

AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA INTERDISZCIPLINÁRIS MEGKÖZELÍTÉSE A KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEKBEN

Juhászné Fazekas Zsuzsanna, fazekzsu@gmail.com

DMJV Család-és Gyermekjóléti Központja

A tanulmány az iskolai szociális munka nemzetközi és hazai színtereiről, a magyarországi szociális munka legfőbb állomásairól, valamint a köznevelési intézményekben folyó szociális munkáról ad áttekintést.

Tanulmányomban hangsúlyozom az iskolai szociális munka eredendően interdiszciplináris és interprofesszionális jellegét; valamint a szakterületek és szakemberek közötti együttműködési lehetőségekben rejlő erőforrások kihasználásának fontosságát.

1. Az iskolai szociális munka nemzetközi és hazai trendjei

Az iskolai szociális munka nagy múltra visszatekintő szakmai területe a szociális munkának. Az alábbi kitekintés a szakma kialakulásának legfontosabb állomásait veszi sorra.

A nemzetközi szakirodalom az iskolai szociális munka történetére vonatkozóan említi, hogy az USA-ban 1906-ban iskolai szociális munkát folytattak azokban a városokban (Boston, New York, Harford), ahol egyre nehezedő a szociális körülményeket tapasztaltak a szakemberek. (Herczog, 1994) Meghatározó eleme az iskolai szociális munkának, hogy a látogató tanároknak nevezett szakemberek az iskola, a család és a közösség közötti kapcsolattartást végezték azokban az esetekben, ahol egyenlőtlen viszonyokat tapasztaltak (anyagi nehézségek, családi problémák, betegségek). Az esetek kapcsán a szakemberek előtérbe helyezték a szülőkkel való együttműködést, olyan intézményekkel történő kooperációt, amelyek segítségül hívhatók az esetkezelés során; letéve ezzel az iskolai szociális munka alapköveit (Herczog, 1994).

1916-ban már egyesületi formává szerveződött tevékenységük. 1922-ben Mary Richmond²⁷ megírta a „Mi a szociális esetkezelés?” című munkáját, melyet az iskolai szociális munka eseteivel példázott. A kialakulóban lévő szakma fontos módszertani összegzője az említett szakirodalom, amelyben

²⁷ Mary Richmond a professzionális szociális munka megalapítója.

60 látogató tanár 28 városban szerzett tapasztalatait összegzi. (Herczog, 1994)

Az iskolai szociális munkáról szóló diskurzusokban hangsúlyozottan jelenik meg az 1960-as években született aldersoni tipológia:

- Hagyományos klinikai modell: arra a tanulóra fókuszált, aki a problémái miatt akadályoztatott a tanulásban. Központi gondolata abban áll, hogy a gyermek és családja diszfunkcionális ezért esetkezelést végeznek velük.
- Iskolaváltoztató modell: az iskolai intézményi struktúrája és gyakorlata áll a középpontban. Célja abban áll, hogy az iskolában tapasztalt diszfunkcionális működések kapcsán változásokat indítson a körülmények javítása érdekében.
- Társadalmi kölcsönhatás modell: az egyének és csoportok kölcsönhatására fókuszál, ahol az iskolai szociális munkásnak közvetítő szerepe van.
- Közösségi iskolai modell: a hátrányos helyzetű közösségek megsegítését tűzte ki célul. A modellben erőteljesen megjelenik a hátrányos megkülönböztetés elleni tenni akarás, és a hátrányos helyzetben lévő gyerekek megsegítése. A szociális munkásnak támogató és közvetítő szerepe van. (Allen-Meares–Washington–Welsh, 1993. idézi: Máté, 2015.; Kasiram, 1993, 72-86.old.).

Az 1990-es években meghatározóvá vált az a szemlélet, melynek középpontjában az iskolai közösség és a tanuló kapcsolata, és kölcsönhatása állt; amit ökológiai modellként nevez a szakirodalom.

A modell lényege abban áll, hogy „az iskolai szociális munkás amellett, hogy segít a gyerekeknek, a család és a közösség bevonásával az iskola helyét és szerepét is megerősíti, társadalmi kompetenciáját növeli, ami nem elhanyagolható szempont az ott dolgozók presztízse és önértékelése szempontjából sem. Hosszabb távon pedig mindenképpen formálja a közvéleményt, megkönnyítve ezzel saját munkáját is.” (Herczog, 1994, 20-21.old.)

A 20. század elejétől a nyugat-európai országokban is megjelent az iskolai szociális munka, de más hangsúlyokkal és másfajta szervezettséggel, mint az Egyesült Államokban. Németországban sokkal inkább a szociálpedagógiai alapokra helyezték a hangsúlyt, ahol a prevenciónak különösen fontos szerepe volt az iskolai szociális munkában.

A skandináv államok iskolai szociális munkájával kapcsolatos szakirodalmak (Huxtable, 2012; Pirkko, 2013; Jármí–Péter–Szarka–Fehérpataky, 2015;

Nagy, 2015) részletgazdag áttekintést nyújtanak arról, hogy a norvég, a skandináv és a finn modellek milyen hangsúlyokkal keretezik az iskolai szociális munkát. A felsorolásból kiemelendő Jármí és szerzőtársainak (2015) tanulmánya, a finnországi KiVa programról²⁸, aminek fontos eleme, hogy a KiVa team tagjai a szociális és a pedagógia területén dolgozó szakemberek, akik saját szakterületüket és tudás-anyagukat adják össze és működnek együtt az iskolai bántalmazás megelőzése érdekében.

1.1 A hazai iskolai szociális munka

Hazai viszonylatban is igen gazdag az iskolai szociális munka szakirodalma, ismeretanyaga; és számos tapasztalat áll a szakemberek rendelkezésére az iskolában végzett szociális munkával kapcsolatban.

Az iskola a gyermekek szocializációjának fontos színtere, ugyanakkor a társadalmi egyenlőtlenségek egyik területe.

A gyermekek különböző anyagi háttérű és társadalmi státuszú családokból érkeznek az iskolai környezetbe. A családi háttér számottevően meghatározza az iskolai életüket, teljesítményüket, adott esetben pályaválasztásukat, későbbi munkaerő-piaci helyzetüket is.

Ha egy gyermek deviáns magatartását tapasztalják a köznevelés szakemberei, annak megszámlálhatatlan oka lehet a családi élettörténetben, a szülők függőségétől kezdve a bántalmazás különböző típusainak megjelenéséig (szexuális, fizikai, lelki bántalmazás). Ha ezek a problémák összeadódnak, kezeletlenek maradnak; kedvezőtlenül befolyásolják a gyermek iskolai életét.

Csapó Benő és munkatársai hangsúlyozzák, hogy „ha a kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező diákok az oktatási rendszerből kilépve nem rendelkeznek a munkaerőpiacon hasznosítható tudással, akkor nem, vagy csak kisebb részt képesek a közteherviselésből vállalni, miközben költségeket generálnak a társadalomnak, többek között a munkanélküli, a szociális és az egészségügyi ellátás terén, de ide sorolhatjuk a büntetés-végrehajtás költségeit is” (Csapó et al., 2014, 126.old.)

Ha visszatekintünk Bourdieu (1978) tőkeelméletére és oktatásszociológiai vizsgálatára, amely során megállapíthatjuk, hogy ahhoz, hogy valaki feljusson a társadalmi hierarchia csúcsára, nem elég csak és kizárólag pénztőkével rendelkeznie, szükség van a szociális és kulturális tőke meglétére is. Bourdieu az uralkodó osztályt említi példaként, ahol, ha valaki

²⁸ Iskolai bántalmazás elleni program, amelyet jelenleg a finn iskolák 90 százaléka alkalmaz. (Máté, 2015. 85.)

nem rendelkezik azzal a kulturális tőkével, amely jellemzi azt az osztályt, nincs gazdag kapcsolati tőkéje, nem fogadja be az uralkodó osztály.

Bourdeiu fontos tétele az, hogy a kulturális és kapcsolati tőkének döntő szerepe van a társadalmi pozíciók átörökítése során. Ezen tőkefajták elsajátítási színtere a család; az iskola egyedül nem képes az ebből fakadó társadalmi egyenlőtlenségi hátrányok és különbségek csökkentésére.

Úgy vélekedett, hogy a vizsgaeredmények, a továbbtanulás irányítása, az oktatási intézmények differenciálása (elit iskolák/ tömegiskolák) kijelölik a tanuló helyét a társadalomban, elhítelve velük azt, hogy csak arra alkalmasak, amire az oktatásban elért eredményeik alkalmassá és képessé teszik őket. Ilyen elgondolás szerint igen meghatározó a különbség az elit iskolák társadalmi elitbe vezető útja, és a tömegiskolák perspektívái között. Hiszen egy privilegizált gyermek családja képes a tőkék olyan mértékű átörökítésére, amelyre egy hátrányos helyzetű gyermek családja nem.

A bourdieu-i logikát azért találom helytállónak a hazai iskolai szociális munkáról szóló diskurzusokban, mert a társadalmi egyenlőtlenségek megjelenésének egyik szembetűnő területe az iskola, ahol az egyenlőtlenségből fakadó hátrányok számos problémát generálnak az iskolai közösségi életben, és az egyének szintjén is. A köznevelés szakemberei nem képesek ezt az összetett és egyre mélyülő problémát önmagában orvosolni, és a tágabb társadalmi okait és összefüggéseit feltárni; ugyanakkor nem csak és kizárólag a szociális munka területe a megoldások keresése.

A hazai iskolai szociális munkások által kezelt problémák súlyossága azt vetíti elő, hogy minden eddiginél nagyobb szükség van az oktatás és a szociális területen dolgozó szakemberek összehangolt munkájára, mely folyamatba szükséges behívni olyan egyéb szakterületek/tudományterületek szakembereit, akik adekvát módon képesek a segítségnyújtásra; és a szakemberek/szakterületek képesek egymással együttműködni.

A hazai iskolai szociális munka története az első világháború után kezdődött. Hőskorát az 1930-as évek második felében élte, az iskolanővérek tevékenysége által (*Bányai, 2000*). Munkájukhoz tartozott az egyéni esetkezelés és a családdal végzett munka is.

A második világháborút követően, 1964-ben jelent meg az iskolákban a gyermekvédelmi felelős munkaköre (*Fiszter, 1994*).

A rendszerváltást követő irányzatokat háromféle típusban különíthetjük el:

- „Belső” iskolai szociális munka vagy ún. hagyományos modell: az 1990-es évek elején létrehozott iskolák vezették be, ahová olyan

halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek jártak, akik, a hagyományos iskolai keretek között nem tudtak tanulni. Ebben a modellben az iskolai szociális munkás az iskola alkalmazásában áll, és nem csak az iskola idejére, de azon túl is biztosítja a segítségnyújtás lehetőségét.

- „Külső” iskolai szociális munka vagy ferencvárosi modell: 1992-ben alakult meg a Ferencvárosi Iskolai Szociális Munkás Hálózat, a Családsegítő Szolgálat keretein belül, de önálló szakmai egységként működve (Fiszter, 1994 idézi: Máté, 2015). Ebben a modellben az iskolai szociális munkás egy külső szolgáltató alkalmazásában áll, és hangsúlyosan jelentkezik a szakember összekötő, közvetítő, katalizátor szerepe.
- Pécsi modell: a két első modell ötvözete, napi 8 órában látja el feladatát a külső szakember; melybe beletartozik az egyéni esetkezelés, tanácsadás, a szülővel történő folyamatos konzultáció, csoportos és közösségi szociális munka.

Az iskolai szociális munka legismertebb hazai definíciója Bányai Emőke (2000) megfogalmazásában a következőket jelenti: „Az iskolai szociális munka szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyerekek és fiatalok képességeinek, lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakozását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával. Fontos alapelv, hogy az iskolai szociális munkás tevékenységének hangsúlya a preventív munkán van és a szolgáltatás pedig döntően a fiatalok életterének egy fontos színterén, az iskolában történik. Az iskolai szociális munkás ott működik, azon a köztes területen, ahol az iskola és a gyermek hatóköre találkozik, olyan réteghez hozzáférve, amely más segítő szakemberek számára nem, vagy csak igen nehezen hozzáférhető” (Bányai, 2000).

Hazai viszonylatban az Iskolai Szociális Munkások Egyesületének tevékenysége meghatározó a szolgáltatás alakításában. Egyeztetéseket folytattak és javaslatokat fogalmaztak meg az ágazat irányítás és a szakmai szervezetek felé a hazai programokkal, valamint azzal kapcsolatban, hogy milyen profil mentén működjön itthon az iskolai szociális munka.

A magyarországi szociális munka történetében a 2018-as év fordulópontnak bizonyult.

A család-és gyermekjóléti központok kötelező feladatává vált az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység, melynek színterei a köznevelési intézmények, tehát az óvodák, általános-és középiskolák, kollégiumok. Jelenlegi keretek között az iskolai szociális munkás egyéni, csoportos, és közösségi színtereken végzi munkáját, és feladat-ellátásának fontos részét képezi a prevenció.

A szakma történetében, a professzióban és a szakmai diskurzusokban az iskolai szociális munkás kifejezés a legmeghatározóbb a szakemberek megnevezésében, és a szakma ezt tartja irányadónak, azonban a jogalkotó mégis óvodai és iskolai szociális segítő szakemberként nevezi meg az iskolai szociális munkát végző szakembereket.

A fenti modellekre visszatérve; az iskolai szociális munka profilja főként a „külső” iskolai szociális munka modellhez hasonlítható. A változás a 2018-ban bevezetett feladatellátásban az, hogy a szolgáltatás a család-és gyermekjóléti központok szolgáltatási palettájához tartozik, a szakemberek munkáltatója is a család-és gyermekjóléti központ; a feladat színtere azonban a köznevelési intézmény. Illúzió lenne azt gondolni, hogy zökkenőmentes és problémamentes volt a tevékenység bevezetése akár a köznevelési intézmények, akár a szociális szakma oldaláról közelítünk. A nehézségek feltárása nem képezi a tanulmány részét, ugyanakkor mindenképpen hasznos diskurzusnak gondolom a köznevelés és a szociális szakma között; hiszen a feladatellátásban jelenleg tapasztalt problémák (hierarchizált viszonyok, kommunikációs problémák a szakemberek között, szakmai féltékenységek, eltérő látásmód) alapját abban látom, hogy a két szakterület felé nem történt meg a feladatellátás megfelelő kommunikálása a jogalkotó részéről, így a „váratlanul érkező” külső szakember egy olyan helyzetben volt kénytelen megkezdeni a munkáját, amelyet a fogadó fél nem ismert kellő mértékben.

2. Interdiszciplináris iskolai szociális munka

Az iskolai szociális munka multidiszciplináris és interprofesszionális tevékenység, amelynek középpontjában a gyermekek, a szülők, a családok, valamint közösségek és intézmények állnak. Rendszerszemléletben működik, és a szakemberek széles hálózatát igyekszik bevonni a segítő folyamatba. A család funkcióinak változása, a családszerkezet átalakulása, a társadalmi változások okozta problémák halmozódása és súlyosbodása az óvoda és az iskola színterein is jelentkezik. A köznevelési intézményekben egyre markánsabban tapasztalhatók azok a tünetek, amelyeket a gyermekek hordoznak a családok diszfunkcionális működéséből kifolyólag. A súlyos magatartási problémák elmélyülése, a diákok beilleszkedési nehézségei, az iskolai agresszió, vagy akár a fizikai/lelki/szexuális bántalmazásból eredeztethető helyzetek kezelése kihívások elé állítják a köznevelés szakembereit. Ugyanakkor elmondható, hogy a pedagógusok segítség nélkül nem tudnak adekvát válaszokat adni ezekre a problémákra. Ezért elengedhetetlen, hogy a köznevelés szakemberei és a munkájukat segítő szakemberek (iskolapszichológusok, iskola védőnők, bűnmegelőzési tanácsadók, fejlesztő-és gyógypedagógusok), valamint a szociális szakemberek (iskolai szociális munkások, családsegítők, gyermekvédelmi

szakemberek) közös értékek, célok és keretek mentén legyenek képesek együtt működni a gyermekek érdekében.

Budai István (2019) úgy véli, hogy előnyei vannak annak a folyamatnak, ha a szociális szakértelem bekerül az iskolába. Önmagában azonban csak és kizárólag a szociális munka nem képes megoldani a problémákat, és megoldási alternatívákat kínálni. Szervezett és komplex rendszerre, rendszerszemléletű megoldásokra van szükség akkor, ha a köznevelési intézményekben tapasztalható és kézzelfogható problémákat, nehézségeket és jelenségeket akarjuk megérteni, és kezelésüket hatékonyabbá tenni.

A kulcs az interdiszciplinaritás, amely „a tudományok közötti tudástartalmakra, kompetenciákra és kutatási együttműködésekre, képzésekre, az azt művelő szakemberekre és tevékenységekre utal” (Budai, 2019, 321.old.).

Whittington (2003) alkotta meg az együttműködés „inter”-modelljét, amelynek fókuszát a szolgáltatást igénybe vevő alkotja, és köré szerveződik a szakmai teamek, szakmák, személyek, szervezetek közös együttműködése annak érdekében, hogy a kooperáció egy magasabb szinten, és szervezeten valósulhasson meg (Whittington, 2003b. idézi: Budai 2015.)

Ebből következik, hogy az együttműködés és az interdiszciplinaritás egymást kísérő és kéz a kézben járó fogalmak az iskolai szociális munka diskurzusában. A tudományterületeknek (pl.: egészségügy, szociológia, pszichológia, pedagógia, szociális munka) egy közös alapra kell építkezniük akkor, ha egy adott probléma megoldásával kapcsolatban együttműködnek egymással, még akkor is, ha eltérő módon interpretálnak egyes jelenségeket.

Ahhoz, hogy az interdiszciplináris keretek sikeresen integrálódjanak, szükség van arra, hogy a tudományterületek ismerjék és elismerjék a terület képviselőinek munkáit, szakmai alapjaikat, tudásukat és etikájukat. A kölcsönös tisztelet, az értékek megtartása, az egymás irányába mutatott tolerancia, türelem és megértés vezetheti csak sikerre a szakembereket, ezáltal a tudományterületek kooperációját a közös cél érdekében.

Fontos, hogy a területek különbözőségeit, eltérő látásmódját, és ezek interpretálását a szakemberek asszertív módon kommunikálják egymás felé.

Mindez a gyakorlatban számos esetben előfordul az iskolai szociális munkát végző szakemberek munkájában. Ha egy gyermek segítséget kér a szociális munkástól egy olyan probléma kapcsán, amely hatást gyakorol az életére és a tanulmányaira, akkor a problémakezelés szükségszerűen igényli a

szakemberek, így a különböző szakterületek és tudományterületek segítségül hívását.

Így az esetkezelés megkívánja a különböző szakmák közötti együttműködést; a különböző szakemberek a saját szakmai területükről hívnak be olyan tudástartalmakat, ami segíti a probléma megértését, és elindítja annak feltárását.

Az iskolai gyermekvédelmi munkában gyakran van szükség a szociológia, a pedagógia, az egészségügy, a jog, a pszichológia, a rendvédelem területének közös nevezőre hozására.

Egy ideálisan működő rendszerben a fentiekhez hasonló módon működne a különböző professziók közötti oda-vissza hatás és összehangoltság.

A valóság azonban nem ennyire utópisztikus. Számtalan ponton lehet és szükséges javítani azon a hálózaton, amelyben az említett tudományterületek képviselői dolgoznak. Előfordul, hogy adott esetekben a szakterületek szakemberei elzárkóznak egymástól, nincs párbeszéd, és nincsenek közösen megfogalmazott célok sem.

A különböző szakmai nézőpontokat nem minden esetben lehet közös nevezőre hozni, a szakmai határok és kompetenciák rendszere nem kellőképpen ismert; ezek azonban nem segítik elő az együttműködés megvalósulását. Sokszor egymás szakterületének a nem kellő ismerete és az elismerés (presztízs) hiánya ad okot arra, hogy a professziók képviselői elbeszélnek egymás mellett még akkor is, ha a probléma akut, és sürgős megoldásokat igényelne; hiszen ennek a körforgásnak a közepén a kliens, a segítséget kérő gyermek és családja állnak.

A praxis során azt látom, hogy az iskolai szociális munkások esetszolgálatuk során kezelt problémák, az osztályközösségekben jelentkező; szakemberek beavatkozását igénylő helyzetek a szakmaterületek együtt gondolkodását, alternatívák megoldását és közös koncepciók mielőbbi kidolgozását sürgeti.

Ahhoz, hogy a segítő folyamatban a tudományterületek hatékonyan és integráltan legyenek képesek együttműködni, és a közös célok eléréséhez szükséges mértékben kooperálni; elengedhetetlen, hogy az adott szociális, társadalmi probléma összetettségét, és annak társadalmi összefüggéseit megfelelő módon értelmezzék.

Összegzés

Tanulmányomban összefoglaltam a nemzetközi és a hazai iskolai szociális munka legfontosabb állomásait, érintve a 2018-ban bevezetett óvodai és

iskolai szociális segítő tevékenységet. A jelenlegi keretek mentén történő feladatellátás számos tapasztalattal gazdagította mindazt a tudást, amit a hazai iskolai szociális munka kapcsán tudunk.

Úgy vélem, hogy a tapasztalatok, a jó gyakorlatok, a működőképes és hatékony módszerek feltárása és publikálása fontos eleme lehet az iskolai szociális munkáról történő diskurzusoknak.

Elengedhetetlen, hogy az iskolai szociális munka rendszerbe ágyazva, a tanulmányban megemlített professziókkal karöltve és együtt gondolkozva működjön annak érdekében, hogy a szakemberek közös munkája valódi, professzionális segítségnyújtássá válhasson.

Irodalomjegyzék

Allen–Mearres, Paula – Washington, Robert O. – Welsh, Betty L. (1993): Az iskolai szociális munka gyakorlati modelljei. In Budai István (szerk.): Tanulmányok a gyermekjólét köréből. I. Iskolai szociális munka. Hajdúböszörmény: EVJ-TFK, p70–75

Bányai Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon. Háló, (5), 8 (augusztus), p3–5

Buda Béla, dr. (2000): Iskolai mentálhigiéné – álmok, dilemmák, lehetőségek. In Kézdi Balázs (szerk.): Iskolai mentálhigiéné. Tanulmányok. Pécs. Pro Pannonia Kiadó, p13–32. /Pannónia Könyvek./

Buda Béla, dr. (2009): Előszó – az iskolai szociális munka kézikönyvéhez. In Máté Zsolt – Személyácz János (szerk.): Az iskolai szociális munka kézikönyve. Pécs: INDIT Közalapítvány, p3–5

Budai István (szerk.) (1996): Szociális munka az iskolában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Budai István (2015): Az együttműködés a szociális munka egyik kulcsa és eszköze. Párbeszéd szociális munka folyóirat. 2015/2.

Budai István (2019): Szolgáltatás a szolgáltatásban. „...Felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra...”. Széchenyi István Egyetem, Győr.

Fiszter Erika (1994): Hetedik féléves terepgyakorlat a ferencvárosi gyermekjóléti szolgálatnál. Kézirat.

Herczog Mária (1994): Az amerikai iskolai szociális munkáról. Család, gyermek ifjúság, 5.

Huxtable, Marion (2012): The 2012 International Survey of School Social Work. International Network for School Social Work.

Jármi Éva, dr. – Péter-Szarka Szilvia, dr. – Fehérpataky Balázs (2015): A KiVa program hazai adaptálásának lehetőségei. Budapest: OFI.

Máté Zsolt (2015): Iskolai szociális munka 2015. Esély, 2015/4.

Kasiram, Madhubala (1993): School social work service delivery: Models for future practice. Department of Social Work in the Faculty of Arts at the University of Durban-Westville.

Nagy Tímea (2015): Iskolai szociális munka. Nemzetközi kitekintés. Kézirat.

Pirkko, Sipilä-Lähdekorpi (2013): School social work behind the success of student achievement in Finnish schools. International Network for School Social Work, Electronic Newsletter, December

Whittington, C. (2003b): Model of Collaboration. In Weinstein, J., Whittington, C.&Leiba, T., Collaboration in Social Work Practice. London: Jessica Kingley Publishers