



Rubeus Egyesület „Szedervessző”
1122 Budapest, Krisztina Krt. 2-4.
www.rubeus.hu E-mail: rubeus@rubeus.hu

TANÍTÓ ZSÓFIA: SEGÍTHETEK?
ALTERNATÍV ISKOLAI SZOCIÁLISMUNKA-MODELLEK EGY BEFOGADÓ
KÖZÉPISKOLÁBAN
Műhelytanulmány



Budapest
2019

© **Tanító Zsófia**
SEGÍTHETEK?

ALTERNATÍV ISKOLAI SZOCIÁLISMUNKA-MODELLEK

Lektor:

Rác Andrea

Szöveget gondozta:

Freisinger Balázs

Borító:

Freisinger Balázs

Foglal, 2015

freisinger.hu

ISBN 978-615-81442-1-6

*Rubeus Egyesület „Szedervessző”
1122 Budapest, Krisztina krt. 2-4.*

*Felelős kiadó:
Rubeus Egyesület elnöke
Budapest, 2019*

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	4
1. Az iskolai szociális munka nemzetközi és hazai modelljei.....	7
Nemzetközi modellek.....	7
Az iskolai szociális munka magyarországi modelljei.....	11
2. Szociális munka a Tanext Akadémián.....	17
„Iskola határok nélkül”	17
A „hőskorszak”	21
Az autonómia időszaka.....	24
A Segítők mint egy komplex, alternatív iskolai szociálismunka-modell.....	25
Szolgáltatási paletta.....	26
Példák a mindennapi működésre, módszerekre.....	29
Minőségi garanciák.....	30
Nehézségek, dilemmák.....	32
Az osztálysegítés korszaka.....	33
Összegzés.....	37
Felhasznált irodalom.....	41

Bevezetés

A 2018. szeptember elsejével bevezetésre került *kötelező óvodai és iskola szociális segítség modellje* felpezsdítette az iskolai szociális munka körüli tudományos diskurzust. Számos folyóirat-különszám került kiadásra, és több konferencia került megrendezésre az utóbbi időben a szociális munka e speciális területének lehetőségeiről, jellegzetességeiről. E nagy léptékű változás előtt azonban már léteztek civil és önkormányzati fenntartású kezdeményezések, amelyek hosszú évek óta alkalmaztak/alkalmaznak iskolai szociális munkásokat, és munkájuk, érdekérvényesítő tevékenységük nagymértékben járult hozzá az iskolai szociális munka jelenlegi kiemelt szerepéhez.

A kispesti Tanext Akadémián kilenc éven keresztül (2009-2018) működő úgynevezett *Segít7ek* támogató szolgálat is egyike e civil kezdeményezéseknek, ám e speciális szakmaterület diskurzusában csak nagyon ritkán jelent meg. Pedig – a tudomásom szerint példa nélküli csoport – kilenc éves fennállása a társadalomtudósok kutatásai számára egyfajta kincsesbányaként szolgálhat. Számos aspektusból lehetne vizsgálni a működését: esettanulmányokon keresztül, módszertani palettáján keresztül, vagy egy-egy időszakára fókuszáltnan. Jelen tanulmány azonban csak arra vállalkozik, hogy a különböző nemzetközi és magyarországi gyakorlati iskolai szociálismunka-modellek¹ tükrében nézzen rá a *Segít7ek* csoport működésnek alapelveire, struktúrájára, alakváltozásaira. Kísérletet teszek arra, hogy a csoport módszertani keretrendszerét, alapelvei mögött megkeressem az iskolai szociális munka különböző ismert modelljeit, és megpróbálom bizonyítani, hogy a *Segít7ek* csapat tagjai

Jelen tanulmány alapjául az Eötvös Loránd Tudományegyetem Szociológia (BA) szakán 2018-ban Rác Andrea témavezetésével készült szagdolgozat szolgált.

¹ A tanulmány során Bányai Emőke iskolai szociális munka definíciójára támaszkodom: „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.” (Máté 2015: 81.old.)

egy, az eddig ismert modelleket magában hordozó, de mégis minőségileg új modelleket² hoztak létre működésük során.

Ahhoz, hogy a különböző ismert iskolai szociálismunka-modellek tükrében vizsgálhassuk a támogató szolgálat működésének sajátosságait, elengedhetetlen, hogy röviden áttekintsük a hazai iskolai szociális munkára leginkább hatást gyakorló nemzetközi modelleket, valamint az iskolai szociális munka magyarországi modelljeit. A tanulmány első nagy fejezetében tehát számba veszem és röviden bemutatom az iskolai szociális munka nemzetközi és magyarországi modelljeit, majd a következő fejezetek során a Tanext Akadémia és a *Segít7ek* csoport megalakulásának és fennállásának történetét, működési sajátosságait, alapelveit, felépítését, strukturális alakváltozásait, valamint a *Segít7ek* csoport modellértékűnek ítélt munkáját elemzem.

A segítői munka – jellegéből és tevékenységeiből adódóan – folyamatosan változó hozzáállást és eszközkészletet igényel. Így ahogy a merev protokollok nem túl hatékonyak az alkalmazás során, úgy a merev modellek sem segítenek kellőképpen egy támogató szolgálat működésének értelmezésekor. Ahogy látni fogjuk, a *Segít7ek* csapat is folyamatos változással reagált a kihívásokra. Ám fejlődésének mégis voltak olyan jól körülhatárolható korszakai, amelyek jelentős strukturális különbségeket vonultattak fel. A későbbiekben megkísérlem az adott korszakok legjellemzőbb vonásai alapján pár olyan ideáltipikus modell felvázolását, melyek bár merev formájukban sohasem léteztek, de megmutathatják az adott korszak legjellemzőbb összefüggéseit. Elemzésem során egyaránt felhasználok a *Segít7ek* csapat belső anyagait, az érintettekkel készült félig strukturált és fókuszcsoportos interjúkat, valamint a résztvevő megfigyelés tapasztalatait.

A *Segít7ek* csoport fennállása alatt számos belső szakmai anyagot készített, munkámban egyrészt tehát az iskola és a csoport belső kutatásaira, belső adminisztrációs és szakmai anyagaira támaszkodom. Másrészt az általam készített négy félig strukturált interjút és két fókuszcsoportos interjút használom forrásanyagként. A négy szakemberrel készített interjú

² Paula Allen-Meares, Robert O. Washington és Betty L. Welsh *Az iskolai szociális munka gyakorlati modelljei* című írásukban egyszerre tekintik a modelleket egy „komplex jelenség megkonstruált egyszerűsítésének” és „útmutatók koherens csoportjának”. Így ezek a modellek felfoghatók úgy, mint tipizáló, a megértést segítő konstrukciók, és úgy is, mint definitív és deskriptív rendszerek. E látszólag ellentmondásos helyzet elemzése meghaladná a jelen tanulmány kereteit, itt talán elég annyit megjegyezni, hogy egy modell egyszerre is magában hordozhatja ezeket az aspektusokat. Ezt szem előtt tartva azt remélem, hogy – ahogy Niels Bohr, az első már majdnem használható atommodell megalkotója fogalmazott – a mosogatáshoz a jobb híján zavaros vizet használva sem hagyok magam mögött piszkos tányérokat. (Meares-Washington-Welsh 1996: 93. old)

során fontos volt, hogy az interjúalanyok saját szempontjai, sajátos narratívái a *Segít7ek* csoport működésével kapcsolatban felszínre kerülhessenek, ugyanakkor fontos volt az is, hogy a beszélgetés során ne vesszenek el a feltétlenül érinteni kívánt kérdések se, ennek érdekében tehát célszerű volt a félig strukturált interjúk mellett dönteni. Az interjúk megtervezése során igyekeztem azokat az alanyokat kiválasztani, akik a legnagyobb rálátással rendelkeznek a témára, ugyanakkor arra is figyeltem, hogy különböző, akár ellentétes szempontok is érvényesülhessenek. Egy fókuszcsoportos interjú készült 18 év feletti diákokkal, és egy 18 év alatti diákokkal. A fókuszcsoport módszertana lehetővé tette, hogy két korcsoporton belül minél több diák véleményét, tapasztalatait vonhassam be vizsgálataimba.

Mindezek mellett talán a legtöbb információt munkám során szereztem, három évig ugyanis én is a *Segít7ek* csapat munkatársa voltam. Természetesen tisztában vagyok azzal, hogy egy ilyen szinten involvált – akár már „résztadónak” is nevezhető – megfigyelő jelentős ismeretelméleti problémákkal szembesül. Részint ezért is vizsgáltam a *Segít7ek* csapatot mások által leírt modellek segítségével: a külső modellek szem előtt tartása a félig strukturált interjúkkal együtt folyamatosan segítette a szükséges mértékű objektivitás fenntartásában. A homeblindness – az „ismerőssel szembeni vakság” – tökéletes kiküszöbölése természetesen lehetetlen. Ugyanakkor helyette megadatik a csak az „ismerttel” kapcsolatban érezhető intuíció, mely a megfelelő dedukcióval valós összefüggéseket is megvilágíthat. A későbbiekben tehát igyekszem saját szerepem megértést segítő oldalát is kamatoztatni, nem feledvén, hogy pozícióm lényeges elemekre is árnyékot vethet.

1. Az iskolai szociális munka nemzetközi és hazai modelljei

Jelen fejezet rövid áttekintést ad az iskolai szociális munka pár nemzetközi és magyarországi modelljéről. Az összefoglaló semmi esetre sem tekinthető átfogó forráselemzésnek, valamint a modellek széles körű történeti rekonstrukciójának. Az iskolai szociális munka szakirodalmában számos helyen³ áttekintésre, elemzésre kerültek már a következő fejezetben érintőlegesen felvillantott nemzetközi és hazai modellek, ezekhez az elemzésekhez képest az olvasó nem találkozhat újdonsággal. Céлом a modellek repetitív felvázolásával az, hogy a *Segít7ek* csapat működési alapelveiben, megvalósulási kísérleteiben felmutathassam az áttekintett modellek egyes módszertani, strukturális aspektusaival való hasonlóságokat. A nemzetközi modelleknél is csupán azokat említem, melyek itthon jól ismertek, így nem csak a hazai modellek elemzésében segíthetnek, hanem azok kialakulásában is minden bizonnyal szerepet játszottak.

Nemzetközi modellek

Az **Amerikai Egyesült Államok** megkerülhetetlen szereplőnek mutatkozik az iskolai szociális munka modelljeinek felvázolásakor, hiszen maga a „**school social work**” kifejezés is innen származik. „1906-ban három városban (Boston, Harford és New York) kezdtek el speciálisan iskolai munkát folytatni. Az iskolák kezdték felismerni, hogy az oktatás során felszínre kerülő problémákra, a növekvő szociális nehézségekre, a bevándorlás kapcsán felmerülő feladatokra, illetve a különösen nagy aggodalmat kiváltó ifjúsági bűnözés növekedésére választ kell találni.”⁴ A 20. század során több válaszkísérlet is született arra, hogy a szociális munka az iskolai szinten miképpen reagálhatna leghatékonyabban a különböző társadalmi kihívásokra. „*Models of school social work practice*” című munkájában J.J Alderson 1972-ben először különböztette meg egymástól a következő négy válaszkísérletet, iskolai szociálismunka-modellt:

³ Lásd pl.: Meares – Washington – Welsh 1996; Encyclopedia of social work (<http://socialwork.oxfordre.com/>) (Utolsó letöltés: 2019. 11. 24.); Gergál – Máté 2009; Máté 2015; Máté 2018

⁴ Herczog: 1994: 20. old.

Hagyományos klinikai modell: Hosszú időn keresztül fennálló, széles körben elterjedt modell, amely az egyénre koncentrál, munkája során még nem veszi figyelembe azokat a különböző rendszereket, melyeknek a tanuló a tagja. Kiindulópontja szerint a tanuló és családja diszfunkcionális, ezért az esetkezelés módszerét alkalmazza. Konceptuális alapját pszichoanalízis és az ego-pszichológia adja.

Iskola-változtató modell: Ennek a modellnek a fókuszában maga az iskola áll, célja, hogy megváltoztassa az adott iskola diszfunkcionális normáit, körülményeit. Dolgozik a tanulókkal, de a tanárokkal is. Konceptuális alapját főképp a deviancia- és szervezélméletek adják.

Társadalmi kölcsönhatás modell: Ebben a modellben az iskolai szociális munkás közvetítő szerepet tölt be az egyének és a csoportok (tanulók, tanulócsoportok, a családok, az iskola és a közösség) között, az ezek között végbemenő kölcsönhatásokra koncentrál úgy, hogy igyekszik elősegíteni a felek közötti jobb megértést, valamint a kölcsönös segítség rendszerének létrejöttét. Konceptuális alapját a rendszerelmélet és a kommunikációelmélet alapvetései adják.

Közösségi iskolai modell: A modell „a hátrányos helyzetű közösségeket tartja célcsoportjának. Úgy véli, hogy ezek a közösségek félreértik az iskolát, és nem bíznak benne.”⁵ Célja többek között, hogy a hátrányos helyzetű megkülönböztetések megszűnjenek, hogy az iskola intézményét érzékenyítse e tanulók, és családjaik irányába. Konceptuális alapját főképp a közösségelméletek adják.⁶

Az iskolai szociális munka Amerikai Egyesült Államokban kialakult modelljeinek rövid, vázlatos áttekintése során fontos még megemlíteni az **ökológiai modellt** (Costin's Model)⁷, melynek elméleti alapvetései a hazai modellekben is tetten érhetők. E modellt a közösségi iskolai modell, valamint a társadalmi kölcsönhatás modell ötvözetének, továbbfejlesztésének is tekinthetjük. Célkitűzése a tanulók szociális kompetenciáinak fejlesztése és az iskola érzékenyítése. „A szociális munkás ebben a modellben a gyermekkel, a családdal, és az iskolával egyaránt kapcsolatban áll, az egészre koncentrál, egyszerre veszi tekintetbe a környezet és a személyiség komplexitását. Alapvetően tehát az egészségre összpontosít, a rendelkezésre álló progresszív erőforrások felkutatására és alkalmazására törekszik annak

⁵ Máté 2015: 82. old.

⁶ A különböző modellek leírásához lásd: Meares – Washington – Welsh 1996: 93-98. old; Gergál – Máté 2009: 15-16. old.; Máté 2015: 82-83. old; Encyclopedia of social work (<http://socialwork.oxfordre.com/>) (Utolsó letöltés: 2019. 11. 24.)

⁷ Encyclopedia of social work

érdekében, hogy a környezeti akadályok pozitív irányú átalakítását elősegítse.”⁸ Costin elméletében az egyes gyerekek viselkedése különböző tényezők kölcsönhatására vezethető vissza. Az iskola itt rendszerként jelenik meg, melynek részei a diákok, a szülők, az iskola alkalmazottai, de a lakókörnyezet is. A rendszer különböző részei kölcsönhatásban állnak egymással „az egyes tényezők nem külön-külön, hanem rendszert alkotva, egymással való összefüggésükben hatnak”.⁹ Ennek egy továbbgondolt változata a **modern ökológiai modell**, mely már magában foglalja a reziliencia¹⁰ jelenségére vonatkozó kutatásokat. Ebben a modellben az iskolai szociális munkások multidiszciplináris teamekben dolgoznak. „Szívesen alkalmaznak viszonylag jól körülhatárolható metódusokat, mint az ún. erősségközpontú megközelítés, amely az egyén és a környezet rezilienciájának, tehetségének, kapcsolatainak és készségeinek számbavételén alapul, és a korlátok helyett inkább a lehetőségekre koncentrálnak.”¹¹

Hosszú hagyományra tekint vissza az iskolai szociális munka Németországban is, ahol inkább a szociálpedagógia irányzatába illeszkedett, és az ifjúsági mozgalmakhoz állt közel. Az 1980-as évekre itt három modell vált egymástól elkülöníthetővé.¹²

Alkalmazkodó típus: jellemzője, hogy az iskolai szociális munkás célcsoportja tulajdonképpen az iskola. Célja az intézmény zavartalan működésének elősegítése, így a tanulók szükségletei munkája során háttérbe szorulnak.

Innovatív típus: az előző típushoz képest már inkább az iskola megváltoztatása a cél, a hangsúly a zavartalan működésről áttevődött arra, hogy az iskola inkább szociálpedagógiai célok mentén működjön. Ez konfliktusokkal terhelt viszonyt indukált a pedagógusok és szociális munkások között.

Gyermekekre orientálódó iskolai szociálismunka-modell: „A szociális munka közvetítő funkciója itt a legkifejezettebb a gyermekvédelem és az iskola között. Az iskolai szociális munkás saját módszerein keresztül – egyéni esetkezelés, szociális csoportmunka, közösségi munka – próbál meg preventív jelleggel a gyermek problémáira megoldást találni. Az iskolai szociális munka önálló intézmény, autonóm módon cselekszik, nincs az iskolavezetésnek alárendelve, de nem is szól bele az iskola

⁸ Gergál – Máté 2009: 86. old.

⁹ Bányai 2018: 2. old.

¹⁰ „A reziliencia az alkalmazkodás sikeres módja, a stresszre adott adaptív válaszokat foglalja magába, környezeti erőforrások kiaknázására való képességet jelenti.” Gergál – Máté 2009: 86. old.

¹¹ Gergál – Máté 2009: 17. old

¹² A németországi modellek áttekintéséhez lásd: Gergál – Máté 2009: 18. old. Valamint Máté 2015: 83.-84. old.

berendezkedésébe, rendszerint független fenntartó finanszírozza. A családdal való szoros kapcsolattartás jellemzi gyakori családlátogatással.”¹³ Ennek a modellnek a felsorolt sajátosságai köszönnek vissza leginkább a Magyarországon 90-es években kialakuló iskolai szociálismunkás-modellek működésében, de a későbbiken létrejövő pécsi modell is támaszkodik módszertani alapvetéseire.

A nemzetközi modellek áttekintése során érdemes megemlítenünk még a **Skóciában** kialakult ügynevezett **educational social work-öt**. Ebben az esetben a szociális munkásokat az önkormányzatok oktatási osztálya alkalmazza, munkájuk során az oktatásügy és a szociális szolgáltatások határterületén tevékenykednek. Egy szociális munkáshoz néhány iskola tartozik, általában a tankötelezettség megszegésének, a hiányzásoknak az esetei kerülnek hozzájuk. Nem hatóságként működnek, hanem szolgáltatást ajánlanak, amit a klienseik visszautasíthatnak. Ez a bizalmi kapcsolat kiépítését, a segítő folyamat kialakítását megkönnyítheti számukra. Teamben dolgoznak, és rendszeresen tartanak esetkonferenciákat.¹⁴

Három **skandináv** országban (Svédország, Norvégia, Finnország) 1950-es években jelenik meg az iskolai szociális munka (Finnországban egy kicsit később). A svédországi iskolai szociális munkások célja, hogy „valamennyi diák egy olyan szociálisan és érzelmileg biztonságos környezetben tanulhasson, amely hozzájárul tanulmányi teljesítményének javulásához, képességeinek kibontakozásához.”¹⁵ Svédországban, Norvégiában és Finnországban az iskolai szociális munkások szolgáltatási palettája igen széles körű, többek között az egyéni esetkezelés, a speciális szükségletű diákok támogatása, a szülők és az iskolai alkalmazottak támogatása, valamint a pozitív iskolai klíma kialakulásának elősegítése is beletartozhat a munkakörükbe. Finnországban az iskolai bántalmazás elleni fellépésnek kitüntetett szerepe van, az iskolák 90%-ban alkalmaznak egy ügynevezett KiVa-programot (az elnevezés a finn „kiusaamista vastaan”, azaz az „iskolai bullying ellen” kifejezésből származik), amely egyidejűleg tartalmaz prevenció és intervenció elemeket is.¹⁶ Magyarországon Zuglóban indult el hasonló program Békés Iskolák elnevezéssel.

¹³ Gergál – Máté 2009: 18. old.; Máté 2015: 84. old.

¹⁴ Bányai 1997: 21. old

¹⁵ Idézi Máté 2015: 84. old.

¹⁶ U.o.: 85. old.

Az iskolai szociális munka magyarországi modelljei

A hazai iskolai szociális munka kezdeteit a szakirodalom az első világháború után megjelenő iskolanővérek, vagy más néven zöldkeresztes nővérek munkájához köti. Tevékenységükről az egyik nővér így nyilatkozott: „Inspekciókat tartottunk elemi iskolákban, volt hogy polgáriban is... A tantestület tagjai voltunk, az iskolához tartoztunk. A munka egyik része pedagógiai volt: ha volt probléma pl. az egyik jó tanuló gyerek romlott, vagy ha az iskola hívására a szülő nem jött be, kimentünk a családhoz. Rendezni a dolgot.”¹⁷ A mai szociális munkához hasonlóan tehát egyéni esetkezelést és családgondozást is végeztek, főképp budapesti nyomornegyedekben. A második világháború után a kommunista éra a gyermekvédelmet pedagógiai feladatnak tekintette. A gyermekvédelem területén 1964-ben történt nagyobb előrelépés, amikor létrehozták a gyermekvédelmi felelős munkakört.¹⁸ Majd a nyolcvanas években létrejövő családsegítő központok sok esetben igyekeztek az iskoláknak, óvodáknak szociális szolgáltatásokat nyújtani, de még ebben az időszakban sem beszélhetünk speciálisan iskolai szociális munkáról.

A rendszerváltással bekövetkező társadalmi-gazdasági változások olyan súlyos problémákat (elszegényedés, deviáns viselkedési formák hangsúlyosabb megjelenése, társadalmi normák átalakulása) eszkaláltak, valamint hoztak felszínre, amelyek már az iskolai alapellátást is veszélyeztették. A pedagógusok által kis óraszámban végezhető gyermekvédelmi felelős pozíció már nem tudott hatékony módon erre reagálni, így a 90-es évek elejére három megoldási modell született a problémahelyzetre.¹⁹

Pedagógusok alkalmazása speciális gyermekvédelmi munkakörben. Ez a modell tulajdonképpen az iskolai gyermekvédelmi felelős funkciójának megerősítése. Hasonlóan a hatvanas években létrehozott pozícióval, a munkakört ebben az esetben is pedagógusok látták el, de már teljes munkaidőben. Ennek az elgondolásnak az alapelve az volt, hogy az iskolában nehézségekkel küzdő gyermekek számára az tud igazán segítséget nyújtani, aki az intézményen belül van. Ő láthatja át egyszerre az iskola és a tanulók igényeit, szükségleteit. Bányai Emőke mutatott rá e modell nehézségeire:

„A gyermekvédelmi munkával megbízott pedagógusoknak rendszerint semmilyen segítő szakmai felkészültségük nem volt (...) A pedagógus kollégák sokszor azonnal rájuk

¹⁷ Pik 1994: 3-4. old.

¹⁸ Gergál – Máté 2009: 21. old.; Máté 2015: 86. old.

¹⁹ Gergál – Máté 2009: 21. old.; Máté 2015: 86. old

zúditották sérelmeiket, irreális elvárásokat támasztottak velük szemben (pl. változtassák meg azonnal a problémát okozó gyereket, szülőt). Ha a gyermekvédelmis az iskola alkalmazottja, akkor nehezen tudja képviselni a gyerek, a család érdekeit az iskolával, az iskolaigazgatóval szemben.”²⁰

A kilencvenes évek első felétől igyekeztek a lojalitás dilemmáját, nehézségeit úgy kiküszöbölni, hogy függetlenítették a gyermekvédelmi felelősöket az iskolától, de még mindig pedagógusokat alkalmaztak ebben a munkakörben, akik a szociális, viselkedési, pszichés problémákat pedagógiai eszközökkel igyekeztek megoldani. Igaz, munkáltatójuk már nem az iskola, hanem az önkormányzatok művelődési osztálya volt. Fontos pozitívum volt továbbá, hogy egy gyermekvédelmi felelőshöz egy iskola tartozott, és lehetőségük volt arra, hogy hálózatba szerveződve teammunkát végezzenek, esetmegbeszélőket tartsanak.

A szakirodalom a kétezres évek elejétől már nem sorolja ezt a modellt az iskolai szociális munka fő irányzatai közé. Ennek okát Gergál Tímea és Máté Zsolt abban látja, hogy fokozatosan letisztultak e speciális szociális munka szakmai keretei, és megerősödtek a szakemberek szakmai identitás törekvései.²¹ Ugyanakkor két kutatás is rávilágított arra, hogy pedagógusok alkalmazása – bármekkora elhivatottsággal is végzik gyermekvédelmi felelősi munkájukat – nem feltétlenül tud adekvát válaszokat kínálni a tanulók nehézségeire. Maros Katalin és Tóth Olga 2001-es országos szintű kutatásukban többek között arra a kérdésre keresték a választ, hogy az „iskolák miért nem tudják és/vagy akarják elvégezni a nevelési, gyermekvédelmi feladatok rájuk eső részét.”²² Kutatásukban arra jutottak, hogy a megkérdezett iskolák 96%-a alkalmaz gyermekvédelmi felelőst, ugyanakkor leggyakrabban pedagógus látja el ezt a feladatkört, és csak elenyésző számban segítő szakember. Vagyis az iskolai gyermekvédelmi szakemberek szakmai kompetenciája nem illeszkedik speciális feladatkörükhöz. A szerzők ez alapján arra a következtetésre jutnak, hogy az iskolák nagy hányada csak formálisan tesz eleget gyermekvédelmi kötelezettségének.²³ Tihanyi Tímea és Gergál Tímea az *Iskolai szociális munka lehetősége a pécsi középiskolákban* című kutatásukban megállapították, „hogy a megkérdezett pedagógusok 60%-a szerint szükség van egy szociális szakember jelenlétére az iskolában, sőt nagy részük (74%) kifejezte, ha lenne rá lehetősége, hetente fel is keresné. A kutatás azt is kimutatta, hogy a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök szeretnék, ha ezt a munkakört szakképzett szociális munkások töltenék be, sőt 50%-uk le is mondana a feladatáról a szociális szakemberek javára.”²⁴

²⁰ Gergál – Máté 2009: 23. old.

²¹ Gergál – Máté 2009: 36. old.

²² Maros – Tóth 2002: 8-10. old.

²³ Maros – Tóth 2002: 8-10. old. Valamint lásd: 1993. évi LXXIX. törvény 41§ 6.

²⁴ Gergál – Máté 2009: 32. old.

A „belső” iskolai szociálismunka-modellje a kilencvenes évek elejétől egészen napjainkig működő modell, ami azonban csak pár tucat iskolában tudott meghonosodni. Főképp alapítványi fenntartású iskolákra jellemző ez a módszer, melyek azzal a céllal jöttek létre, hogy a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű diákok, valamint a hagyományos iskolai modellekben nehezen teljesítő, onnan kiesett diákok számára a szükségleteikhez, igényikhez igazodva nyújtsanak iskolai ellátást. A segítségnyújtás az iskola oktatási-nevelési koncepciójának, mindennapi működésének szerves részét képezi. Az iskolai szociális munkást az iskola alkalmazza, aki rendszerint napi nyolc órában nyújt szociális szolgáltatásokat a diákok, az iskola számára. Mindennapos jelenlétének előnye, hogy könnyen el tudja érni a diákokat, hozzájut információkhoz, ismeri az iskola működését. Ebben a struktúrában a szociális munkás általában egyedül dolgozik, nem áll rendelkezésére egy szakmai team, nincs lehetősége szupervízióra. A szolgáltatási paletta széles körű lehet, beletartozhat az egyéni esetkezelés, a különböző tematikájú csoportfoglalkozások megtartása (akár az órarendbe beemelve), de a szülőkkel végzett munka és a konfliktuskezelés is. Az iskolai szociális munkások legitimációja egyrészt abból fakad, hogy ezekben az iskolákban a „diákok problémái koncentráltan jelennek meg” másrészt az iskola is elkötelezett a szociális szakértelem iránt.²⁵ Belső iskolai szociálismunka-moddellel működik pl. a Burattino Általános- és Szakközépiskola, valamint a pécsi Gandhi Gimnázium.

„Külső” iskolai szociálismunka-modell. „Ebben a modellben az iskolai szociális munkát külső szolgáltatók viszik az iskolába, és ezek többnyire hálózatban működnek. Egy munkatárs általában 4–5 iskolát (és/vagy óvodát) segít egyszerre. A szolgálat relatíve kevés időben érhető el az adott iskola számára. Csoport- és közösségi munka mellett a diákokkal való egyéni esetkezelés kevésbé jellemző. A szakemberek jól képzettek, esetmegbeszélő és szupervízió segíti munkájukat. Döntően az állami fenntartású gyermekjóléti szolgálatok voltak idesorolhatók (a II. kerület Gyermekjóléti Központ, Sopron), de akad független civil szervezet is (pl. a Periféria Egyesület).”²⁶ Az iskolai szociális munkásoknak nem volt célja, hogy átvegye a gyermekvédelmi felelősök munkáját, sokkal inkább közvetítő szerepet igyekezett betölteni, nem lépett fel hatóságként, hanem szolgáltatást nyújtott az iskolák és tanulóik számára. Ennek ellenére mind az iskola alkalmazottaival, mind a tanulókkal és szüleikkel a bizalmi kapcsolat kiépítése sok esetben nehézségekbe ütközött, hosszabb időt vett igénybe. Az iskolai dolgozók és a családok „egyfajta ellenőrt, megfigyelőt”²⁷ láttak bennük.

²⁵ Vö.: Gergál – Máté 2009: 24. old; 36. old. Máté 2015: 86. old.

²⁶ Máté 2015: 88. old.

²⁷ Máté 2018: 15. old.

A modell előnye a megfelelő szakképesítéssel rendelkező szakemberek alkalmazása, valamint azok hálózatban, szakmai teamekben való együttműködése. Hátránya, hogy egy-egy iskolára csak heti pár óra jutott. A magyar iskolai szociális munka történetének furcsa csavarja, hogy az 1997-ben hatályba lépő gyermekvédelmi törvény hatására az iskolai szociális munka háttérbe szorult. Ennek oka főképp az volt, „hogy az önkormányzatok többsége a már működő iskolai szociális munkás csoportokat bízta meg a gyermekjóléti szolgálat feladatainak ellátásával.”²⁸

A kilencvenes években tehát ez a három iskolai szociálismunka-modell alakult ki Magyarországon, amelyből a belső és külső modell máig fennmaradt, a pedagógusok alkalmazása gyermekvédelmi felelősként szintén sokáig tartotta magát, de a szakmai állásfoglalások ezt a módszert zsákutcának tekintik, így a szakirodalom a 2000-es évektől már nem sorolja a speciális szociális munka tartományába. 2006-tól azonban megjelenik a **pécsi modell**, amely igyekszik a külső és belső modell előnyeit egyesíteni.

Az INDIT Közalapítvány²⁹ integrált terápiás központ már a kétezres évek legelejétől jelen volt a pécsi középiskolákban (is), ahol főképp egészségfejlesztő tevékenységet végzett. A modell általuk való kialakításában több tényező is szerepet játszott, amelyek közül talán az egyik legfontosabb annak a felismerése, hogy az egészségfejlesztő programok akkor lehetnek igazán hatásosak, ha nem csak epizodikus jelleggel jelennek meg az iskolákban, hanem az iskola életében napi szinten van jelen egy professzionális segítő, „aki nem pusztán koordináló feladatokat lát el (pl. drogügyi kérdésekben), hanem gyermekjóléti és a családtámogatási funkciókat is képes betölteni, egyúttal az egész iskolai közösség facilitálója is”.³⁰ Lényeges alapvetés volt munkájukban továbbá az a felismerés, hogy az elsődleges prevención túl már fontos volt, hogy az iskolákban meg tudjon jelenni a másodlagos, sőt esetenként a harmadlagos prevenció is.

A pécsi modell a magyarországi külső és belső modell előnyeit igyekezett egyesíteni. A külső modell jellegzetességei abban nyilvánultak meg, hogy az iskolai szociális munkásokat nem maga az iskola alkalmazta, hanem egy külső szolgáltató, ráadásul jelen esetben nem egy állami intézmény, hanem egy civil szervezet volt a munkáltatójuk. Ezzel könnyebben kezelhetővé tudták tenni az esetleges lojalitáskonfliktusokat. Valamint civil beágyazottságuk

²⁸ Gergál - Máté 2009: 24. old; 28. old.

²⁹ A Közalapítvány számos komplex szolgáltatást nyújtott, ehhez lásd: Gergál- Máté 2009: 81-82. old.

³⁰ Uo.: 83. old.

megkönnyítette a különböző külső szakmai szolgáltatások elérését (pl. pszichológus, rehabilitáció) és az azokhoz való delegálást is. Ugyanakkor a külső modellnek azt az előnyét is megőrizték, hogy az iskolai szociális munkások teamet alkottak, vagyis rendelkeztek egy szakmai támogató, segítő háttérrel, kontrollal. Lehetőségük volt rendszeres esetmegbeszélésekre, szupervízióra, folyamatos szakmai támogatásra. Az iskolai szociális munkásokhoz egy iskola tartozott, ahol napi nyolc órában nyújtottak szolgáltatást a tanulók számára, saját irodával, infrastruktúrával rendelkeztek az iskolán belül, amelyeknek a költségei nem az iskolákat terheltek, hanem a Közalapítvány vállalta magára. Így be tudták emelni munkájukba a belső modell egyik legfontosabb előnyét, vagyis a folyamatos iskolai jelenlétet. Ez lehetőséget biztosított arra, hogy fokozatos bizalmi légkör tudjon kialakulni a szociális munkás és az iskola dolgozói, valamint a szociális munkás és az iskolai diákjai között. (A bizalmi légkör kialakulását az is segítette, hogy a résztvevő iskolák önként jelentkeztek a programba.)

A pécsi pilot program nem csak a külső és a belső modell előnyeit igyekezett ötvözni, hanem módszertani kereteinek kialakításában a gyermekekre orientálódó, valamint az ökológiai és a modern ökológiai modellt is felhasználta. Vagyis a gyermekek nehézségeire, problémáira az iskolai szociális munka eszközkészletével (egyéni esetkezeléssel, csoportmunkával, közösségi munkával) igyekezett megoldást találni, ugyanakkor a rendszerben való gondolkodás is jelen volt szakmai működésük során. A problémákra, nehézségekre komplexitásukban tekintettek, így a családokkal, az iskolával és a helyi közösségekkel egyaránt dolgoztak. Az ökológiai és a modern ökológiai szemléletből fontos hatással volt rájuk még a szociális kompetenciák fejlesztése, valamint a reziliencia elméletek felhasználása, melyek elengedhetetlen segítséget nyújthatnak „a pozitív életstílus kialakításában”. Gergál Tímea és Máté Zsolt a pécsi modellről szóló tanulmányukban a modell (ki)fejlesztőiként a következőképp határozták meg legfontosabb célkitűzésüket és a mögötte meghúzódó indokokat: „A pozitív életstílus kialakulását (beleértve a devianciáktól mentes életvezetést) a kockázati tényezők mérséklésével, és a védő tényezők felerősítésével támogathatjuk. Úgy tűnik, hogy Magyarországon a fiatalokat érintő számos kockázati tényezővel szemben szinte alig lelhető fel védő tényező. Ezért a program elsődleges, közvetlen célkitűzése volt, hogy kiemelt védő tényezőként, iskolai szociális munkásokat – mint professzionális segítőköt – alkalmazzon pécsi közoktatási intézményekben.”³¹ A tanulókat, a tanulók családjait, az iskolai dolgozókat, közösséget (tulajdonképpen mindenkit, aki az iskolával és a tanulóval kapcsolatban állt)

³¹ Gergál - Máté 2009: 81-82. old.

célcsoportjuknak tekintették. Széles körű szolgáltatási palettát kínáltak,³² az oktatási intézményekben egyéni, csoport és közösségi szinten egyaránt dolgoztak. Ugyanakkor az is alapelvek közé tartozott, hogy kínálatukat az adott intézmény sajátosságaihoz, a tanulók szükségleteihez és igényeihez alakítsák. A pécsi modell 2006-2012 között működött, először három pécsi intézményben, majd Budapesten is bevezették további három intézményben. Bár egyik legnagyobb előnye, hogy civil szervezet által kezdeményezett és fenntartott projektként tudott működni, hosszú távú fenntarthatósága pont emiatt nem valósulhatott meg, hiszen finanszírozása pályázati programoktól függött.³³

³² A szociális munkások által nyújtott szolgáltatások felsorolását lásd: Gergál - Máté 2009: 89. old.

³³ Máté 2018: 15. old.

2. Szociális munka a Tanext Akadémián

A *Segít7ek* csoport kilenc éves fennállása során sokféle alakváltozáson ment keresztül, folyamatos változásban volt, az évek során többször is újradefiniálta önmagát. A következő részekben a csoport történetét három korszakra osztom, és azt állítom, hogy a korszakokon belül a segítségnek, támogatásnak háromféle modellje érhető tetten. Ahogy ezt már a bevezetőben kifejtettem, ez ideáltípus az a részemről, hiszen ilyen éles határvonalak a korszakok és a modellek között a valóságban nem voltak ennyire egyértelműen kimutathatók, de a működés összetettségének, sokféleségének a megértéséhez, leírásához ez a rendezőelv segítséget nyújthat.

Az alábbi fejezetekben bemutatom a támogató szolgálat megalakulását és az azt követő „**hőskorszakot**”, majd jóval hosszabban elemzem a csapat egyre erősebb identifikálódása következtében kialakuló **autonómia időszakát**, mely – mint ahogy ez a legtöbb identifikációs folyamatban tetten érhető – az új név (esetünkben a „Segít7ek”) felvétele után kezdődik. Ezután megmutatom, hogy a komplexitás növekedése milyen kihívások elé állította a csoportot, és mindez hogyan vezetett az **osztálysegítői rendszer** kialakulásához. Elemzéseim során a négy szakemberrel készített félig strukturált interjúra, diákok részvételével készült két fókuszcsoportos interjúra, az iskola és a támogató szolgálat belső anyagaira, valamint a korábbiakban felvázolt modellekre fogok támaszkodni. Ám még mielőtt rátérnék a korszakok és az egyes segítői modellek bemutatására, vizsgáljuk meg a *Segít7ek* közvetlen környezetét, azaz a csoport működési területét szolgáló oktatási intézményt.

„Iskola határok nélkül”

A Tanext Akadémiát³⁴ 2009-ben több különböző iskolából és szakmaterületről érkező szakember alapította. Az alapítók között főképp pedagógusok voltak, de jelen volt egy szakember, aki az alternatív vitarendezési eljárásoknak volt a szakértője, egy szociális

³⁴ Jelenleg az iskola Kispesten a József Attila utca 74 szám alatt található. Az épület mára már három iskolának ad otthont: Tanext Akadémia Szakképző Iskola, Comenius Gimnázium, Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola, valamint a 2018/2019-es tanévtől működő Pinokkió Gimnázium, Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskolának. A tanulmány során én Tanext Akadémiaként fogok hivatkozni erre a komplex iskolacentrumra, egyrészt, mert a köztudatban ez az elnevezés a legelterjedtebb, a diákok, felnőttek az iskolával kapcsolatban álló szakemberek ezen a néven hivatkoznak rá általában. Másrészt ez a legrégebbi intézményi megnevezés, így a *Segít7ek* a fennállása alatt leginkább ehhez a megnevezéshez, iskolához kötődött. Az intézmény alapítványi iskola, fenntartója a Kontiki Szakképző Zrt., valamint egyéb alapítványok segítik az intézmény fennmaradását. Emellett az iskola állami normatívában is részesül a diákok és a pedagógusok után. Lásd: <https://www.kontikizrt.hu/about>, <http://tanext.hu/budapest>, <https://www.kepzettpolgarsagertalapitvany.eu> (Utolsó letöltés: 2019. 11. 24.)

munkás, és már a kezdeteknél jelen volt a *Segít7ek* csoport későbbi szakmai vezetője is, aki gyermekjogi, valamint resztoratív konfliktuskezeléssel foglalkozó szakemberként vett részt a közös gondolkodásban. Ő és az iskola egyik alapítója is úgy emlékszik vissza a kezdetekre, hogy az elsődleges céljuk nem egy iskola létrehozása volt. Korábbi iskolai tapasztalatik alapján úgy érezték, hogy számos fiatal számára az iskola intézménye egy szükséges rossz, amely a diákok problémáira nehézségeire nem tud választ kínálni. Sőt leginkább úgy reagál a diákok életében jelenlévő kihívásokra, hogy igyekszik azokat a falain kívül tudni és ha ez mégsem sikerül, akkor igyekszik a diákokat kívül tudni a falain. Az alapítók olyan intézményben gondolkodtak tehát, amely komplex módon tud segítséget nyújtani kamaszoknak. Az együtt gondolkodással párhuzamosan a megalakulás első évének a legelején a Zöld Kakas Líceum kihelyezett tagozataként működtek, és hét diákkal dolgoztak. Az iskola formálódását legfőképpen a diákok szükségleteit figyelembe vevő ellátások, közös ötletelések befolyásolták. Ahogy az interjúalanyaim megfogalmazták: „Gyerekek mentén gondolkodtunk”. Ugyanis már a tanulóknak ez a kis létszáma is felszínre hozta, hogy az egyes diákok milyen különböző háttérrel, igényekkel, szükségletekkel bírnak, bírhatnak. Volt köztük diák, aki nem volt tanulásra kész állapotban, így egy ideig a tanórákon nem, csak közös programokon tudott részt venni, volt köztük drogproblémával küzdő fiatal, de olyasvalaki is, aki éppen egy nagyon nehéz gyászfolyamaton ment keresztül.

Már a legelejétől nyilvánvaló volt tehát az alapítók számára, hogy az iskola, amit létre szeretnének hozni, be kell engedje a falai közé a gyerekek komplex életvilágát – mint ahogy az is magától értetődőnek tűnt, hogy erre többféle szakmai szolgáltatással szeretnének reagálni. A gyerekek komplex ellátásában az iskolai dolgok, mint tanóra, osztályzat, dolgozat stb., csak egy, és néha talán a legutolsó szereplő. „Alapvetésünk volt, hogy az az iskola, amelyik alaphól elfogadja, hogy ő csak a sokadik a rangsorban, az valószínűleg jó iskola.”³⁵ A hét tanulóból a 2009/2010-es tanév végére huszonnégy diák lett, és hivatalosan is megalakult a Tanext Akadémia, vagyis már nem kihelyezett tagozatként, hanem önálló intézményként, önálló telephelyen, az Üllői úton kezdték meg a 2010/2011-es tanévet. A tanév elejére a létszám is elérte az ötvenet. Ez a létszámnövekedés jellemezte az elmúlt kilenc évet, hiszen mostanra a diákok létszáma már eléri a 400 főt.

Az iskola induló koncepciójának a leírásakor interjúalanyaim „háromlábú szék” hasonlatát használták. A három láb: „az iskola, az alternatív vitarendezés és a gyerekjólét vagy mentális-

³⁵ Interjú: szakember 1.

szociális támogatás” dimenzióit szimbolizálja, melyeknek külön-külön, de együtt is a gyermekközpontúság, a partnerség, az együttműködés és a személyre-szabottság voltak az alapvető hívószavai. Ezek a dimenziók az első év során együtt fejlődtek, nem váltak el élesen egymástól, a különböző munkacsoportok szorosan és közösen dolgoztak a diákokkal. Ezt a fajta működést a kezdeti kis létszám maximálisan lehetővé tette. A tanulók létszámának, az intézménynek és a szervezetnek a növekedésével, valamint a diákok szükségleteinek, igényeinek mind szélesebb körű figyelembevételével azonban további dimenziók, munkacsoportok létrehozására volt szükség. Emellett az átláthatóság és a hatékony működés a munkacsoportok élesebb elválasztását kívánta meg.

2013-2014-re több munkacsoport is kikristályosodott az intézményen belül, melyek közül a legfontosabbak a következők voltak:

A közismereti tantárgyakért felelős pedagógiai munkacsoport a közismereti tantárgyért, azok megszervezéséért, módszertanáért és az összes tanügyigazgatási vonatkozásáért, valamint az érettségire készülő diákok oktatási ellátásáért felelt.

A szakmás tantárgyakért felelős pedagógusok munkacsoportjának a felelősségi körébe a szakmai tantárgyak ellátása, módszertani fejlesztése, a szakmát tanuló diákok oktatási ellátása stb. tartozott.

A gyógypedagógia munkacsoport az évek során mind nagyobb számban megjelenő sajátos nevelési igényű (SNI), beilleszkedési, tanulási és magatartási zavaros (BTM), valamint az enyhén értelmi fogyatékos diákok felméréséért, fejlesztéséért, ellátásáért, illetve a pedagógusoknak ezekben a témakörökben, jelenségekben való támogatásáért felelt.

A Befogadó munkacsoport az iskolába tanév közben megérkező diákok fogadásáért, elsődleges felméréséért, fokozatos integrációjáért felelt. Módszertanilag úgy lett kialakítva, hogy a három héten át tartó program során az iskola pedagógusainak, gyógypedagógusainak, szociális munkásainak és pszichológusának lehetősége legyen arra, hogy megismerjék az érkező diákok tanulási, szociális képességeit, mentális állapotukat, miközben folyamatosan fejlesztették különböző témakörök (konfliktuskezelés, tolerancia, kommunikáció) mentén a diákok szociális kompetenciáit.

A Segít7tek támogató szolgálat megnevezésű csoport működéséről a további fejezetekben bővebben lesz szó, de ez a munkacsoport felelt a fiatalok pszichológiai, mentális és szociális ellátásáért, támogatásáért.

Külön munkacsoportnak tekinthetjük a *resztoratív konfliktuskezelés* eljárásért, működtetésért felelős teamet is. Bár elsősorban a *Segít7tek* feladatkörébe tartozott a konfliktusok kezelése, de

az évek során több pedagógus is részt vett a belső továbbképzéseken, így már ők is alkalmazták munkájuk során ezt az alternatív eljárást. Ez a csoport tehát az intézmény egész rendszerét áthatotta, a különböző munkacsoportok között hidat képezett.

Érdemes még megemlítenünk a *módszertani és szervezetfejlesztési csoportot*, akik igyekeztek az iskola folyamatos bővülését intézményi fejlesztésekkel lekövetni.

Az évek során a Tanext Akadémia többcélú intézménnyé vált. Egyrészt befogadó oktatási intézményként működött/működik, vagyis a szeptemberben hagyományos úton jövő diákok mellett az egész tanév során több turnusban is érkezhetnek máshonnan fiatalok. Ugyanakkor speciális iskola is, ahol a sajátos nevelésű és tanulásban akadályozott fiatalok integrált oktatása folyik. Az oktatási centrumon belül a fiatalok választhatnak a szakközépiskolai képzés, a gimnáziumi és a szakgimnáziumi képzések közül. Az intézményt a szakirodalom alapján nevezhetjük egyrészt *komprehenzív iskolának*, melynek egyik legfőbb jellemzője, hogy semmilyen formában sem szelektál, válogat diákjai között³⁶, mindenkit befogad. Másrészt nevezhetjük *második esély iskolának* is, hiszen az iskola célcsoportjává többek között azok a fiatalok váltak, „akik nem rendelkeztek a szakképzésbe vagy a munkaerőpiacra való belépéshez szükséges képességekkel, ismeretekkel, tapasztalatokkal”.³⁷ Mára az iskola diákjai (mint minden iskolában) nagyon sokfélék, eltérő szociokulturális háttérű, mentális állapotú, sok esetben drop-out vagy korábban ellátatlan szükségletű, különösen sérülékeny vagy különleges ellátást igénylő 14 és 24 év közötti fiatalok, akik hozzáférési esélyeikben, sikeres előrehaladásukban akadályozottak lehetnek.

³⁶ Lóránd 2009

³⁷ Farkas 2009

A „hőskorszak”

„Az első két év tulajdonképpen a hőskorszak, a kitalálás fázisa, nagyon szerettem, akkor kellett a legtöbbet küzdeni magunkért, de akkor volt a legerősebb zöld lámpánk, tényleg lehetett hősnek lenni, nem kellett ellenállással küzdeni szervezeti szinten. Mindent ki lehetett próbálni, szakmailag kellett csak indokolni. Itt még én is segítő voltam.”³⁸

A *Segít7ek* első egy-két évének „hőskorszakként” való elnevezése az egyik interjúalanyomtól ered. Nem csak azért nevezte el így ezeket az éveket, mert ez jelenti a kezdeteket, hanem azért is, mert úgy érezte, ebben az időszakban lehetett „igazán hősnek lenni”. Ez az időszak a kitalálásról és a víziók letisztázásáról *szólt*. A *Segít7ek* koncepcionalizálódásának hátterében interjúalanyaim nem neveztek meg iskolai szociálismunka-modelleket. Mintaként megjelent az elbeszéléseik között a Zöld Kakas Líceum, a Belvárosi Tanoda, valamint az Igazgyöngy Alapítvány iskolai működése, abban a tekintetben, hogy ezek az iskolák az oktatáson kívül igyekeztek más szolgáltatást nyújtani. A minták ellenére a Tanext Akadémián belül meginduló segítői támogató szolgálat azonban igyekezett a már az iskolába járó diákok igényeire, szükségleteire, nehézségeire reagálva kifejleszteni saját szolgáltatási palettáját. Fontos alapelv volt a szakemberek számára, *hogy a normatív alapú segítségnyújtást elkerüljék*. A támogatást ne előíró, szabályozó módszereken keresztül működtessék, hanem inkább egyfajta, mindig az egyes diák igényiből *kiinduló kísérő* támogatást valósítsanak meg. Számukra az iskola is ennek a szándéknak volt az alárendeltje, vagyis az alapítók víziója szerint olyannak kellett lennie az intézménynek, mint egy „amőba”, amely alkalmazkodik a diákjai „alakjához”, azaz sajátos, egyedi karakteréhez, igényeihez. „Iskolának kell alkalmazkodni a gyerekhez, nem szabad merev intézményként működnie. Mindig úgy képzeltem el, mint egy amőba, vagyis hogy az iskola mozdul el a gyerek *felé*”.³⁹ A *Segít7ek*nek ez a víziója, alapelve és alapelvárása az évek során végig jelen volt, igaz, ez sok konfliktust is magában hordozott a klasszikus oktatói-nevelői munkával.

Az első év során két segítő volt jelen az intézményben, a későbbi szakmai vezető és egy szociális munkás szakember, akik nem alkottak egy elkülönült teamet, hanem szorosan együttműködtek a pedagógusokkal, a többi jelenlévő szakemberrel. Az alacsony gyereklétszám lehetővé tette, hogy spontán, informális módon tudjanak a diákokkal bizalmi

³⁸ Interjú: szakember 1.

³⁹ Interjú: szakember1.

kapcsolatot kialakítani. A „hőskorszak” segítő profiljában már megjelennek (és mind a három korszakon végig jelen lesznek) az iskolai szociális munka főbb területei és eszközkészlete, úgymint az *esetkezelés*, a *csoporthmunka* és a *közösséggel való munka*.⁴⁰ E három közül a leghangsúlyosabb az egyéni esetkezelés volt, ami magába foglalta a segítőbeszélgetést, a tanácsadást, az információnyújtást, a krízisintervenciót, a szülő konzultációt, a szülőkkel történő munkát⁴¹ és a személyes gondoskodás különféle aspektusait. Az esetmunka integrált módon folyt, vagyis pedagógiai, oktatási, szociális szempontokat igyekeztek egymáshoz illeszteni a folyamat során. Amennyiben olyan problémával találkoztak, ami túllépett a kompetenciahatáraikon, külső szakemberhez, ellátóhoz próbálták meg delegálni a fiatalokat.

A korábban bemutatott „háromlábú szék” elméletének megfelelően az alternatív vitarendezés, a resztoratív konfliktuskezelés is nagyon markánsan jelen volt a kezdetektől az intézmény életében, melyért elsősorban az iskolában dolgozó segítő szakemberek feleltek. A konfliktuskezelés alternatív szellemisége, a helyreállító, jóvátételi szemléletmód nem csak az egyes emberek (diák-diák, diák-iskolai dolgozó, iskolai dolgozó-iskolai dolgozó, szülő-diák, szülő-iskolai dolgozó) között kialakult egyedi konfliktusok rendezésekor jelent meg, hanem az egész iskola szellemiségét áthatotta. A segítők közösséggel való munkájának ez volt az egyik legerősebb dimenziója, amit az oktató-nevelő munkatársak munkafolyamataiba is igyekeztek beilleszteni. Fontos közösséggel és közösségben történő munkájuk volt még az iskola normáinak és szabályainak alulról szerveződő, demokratikus módon történő kialakításának facilitálása, melynek fórumát, helyszínét az iskolagyűlések, az egyes csoportokban történő foglalkozások adták. A tematikus csoportfoglalkozások megtartása is megkezdődött már ebben az időszakban, feszültségoldó, alternatív foglalkozásokat tartottak, napindító, napzáró csoportokat működtettek az iskolában. A fent felsorolt szolgáltatási paletta minden szegmese a későbbiekben is fennmaradt, tovább bővült, és persze hangsúlyeltolódásokon ment keresztül.

Ha a hőskorszakot a tanulmány első nagy fejezetében körüljárt modellek tükrében vizsgáljuk, akkor egyértelmű hasonlóságokat fedezhetünk fel a magyarországi *belső iskolai szociális munka modelljével*. Ebben az időszakban az iskola alkalmazta a két segítő szakembert, akik napi szinten, teljes munkaidőben nyújtottak szolgáltatásokat a tanulók számára, az iskolai szociális munka eszközkészletével. Annyiban meg is haladja a belső iskolai szociális munka

⁴⁰ Szolgáltatási elemek a gyermekjólét gyakorlatában (2012) 7-12. old.

⁴¹ Uo.

jellegzetességeit, hogy a segítő szakember nem magányosan próbált helytállni, hanem már csapatban (ami az évek során csak bővülni fog) dolgozott, így a külső iskolai szociális munka egyik nagy előnyét, a szakmai támogatást is integrálni tudta. Ha a módszertani kereteket nézzük, akkor felfedezhetjük alapvetésében az *amerikai iskola-változtató*, valamint a németországi *innovatív modell* jellegzetességeit is. Igaz, nem egy már meglévő kész intézményben kezdte meg a csoport a segítői munkáját, hanem együtt alakult meg az iskolával, tulajdonképpen organikus módon együtt fejlődtek. De alapvetéseiben kezdetektől jelen volt az iskolák hagyományos működési módjaival szembeni kritikai hozzáállás. Annak az igénye, hogy az iskola a diákot ne csak tanulói célokkal rendelkező egyénnek lássa, hanem komplex személyiségnek, aki az iskola terében minden gondjával, bajával, örömeivel teljes jogú polgárként lehet jelen. Ugyanakkor a módszertani keretekben visszaköszönni láthatjuk még az *amerikai közösségi modellt* is, hiszen az intézmény célcsoportja mindmáig a valamilyen okból kifolyólag hátrányos helyzetű, sok esetben a tradicionális iskolákból kipörgő, kieső, drop-out diákok.

A korábban a gyerekek igényeihez való alkalmazkodás kapcsán említett amőba-hasonlat így tulajdonképpen a modellekre is értelmezhető: a maximális hatékonyság eléréséhez a csekély létszámú segítő csapat mindig azokat a módszereket követte, amelyeket éppen alkalmasnak talált céljai eléréséhez.

A növekvő gyereklétszámhoz az iskola igyekezett szervezetileg is alkalmazkodni, és a kis létszámú segítő csapat számára is nyilvánvaló volt, hogy ahhoz, hogy a kezdeti vízióikhoz, az alapelveikhez ragaszkodni tudjanak, további szakemberek bevonására, felvételére és strukturális átalakulásra lesz szükség.

Az autonómia időszaka

„A Segít7ek annak mentén kezdett el kristályosodni, ahogy az iskola elkezdett iskolaként működni. Engedélyt kaptunk, helyünk lett. Az látszott, hogy a gyereklétszám növekedéssel növelni kell a szociális szakemberek létszámát, nem csak szociális munkásokat, hanem különböző segítő szakembereket is fel kell vennünk. Felmerült az adminisztráció kérdése is, amiről rögtön kiderült, hogy nem jó, ha a suliba van integrálva.”⁴²

A „hőskorszak” idején a segítő munkáját és az iskolai működést nem lehetett tehát élesen elkülöníteni egymástól, organikus módon együtt fejlődtek, a diákok ellátásában nem jelentek meg egymástól jól elkülöníthető szereplőkként. Az intézménynek a létszámnövekedést szervezeti, strukturális és koncepcionális változtatásokkal azonban muszáj volt lekövetnie, úgy, hogy közben az alapelveit és kezdeti víziót is megpróbálta megőrizni. A *Segít7ek* csapat tulajdonképpen ebben az időszakban kezdett el professzionalizálódni⁴³, alakult ki egyedi profilja és az általam *autonómia időszakának* nevezett korszaknak a végére, körülbelül a 2014/2015-ös tanévre érte el a „csúcspontját”.

A létszámnövekedést a segítői team további szakemberek bevonásával igyekezett lekövetni, mivel az iskolában teljes lefedettséget próbáltak elérni, vagyis valamilyen formában minden diák számára biztosítani akartak egy segítő szakembert. Az első két év során ráadásul számos olyan esettel találkoztak, amelyek a szociális munka eszközkészletével nem, vagy csak felületi szinten voltak orvosolhatók, például mentális, pszichológiai, pszichiátriai, függőségi problémák. Ezeket az eseteket igyekeztek külső szolgáltatókhoz delegálni, ami azonban sokszor kudarcba fulladt. A kudarc egyik oka a szolgáltatók esetenkénti elégtelen működése, a hosszú várólisták, a szabályozó, normatív működés, vagy az anyagi hozzájárulás fejében megkapható szakmai segítség volt. A másik ok azonban a diákok szocializációjában volt

⁴² Interjú: szakember 2.

⁴³ Gergál Tímea a professzionális iskolai szociális munka 10 kritériumát különbözteti meg egymástól (érdekes, hogy a Segít7ek az autonómia időszakában mind a tíz kritériumot teljesíti): hálózatban történő működés; az elérés jelentősége; rugalmas szolgáltatások; együttműködés; csapatmunka; monitorozás; iskolai szociális munka két alapvető funkciójának a teljesülése: megerősíteni az embereket az azt a képességet, amely képessé teszi őket arra, hogy megbirkózzanak a problémákkal, valamint a környezet minőségének a tökéletesítése; szektorsemlegesség; általános hozzáférés; helyi igényekre való támaszkodás. „A fenti szempontok teljesülése esetén beszélünk professzionális iskolai szociális munkáról, ezeknek függetlenül attól, hogy ki a munkáltató, meg kell valósulnia, az, hogy ki a fenntartó, egy másik szakmai döntés.” (Gergál Tímeát az EMMI munkaanyagából idézi Máté 2018: 5-6. old.)

tetten érhető. Az iskolába járó tanulók többsége számára például egy pszichológus segítségének az igénybevétele szokatlan, megbélyegzőnek számított. Sokak számára még az is tanulandó folyamat volt, hogy egy pszichológushoz csak heti egyszer, egy megadott időpontban fordulhatnak, ahonnan nem lehet elképzéni, amit sokszor egymásután nem érdemes lemondani. Mindezek miatt a támogató csoport bővítésénél szempont volt, hogy bizonyos ellátásokat a diákok számára hozzáférhetővé tegyenek, elérhető közelségbe hozzanak. A csapat tehát kibővült szociális munkásokkal, szociálpedagógussal, szociálpolitikussal, mentálhigiénés, drogprevenációs és pszichológus szakemberrel. A kezdetben két fős team komplex támogatói szolgálattá alakult, és amikor elérte a hét főt, megszületett a neve is: *Segít7ek*. (A csapatnak azonban soha nem volt állandó létszáma, a legtöbbször egyszerre ennek az időszaknak a végén voltak, tizenketten, ennek ellenére a nevét mindvégig megőrizte.)

A Segít7ek mint egy komplex, alternatív iskolai szociálismunka-modell

A támogatói szolgálat és az iskola komplexitásának növekedésével párhuzamosan megjelent a csoport függetlenségének, függetlenségének az igénye. Bár a csapat az iskolával szoros együttműködésben nyújtotta a szolgáltatásait, fontossá vált, hogy az iskolával a lehető legkevésbé legyen függőségi helyzetben, kiküszöbölve ezzel az esetleges lojalitáskonfliktusokat. A csapat és az iskola fenntartója ugyanaz maradt, de az iskolán belül a segítői szolgálatnak saját vezetősége lett. Adminisztrációs tekintetben is különösen fontos volt, hogy a *Segít7ek* csapat autonóm módon tudjon működni az iskolán belül, hiszen a segítők munkájuk során szenzitív információkkal dolgoztak, melyek biztonságát fontos volt mind belső, mind pedig külső szereplőktől védeni. Mindezek mellett a támogató szolgálat autonómiáját erősítette, hogy az iskolán belül rendelkezett saját infrastruktúrával, vagyis saját irodát tartott fenn számítógéppel, telefonnal, rendelkezésére állt egy kisebb és egy nagyobb „beszélgető szoba”, ahol a segítő beszélgetések, szülő konzultációk, pszichológussal, mentálhigiénés szakemberrel a konzultációk megtörténhettek.

Ezzel az iskolai szociális munkának egy nagyon sajátos, alternatív megvalósulási formája jött létre. Mondhatnánk azt is, hogy a Tanext Akadémián a pécsi modell valósult meg, hiszen a *Segít7ek* csapat működése egyszerre integrálta a külső és a belső iskolai szociális munka egyes előnyeit, hasonlóan a pécsi modellhez. Egyrészt iskolán beüli szociális munka folyt abban a tekintetben, hogy a segítők a hét minden napján, nyolc órában elérhetőek voltak a diákok számára. Másrészt a külső iskolai szociális munka jellegzetességeit is magában

hordozta, hiszen az iskolai szociális munkások teamben tudtak dolgozni, és a kezdetektől fogva szupervízió is biztosítva volt a számukra. Ugyanakkor a *Segítők* mégsem tekinthető a pécsi modell átvételének, mivel egy iskolában egyszerre több segítő, szociális munkás dolgozott annak érdekében, hogy minél több diák számára legyenek szinte bármikor elérhetőek. Továbbá igyekezett többféle szakterületet integrálni, hogy a delegálások jelentős részét az iskolán belül tudja megoldani, vagyis a külső szolgáltatókhoz fordulás nehézségeit ki tudja küszöbölni. Így egyfajta belső jelzőrendszert is működtetett, miközben, hasonlóan a külső szociális munka modelljéhez ezzel tehermentesítette a külső szolgáltatókat, pl. a családsegítőket, gyermekjóléti központokat.

A módszertani kereteket vizsgálva ebben az időszakban már nem csak az amerikai *iskolaváltoztató és közösségi modellt*, valamint a németországi *innovatív modellt* fedezhetjük fel, hanem markánsan megjelennek alapvetéseiben az *ökológiai* és a *gyermekekre orientálódó modell* jellegzetességei is. Hiszen a segítők egyszerre dolgoztak a diákokkal, azok családjával és az iskolával, rendszerben gondolkoztak, a tanuló személyiségének és környezetének figyelembevételével. Ugyanakkor az iskolán belül autonóm intézményként igyekeztek a diákok problémáira preventív módon megoldást találni. Így tehát nem csak maga a team működött az iskolán belül komplex, multidiszciplináris támogató szolgálatként, hanem alapvetései, módszertani keretei is visszatükrözték ezt a fajta összetettséget.

Szolgáltatási paletta

A csapat bővülésével, valamint a diákok által hozott problémákra, igényekre való reagálással a támogató szolgálat szolgáltatási palettája is bővült. Megőrződött az iskolai szociális munkának az a sajátossága, hogy három szinten, vagyis az egyén, a csoport és közösség szintjén dolgoztak, de a „klasszikus” eszközkészlet kibővült. A teljesség igénye nélkül a következő szolgáltatások valósultak meg a mindennapok során:

Egyéni szint	Csoport szint	Közösségi szint
<ul style="list-style-type: none"> • egyéni esetkezelés • életvezetési tanácsadás • probléma-specifikus tanácsadás • addiktológiai tanácsadás • szociáliskompetencia-fejlesztés (informálisan is) • információnyújtás • szociális ügyintézés • kísérés hivatalos ügyekben • krízisintervenció • segítőbeszélgetés • szülő konzultáció • érdekképviselő • resztoratív konfliktuskezelés • kríziskassa működtetése • delegálás 	<ul style="list-style-type: none"> • tematikus csoportfoglalkozások (pl. drog, szexualitás, gyermekjogok témájában) • szociáliskompetencia-fejlesztés • élményalapú foglalkozások (pl. külső, szabadidős programok, falmászó sulis) • pszichodráma csoport • szülő csoport 	<ul style="list-style-type: none"> • resztoratív konfliktuskezelés • demokratikus alapelvek, gyermekjogi alapelvek képviselése, tudatosítása közösségi szinten • szabadidős programok szervezése, szabadidős programokon való részvétel • norma, szabály, házirend alkotása (iskolagyűlések, csoportfoglalkozások alkalmával)

1. táblázat: Szolgáltatási paletta (forrás: saját szerkesztés)

A fókuszcsoportos beszélgetések során a *18. életévüket betöltött diákok*, arra a kérdésre, hogy mivel fordulhattak a *Segít7ek* csapat tagjaihoz a következő válaszokat adták: „bármivel fordulhattunk a segítőhöz, úgy érzem, bármit elmondhatok neki; konfliktuskezelés osztályban, vagy bárkivel; ha nagyon megszorultunk anyagilag; párkapcsolati gondok, szerelmi ügyek; munkakeresés; lelki gondok; parák a szülőkkel, ha gondom volt az otthonban; szabadidős klub indítása”. A *18 év alatti diákok* a következő lehetőségeket említették: „osztályba' konfliktus van, segít; egyéni egzisztenciális krízis; segít megtalálni a megfelelő szakembert; bármiben fordulhatunk hozzájuk; otthoni dolgok, ha nagyobb gond van otthon; ha nincs problémánk, akkor is mehetünk az osztálysegítőhöz.”

A *Segít7ek* csoportban dolgozó szakemberek egy 2014-ben belső használatra készült,

evaluációra épülő tanulmány szerint⁴⁴ az egyéni esetkezelésben végzett munkájukat tartották a legerősebbnek, annak ellenére, hogy úgy ítélték, a Tanext Akadémián végzett munkájuk a klasszikus szociális munkás szerepétől eltérő szerepet (is) igényel. A mentálhigiénés és a pszichológus munkatárs is hasonlóképpen vélekedett, abban a tekintetben, hogy sok esetben a klasszikus segítői szerepfelfogáson túl kellett működniük. Ebben az eltérésben minden szakember egyszerre tudott felmutatni előnyöket és hátrányokat. A klasszikustól való eltérés leginkább a proaktivitás működtetésében nyilvánult meg. Vagyis az iskolán belül legtöbb esetben nem a kliens kereste meg a segítőt, hanem a segítők informális módon igyekeztek bizalmi, segítői kapcsolatot kialakítani a klienseikkel, a diákokkal.

A pszichológus szakember nem feltétlenül ragaszkodott a hatvan perces ülésekhez, hanem voltak olyan esetek, amiknél az első ülések csak tíz percig tartottak, de előfordult olyan eset is amikor egy nehezebb helyzetben ő kezdeményezett „spontán” ülést. Ennek egyik előnye, hogy azok a diákok, akik esetleg valamilyen pszichológiai nehézséggel küzdöttek, mindennapi szinten igénybe tudták venni a szolgáltatást. Előnynek tekintették továbbá az iskolai szociális munkások, hogy szorosabb, bizalmibb segítő kapcsolatot tudtak kiépíteni ügyfeleikkel, lehetőségük volt arra, hogy egy-egy helyzetre rögtön reagáljanak, visszajelezzenek, vagy akár egy iskolai szituáció kapcsán spontán módon segítő beszélgetést kezdeményezzenek. Ugyanakkor ebben látták munkájuk nehézségét is, az iskola, mint felület és az állandó jelenlét által megteremtett közvetlen kapcsolat magában hordozta a túlzott bevonódás lehetőségét.

Az általam készített interjúkban a resztoratív, alternatív konfliktuskezelés is megjelenik mint a segítők egyik legnagyobb erőssége. Az iskola egyik alapítója és vezetője szerint az, „hogyan ilyen szélsőséges magatartású gyerekek ilyen balhé minimalizálással működtek együtt, az csak a resztoratív eljárás miatt lehetett.” A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során a diákok mindkét korcsoportja kiemelte az iskolában működő sajátos konfliktuskezelést, amelyről azt mondták, hogy először szokatlanak, furának tartották ezt a sok beszélgetést, de aztán „mindig látszott, hogy valamiért működik”. Ami viszont mind az interjúalanyaim, mind maguk a segítők szerint csak sok küzdelem árán, és akkor is csak néha működött, az a csoportfoglalkozások kivitelezése volt. Az iskolában szinte lehetetlen volt tematikus zárt csoportfoglalkozást tartani, a diákok vagy nem jöttek el, vagy csak egy-egy alkalommal jöttek, és ha eljöttek, akkor is sok

⁴⁴ A kutatást Szegő Dóra készítette belső használatra 2014-ben. Címe: *Segít7ek – evaluáció segítői nézőpontból*.

esetben késtek. Hasonlóan kudarcba fulladtak a tanítás utáni nyílt tematikus csoportfoglalkozások is. Ezek csak abban az esetben tudtak sikeresek lenni, ha az órarendbe be tudtak épülni.

Példák a mindennapi működésre, módszerekre

Bár ezt az időszakot az autonóm működési mód jellemezte, a *Segít7ek* csoport igyekezett szorosan együttműködni az iskola további szereplőivel. Az egyik legszorosabb együttműködést a *Befogadó* csoporttal alakította ki. A diákok év közbeni beléptetésén és integrációján közösen dolgozott a két munkacsoport. A *Befogadó* munkatársai egy tanév során általában három-négy alkalommal három héten át tartó intenzív, elsősorban a szociáliskompetencia-fejlesztésre fókuszáló csoportfoglalkozásokat tartottak. Ez alatt a három hét alatt a program lehetőséget biztosított a kölcsönös megismerésre, ez egyfajta próbaidő volt a diákok és a felnőttek számára is, megtapasztalhatták, hogy tudnak-e, akarnak-e együtt dolgozni. A *Segít7ek* intenzíven részt vett a diákok megismerésében, felmérésében, amire egy többlépcsős folyamatot, protokollt dolgozott ki. A felvételi beszélgetést a diákkal egy külsős szakember készítette, aki a beszélgetés anyagát átadta a *Segít7ek* csapatnak, ahol a tagok közösen kiválasztották azt a segítőt, aki a következő három hétben esetmenedzserként volt jelen a diák mellett. Az esetmenedzser feladata volt, hogy egy, a felvételi beszélgetésnél hosszabb interjút készítsen a fiatallal, amiben részletesen felmérte a diák tanulási motivációját, egészségi állapotát, családi, lakhatási körülményeit, kortárs kapcsolatait, az esetleges „piros lapos”-nak⁴⁵ nevezett információkat.⁴⁶ Továbbá nem minden esetben, de lehetőség szerint a szülőkkel, gondviselőkkel is interjúzott a diák és körülményei jobb megismerése érdekében. Mindezeket túl szociáliskompetencia-felmérést készített, és amennyiben úgy ítélte, külön mentális, pszichológiai szűrést is kért a pszichológus, vagy mentálhigiénés kollégától. Folyamatosan tartotta a kapcsolatot a *Befogadó* munkatársaival és mindezen információk alapján készített egy úgynevezett *bázislapot*, egy *egyéni fejlesztési tervet*, valamint egy *súlyozást* a fiatalról. A három hetes befogadó, integrációs folyamat a döntéshozói esetkonferenciával ért véget. Az esetkonferencián részt vett minden érintett, természetesen a diák és a törvényes képviselője is. A konferencia többcélú volt, egyrészt született egy ellátási szerződés, amelyben rögzítették, hogy ki (pl. mentálhigiénés szakember, gyógypedagógus)

⁴⁵ Piros lapos információ például: bántalmazás, bűnelkövetés, pszichiátriai betegség, pszichiátriai betegség a családban, függőség témakörei. Ezek az információk a segítők számára voltak hozzáférhetőek, a csoport és az iskola az akkori adatvédelmi szabályozást figyelembe véve kezelte a diákok adatait. A diákok a beiratkozás során adatvédelmi nyilatkozatot töltöttek ki, írtak alá.

⁴⁶ Ez az adminisztráció hasonló volt az úgynevezett „MACI”-s lapokhoz.

milyen szerepet vállal, milyen határidőkkel stb. a diák ellátásában. Ebben a szerződésben megjelentek a diák és a törvényes gondviselő feladatai, vállalásai is. Például, ha egy diák valamilyen oknál fogva nem tudott napi szinten megjelenni az iskolában, akkor rögzítették, hogy mikor, mit, hogyan tud vállalni, mit tud ebben a gondviselő segíteni. Az esetkonferencia célja nem csak az volt, hogy megszülessen egy egyéni integrált ellátási szerződés, hanem az is, hogy mindez a diák beleegyezésével, az ő igényeinek, szükségleteinek, ötleteinek a meghallgatásával, figyelembevételével, végig az ő aktív részvételével történjen meg, úgy, hogy egy pozitív élményben van része, ami többek között motivációt is adhat számára. Az esetkonferencia további célja az volt, hogy szükség esetén a diák mellé segítőt rendeljen. Ezt a döntést mindig megelőzte egy a teamen belüli esetkonzultáció, ahol közös döntés született az esetmenedzser által begyűjtött információk alapján arról, hogy szükség van-e segítőre, és ha igen, kinek van kapacitása, kapcsolódása, szakmai kompetenciája az adott diákhoz vagy az adott diák által hozott problémához.

A segítők és ügyfelek közötti kapcsolatfelvétel tehát történhetett ezen az úton keresztül, de történhetett úgy is, hogy az iskolán belül akár diák, akár felnőtt, akár egy segítők munkatárs jelezte a team munkatársai felé, hogy érzékelt valakivel kapcsolatban egy olyan problémát, ami személyes segítőt igényelhet. Ebben az esetben is közös, teamen belüli döntés született arról, hogy ki tudja vállalni az esetet. Majd mindezek után a kiválasztott segítők igyekezett informális úton, pl. aulában történő beszélgetés, egy csoportfoglalkozás közben, esetleg egy pingpong meccs alkalmával felvenni a kapcsolatot az adott diákkal. Az iskolába érkező diákok számára a segítők jelenléte újdonság volt, sokat és sokféleképpen kellett a diákoknak mesélni arról, hogy ez mit is jelent, miért is van. De minél jobban beágyazódtak a segítők az iskola életébe, úgy vált egyszerűbbé ez a folyamat.

Minőségi garanciák

A *Segítők* teammel kapcsolatban a kilenc év során ott dolgozó szinte összes munkatárs elmondta, hogy nem, vagy ritkán dolgozott ennyire jó csapatban. Az egyik szakember a csapatot a következőképpen írta le: *„Bizonyos elvek, amikben én hiszek, azok ebben a teamben működőképesekek voltak: partnerség, szakértelem. Nem voltak tabuk, lehetett kérdezni, tudták vállalni a kompetenciahatáraikat, jó minőségben végezték a munkájukat. Intrika szinte soha nem volt, elismerték egymás tudását, karakterét, inspirálták egymást. Összességében a nehéz helyzeteken túl lehetett jutni, segítettünk magunkon, ha baj volt. Velem is szembe mertek*

jönni, kemény helyzetek voltak, de ez nekem azt jelentette, hogy biztonságban érzik magukat az emberek.”⁴⁷

Az autonómia időszakában a csapat nem csak kibővült, de strukturálisan is átalakult. Ebben az időszakban az egyik korábbi segítő a team szakmai vezetőjeként folytatta munkáját. A csapat egyre nagyobb bővülésével együtt pedig egy csoportvezető és két szenior szakember is érkezett a segítők támogatójaként, szakmai segítségüként.

A team fennállásának kilenc éve során mindvégig demokratikus alapelvek szerint igyekezett működni, elenyésző volt az olyan esetek száma, amikor valami felsőbb utasításra történt. A csoport minden protokollt, valamennyi, minden egyes diákkal kapcsolatos, az ellátásra vonatkozó döntést – esetenként hosszú és hangos viták árán – közösen, konszenzus alapján hozott meg. Heti rendszerességgel volt *team*, ahol többek között esetkonzultációk, csoportszintű esetmegbeszélők zajlottak. A munka alapvető részét képezte a folyamatos egyéni és csoportszintű reflexió, a szakmai igényességre való törekvés. Az egymás munkájára, működésére való korrekt, építő, kritikai visszajelzés és a folyamatos szakmai támogatás a csoport munkakultúrájának a részét képezte. A minőségi munkára abban a tekintetben is igyekeztek figyelni, hogy egy segítőnek nem lehetett maximum 20 főnél nagyobb esetcsoportja, nem akartak az állami gyerekjóléti intézmények csapdájába esni azzal, hogy minél több esetet vállalnak fel.

Számos év közbeni és nyári workshop, belső képzés volt különböző témákban. A csapat minden hónapban egy alkalommal szupervízióon vett részt, úgy, hogy a pszichológus munkatárs egyéni szupervízióra járt, valamint a szakmai vezető sem volt ott minden alkalommal. A segítők az evaluációra épülő tanulmányban mindezeket pozitív, inspiráló folyamatokként értékelték. A 2014-es kutatás során mindegyikük arról számolt be, hogy a *Segítők*ben töltött idő alatt szakmailag megerősödtek, hogy tudtak egymástól tanulni, inspirálódni, és hogy a szeniorok és az új csoportvezető megjelenése szakmailag még nagyobb stabilitást, biztosságot tudott adni nekik. A minőségre garanciát adhatott továbbá a folyamatos adminisztrációs, dokumentációs protokoll, amit a segítők már néha túl soknak, túl tudatosnak, ugyanakkor sok esetben szükségesnek ítélték.

⁴⁷ Interjú: szakember 1.

Nehézségek, dilemmák

A segítők azonban számos esetben azt élték meg, hogy az iskola irreális elvárásokat támaszt feljük. Gyors, megmentő típusú segítséget vártak tőlük, azt, hogy az egyes diákok problémái kvázi azáltal, hogy kapnak egy személyes segítőt maguk mellé, varázsütésre megoldódnak. Ez a fajta elvárás többek között azért alakulhatott ki, mert a segítők és a pedagógusok nem láttak bele egymás munkájába, munkafolyamataiba. A pedagógusok nem voltak tisztában azzal, hogy vajon mit is csinál egy segítő. Az, hogy sokat beszélget egy adott diákkal, megfoghatatlan volt a számukra, ráadásul az iskola protokollja és eredeti víziója alapján a segítőbeszélgetés (egy ideig) prioritást élvezett a tanórával szemben. Így a pedagógusoknak volt egy olyan megélésük is, hogy a tevékenységük csak másodlagos elismerésben részesül. Ugyanakkor a segítők sem láttak bele a pedagógusok mindennapi működésébe, az egyes tanórák, az egyes diákokkal végzett munkafolyamatok minőségébe.

A két szakma egymás mellett ugyanabban az intézményben más sikerkritériumok alapján működött. Amíg egy pedagógus számára az jelentette a sikert, hogy a diák le tudott sikeresen vizsgázni egy adott tantárgyból, addig egy segítő sikerkritériumai nem voltak ennyire egyértelműek. Egy segítő számára sikernek számított már az is, hogy egy diák nem hetente, hanem csak havonta keveredett konfliktusba, hogy nem késve, hanem pontosan érkezett az előre egyeztetett segítőbeszélgetésekre, vagy hogy egy idő után nem tanúsított teljes ellenállást egy esetleges rehabilitáción való részvétellel szemben. Mivel ezek a sikerek egyáltalán nem, vagy csak nagyon ritkán voltak látványosak, a segítőknek az intézményen belül folyamatosan meg kellett küzdeniük munkájuk legitimációjáért. Mindehhez hozzájárult az is, hogy a segítők szenzitív információkkal dolgoztak, vagyis sokszor nagyon kevés információt oszthattak meg az adott diák osztályfőnökével, szaktanárával. Ezeket a nehézségeket közös workshopok, közös, problémafókuszú, az anonimitást megőrző esetmegbeszélők tartásával igyekeztek feloldani.

Az intézmény létszámának a növekedésével az a kezdeti célkitűzés, hogy a segítők teljes lefedettséget tudjanak biztosítani az iskolán belül, kezdett teljesen reménytelennek tűnni. Az a fajta minőségi ellátási alapelv, hogy egy segítő szakemberhez maximum húsz diák tartozhat, szintén kezdett tarthatatlanná válni, valamint az előző fejezetben kifejtett protokoll – a beléptetési és integrálási rendszer – is felhívult abban tekintetben, hogy az esetkonferenciák

ilyen mennyiségű megtartása, az ellátási szerződések ilyen mélységű és mennyiségű kialakítására a már kialakult esetcsoportok mellett egyszerűen nem volt kapacitása a szakembereknek.

Az osztálysegítés korszaka

„Kérem vissza a Segít7eteket”⁴⁸

„Főleg mikor megszűnt, akkor érezte az ember a hiányát.”⁴⁹

„Mielőtt én odakerültem, az volt a koncepció, hogy a segítők élesen váljanak el az iskolától.

Ne folyjunk bele az oktatásba. Ne szippantson be bennünket az iskola. Miközben az volt a koncepció, hogy a „szociális” az elsődleges, és nem az iskola, de nem tudott nem iskolaként

működni, a gyerekek iskolába jöttek, jelentkeztek. Én ebben az ellentmondásban látom a

Segít7ek vesztét.”⁵⁰

A *Segít7ek* csapat autonóm időszaka magába foglalta tehát mind a belső, mind a külső, mind pedig a pécsi iskolai szociálismunka-modell előnyeit, továbbfejlesztve azokat. Ugyanakkor azzal kellett szembesülniük, hogy az iskolán belüli autonóm létezésük konfliktusokat, diszkrepanciákat hordoz magában. Ahhoz, hogy az eredeti vízióikat meg tudják valósítani – miszerint minden diákot valamilyen formában el szeretnének érni, minden diák komplex életvilágát az iskola falain belül szeretnék tudni, úgy, hogy segítők módon reagáljanak rá – újra kellett definiálniuk önmagukat. Az újradefiniálás eredményeként létrejött egy egészen sajátos koncepció, az *iskolai szociális munka osztálysegítői modellje*, melynek lényege, hogy a *Segít7ek* team minden osztály, osztályfőnök mellé megpróbált egy segítők szakembert delegálni a teljes lefedettség, a pedagógusokkal és az iskolai munkával való szorosabb együttműködés érdekében. Ez a modell 2014/2015-ös tanévvel indult útjára, és a 2017/2018-as tanév elejére a *Segít7ek* csoport mint komplex támogató szolgálat megszűnésével csak két osztály mellett maradt fenn.

A team tagjai – a pszichológus munkatársat kivéve – betagozódtak egy-egy osztály mellé. Az *osztálysegítői iskolai szociálismunka-modellnek* egyik előnye az volt, hogy a pedagógusok és szociális munkások jobban megismerhették egymást, adott esetben a diák körüli ellátást

⁴⁸ Fókuszcsoporthoz tartozó interjú 18. élet évüket betöltött diákokkal.

⁴⁹ Interjú: szakember 3.

⁵⁰ Interjú: szakember 4.

jobban össze tudták hangolni, a segítőknek már nem kellett munkájuk létjogosultságáért napi szintű küzdelmet folytatni. Az egyik szakember a következőképpen írta le egy segítő munkáját:

„Hatalmas szerepe volt abban, hogy a gyerekek mindennapjait valamilyen szinten segítse, irányítsa. Rohangált velük egy csomót, kórházba, hivatalba. Akkor döbbsentünk rá, hogy az osztálysegítés mi mindent tett hozzá az iskolához, amikor megszűnt. A segítő osztályszinten vett részt a közösség formálásában, fejlesztésben, a programok szervezésében, lebonyolításában. A szülőkkel való munkát teljesen levette a vállamról. Utánament a hiányzásoknak. A hagyományos iskolában ez egy osztályfőnök feladata, de egy hagyományos iskolában egy-két gyerek van, akivel ilyen szinten foglalkozni kell, itt meg szinte az összes gyerek ilyen. Következésképpen utánament a gyerekeknek, addig-addig hajtottá őket, míg meg nem lettek”⁵¹.

Az osztálysegítő-osztályfőnök kapcsolatok, kapcsolódások azonban nem minden esetben tudtak jól működni, volt, ahol emberileg nem ment az együttműködés, és volt olyan is, ahol tulajdonképpen a segítő osztályfőnöki szerepet vett fel, amivel a diákok bizalma csökkent irányába. Hierarchikus kapcsolatok alakultak ki, ami egy segítői helyzetben kontraindikált lehet. Ráadásul ekkor már olyan tanulói létszámbővülés ment végbe az iskolában, hogy a team nem tudott minden osztály mellé osztálysegítőt delegálni, tehát az a folyamatos célkitűzés, hogy a *Segítők* teljes lefedettséget érjen el az iskolában, ezzel az új koncepcióval sem tudott megvalósulni.

A segítők szolgáltatási palettája ettől az időszaktól leginkább egy adott osztály életére koncentrálódott.⁵² Az egyéni, csoport- és közösségi szinten végzett munkájukban hangsúlyeltolódások következtek be az autonómia időszakához képest. Az egyéni esetkezelés – amiben a belső használatra készült evaluációs tanulmány tanúsága szerint a legerősebbnek és a leghatékonyabbnak tartották magukat – és az iskola teljes közösségével végzett munka az osztálycsoportokkal végzett munkájukhoz képest háttérbe szorult. Az osztálysegítői modell lehetőséget biztosított arra, hogy a segítők és pedagógusok jobban megismerjék egymás

⁵¹ Interjú: szakember 3.

⁵² A szakember által elmondottakból jól látható, hogy a segítők egyik leghangsúlyosabb feladata a lemorzsolódás megakadályozása volt. A lemorzsolódás kérdése az iskola létszámának bővülésével egyre inkább előtérbe került, de az intézmény az elejétől kezdve igyekezett olyan, a jelenséget megelőző tényezőket működtetni, mint az elfogadó, befogadó légkör, kapcsolattartás a szülőkkel, a személyre szabott oktatás, személyiség- és önbizalom-fejlesztési technikák, személyre szabott segítség, pszichológiai segítségnyújtás stb.

munkáját, és szorosabb együttműködést alakítsanak ki a diákok érdekében, ami nagyobb elfogadást és megértést eredményezett a kétféle szereplő között, ám ettől még a két munkakör célkitűzései, sikerkritériumai nem feltétlenül váltak összeegyeztethetővé. Nem mindegyik osztályfőnök és osztálysegítő esetében, de ez számos konfliktust, nehézséget szült a „párok” között a gyerekek ellátására vonatkozóan.

Ha a modellek fényében vizsgáljuk a *Segít7eknek* ezt az új korszakát, akkor azt láthatjuk, hogy egyrészt megmaradt a *külső iskolai szociális munkának* az a jellegzetessége, hogy a szociális munkásokat nem az iskola alkalmazza, teamben működnek, folyamatos szakmai támogatással, de mégis – ha lehet ezt mondani – a belsónél is belsőbb szociális munkát végeztek, amivel autonómiájuk sok esetben látszólagossá vált. Az intézményen belüli mindennapi munkájukban megpróbálták „alámentni” az iskola, az oktatási-nevelési munka ritmusának, logikájának, a *Segít7eket* tulajdonképpen „beszippantotta az iskola”.⁵³ Ehhez a modellváltáshoz a csoporttagok csak egyéni szinten tudtak valamelyest alkalmazkodni, a team szintjén a szervezeti átalakulás nem tudott végbemenni. Ennek számtalan tényező között (kiégés, tanulói létszámnövekedés, pénzügyi és szervezetfejlesztési nehézségek) az egyik oka lehet, hogy ebben a modellben nehézséget okozhatott a hőkorszakban és az autonóm korszakban felelhető módszertani keretek, alapvetések komplexitásának megőrzése, összeegyeztetése.

Az *innovatív* és az *iskolaváltoztató modell* szempontjait a segítők az iskola életébe való ilyen szintű bevonódásnál már nem tudták általános szinten érvényesíteni. Az *ökológiai* és a *gyermekekre orientálódó modell* alapvetéseit mindvégig alkalmazták munkájuk során, de egyes esetekben érvényesítésük áthidalhatatlan konfliktusokat szült. A tanulói létszámnövekedéssel a személyes segítség egyre kevesebb diák ellátásában tudott megvalósulni. A pontos okok feltárása meghaladná a tanulmány kereteit. Ám annyit szükséges megjegyezni, hogy az interjúalanyok – annak ellenére, hogy egyetértettek abban, hogy az osztálysegítői modell nagyon sok lehetőséget hordoz magában – úgy vélték, hogy a szervezeti átalakulás két okból nem tudott kiteljesedni. Egyrészt azért, mert a *Segít7ek* team egy idő után túl sok mindent szeretett volna, a már meglévő komplexitását még inkább ki szeretne volna tágítani, ami egész egyszerűen már nem fért bele a kapacitásába, „túlpörögte” önmagát. Másrészt azért, mert az iskolába való ilyen szintű betagozódásnál – bármennyire is

⁵³ Ez a megállapítás, miszerint a *Segít7ek* az iskolai működésnek „aláment” „eliskolásodott”, több interjúban is felmerül.

nyitott, alternatív, befogadó, szociális szempontokat figyelembe vevő az adott intézmény – a személyes segítség szempontjai óhatatlanul is alárendelődhetnek az oktatói-nevelői szempontoknak.

Ma az iskolacentrumon belül jelenleg négy fő segítő munkatárs van az egykori *Segít7ek* csapatból, van, aki más munkakörben, egy ember félállásban, két ember teljes állásban osztálysegítőként dolgozik az intézményben, és még szokniuk kell, hogy múlt időben beszéljenek a *Segít7ekről*. Az a fajta multidiszciplinaritás, komplexitás, team szintű működés, ami az elmúlt években jellemezte a munkájukat, mára megszűnt, illetve átalakulóban van. Hogy pontosan mivé, az egyelőre nyitott kérdés, mindenesetre jelenleg egy új iskola kialakításán dolgoznak.

Összegzés

A Tanext Akadémián – és a hozzá kapcsolódó egyéb oktatási intézményekben – működő támogatói csoport történetén keresztül igyekeztem megmutatni, hogy milyen kihívásokkal kell megküzdeni egy iskolai segítő csapat létrehozásakor és működtetésekor. A *Segít7ek* csoport működését és alakváltozásait az ismert hazai és nemzetközi iskolai szociálismunka-modellek fényében vizsgáltam. Az évek során zajló strukturális átalakulást igyekeztem önmagukban modellként értékelhető szakaszokra bontani. Az így keletkező „ideáltípusok” persze nem fedhetik le az intézményben végbemenő, állandóan változó folyamatok „végtelen hálóját”, ám segítségükkel talán megérthető, hogy mi is zajlott az iskolában – és nem utolsó sorban az események összevethetővé válnak a már ismert modellekkel. Bemutattam a támogató szolgálat megalakulását és az azt követő **„hőskorszakot”**, majd jóval hosszabban elemeztem a csapat egyre erősebb identifikálódása következtében kialakuló **autonómia időszakát**. Ezután megmutattam, hogy a komplexitás növekedése milyen kihívások elé állította a csoportot, és mindez hogyan vezetett az **osztálysegítői rendszer** kialakulásához, majd a csapat megszűnéséhez.

Mindeközben azonban olyannyira igyekeztem a homeblindness nehézségeit elkerülni, és a „résztadó” megfigyelő pozícióból eredő elfogultságot minél inkább háttérbe szorítani, hogy a tanulmányból igazából csak a főszereplők, maguk a diákok maradtak ki. Pedig minden egyes mérföldkő, minden egyes változás/változtatás a csapat életében tulajdonképpen arról szólt, hogy a szakemberek minél jobb, elérhetőbb ellátást tudjanak nyújtani számukra. Ráadásul az is kimaradt, hogy miért is van minderre szükség, vajon miért nem tudott az iskolai szociális munkás csapat megelégedni egy kis létszámú csapattal, amely a kompetenciahatárain túllépő eseteket megpróbálja professzionális módon delegálni a különböző szakellátásokhoz. Ez utóbbi kérdés nyilván nagyon messzire vezetne minket, de ahogy a tanulmány során is utaltunk rá, a segítő sok esetben tapasztalták munkájuk során, hogy a delegálások (bármilyen felkészült szakember felé is történjenek) akár még több nehézséget okozhatnak egy-egy diák életében. Ha tehát a *Segít7ek* csapat korszakváltásaira, és különböző megvalósulási módozataira vetünk egy utolsó összegző pillantást, akkor talán a modellváltások mögött felsejlenek maguk a diákok és az ő életnehézségeik.

A három korszakon átívelt a támogató szolgálat szakembereinek az a szándéka, hogy a *normatív alapú segítségnyújtást* elkerüljék, azaz a támogatást ne előíró, szabályozó módszereken keresztül működtessék, hanem inkább mindig az egyes diák igényeiből kiinduló kísérő támogatást

valósítsanak meg. Egy kis létszámú iskolában, kevés diákkal és pár fős segítő csapattal (a „hőskorszakban”) ez az alapelv és az a cél, hogy a diákok ténylegesen az egész személyiségükkel lehessenek jelen az iskola terében, sokkal könnyebben tűnt megoldhatónak. Ám mivel egyre nagyobb lett az igény az iskola szolgáltatásaira, főképp arra, hogy a diákok év közben is megérkezessenek egy intézménybe, a létszámnövekedésre valamiképpen a segítői csapatnak is reagálnia kellett. Nyilván választhatta volna azt az iskola és az akkori segítői team, hogy klasszikus belső iskolai szociálismunka-modellt próbál megvalósítani, de ez ellene ment volna az alapítók eredeti szándékainak. Hiszen az iskola eredetileg csak a többedik szereplő akart lenni a fiatalok életében, és szándékai szerint a lehető legtöbb diák számára akart személyes segítőt biztosítani. Többek között ezek a megfontolások vezetnek minket az *autonómia időszakához*, amikor kialakul az iskola falain belül egy komplex, professzionális segítői team. Egyrészt a segítők száma megnövekszik a teljes lefedettség érdekében, másrészt azonban az iskola falain belül szeretnének minél hatékonyabban reagálni a diákok által hozott problémákra, így több szakmaterületről – addiktológia, pszichológia, mentálhigiéné – érkeznek segítők. Ez a modell megpróbálta a belső és a külső iskolai szociálismunka-modellek előnyeit ötvözni a pécsi modellhez hasonlóan, de komplexitásában igyekezett azt meg is haladni. A szakmailag egyre erősödő csapat tagjainak ugyanakkor azzal kellett szembesülnie, hogy az iskolán belüli autonóm létezésük konfliktusokat, diszkrpanciákat hordoz magában. Ahhoz, hogy az eredeti vízióikat meg tudják valósítani – miszerint minden diákot valamilyen formában el szeretnének érni, minden diák komplex életvilágára segítő módon szeretnének reagálni – ismételten újra kellett definiálniuk önmagukat. Az újradefiniálás eredményként létrejött egy egészen sajátos, egyedi koncepció, az *iskolai szociális munka osztálysegítői modellje*, melynek lényege, hogy a *Segít7ek* team minden osztály, osztályfőnök mellé megpróbált egy segítő szakembert delegálni annak érdekében, hogy minden diák el tudjon érni egy segítő szakembert, valamint azért, hogy a pedagógusokkal és az iskolai munkával való szorosabb együttműködés tudjon kialakulni a szakemberek részéről. Ha a modellek tükrében vizsgáljuk a *Segít7eknek* ezt az új korszakát, akkor azt láthatjuk, hogy egyrészt megmaradtak a *külső iskolai szociális munkának* bizonyos jellegzetességei, másrészt a belsónél is belsőbb szociális munkát végeztek, amivel autonómiájuk sok esetben látszólagossá vált. Az intézményen belüli mindennapi munkájukban megpróbálták felvenni az oktatási-nevelési munka ritmusát, logikáját, így a *Segít7eket* tulajdonképpen „beszippantotta az iskola”. Ehhez a modellváltáshoz a csoporttagok csak egyéni szinten tudtak valamelyest alkalmazkodni, a team szintjén a szervezeti átalakulás nem tudott végbemenni. Számos tényező között ennek az egyik oka az lehetett, hogy ebben a modellben nehézséget okozhatott a hőskorszakban és az autonómia korszakában felelhető módszertani keretek, alapvetések komplexitásának megőrzése,

összeegyeztetése. Ráadásul az iskolába való ilyen szintű betagozódásnál a személyes támogatás, a diákok egyedi szempontjai alárendelődhetnek az oktatói-nevelői szempontoknak.

Ha fatalisták lennénk, akkor mondhatnánk azt is, hogy a sors furcsa játéka, hogy miközben a *Segít7ek* csoport mint egy alternatív iskolai szociálismunka-modell 2018 szeptemberére megszűnt, és az iskolában maradt szociális munkások éppen sokadszorra próbálják újradefiniálni önmagukat, Magyarországon 2018. szeptember elsejétől bevezették a *kötelező óvodai és iskola szociális segítség modelljét*. Jelen tanulmánynak nem volt célja, és nem is lehetett célja a lassan egy éve bevezetett magyarországi óvodai és iskolai szociálismunka-modell bárminemű értékelése, de az iskolai szociálismunka-modellek áttekintéséhez is fontos adalék lehet még egy pillantást vetnünk arra, hogy a közoktatási intézményekben bevezetett modell milyen módszertani és gyakorlati hagyományokon alapul. A szakmai ajánlás alapján elmondhatjuk⁵⁴, hogy a bevezetett modell a prevencióra helyezi a hangsúlyt, deklaráltan a *Constin-i ökológiai modellt* veszi módszertani kereteinek alapjául, vagyis szándékai szerint a diákkal, gyermekkel, a diák, gyermek családjával, és az iskolával, óvodával egyaránt dolgozik egyéni, csoport- és közösségi szinten az iskolai szociális munka eszközkészletével. Ugyanakkor magában foglalja a *gyermekre orientálódó modellnek* azt a jellegzetes aspektusát is, hogy közvetítő szerepet tölt be a köznevelési intézmények és a gyermekjóléti központok között. A modell továbbá gyakorlati megvalósulásában a magyarországi iskolai szociálismunka-modellek közül *külső modellként* valósul meg, hiszen nem az iskola alkalmazza a segítőt, hanem egy külső intézmény, vagyis a segítő a gyermekjóléti központ óvodai és iskolai segítő csoport munkatársa. Szándékai szerint szakmai teamben dolgozik, folyamatos szakmai támogatás, valamint szupervízió mellett. Egy segítőhöz több intézmény tartozik, így ügyeleti rendszerben végzi munkáját. Ha a módszertani alapvetéseken túl a modell célkitűzését, létrehozásának indokait nézzük, akkor a 2018-as szakmai ajánlás a következőképp fogalmaz: „Az utóbbi évtizedek, gazdasági, politikai, társadalmi változásai nyomán az óvodák és iskolák új kihívásokkal találták szemben magukat. Ezzel párhuzamosan a családok életvitele és nevelésben betöltött szerepe átalakult, így a köznevelési intézményekben folyó nevelő-oktató munkában évről-évre nagyobb kihívásokkal kell szembenéznük a pedagógusoknak. A problémával küzdő gyermekek számának váratlan és drasztikus emelkedése, az egyébként is leterhelt pedagógus társadalomra további terhet ró. Ezen helyzet kezelésére, a köznevelési intézményekben folyó szociális támogató szolgáltatások bővítésére, a gyermekek, tanulók veszélyeztetettségének megelőzése érdekében 2018. szeptember 1-től került sor az óvodai és iskolai szociális segítő

⁵⁴

Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez 2018: 5. old.

tevékenység bevezetésére valamennyi köznevelési intézményben.”⁵⁵

Az idézet alapján úgy tűnhet, hogy a *kötelező óvodai és iskola szociális segítség* és a *Segít7ek* modelljei fordítva ülik meg ugyanazt a szamarat. Mégpedig abban a tekintetben, hogy az egy éve bevezetett modell az iskola, óvoda intézményéből indul ki, míg a *Segít7ek* eredeti szándékai szerint a diákok személyes segítése mentén próbált – több-kevesebb sikerrel – létrehozni egy iskolát. A számár maga ettől még persze ugyanaz marad: mindkét kezdeményezés érzékeli, és az iskolai szociális munka különböző módszereivel igyekszik reagálni arra a jelenségre, hogy a gyermekek, diákok egyre „növekvő mértékű”, és egyre differenciáltabb nehézségekkel küzdenek. Jelen pillanatban a többi magyarországi iskolai szociálismunka-modellhez képest egyik említett modell-kezdeményezés hatásáról sem állnak még rendelkezésre részletes elméleti és empirikus kutatások. Ha azonban ezek egyszer megtörténnek, akkor talán még több munícióval rendelkezhetünk ahhoz, hogy a szociális munkának e speciális formája a diákok nehézségein még felkészültebben „segíthessen”.

⁵⁵ Lásd uo.: 4. old.

Felhasznált irodalom

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

Bányai Emőke (1997): **Gyermekjóléti szociális munka Skóciában**. In: *Család, gyermek, ifjúság*, 1997/6 16-24. http://www.csagyi.hu/images/stories/kiadvanyok/folyoirat/CsaGyI_1997_6.pdf
<http://> (Utolsó letöltés: 2019. 11. 24.)

Bányai Emőke (2018): **Az iskolai szociális munka szülőkkel, családokkal kapcsolatos feladatai, a szülők bevonása gyerekük iskolai életébe**. In.: *Párbeszéd* 2018 Vol. 5 No. 3
<http://parbeszed.lib.unideb.hu/megjelent/html/5bbcb546074d1> (Utolsó letöltés: 2019. 11. 24.)

Farkas Péter (2009): **A második esély iskolái a 90-es években: kezdeményezések, fejlesztések, jogszabályi és intézményi feltételek**. 2009.
<http://ofi.hu/tudastar/eselyt-teremto-iskolak/masodik-esely-iskolai-090617> (Utolsó letöltés: 2019. 11. 24.)

Gergál Tímea-Máté Zsolt (2009): **Az iskolai szociális munka története**. In.: Máté Zsolt-Szemelyácz János: *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Pécs: INDIT, 2009. 13 - 42. old

Gergál Tímea-Máté Zsolt (2009): **Az iskolai szociális munka lehetőségei: a pécsi modell**. In.: Máté Zsolt – Szemelyácz János: *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Pécs: INDIT, 2009. 81 - 99. old.

Herczog Mária (1994): **Az amerikai iskolai szociális munkáról**. In. *Család, gyermek ifjúság*, 1994/5. 19-22.
https://issuu.com/csagyi/docs/csagyi_1994_5 (Utolsó letöltés: 2019. 11. 24.)

Katona Gergely – Máté Zsolt (2015): **Az iskolai szociális munka bevezetésének és fejlesztésének irányai**. In: *A gyermekvédelem megújulási alternatívái*. Gyermek- és ifjúságvédelmi tanulmányok. Szerk.: Rácz Andrea, Rubeus Egyesület, 2015. 122-155. old.

Lóránd Ferenc (2009): **Az egységes iskoláról**. 2009. <http://ofi.hu/tudastar/egyseges-iskolarol>
(Utolsó letöltés: 2019. 11. 24.)

Maros Katalin -Tóth Olga (2002): **Az iskolai gyermekvédelem helyzete.** *Kapocs* 2002/10. 4-13.

Máté Zsolt (2015): **Iskolai szociális munka.** *Esély* 2015/4. 77-95.

Máté Zsolt (2018): **Iskolai szociális munka.** In.: *Párbeszéd* 2018 Vol. 5 No. 3

http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/5bbcb42d0bc16/szerzo/02_Mate_Zsolt_Iskolai_szocialis_munka.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 11. 24.)

Máté Zsolt – Szemelyácz János (2009): **Az iskolai szociális munka kézikönyve.** Pécs: INDIT.

Paula Allen-Meares – Robert O. Washington – Betty L. Welsh (1996): **Az iskolai szociális munka gyakorlati modelljei.** In Budai István (szerk.): *Szociális munka az iskolában*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1996. 93–98.

Pik Katalin (1994): **A Ferencvárosi (Családsegítő) Gyermekjóléti Szolgálatról.** In. *Család, gyermek, ifjúság.* 1994/5. 3-9.

https://issuu.com/csagyi/docs/csagyi_1994_5 (Utolsó letöltés: 2019. 11. 24.)

Szegő Dóra (2014): **Segít7ek – evaluáció segítői nézőpontból.** Belső munkaanyag.

Encyclopedia of social work <http://socialwork.oxfordre.com/> (Utolsó letöltés: 2019. 11. 24.)

Szolgáltatási elemek a gyermekjólét gyakorlatában, 2012. www.mogyesz.hu

Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez. 2018, Szociális és Gyermekjóléti Szolgáltatások Főosztálya.
http://www.tamogatoweb.hu/letoltes2018/2018_08_15_ajanlas_szocsegito.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 11. 24.)

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

2015. évi CXXXIII. törvény egyes szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények módosításáról