

Budai István: Az együttműködő iskolai szociális munkás

Absztrakt

A tanulmány multidimenzionális megközelítésben vizsgálja meg és elemzi a hazai iskolai szociális munka legfontosabb kérdéseit. Érinti az újrabevezetés körülményeit, foglalkozik az iskolai szociális munkás szakmaiságával, kompetenciáival, főbb szolgáltatásaival. Különös hangsúlyt kap az együttműködés képessége, továbbá a szakmaközi együttműködés lényege, feltételei, előnyei és nehézségei.¹

Abstract

The study examines and analyses the main issues of school social work in multi-dimensional approaches in Hungary: deals with circumstance of re-start, professionalism, competences and main services of schools social worker. There are in focus: the competence of collaboration, the essence, terms, advantages and disadvantages of interprofessional collaboration.

Kulcsfogalmak:

iskolai szociális munka, szociális identitás, iskolai szociális munkás kompetenciái, szolgáltatásai, együttműködés, szakmaközi együttműködés

Keywords

school social work (social services in schools), social identity, competences and services of school social worker, co-operation, interprofessional collaboration

Az iskolai szociális munka bevezetésének körülményei

Az óvodai és iskolai segítő szolgáltatás² 2018. évi hazai bevezetése perspektivikusan remélhetően sok szociális szakember, pedagógus és rajtuk keresztül a szülők, családjaik és legérintettebben a gyerekek és a fiatalok megelégedésére fog működni, hogy hatékony segítséget jelenthet majd a nevelési-oktatási intézményekben. A bevezetésében, elindításában és működtetésében dolgozó valamennyi szociális szakember, pedagógus, intézményvezető, képzésszervező és képzésben részt vevő ugyanakkor számtalan átgondolandó, elemzendő, megvitandó és döntést igénylő kérdéssel, dilemmával és székszisszel találkozik mostanában.

Érdeemes röviden áttekinteni a SWOT-analízisek szempontjai alapján e helyzetet, a bevezetés erősségeit, lehetőségeit, gyengeségeit, nehézségeit és veszélyeit. Az elmúlt harminc évben a gyerekek, fiatalok, szülők, sőt a tanárok által iskolákba bekerült vagy ott kitermelődött szociális problémák, konfliktusok nem csökkentek, hanem jelentős mértékben növekedtek, pl.

¹ A tanulmány a 'szakmaközi' és az annak megfelelő 'interprofesszionális' fogalmat egyenrangúan használja.

² A szerző a klasszikus és a nemzetközi gyakorlatban használt 'iskolai szociális munka' kifejezéssel operál, de a tanulmányban megfogalmazott szempontok, elvek egyaránt értelmezhetők óvodai és kollégiumi színtereken is.

a halmozottan hátrányos helyzetben és szegénységben élés vagy a szerhasználat, a függőségek, az erőszak, az agresszió és a bántalmazások tekintetében.³

Az iskolai szociális munka erősségének tekinthető jelenleg, hogy a szociális munka értékei és szakértelme mostantól általánosan és talán szervezettebben bekerül a nevelési-oktatási intézményekbe. Közismert, hogy e szolgáltatás az 1990-es évektől – ugyan hullámzó módon történő fejlődéssel – különböző helyszíneken, formákban és támogatottsággal jelen van a hazai szinten. Van mire építeni, jelentős nemzetközi (főleg brit, egyesült államokbeli, kanadai, német, skandináv stb.) és hazai hagyomány, tapasztalat áll rendelkezésre, a jelenlegi szakmai építkezést segíti az e tárgykörben kiművelt és alkalmazott metodika, továbbá a tevékenységet dokumentáló számtalan publikált szakanyag (Máté 2018).⁴

A bevezetésre vonatkozó jogszabály kihangsúlyozza az iskolai szociális munka prevenciós szerepét. Így az új szolgáltatás elindulásakor remélhetően határozottabban képes felvállalni proaktív jellegét, és nem csupán a bajok, problémák keletkezése és bonyolulttá válása után próbál megoldásokat keresni és találni. A jogszabály megcélozza a gyerekek és fiatalok – szülők és családok – iskola egymáshoz közelebb kerülését.⁵ Az eredményes működtetés következtében néhány év múlva talán szociálisan érzékenyebb, biztonságosabb lehet az iskolai légkör, hogy jobban összekapcsolódik a három (iskola – család – helyi közösség) szocializációs színtér, és hogy határozottabb lépések történhetnek a szakmaközi (interprofesszionális) együttműködések kiteljesítésében.

A másik oldalon reálisan számolni kell a bevezetés gyengeségeivel, korlátaival, így a szűkös és differenciálatlan szervezeti keretekkel és kondíciókkal, a vonatkozó rendelet egyszerre szűkítő (feladatok), másrészt elnagyolt (egyéni, csoport és közösségi szociális munka) és a szakemberek alkalmazásának túlságosan megengedő szabályozásával,⁶ a nagyon is érzékelhető munkaerőhiánnyal, és figyelembe kell venni a jelenleg még e szolgáltatásra nem kiképzett iskolai szociális munkások szakértelmének hiányosságait. Sok kérdés és dilemma fogalmazódik meg a már alkalmazott kollégákban, ezek közül néhány jellegzetes pl.:

- Mit jelent ma voltaképpen a hazai szolgáltatásokban az iskolai szociális munka? Mi a lényege, funkciója?
- Ki is az iskolai szociális munkás?
- Milyen problémákkal kellene/lehetne foglalkoznia?

³ Ld. pl. a Jezsuita Roma Szakkollégium és a Budapesti Református Cigány Szakkollégium Dizájner drogok a szegregátumokban konferenciája, 2019. 03. 09. <https://24.hu/belfold/2019/03/10/dizajnerdrog-szegenyseg-ciganysag-konferencia/?fbclid=IwAR1o-IFff10Yp2E15Buckd9oDW8BccjsR0Xpji3Y7JSRG10S9ymHZJnIoM>.

⁴ A *Párbeszéd* – szociális munka folyóirat 2018. évi 3. tematikus száma szól az iskolai szociális munkáról, itt jelent meg hazai repertórium is. Ld. még pl. a Burattino óvoda és iskola (Csepel), a Gandhi Gimnázium (Pécs), a Dr. Ámbédkár Iskola (Sajtókaza), az Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola (Berettyóújfalú) stb. tevékenységét.

⁵ A 2/2018. (I. 18.) EMMI rendeletben a 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosítását az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatásról.

⁶ A vonatkozó jogszabály sokféle szakmaisággal és végzettséggel rendelkező szakember alkalmazását engedi meg, pl. gyermek- és ifjúságvédelmi tanácsadó, család- és gyermekvédő tanár, pedagógus, pedagógiai előadó, nevelőtanár, pszichopedagógus, gyógypedagógus stb.

Megjegyzendő továbbá a gyermekjóléti és a gyermekvédelmi tevékenység bizonytalan megkülönböztetése, így az érintetteknek érdemes átgondolni az óvodai és iskolai szociális segítőre vonatkozó jogszabályban pl.: a „...gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat lát el...” és a „...gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel együttműködve látja el...” vs. „...a gyerekek veszélyeztettségének megelőzése érdekében...” és a „család- és gyermekjóléti központok alkalmazottja” megfogalmazások kapcsolódásait és bizonyos fokú ellentmondásait.

- Mi az „anyaintézménye”, hol van a munkahelye? A család- és gyermekjóléti központ és/vagy az iskola?
- Hogyan végez majd egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát?
- Mennyiben vezessen szociálismunka-folyamatot (esetet) és mennyiben vállalhat észlelő-, jelző-, delegáló/diszpécser szerepet?
- Hogyan határozza meg szakmai határait, hogyan lehet/kell ezeket átlépnie?
- Hogyan van az iskola felkészülve az iskolai szociális munkára? Stb.

Feltétlenül fontos a bevezetés következtében előálló veszélyekkel is szembenézni, így a segítő vs. hatósági funkció keveredésével (vö.: jogszabály szerint a gyermek- és ifjúságvédelem keretében dolgozik). Komoly kihívás lesz, hogy miképpen lesz képes az iskola közösségébe beilleszkedni, ill. miképpen tud majd reagálni az iskola pedagógusainak közömbösségére, ellenállására, a látszatok fenntartására, a tabuk eltitkolására (hiszen úgymond „eddig is sikerült problémáinkat saját magunknak kezelni”). Másfelől miképpen tud ő ellenállni, hogy az iskola ne nyomja rá, ne hárítsa át összes problémáját (különösen ne a pedagógiaiakat). Egy új szolgáltatás bevezetése valamilyen módon egyfajta messiásvárást is eredményezhet, többet, mint amit valójában képes lesz majd teljesíteni a szakember. Erősen feltételezhető, hogy olyan feladatokat várhatnak majd el az iskolák és az egyes szociális szolgáltatások, amelyeket eddig nem tudtak minőségi módon elvégezni, következésképp az új szakember szakmai képében felerősödhet omnipotens mivolt, s ez a tévedés rövid időn belül jelentős zavarokat eredményezhet benne, a szolgáltatásokat használókban és környezetében is. Gond lehet adott gyermekvédelmi ügyekben a gyámügyekkel foglalkozó szakemberek, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök és az iskolai szociális munkások koordinálatlan vagy párhuzamos működése is.

Az iskolai szociális munkás szakmaisága

Egy új szolgáltatás bevezetése mindig perspektívát ígér. A fentiek alapján is ezért rendkívül fontos kiindulási alap az iskolai szociális munka mibenlétének komolyan vétele. A továbbiakban a vonatkozó nemzetközi és a korábbi hazai tapasztalatok mentén célszerű gondolkodást folytatni és felelősségteljes szakmai döntésekre jutni egyéni – szakemberi – szinten is és általában is. Alapkérdés áttekinteni e tevékenység lényegét, fő funkcióit és sajátosságait.

„Az iskolai szociálismunka-szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyermekek és fiatalok képességeinek és lehetőségeinek leoptimálisabb kibontakoztatását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával.” (Bányai 2000: 3)

Bár a definíció régebben fogalmazódott meg, de egyáltalán nem veszített időszerűségéből, tömören és nagyon pontosan meghatározza a tevékenység lényegét és a kontextusát, így ma is zsinórmértéknek tekinthető. E szociálismunka-szolgáltatás színtere a köznevelési intézmény, ugyanakkor a szociális munka immanens és sajátos eleme. Célul tüzi ki, hogy a nevelési-oktatási intézmény – „vétkeseket nem kereső” – biztonságos és támogató iskolává váljék (Johnson 1996),⁷ ahol mindenki jól érzi majd magát, és lesz flow-élménye. Személy szerint

⁷ Joy Johnson tanulmánya eredetileg a „School Social Work – Practice and Research Perspectives” című kötetben jelent meg 1991-ben (szerkesztette: Constable, R., Flynn, J. P., McDonald, S., Lyceum Books, Inc. Chicago). Magyarul Kozma Judit fordításában 1996-ban jelent meg a Budai István szerkesztette „Szociális

egy olyan család- és gyermekjóléti központban alkalmazott szociális munkásról van szó, aki az iskolában dolgozik, aki az iskolai (és a helyi) közösség fontos tagja, aki a szociális értékrend és kultúra autonóm képviselője lesz ott.

A fentiek ráirányítják a figyelmet a szakmai identitás kérdésére. Az állandóan változó társadalmi szükségleteknek megfelelően a szociális munka fejlődése során az identitás kérdése közvetve vagy közvetlenül mindig a szakmáról szóló gondolkodás középpontjában állt. Különböző megközelítések és szempontok alapján sokan, sokféle módon értelmezték és határozták meg az adott társadalmi viszonyoknak megfelelően. Legtalálébban talán Lorenz (2001: 12):

„...e szakma paradigmaticus nyitottsága ad esélyt arra, hogy nagyon sajátos (és állandóan változó) történelmi és politikai összefüggésekkel foglalkozzék, miközben ugyanakkor törekednie kell egy bizonyos fokú egyetemlegességre, tudományos megbízhatóságra, szakmai autonómiára és morális felelősségre.”

Kicsit más összefüggésekben és konkrétan:

„Az önazonosság, az identitás, azt a szakmai eszenciát, [...] jelenti, amitől ez a hivatás hivatássá válik. Az identitásnak köze van a tisztasághoz, tehát tisztán tudom, hogy mi vagyok, másrészt köze van a társadalmi elismertséghez, és mindez egy jól körülhatárolható egység a tudatomban...”

Közismert, hogy a

„...szociális munka területén nagyon nehéz ezt az egységet világosan kidomborítani [...] a szakemberek körében is [...] törekennyé vált az identitástudat [...] egy olyan nyitott identitásról beszélnek, amely a jövőre irányul, [...] az állandó tanulási folyamatban az identitás állandóan változik [...] és hogy a szociális munkásnak nincsen világosan körülhatárolt szakmai önazonosság-tudata, de ez segítség lehet éppen azoknak a megtámogatásában, akik tőlünk kérnek támaszt és segítséget.”
(Kersting 1996: 27–29)

A gondolatokat áthatja a jövőbe vetett hit, az állandó tanulás és megújulás nélkülözhetetlensége. Az identitásbeli bizonytalanságok érzete persze hozzájárulhat a szolgáltatásokat igénybe vevők tartózkodásának, passzivitásának, sőt ellenállásának és agressziójának jobb megértéséhez és elfogadásához is. Az iskolai szociális munkásnak mindennapi tevékenysége során szüksége van a biztos pontokra, munkája lényegével és értékeivel való azonosulására. Le kell szögezni, hogy szakértelmét, identitását, kompetenciáit és metodikai kultúráját alapvetően a szociális munka értékrendszere, a társadalomban betöltött funkciói határozzák meg, s amelyek egyértelműen megfogalmazódnak a szociális munka globális definíciójában (A szociális munka globális definíciója, 2014). Továbbá a hazai szociálismunkás-képzés kimenetszabályozó képzési és kimeneti követelményeiben szereplő és a fejlesztendő kompetenciákban, amelyek a tudás – képességek – attitűdök – felelőség - autonómia rendszerében és arányosságában kapnak értelmezést.⁸

Az iskolai szociális munkás tevékenységének színtere a szociális és a pedagógiai szakma (sokszor vitákkal telített) határterülete. Ez a sajátos helyzet egyrészt számtalan lehetőséget kínálhat eredményes szolgáltatások működéséhez, de ugyanakkor igen sok problémát,

munka az iskolában” című kötetben (Nemzeti Tankönyvkiadó, 48–63); majd újabban rövidített formában a *Párbeszéd* – szociális munka folyóirat 2018. évi 3. számában.

⁸ Ld. 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről.

nehézséget, dilemmát és vitát, adott esetben helytelen gyakorlatot is generálhat. Szociális munkásként a társadalom egészét leképező iskola életvilágával, közösségének rendszerével, szociális hálózatával kell foglalkoznia; így a légkörével, a mindennapi pedagógiai gyakorlatával, a gyerekek – fiatalok egymás közötti, a pedagógusok – gyerekek közötti, a pedagógusok – szülők közötti, továbbá az iskola – helyi közösség közötti viszonyokkal és kapcsolatrendszerekkel. Az iskola helyzetének, sajátos pedagógiai programjának, polgárainak, működésének, eredményeinek, diszfunkcióinak és erőforrásainak alapos megismerése alapján hiteles, nyílt kommunikációval igen gyorsan el kell fogadtatni saját magát és szakértelmét a nevelőtestület tagjaival és az iskolavezetéssel. Bizalmi viszonyt, az együttműködés különböző formáit és együttes elköteleződést kell kialakítani, továbbá az összes érintettel célszerű megismertetni saját tevékenységének és működésének lényegét, céljait, terveit és programjait.

A nemzetközi és a hazai szakmai közéletben, gyakorlatban és képzésben az egyéni, az esetmunka (casework), a csoportos és a közösségi szociális munka többféle értelmezést nyert az idők folyamán. Az iskolai szociális munka során sokszor van lehetőség egyénnel dolgozni pl. egyszeri tanácsadás során, de már a sokszor egyszerűnek tűnő esetek is rendkívül bonyolultságot hordoznak magukban, és nagyon gyakran sok személy viszonyrendszere kerül a munka fókuszába. A multidimenzionális esetmunka, az esetmenedzsment, a konfliktuskezelés és a mediáció eleve sok személlyel együttműködve folyik. A csoportos szociális munka keretében is alapvetően a tagok szociális problémáiból kiindulva a célok, tevékenységek közös eldöntése alapján történik a csoport működése. E fogalmi tisztázások fontosságát aláhúzza, hogy a csoporttal és a közösséggel dolgozás más értelmezésben használatos a pedagógiai repertoárban (Galuske 2019; Vercseg 2018).⁹

Az iskolai szociális munkásnak jól kell ismernie saját szociális munkási kompetenciáit és határait. Nem iskolapszichológus, nem iskolaorvos és főleg nem pedagógus, nincs pedagógusi identitása, nincs felhatalmazása erre a tevékenységre, ugyanakkor mégis ismernie kell a nevelő-oktató munka leglényegesebb kérdéseit. A pedagógusok normatív módon, meghatározott tanterv, nevelési célok, tanmenet szerint nevelik-oktatják a tanulókat, a tanórákon adott tanegységeket dolgoznak fel, értékelik a tanulási aktivitást, fejlődést, a tanulói teljesítményeket és fejlődést, a szabadidő észszerű töltésére nevelnek stb. Miután az iskolai szociális munkás nincs felkészítve semmilyen pedagógiai tevékenységre, így nem tarthat tanórát, korrepetálást, tanulószobai, napközis és szabadidős programot, szakkört, és nem szabad pedagógiai asszisztensi feladatokat (gyerekek kísérése, ügyelet, iskolai adminisztráció elvégzése stb.) sem elvállalnia. A megkülönböztetés egyes esetekben nem könnyű, hiszen egy-egy proaktivitást megcélzó szociális program-akció sok vonatkozásban a cselekvéseket jelentő és eredményekkel járó élménypedagógiai-szabadidős tevékenységnek is értelmezhető, itt nem szükséges merev határokat húzni. A különbség abban áll, hogy míg a szociális prevenció programok elsősorban a bajok, problémák, veszélyeztetettség megelőzését szolgálják, addig a szabadidős tevékenység minden gyerekekre és fiatalra kiterjedően nevelési-tanulási célzatú, amely persze egyúttal távlatosan szintén preventív jellegű tud lenni.

Az iskolai szociális munka is alapvetően segítség-kontrollálás kettős mandátumával bír, persze a kontroll a segítség érdekében történik, ami ugyanakkor nem jelenthet hatósági funkciót és szerepet. A hatalom általi kényszer, a hibáság éreztetése nem tud bizalmat és együttműködést

⁹ Vercseg Ilona határozott megkülönböztetést tesz a közösségi és a szociális munka között is. Ebben az értelmezésben a közösségi munka mindig a közösségre irányul, olyan ügyekben, amelyeket nem lehet egyedül kezelni, és amely hosszú távon fejti ki hatását. A szociális munka a szociális szolgáltatásokat igénybe vevők problémáira irányul, és amely a viszonylag belátható időn belül elérhető eredményt célozza meg. E megkülönböztetést célszerű az iskolai szociális munkában is megtenni.

kialakítani a szociális munkás és a szolgáltatásokat igénybe vevők között azért, mert a preventív munka és a tényleges segítség helyett óhatatlanul a zéró tolerancia elve alapján a szankcionálás, a fenyegetés, a megbélyegzés és a megbüntetés kerülne alkalmazásra. A szolgáltatást igénybe vevő szülőknek, gyerekeknek így nem lehetnek felelősségteljes választási lehetőségeik és autonóm döntéseik. Nem tudnak mit kezdeni az őket hibáztató, regulázó, szankcionáló, büntető, az egyoldalúan hatalmi helyzetből történő megnyilvánulásokkal. Így nem lehet elérni eredményeket, legtöbbször éppen ellenkezőleg, növekednének és bonyolultabbá válnának a problémák. Mindezek többnyire a gyerekek-fiatalok és szülők diszkriminációjához, tehetetlenségéhez, bántalmazásához, az áldozattá válásához, félelmekhez, szorongásukhoz, a bűnbakképzéshez, másfelől erőszakosságukhoz, agressziójukhoz, radikalizálódásukhoz vezetnek. Ha e tevékenységet csak kontrollmechanizmusok és szerepek jellemzik, akkor ez a segítő tevékenység lényegének elvesztésével jár, és így a szakember és a kliensei a megtanult tehetetlenség kilátástalanságába süllyednének, újratermelődnének a problémák, és újabb diszfunkciók keletkeznének (Twemlow, Sacco 2012; Rojzman 2010).

A szubszidiaritás elvének megfelelően az iskolai szociális munkásnak is kell közvetlenül esetekkel, egyénekkal, csoportokkal, családokkal, tantestülettel foglalkoznia. Kevésbé lenne szerencsés kizárólagosan a diszpécseri-delegáló (ügyeket, problémákat le- és továbbadó) szerepre szűkíteni a tevékenységét. Így nem lesz könnyű az iskolai észlelő- és jelzőrendszeri tevékenység támogatásában való közreműködés sem, kialakítása sok próbálkozással a jelzőrendszer különböző tagjaival történő perspektivikus együttműködésében realizálódhat. Semmiképp nem maradhat a távolságtartó szemlélő szerepében, de a nem receptszerűen folytatott munkájában határozottan jelen kellene lenni a tervező, szervező, koordináló, problémamegoldó és idővel egy sajátos menedzseri, hálózatépítő szerepnek is (Twemlow, Sacco 2012).

Tevékenységebe be vannak épülve különböző kudarcok is, amelyekre úgyszintén fel kell készülnie, és amelyeket tudnia kell kezelni. Ezek a hibás beindulás és működés következtében megnyilvánulhatnak a gyerekek, pedagógusok, szülők elutasításában, közömbösségében, elfordulásában vagy ellenállásában. A szociális munka értékrendszerének (ld. pl. Etikai kódex) határozott képviselőjeként, a jól megválasztott módszerekkel lehet változtatni ezeken. Viszont egy rosszul működő iskola rendszerét önmaga nem tudja megváltoztatni, erre vállalkozni eleve a kudarc vállalását jelenti, ebben az esetben újra és újra át kell gondolni helyét, szerepét, lehetőségeit.

Sajátos kompetenciák és szolgáltatások

Az iskolai szociális munkának olyan szociális szolgáltatássá kellene fejlődnie, amely a gyerekeket-fiatalokat, szülőket, pedagógusokat érintő már meglévő szociális problémák – sokszor tűzoltó jellegű – kezelése mellett határozottabban elmozdulhat a proaktivitás, az elsődleges és másodlagos prevenció felé. Azazhogy e szakember higgyn a változás és a változtatás, az egyének és a környezete közötti tranzakciók gazdag lehetőségében és erejében, a különbözőség értékeiben, továbbá a szolgáltatásfelhasználók autonómiájának tiszteletben tartásával segítsen a küzdelmet vállaló magatartás (coping behavior) kialakulásában, az empowermentben (hatalommal felruházás) és a rezilienssé válás elérésében. Az általános szociális szaktudás mellett az iskolai szociális munkásnak sajátos kompetenciákkal kell rendelkeznie. Szélesebb dimenziókban legfontosabb kompetenciáit az alábbiak szerint foglalja rendszerbe az 1. táblázat.

1. táblázat. Az iskolai szociális munkás fő kompetenciái

Elköteleződés és értékrend	Érdeklődés, motiváltság, felelősségvállalás a szolgáltatást használók (gyerekek-fiatalok, szülők, pedagógusok) sorsa, változásai és fejlődése érdekében, az emberi és gyermeki jogok és etikai normák alapján, saját maga és más szakemberek értékrendjének és szakértelmének összehangolásával, a szociális és az érzelmi intelligencia összekapcsolásával
Kommunikáció	Kezdeményezés, bizalomépítés, biztonságteremtés, nyílt, hiteles kommunikáció az iskolai és a helyi közösségben, a kapcsolatába kerülő szociális szolgáltatásokban, önkormányzatokban, civil szervezetekben
Szükségletfelmérés	Az adott iskola belső világának és működésének megismerése részeként, a gyerekek-fiatalok, szülők, pedagógusok stb. szociális problémáinak, tanulási szükségleteinek felmérése, egymás közötti viszonyrendszerének holisztikus, kritikus vizsgálata, multidimenzionális elemzése és értékelése
Tervezés	Proaktív, preventív szemléletű, az egyes szolgáltatást használók és az iskolai közösség életminőségét, működését szolgáló alternatív és inkluzív programok/fejlesztések és módok megkonstruálása, a források, eszközök és a kockázatok elemzésével, a programokhoz való méltányos hozzáférés biztosításával és együttes felelősség érvényesítésével
Képessé tevés	A szolgáltatásokat igénybe vevők önbizalmának fejlesztése, részvételük motiválása saját problémájuk kezelése és megoldása érdekében, empowerment, reziliencia, önerejük kifejezése
Kapcsolatok és együttműködés	Tág dimenzióban: a gyerekek-fiatalok, szülők, pedagógusok és a velük kapcsolatban álló szakemberek között, szervezetek, intézmények és a helyi közösség között, hálózatépítés
Szaktudás fejlesztése	Önmaga motiváló, facilitáló, katalizátori, rendszerekben gondolkodó szakértelmének érvényesítése, a folyamatok moderálásának, a konfliktusok kezelésének, a rendszeres önreflexiónak, önértékelésnek fejlesztése, a társdiszciplínák és -szakmák tudásainak integrálása tevékenységébe az információforrások és digitális eszközök segítségével

Forrás: saját szerkesztés

A fentiek szerint célszerű áttekinteni az iskolai szociális munkás szolgáltató tevékenységrendszerét is. Elméleti alapja az iskolai szociális munka korábbi, de máig is érvényes Costin-féle (1975) ökológiai, rendszerszemléletű felfogás lehet, amelynek értelmében e szolgáltatások generáljanak és érjenek el változásokat a gyerekek-fiatalok (tanulók-diákok) – az iskola és a helyi közösség kölcsönhatásaiban. Ennek értelmében az iskolai szociális szolgáltatások rendszere az alábbiak szerint képzelhető el (2. táblázat).

2. táblázat. Az iskolai szociális munkás fő szolgáltatásai

Irányultsága, színtere	A szolgáltatás tárgykörei	Jellegzetes módszerek
Gyerekekre-fiatalokra (tanulókra-diákokra)	beilleszkedési zavarok, viselkedési és változást okozó (válás, tartós betegség, költözés, halálozás) problémák, tanulási nehézségek és képtelenségek, iskolafóbia, -kerülés, drop-out, szenvedélyek-függőségek, nethasználat, bántalmazás, gyerekek közötti erőszak-bullying, szexualitás kérdései, szocializációs és érzelmi képességek fejlesztése, a felnőttek és gyerekek egymás közötti agressziója stb.	tanácsadás, konfliktuskezelés, krízisintervenció, multidimenzionális esetmunka, esetmenedzsment, mediáció ¹⁰ stb.
Iskola személyzetére/vezetésére	az iskolai klíma és biztonságos környezet alakítása, stábfejlesztés, gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenység, a jelzőrendszer működésének, az iskola és a szülők együttműködésének zavarai, áldozatkezelés, gyermekjogok képviselője stb.	tanácsadás, konfliktuskezelés, esetmenedzsment, mediáció stb.
szülőkre-családokra	beilleszkedési zavarok, évismétlés, gyerekek bántalmazása és elhanyagolása, szenvedélyek-függőségek, nethasználat, cyber-bullying, áldozatkezelés, gyermekjogok, családi konfliktusok, gyermekmunka, a szülők motiválása és bevonása az iskolai közösség tevékenységébe stb.	tanácsadás, multidimenzionális esetmunka, esetmenedzsment, konfliktuskezelés, mediáció, családterápia stb.
Komplex prevenció programok, akciók szervezése	beilleszkedés, függőség-szenvedélyek, nethasználat, szexualitás, korai terhesség, drop-out, pályaeorientáció stb. ügyekben, szocializációs képességek, érzelmi intelligencia fejlesztése stb.	konfliktuskezelő megbeszélések, élménypedagógia, témaközpontú interakciós csoportmunka stb.
Iskola-helyi közösség együttműködése	a közösségi források felkutatása, megszerzése és koordinálása, helyi adekvát segítségek mozgósítása, becsatornázása stb.	szociális menedzsment

Forrás: saját szerkesztés (Aronson 2009; Bányai 2013, 2018; Nagy 2018; Rácz, Hoyer 1995; Teller 2012; Twemlow, Sacco 2012)¹¹

Az itt bemutatott színtereken természetesen az egyes szolgáltatások és módszerek igen széles variációkban értelmezhetők, az adott feltételek, keretek és a felmért szükségletek alapján alakíthatók ki pontosan adott iskolában, a lényeg, hogy nem lehetnek tabuügyek. Az iskolai szociális munkás képességtévő, tanácsadó, konfliktuskezelő, mediátor, kapcsolatépítő, pártfogó-szószóló, egyensúlyozó, egyezkedő, alkusz, menedzser stb. szerepekben és azok variálásának gazdagságában nyilvánulhat meg. Az iskolai szociális munkás tevékenységének eredményessége és minősége többek között a fenti főbb tevékenységcsoportok manifesztálódásában, megvalósulásuk arányosságával és egyensúlyával mérhető majd perspektivikusan. Az iskolai szociális munkások körében és szakmai közösségeiben a kompetenciák, a kialakítandó szolgáltatások, az alkalmazható szerepek részletes kifejtésére és elemzésére remélhetően lesznek alkalmas keretek és fórumok a jövőben.

¹⁰ A mediáció (közvetítés) módszere egyaránt alkalmazható a gyerekek-pedagógusok, a gyerekek-szülők, a pedagógusok-szülők és más relációkban.

¹¹ Ld. még: <https://www.co-treme.hu> Vajda Zsolt honlapját az óvodai és a kollégiumi szociális munkáról.

A szociális munka hagyományos modelljei mellett az utóbbi évtizedekben világszerte határozottabban megjelentek a komplex és dinamikus posztmodern; így a reflektív, az erősségekre építő, a kritikai (elnyomásellenes), a konstruktív, a narratív, az empowerment stb., amelyek határozottabban célozzák meg a társadalmi befogadás és integráció kérdését. E modellek szellemiségének érvényesítéséhez és az effajta tevékenység eredményes műveléséhez felértékelődnek a szociális szakma egészén belüli, az egyes szolgáltatásokon belüli, a szakemberek közötti, továbbá a szociális szakma és más humán szakmák képviselői közötti legkülönbözőbb együttműködések, az azokat előhívó eszmecserék, viták, az erre felkészítő képzések, modellek és gyakorlat (Budai 2009, 2015; Hervainé Szabó 2008; Payne 2016).

Az iskolában dolgozó szociális munkások nem a tudás letéteményeseiként, az úgynevezett „szakértői uralom” alapján, hanem a szolgáltatásokban érintett személyek sokaságával együttműködve dolgoznak – ez szakmai tudásuk alfája és ómegája. Az együttműködés egyszerre viszony, attitűd, módszer és szerep. Evidensnek tekinthető, hogy a bajba jutott emberek, családok, csoportok és közösségek szükségleteire épülő, a problémáik kezelésére és megoldására hivatott szociális munka egyik lényeges kritériuma a szolgáltatásokat igénybe vevők és a szociális szolgáltatások szakemberei közötti együttműködés. Az iskolai szociális munkás tevékenységének fent bemutatott valamennyi fő csoportjában együttműködik a gyerekekkel-fiatalokkal, a szüleikkel-családjaikkal, a pedagógusokkal, asszisztenseivel, az iskolavezetés tagjaival, saját intézményének vezetőivel, a pedagógusokkal és saját szociális kollégáival.

Sz szakmaközi együttműködés

A fent említettek idővel kibővülnek a különböző szakmák képviselői közötti interprofesszionális együttműködésekkel, amelynek az iskolai szociális munka tekintetében az iskola szomszédságára, a helyi közösségekre, a civil szervezetekre, a kortárs segítőkre és a különböző támogató hálózatokra egyaránt vonatkozhat. Így további együttműködő partnerei az iskolában dolgozó más szakmák (így a gyermek-, iskolaorvos, védőnő, iskolapszichológus, pszichiáter, addiktológus, gyógypedagógus, gyermekjogi képviselő, a lelkész, a rendészet-, a gyámügyi igazgatás dolgozója, közösségfejlesztő, ifjúsági munkás, könyvtáros stb.) szakemberei, továbbá az iskola környezetében, a helyi közösségben működő intézmények, szervezetek, közösségek számba jöhető önkéntes tagjai és képviselői. Különösen amelyek és akik hajlandók és képesek a partneri alapokon nyugvó együttműködésekre. A lényeg, hogy minél kevesebb legyen a távolságtartó szemlélő. Ezek kialakításához, működtetéséhez a szociális munka gazdag módszertára ad támpontokat (Galuske 2019).

A szakmaközi együttműködés megközelítést, szemléletet, szellemiséget, gondolkodást, attitűdöt és ezek alapján történő tevékenységet jelent, a lényege így definiálható:

Az interprofesszionális munka két vagy több, különböző foglalkozási ághoz tartozó szakma képviselőinek időleges vagy hosszabb távú, közös vállalkozása, kommunikációja és együttműködése, amelynek során a csoportdinamika jótékony hatása segítségével a közreműködő szakemberek meglévő és megtermelt jellegzetes tudásukat, felelősségüket és erőforrásaikat megosztják egymás között egy közösen meghatározott, eldöntött cél/ügy elérése érdekében, szinergikus, kreatív eljárásmodok alkalmazásával. (Budai 2001; Hume 1999)

Az interprofesszionális együttműködéshez tehát minimálisan az szükséges, hogy a különböző szakmák képviselői együtt találják ki, hogy elköteleződéssel mit lehetne/kellene tenni egy

adott, konkrét esetben. Közösen tűznek ki célokat és tervezik meg a közös munkájukat, döntenek a további egyéni és közös tevékenységük tekintetében. Eldöntik, hogy a továbbiakban miként tartják folyamatosan egymással a kapcsolatot, hogy miként találkoznak rendszeresen egymással, hogy újra és újra kiértékeljék az eseményeket, elemezzék egymás tapasztalatait, hozzanak újabb és újabb döntéseket, következésképpen így egy kölcsönösen támogató rendszer kialakításáról és működtetéséről van szó.

A szociálpszichológiai kutatások széleskörűen foglalkoznak a társadalomban megkívánt együttélés képességeivel, a pozitív érzelmi és teljesítményhatásokkal, az együttműködés és versengés összefüggéseivel, az együttműködéssel járó konfliktushelyzetekkel és feloldási lehetőségekkel. Bizonyított, hogy a győztes-vesztes zéró összegű játszmák helyett a bizalmon alapuló, a kölcsönös elfogadások és tiszteleten alapuló nem zéró összegű együttműködések, azaz a két (ellen) fél fölé rendelt céloknak való alárendelődések vezetnek eredményre, mert a közösen elérhető nyereség nagyobb lesz, mint az egymás rovására elérhető nyereség. Ennek kellene érvényesülni az interprofesszionális együttműködések során is (Csepeli 2006, 2013; Hankiss 1983).

A komplex szemléletű, többnyire hosszabb időtartamú, folyamatos stáb-team jellegű munka vezethet el a tényleges szakmaközi együttműködéshez. Ahol van közös cél, s amely eredményeképpen egy új minőség teremtődik meg, és amelyben a viták és a tervezés során előjövő ötletek megerősítik az együttműködő team-stáb tagjait, ott eredményesebben tudnak lobbizni az újabb potenciális partnerek keresésében, vagy tudják elkerülni, legyőzni a szakmai problémákat és nehézségeket (pl.: paternalizmust, előítéleteket, bünbakképzést vagy rutinizálódást). Az interprofesszionális tevékenység a különböző szakmai kultúrák találkozása révén megsokszorozza a szakértelmet (újabb, rugalmas és sokrétű közös tudást termel) és kompetenciákat egy magasabb rendű minőség (eredmény) elérése érdekében.

Nem tekinthető viszont még teljes értékű interprofesszionális tevékenységnek, ha pl. egy adott iskola jelzőrendszeri funkciójából következően adott időpontban felveszi a kapcsolatot, információkat ad át a problémákkal küzdő gyerekekről és szüleiről a gyermekjóléti szolgálatnak. Ugyanígy szintén nem jelent még valóságos szakmaközi együttműködést egy drogambulancián csak egy alkalommal lefolytatott esetmegbeszélés a pszichiáter, az addiktológus, az ápoló, az osztályfőnök, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős és az iskolai szociális munkás között, vagy egy gyermek elhelyezési esetkonferencián a szociális és gyámügyi szakember, a pedagógus, a gyermekjogi képviselő, a védőnő és a gyermekorvos között. Az ilyen esetekben a szakemberek ugyan tájékoztatják egymást a jelenségekről, történekről, a problémákról, az eddigi beavatkozásokról, és meg is állapodhatnak abban, hogy ki-ki mit fog majd saját maga csinálni a maga területén, de egymástól függetlenül. Ezek ugyanakkor jó tanulási folyamatok és lépések a minőségi interprofesszionális együttműködés kifejllesztése tekintetében.

A hazai szociális munka professzionalizációjában az elmúlt harminc év sokszor arról szólt, hogy miként kell és lehet a szakma és a szakemberek kompetenciahatárait meghúzni, ez most – mint ahogy erre a fentiekben az identitás összefüggésében már történt utalás – az iskolai szociális munkások tekintetében újra előtérbe kerül. Különösen fontos most ez a szakmai hierarchia kb. azonos pontjain álló szakmák képviselői, így a pedagógusok és szociális munkások közötti együttműködés tekintetében. Eddig is sokszor kérdés volt, hogy „mi a célravezetőbb”? Az identitás, a kényszerek által vezérelve, a szakmai értékeket „félteve” saját közegükbe bezárkózva, vagy a szakmaiságot megtartva, a határok átlépésével, a saját kompetenciák használatával az integrációk és az együttes tevékenységek irányában

dolgozzanak. A szociális és pedagógiai szakmában dolgozó szakemberek széles köreinek alapvetően változtatni kellene a jelenlegi többnyire bezárkózó attitűdjeiken, szerepeiken, viszonyrendszerükön és főleg a többnyire egyedül folytatott tevékenységük módján. Ez viszont nem egyszerű, mert egyaránt szembe kell nézni az iskolai szociális munkások és a pedagógusok identitásával, a hivatással kapcsolatos bizonytalanságokkal, továbbá az integrációk ellen jelentősen ható szellemiségekkel, mentalitással, viszonyokkal, attitűdökkel és viselkedéssel. Tehát egyszerre van jelen a szakmai határok, kompetenciák tisztán látásának és az e határok szükségszerű átlépésének kérdése.

Feltételek a szakmaközi együttműködéshez

Kiindulási pont, hogy minden közreműködőnek, így az iskolai szociális munkásnak, a pedagógusoknak, a gyermekorvosnak, az iskolapszichológusnak stb. alaposan ismernie és feltétlenül azonosulnia kell saját szakmájával, tudnia kell, hogy mi az ő szerepe saját szakmájában, kiket és mit képvisel, milyen felhatalmazásokkal rendelkezik, kinek tartozik felelősséggel. A szereplőknek tisztában kell lenniük saját szakmájuk és valamennyire a közreműködő társszakmák határaival, valamint a szakmai átfedésekkel is. Így például a pedagógusoknak világos képük kell, hogy legyen a szociális munka lényegéről, a szociális munkás szerepeiről és persze túl kellene lépniük az „új ember” belépésével kapcsolatos féltelmeiken, féltékenységükön. Szükséges feltétel továbbá az egymás iránti empátia, tisztelet, tolerancia és bizalom. El kell fogadni minden közreműködőnek, hogy az interprofesszionális együttműködés során nincsen egyetlen olyan szakma sem, amelyik csak egymagában képes lenne megfelelő segítséget adni a bonyolult problémák és esetek kezeléséhez, és hogy a szolgáltatást használók eljussanak elfogadható, kielégítő egyensúlyokra.

Alapvető annak elfogadása, hogy kinek-kinek saját szakmája és kultúrája más és más, de mindegyik egyenlő fontosságú és súlyú, egyik sem felsőbbrendű. El kell fogadni továbbá, hogy minden szakma képviselője azonos hozzájárulást adhat a közöshöz. Akkor is, ha időlegesen egyik vagy másik professzió szaktudása domináns szerepet kap a folyamatban. Az iskolai szociális munkások, a pedagógusok és további más szakemberek interprofesszionális együttműködése csak akkor lesz eredményes, ha korábban ki-ki saját szakmáján belül, saját szakembertársaikkal már megpróbált különböző szintű együttműködéseket, minőségi stáb-team munkát folytatni. Ez az első, de nélkülözhetetlen lépés az interprofesszionális együttműködés irányába.

Fontos feltétel a motivált részvétel, a sikerélmény, ezek hiányában az erőfeszítések zátonyra futhatnak. Ezért szükséges a szakmaközi együttműködés kezdetekor és magában a folyamatban is többször tisztázni a közös ügyet és célokat, a tervezett kimeneteket, a kölcsönös érdekeket és az együttműködés különböző kereteit és szerepeit. Ha rugalmasan lehet mozogni a szakmák határai között, akkor pontosabb kép alakul ki kinek-kinek önmagáról és saját szakmájáról, a szakmai szerepeiről és azok határaitól is (Barett, Keeping 2005).

Egy adott közös ügyben az egyes szakemberek közötti megítélésbeli különbség nem feltétlenül negatív. Nem a minden áron való egyetértésről van itt szó, de az építő jellegű eszmecserék, viták, esetleges konfliktusok megoldása során/után az új megállapodások eredményesebb, tartósabb megoldásokat hozhatnak magukkal. Az együttműködők közötti konfliktus eleve „bele van szöve” az interprofesszionális munkába, de a különböző perspektívák és prioritások megismerése, kitérgetése a változtatás hajtóerejévé válhatnak. A szakmaközi stáb-team dinamizmusa vitákkal, konfliktusokkal, azok kezelésével teljesedik ki, hiszen ki-ki a másik szakember tükrében láthatja meg legjobban önmagát.

A nyílt, őszinte, kongruens kommunikáció hiányában bizonytalanságérzet alakulhat ki az egyes szakemberekben és egymás között is, ez olyan védekezési mechanizmusokhoz vezethet, amelyek korlátozhatják az együttműködést, és az egyik résztvevőben meglévő rossz érzést az illető kivetítheti a másokra. E projekció zavaró és gátló. Az egymást támogató légkörben viszont új perspektívák nyílnak meg, új eredmények születnek, így az egész folyamat bizonyos értelemben a Watzlawick-féle másodfokú változásra emlékeztet (Leathard 1994; Quinney 2006; Watzlawick és mtsai. 1990).

Az interprofesszionális együttműködés folyamatában lényeges a hatalom hierarchiáktól mentes elosztása. Kulcsfontosságú a vezető szerepe és konszenzusos ki/megválasztása, a cselekvési tervek, a közösen eldöntött felelősség- és munkamegosztás követése. A vezető személyt lehet hosszabb távra is választani, de lehet a szakmákat képviselők közötti „vetésforgó” rendszert is kipróbálni. A tradicionális hatalmi hierarchiák helyett az összes közreműködő tudásának és tapasztalatának függvényében célszerű kialakítani a szerepeket. A szakmaközi együttműködés legfontosabb alapfeltételeit foglalja össze a 3. táblázat.

3. táblázat. A szakmaközi együttműködés néhány alapfeltétele az iskolai szociális munkában

<i>Kérdések</i>	<i>A mérlegelés szempontjai</i>
Kik határozzák meg a problémákat?	Mindenki részt vesz a megoldandó feladat meghatározásában, vagy ez kizárólag csak egy szakma képviselőjé(i)nek hatáskörébe tartozik?
Mely szakma szakkifejezéseit használják leginkább?	Minden résztvevő képes-e kommunikálni egy közösen meghatározott és mindenki által megértett és közösen kialakított szakszókincs és fogalomhasználat alapján, vagy pedig csak egy szakma nyelve dominál?
Kik irányítják az együttműködést?	Megállapodnak-e közösen az irányításban, változik-e az irányítás aszerint, hogy melyik szakma képviselőjének tudása és szakismerete szolgálja legjobban a szolgáltatást igénybe vevők szükségleteit egy adott időpontban és helyzetben, vagy pedig az irányítás főképpen csak egy szakma képviselőjének kezében van?
Ki dönti el, hogy milyen erőforrásokra van szükség, és hogyan juttatják el ezeket a szolgáltatást igénybe vevőkhöz?	Megvitatják-e közösen az erőforrások kérdéseit, közösen határozzák-e meg az erőforrásokat a különféle szakmai hozzájárulások mértékének megfelelően, vagy pedig csak egy szakma képviselője diktálja azt?
Ki kit vonhat felelősségre?	Egyetlen szakma képviselőjére hárul a teljes felelősség, vagy pedig elismerik mindenki elszámolási kötelezettségét?
Ki írja elő a többiek teendőit?	Vannak-e felajánlások, van-e közös megegyezés a közreműködők tevékenységeit illetően, vagy pedig csak egy szakma képviselője írja elő a teendőket?

Forrás: Baret, Keeping (2005) nyomán a szerző saját szerkesztése

A fentiek felhívják a figyelmet, hogy az interprofesszionális tevékenység során a megoldandó feladatok meghatározásában, a fogalom- és nyelvhasználatban, a tevékenység irányításában, a felelősség vállalásában, a lobbizás tekintetében nem kerülhet tartós ideig domináns helyzetbe egyik vagy másik szakma képviselője vagy csoportja.

Előnyök és nehézségek

Az interprofesszionális együttműködés értékei a hatékonyabb stáb-team munkával, a konstruktív kooperációval, a konszenzusos cselekvéssel, a tartós eredmények elérésével, a különböző szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáféréssel, az iskolai szociális munka átláthatóbbá tételével, a helyi együttműködések kialakításával, a közös és egyéni érdek és felelősség tisztázásával, vállalásával, az elégedettebb környezettel fejezhetők ki. Nem a hiányokból és a deficittekből indul ki, hanem a megszerzett tapasztalatokra, a már meglévő értékekre és forrásokra épít. Gyakorlatias, hatékony, minőségre törekvő szolgáltatásokat eredményez, mert sikeresen használja a forrásokat, csökkenti a rizikókat, feloldja a merev szakmai kereteket, motiváltabbá válnak az e tevékenységben közreműködők a különböző problémák kezelése és a valóság változtatása érdekében.

Az interprofesszionális együttműködés számtalan előnnyel jár; így a szolgáltatásokat igénybe vevők szükségleteinek teljesebb meghatározása, az egyes szakmák és szakemberei közötti bizalom és elfogadás épülése, a szakmai, szervezeti, metodikai határok oldása, az egymás szakmai szerepeire való figyelem, az egymást újabb forrásokkal való felruházás, az egymás eredményeinek méltányolása, az egymástól való tanulás, a több közös minőségi eredmény elérése, a saját szakmai ethosz méltánylása, a közös eredményekkel kapcsolatos büszkeség, az integratív megközelítések melletti elköteleződés, a modellnyújtás. Továbbá, hogy a másik szakma és a másik szakember szerepének, identitásának, autonómiájának megértése, elfogadása, a kölcsönös bizalom megtanulása és érvényesítése, a tudás közös megszerzése és használata, a közös és a különböző értékek elfogadása alapján csökkenhet a szakmák közötti hierarchia és feszültség. Az adott szakma tudásával való kalkulálás és a közreműködők egyenrangúsága következtében nőhet az egyes szakmák presztízse. További előny, hogy permanens önvizsgálatra, a saját szakmaisággal történő szembenézésre készítet (Hopkins, Hume 1996).

A nehézségeket pedig a nem mindig minden szempontból egyértelműen meghatározható célok és távlatok, a nem jól megszervezett, ellentmondásos és felesleges, vagy a túlzottan időigényes tevékenység, a különböző vezetési stílus, az eltérő szakmai nyelv és értékrend, a különféle fajtájú és szintű képzettségek és képzési tapasztalatok, a különböző szakmai identitás, tudás, kompetenciák, érdekek, értékek, továbbá a szakmai lojalitás és büszkeség elvesztésének félelme, a negatív előítéletek, a rejtett prejudikációk, a nehezebb értékelés stb. jelenthetik (Nissani 1997). Nehezíti, veszélyezteti vagy lehetetlenné teszi az interprofesszionális együttműködést, ha a szakemberek együttműködése során a közös gondolkodás, tevékenység, szakmai nyelv szimplifikálódik (úgymond: „...*csak a legfontosabbakban egyezzünk meg, a többit ügyis saját szakmai tudásom és felelősségem alapján végzem...*”), degradálódik, így a „közös eredmény” is formálissá, látszattá válik – ahogy erre kutatási tapasztalatok alapján hivatkoznak Korazim-Körösy és mtsai. (2007).

Víziók vs. kitűzhető célok

Neurobiológiai és játékelméleti kutatások eredményei szerint a biológia törvényének tekinthető az emberek egymáshoz fordulása, mert az élet elsősorban együttműködést, a más személyekkel, csoportokkal fenntartott sikeres kapcsolatokat és csak másodlagosan a versengést preferálja. Az együttműködés, az embereknek mint társas lényeknek mozgatója, egyúttal testi és lelki egészségnek is a védőpajzsa (Bauer 2012; Rojzman 2010). Az iskolai szociális munkás is csak akkor tud eredményes tevékenységet folytatni, ha erősen jellemző rá

a közvetlen klienseivel és a más szakmák és szakemberei felé a nyitottság, a széles körű együttműködési hajlandóság és képesség. A jól együttműködő iskolai szociális munkás határait tartva és ugyanakkor azt átlépve dolgozik. Saját tevékenységét proaktív módon fejlesztve belső és külső szakemberekkel, tanulók-diákok és szülők képviselőivel, aktivistákkal, önkéntesekkel, a helyi közösség potenciális támogatóival együttműködve képesnek kell lennie csapatmunkát kialakítani, megtervezni és működtetni. Az majd a jövőben dől el, hogy „csak” egy (újabb) „végrehajtó csavar” lesz az iskola jelenlegi világában, vagy távlatosan az iskolai szociális munkát teljesebb értékűen koordináló, menedzselő és interprofesszionális hálózatot is irányítani képes szakemberré válik. Nem véletlenül hívja fel a figyelmet és tekinti e tevékenység fontos feladatának Allen-Meares (2010) az iskolai szociális szolgálatok rendszerszemléleten alapuló kidolgozását, megszervezését és perspektivikus fejlesztését.

Irodalomjegyzék

ALLEN-MEARES, P. (2010): *Social Work Service in Schools*. 6th edition, Chicago.

ARONSON, E. (2009): *Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. AbOvo Kiadó.

A szociális munka globális definíciója – New Global Definition of Social Work (2014). IFSW, IASSW. *Párbeszéd – szociális munka folyóirat* nyitólap. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php (látogatva: 2019. 03. 01.).

BARETT, G., KEEPING, C. (2005): A hatékony interprofesszionális munkához szükséges folyamatok. In BUDAI I. (szerk.) (2007): *Az együttes tanulástól a közös munkáig...* Széchenyi István Egyetem, Győr. 14.

BÁNYAI E. (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón, Magyarországon, *Háló*, 6. évf. VIII. szám, augusztus.

BÁNYAI E. (2003): A családokat támogató szolgáltatások integrációja. *Esély*, 5. 15–26.

BÁNYAI E. (2018): Az iskolai szociális munka a szülőkkel, családokkal kapcsolatos feladatai, a szülők bevonása gyerekük iskolai életébe. *Párbeszéd – szociális munka folyóirat* 3. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php (látogatva: 2019. 03. 01.).

BAUER, J. (2012): *Az együttműködő ember*. Ursus Libris.

BUDAI I. (2001): Szükségletektől a koncepcióig. In SOMORJAI I. (szerk.) (2001): *Amivel még nem számolunk...* Interprofesszionális együttműködés és szociális munka. Széchenyi István Főiskola – Kávé Kiadó, Győr–Budapest. 29–46.

BUDAI I. (2009): Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. *Esély*, 5. 83–114.

BUDAI I. (2015): Az együttműködés a szociális munka egyik kulcsa és eszköze. *Párbeszéd – szociális munka folyóirat* 1. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php (látogatva: 2019. 03. 01.).

- COSTIN, F. (1975): School Social Work. *Social Work*. March.
- CSEPELI GY. (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- CSEPELI GY. (2013): *A hatalom anatómiája*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- GALUSKE, M. (2019): *A szociális munka módszerei*. L'Harmattan.
- HANKISS E. (1983): *Társadalmi csapdák. Diagnózisok*. Magvető Kiadó, Budapest.
- HERVAINÉ SZABÓ GY. (2008): Iskolai szociális munka konceptuális keretei. *Háló*, 14. évf. 3. sz. 2–4.
- HOPKINS, T., HUME, S. (1996): Inter-professional practice and education. In TEMPUS ASWE teacher mobility programme, 11 July 1996 Bournemouth University IHCS, unpublished.
- HUME, S. (1999): The organisation of interprofessional courses and projects. In TEMPUS FECCC project programme for teachers' mobility, 16 October 1999, Jászberény, 27 October 1999, Bournemouth University, IHCS, unpublished.
- JOHNSON, J. (1991): A vétkeseket nem kereső iskola. In BUDAI I. (szerk.) (1996): *Szociális munka az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 48–63.
- KERSTING, H. J. (1996): A szociális és a pedagógus szakma azonosságai és különbségei. In BUDAI I., SOMORJAI I., TORDAINÉ VIDA K. (szerk.) (1996): *Szociális képzés európai szinten – hazai viszonyok között*. Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola – Széchenyi István Főiskola, Esztergom–Győr. 24–29.
- KORAZIM-KÖRÖSY, Y., MIZRAHI, T., KATZ, C., KARMON, A., GARCIA, M. L., SMITH, M. B. (2007): Interdiszciplináris közösségfejlesztés és együttműködés izraeli és amerikai tapasztalatok alapján. *Esély*, 6. 61–86.
- LEATHARD, A. (ed.) (1994): *Going Inter-Professional, Working Together for Health and Welfare*. Routledge, London–New York.
- LORENZ, W. (2001): 'Social Work in Europe – portrait of a diverse professional group'. In HESSLE, S. (ed): *International Standards Setting of Higher Social Work Education*. *Stockholm Studies of Social Work*, 17. Stockholm University.
- MÁTÉ ZS. (2018): Iskolai szociális munka. *Párbeszéd – szociális munka folyóirat* 3. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php (látogatva: 2019. 03. 03.).
- NAGY Á. (szerk.) (2018): *A komfortzónán is túl. A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely – Ifjúság szakmai Társaság. <http://mek.oszk.hu/18700/18716/>.

- NISSANI, M. (1997): Ten cheers for interdisciplinarity: The case for interdisciplinary knowledge and research. *Social Science Journal*, 34(2). 201–216.
- PAYNE, M. (2016): *Modern Social Work Theory*. Oxford University Press. 4th edition.
- QUINNEY, A. (2006): *Collaborative Social Work Practice*. Learning Matters Limited, Exeter.
- RÁCZ J., HOYER M. (1996): Fiatalkori devianciák és kortárs csoportok. *Esély*, 3. 44–56.
- ROJZMAN, CH. (2010): *Együttélés és társadalmi terápia. Bírjuk ki egymást!* Saxum.
- TELLER, J. (2012): *Semmi*. Scolar Kiadó, Budapest.
- TWEMLOW, S. W., SACCO, F. C. (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok?* Flaccus Kiadó, Budapest.
- VERCSEG I. (2018): Közösségi jelleg – közösségi tevékenységek. *Párbeszéd – szociális munka folyóirat* 4. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php (látogatva: 2019. 03. 03.).
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. H., FISCH, R. (1990): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Gondolat, Budapest.

Internetes forrás

<https://www.co-treme.hu> Vajda Zsolt honlapja az óvodai és a kollégiumi szociális munkáról (látogatva: 2019. 03. 11.).