

Joy Johnson: Vétkeket nem kereső iskola¹

(részletek)

A szerkesztő több szempont együttes figyelembevételére alapján javasolja az alábbi, már régebben megírt, ám ma is nagyon használható önvallomást elolvasni. Időszerűségéből semmit sem vesztett. A szerző a vétkeket nem kereső iskola mellett teszi le a voksát, azaz miképpen érhető el, hogy az iskolában mindenki jól érezze magát, aminek kialakításában egyaránt részt kell vennie a tanároknak, az igazgatónak, az iskolai szociális munkásoknak és az iskola más alkalmazottainak egymást megértve és együttműködve. Az írás a gyerekeknek, a tanároknak, valamint az iskola belső világának és működésének kitűnő ismerete alapján kínál egyszerű, de igencsak hatékony ötleteket, módszereket a mindennapi tipikus iskolai helyzetekre és konfliktusokra a szociális munka problémamegoldó modelljének sajátos alkalmazásával. A szerző saját szakmai személyiségének fejlődését egy önreflexiós folyamat fókuszába állítja, különösen izgalmas, hogy hangsúlyozza az érzelmekkel való dolgozást, valamint a racionális tervezés és cselekvés egyensúlyának szükségességét, továbbá, hogy hitet tesz a gyerekek és a tanárok partneri együttműködése mellett. Mindez kiváló szempontokat nyújt az iskolai szociális munkások szemléleti kereteinek meghatározásához, továbbá a mindennapi tevékenységének elkezdéséhez, folytatásához.

[...] Az ideális iskola azon az alapon működne, melyet a vétlenség elvének nevezhetünk. Az iskolák többsége, melyben jártam, vétkest kereső iskola volt. Egy vétkest kereső iskolában, ha valami nem jól működik, az a fontos, hogy találjanak valakit, aki hibáztatható ezért. Ha valamilyen probléma van az osztályban, az első lépés, hogy próbáljunk bűnöst találni. Ha ez nem sikerül, az azt jelenti, hogy mi magunk vagyunk a hibásak. Ha azért történt a dolog, mert az igazgató nem adott elegendő támogatást, és ekkor a dolog az ő hibája. Ez a vétkes megtalálására irányuló szükséglet oly gyakori és oly destruktív az iskolákban. Leginkább akkor derül ki, amikor a biztonságos tanulási miliő kialakításáért együtt kellene dolgozni.

Egy középiskolában, ahová konzultációra hívtak, incidens történt, ami rögtön beindította a vétkeskeresési folyamatot. Egy tanuló megjegyzést tett, amivel úgy feldühítette tanárát, hogy az kidobta az osztályból. Mivel a tanár teljes mértékben kijött a sodrából, azonnal feljegyzést készített az igazgatónak, hogy fegyelmi intézkedést kérjen a gyerek ellen. Az óra után a gyerek odament a tanárjához és bocsánatot kért viselkedéséért. Mivel ez vétkest kereső rendszer volt, a tanár keze meg volt kötve. Ha visszafogadja a tanulót az osztályba és visszavonja a fegyelmi kérését, beismeri, hogy nem előrelátóan cselekedett. Tudta, hogy az

¹ A tanulmány eredetileg megjelent a „School Social Work – Practice and Research Perspectives” című kötetben. Szerkesztette: Constable, R. – Flynn, J. P. – McDonald, S., Lyceum Books, Inc. 1991, Chicago. Magyarul először Kozma Judit fordításában jelent meg a Budai István szerkesztette Tanulmányok a gyermekjólét köréből I. – Iskolai szociális munka című kötetben. Az Esztergomi Vitéz János Tanítóképző Főiskola és a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola kiadványa, Hajdúböszörmény, 76–93.

igazgató miképpen reagált egy hasonló esetre a közelmúltban, félt, hogy őt is el fogja ítélni. Másrészt a tanár látta, hogy a tanuló valóban megbánta, amit tett, és megérdemel még egy lehetőséget. Nem tudva, mit is tehetne, visszaengedte az osztályba, és büntudattól gyötörve hagyta, hogy a fegyelmi kérés menjen a maga útján. Az igazgató úgy érezte, akkor cselekszik felelősségteljesen, ha megbünteti a tanulót, és ezzel támogatja a tanárt, annak ellenére, hogy úgy érezte, nem a gyerek volt a hibás. Amikor később beszéltem az igazgatóval az incidensről, és elmondtam neki, hogy a fiatalembert megbüntették azután, hogy a tanár és a tanuló már megoldották a kérdést egymás közt, így válaszolt: *„Nézzé, rajta tartjuk a szemünket ezen a tanáron, és valószínűleg nem fogjuk meghosszabbítani a szerződését év végén, de addig is támogatnunk kell, még a tanuló kárára is.”*

Úgy tűnik, mintha mindenki veszítene és senki sem nyerne. Mivel az iskolai környezet nem engedheti meg a hibázást, mindenkit megbüntetnek, és minden megtörtént dologért mást tesznek felelőssé. Kíváncsi vagyok, mi történne ugyanebben az ügyben egy másik iskolában, ahol támogató a környezet. Ha a tanár úgy érzi, hogy értékelik, talán nem veszíti el a kontrollt olyan gyorsan a tanuló sértésének hatására. Ha mégis dühbe gurul, és elküldi a túl korai fegyelmi kérést az igazgatónak, akkor egy támogató iskolai környezetben megengedhette volna magának, hogy odamenjen az igazgatóhoz és így szóljon: *„Ez a tanuló valóban kihozott a sodróból, de nem hiszem, hogy valóban akarnám a fegyelmi büntetést. Szeretném ezt az ügyet elintézni vele.”* Ez megszüntette volna az adminisztratív beavatkozást, és ő leülhetett volna a gyerekekkel megbeszélni, hogy mi hozta ki ennyire a sodróból. Ahelyett, hogy megbüntették volna, a tanulónak vállalnia kellett volna a felelősséget a magatartásáért, és terveket kellett volna kidolgoznia, hogy miképpen fog viselkedni a jövőben a tanárral szemben.

Van valami a büntetésben, ami egyszerre pozitív és negatív. Egyrészt (főleg az idősebb korosztálynál) a tanulónak szüksége van szabályokra, melyeket kipróbálhat, melyekkel szembehelyezkedhet. Az ilyen esetekben a visszahatás bizonyos formái hatásosak lehetnek. Másrészt a büntetés megengedi a gyerekeknek, hogy „letudja” a dolgot, úgy érezheti, hogy nem kell vállalni a felelősséget.

Jót derültem, amikor egy iskolába bemenve az aulában találtam egy csoport gyerekekkel veszekedő igen dühös igazgatót. A gyerekek a földön ültek körülötte, és éppen azzal voltak elfoglalva, hogy ötvenedszer leírják: *„Nem fogok többé késni”*. Azt ígérte nekik, hogy minden egyes perc, amit a jövőben késni fognak, tíz ilyen mondat leírását fogja számukra jelenteni. Kicsit távolabb találtam néhány másik gyereket, akik arról beszélgettek, hogy hányszor hajlandók leírni azt a bizonyos mondatot, hogy késhessenek az iskolából. Egy lány tíz percet késett, és otthon már előtte leírta százszor a kérdéses mondatot, hogy megnézhesse a televízióban a műsort végig, mielőtt bemegy az iskolába. Szerinte ez megérte.

Az iskola mint rendszer – a tantestület mint csoport

Mivel a késés a fenti példában szereplő iskolában ily módon kicsúszott az ellenőrzés alól, javasoltam az igazgatónak, hogy értesítse a tanulókat; a büntetési rendszer nem érvényes

többé, és el kell kezdeniük időben járni az iskolába. Javasoltam még, hogy kérjen meg minden tanárt, hogy beszéljék meg a tanulókkal, milyen kellemetlen a tanároknak, hogy a gyerekek kimaradoznak, és tegyék őket felelőssé a késések megszűnéséért.

Az igazgató egy jó adag szkepticizmussal elfogadta a javaslatomat. Nyilván nem hoztam volna ide ezt a példát, ha sikerült volna jól megoldani a problémát ezzel a módszerrel. Három nap alatt, ahelyett, hogy tizenöt tanuló késett volna, csak ketten-hárman késtek elfogadható kifogásokkal, és osztálytársaik a csoportnyomás eszközével segítették őket, hogy időben tudjanak iskolába jönni a jövőben. Az iskola vétkest kereső rendszere, bár természetes kinövése minden bürokratikus rendszernek, nem képes felelősségteljes viselkedést kialakítani.

A vétkest nem kereső iskoláról szóló elképzelésem szerint ez az intézmény olyan hely lenne, ahol az emberek megosztják egymással az érdeklődést, a tervezést és a felelősséget. A tanulók és a tanárok egyaránt hibázhatnak, s ha ez megtörténik, akkor a többiektől várják, hogy segítőkészek legyenek, és ne hibáztassák az illetőt. Ezt a viselkedést az iskola vezetőségének kell elkezdenie, de e folyamatnak kétirányúnak kell lennie. Az igazgató egy ilyen rendszerben elegendő szabadsággal rendelkezik, hogy segítse a tanári kar tagjait, akik esetleg hibásan ítélnék meg adott helyzetet, ugyanakkor el kell várnia a tanároktól, hogy kiálljon mellette, ha ő kerül bajba.

Vannak konstruktív módok az ilyen kölcsönös támogatási rendszer kiépítésére egy tanári karon belül. Külső konzultáns nagyon hasznos lehet, de nem elengedhetetlenül szükséges. Az igazgatók, más iskolai vezetők vagy iskolai szociális munkások maguk is beindíthatják ezt a folyamatot. A vétkest nem kereső rendszer kiépítése azzal az előfeltevéssel kezdődik, hogy mindenkinek, aki bejön az iskolába, joga van ahhoz, hogy jó napja legyen ott. Ezután kérdés az, hogy miképpen lehet elősegíteni ennek megvalósulását.

Egy igazgató például a tanévnyitó értekezleten megkérte a tantestület tagjait, hogy kis csoportokban gyűjtsenek össze különféle célkitűzéseket. Az egyik ilyen csomag az iskola általános céljaira vonatkozott. Egy másik célrendszer pedig a tantestületre – mi tehetné az iskolát jó helyé számukra. A következő gyűjtemény a tanulókról szólt – mit szeretnének, hogy a tanítványaik megtanulnának. Amikor az igazgató segített a tantestületnek felvázolni ezeket a célokat, igyekezett azt is biztosítani, hogy a leírt négy minőség (biztonság, valami fontos a számunkra, valamihez való hozzájárulás, valaki, aki törődik velük) mind jelen legyen a rövid és a hosszabb távú célok között egyaránt. Ez ugyanolyan fontos az igazgató, mint a tanárok vagy a tanulók számára. Miután segített a tantestületnek a célok felvázolásában, és eldöntötték, hogy milyenek szeretnék az iskolai környezetet, továbbléptek egy megvalósítási terv kidolgozása felé több kérdés felvetésével.

1. Mit tehetnénk közösen ezeknek a minőségeknek a fejlesztéséért?
2. Milyen szerepet kellene az igazgatónak játszania?
3. Mit tehetünk mi, hogy elősegítsük a kívánatos célok elérését?
4. Hogyan induljunk el, tudva, hogy időt vesz igénybe, és sok olyan dolog van, melyet nem szabad tennünk, és sok olyan, amit el kell kezdenünk?

Miután ezeket a kérdéseket megvitatták, a tantestület megállapodott abban, hogy mindannyian elkötelezettek a vétkest nem kereső rendszer kifejlesztése iránt, és általában egyetértettek abban, hogy a tantestület, a kiegészítő személyzet és a tanulók képesek támogatni egymást. Ez megkövetelte néhány régi szabály felülvizsgálatát, melyek például tiltották a nyitottságot...

Ha én bemegyek egy iskolába, harminc perc alatt meg tudom állapítani, hogy az vétkest kereső vagy nem vétkest kereső. Legfontosabb diagnosztikus forrásaim egyike a tanári szoba. Ott látni, hogy az emberek figyelnek-e egymásra, mutatnak-e kölcsönös érdeklődést, javasolnak-e megoldási módokat egy problémával küzdő kollégának, vagy egy olyan hely, ahol értelmetlen panaszkodással és pletykálkodással megy el hiába az idő, és senki sem javasol a problémákra megoldást...

Nem azt állítom, hogy minden egyes tantestületi tagnak szeretnie kell mindenkit, vagy hogy állandóan együtt kell lenniük, barátoknak vagy bizalmasoknak kell lenniük. Ez sem nem lehetséges, sem nem kívánatos. Mindig lesznek csoportok egy iskolán belül, amelyek tagjai jobban megkedvelik egymást, bizalommal fordulnak egymáshoz; mindazonáltal nagyon fontos, hogy ezek a természetes barátságok ne veszélyeztessék az iskola egészének kölcsönös elfogadáson alapuló atmoszféráját...

Még egy ideális iskolában is vannak konfliktusok... Ha azonban ezeket a szőnyeg alá söprik, és inkább érzelmileg vezetik le, mintsem megbeszélnék, akkor komoly problémák lehetnek a kommunikációval. Képtelenség egy konfliktust megoldani, ha nem lehet nyíltan megbeszélni...

A különbözőség értékessége

Utálnék olyan iskolában dolgozni, ahol mindenki egyforma, és a normákat úgy szabják, hogy mindenki köteles ugyanolyan módon eljárni minden ügyben. Az ideális iskolában minden tanárnak volna saját hatalma és érdeke, amit mindenki más elismerne és respektálna. Minden egyes tantestületi tagnak megengednék, hogy kidolgozza saját programját, hasznosítsa energiáit és érvényesítse érdekeit a szélesen értelmezett tantervben és az iskolai célokon belül. Volna egy minimumkövetelmény, mely minden tantestületi tagra egyaránt érvényes.

Természetesen vannak alapvető iskolai szabályok, melyeket minden tanárnak be kell tartania és be kell tartatnia, de sok olyan kérdés van, amelyet különböző módon lehet megoldani az egyes osztályokban. Nincs ok arra, hogy minden osztályt uniformizáljunk; nem javaslunk olyan részletekbe menő szabályrendszert, mely minden osztályra egyaránt érvényes. Egy ilyen megszüntetné a tanári szabadságot, a lehetőséget, hogy mindenki úgy tanítson, ahogy a legkellemebb neki. A tanulók pontosan tudják, hogy mikor próbál valaki olyan szabályt kikényszeríteni, amivel nem ért egyet, és ez bizalmatlanságot hoz létre közöttük. Másrésztől képesek az osztálytermen belül különböző elvárásokhoz alkalmazkodni. Nem csupán tudatában vannak, hanem fogékonyak is a tanároktól jövő különféle elvárásokra.

Egy hetedikes osztályfőnök mondta: *„Tudom, hogy semmi sincs abban, ha valaki rágógumit rág. De ha látom azt a sok fiatalembert mozgó szájjal, a látványtól falra mászok. Képtelen vagyok elviselni.”* Amikor egyszer szabadnak érezte magát arra, hogy saját véleménye legyen, a következőket mondta az osztálynak: *„Lehet, hogy ennek számotokra nem sok értelme van, de engem annyira feldühít, ha rágóztok, hogy képtelen vagyok tanítani. Egy idő után már csak a szájatokra tudok figyelni, és nem tudok a tananyagra koncentrálni. Emiatt az én órámon nem rágózhattok.”* A gyerekek a következőképpen reagáltak: *„De az X. Y. tanár úr megengedi, hogy az óráján rágózzunk.”* A tanár szerencsére elegendő önbizalommal rendelkezett, és azonnali válasza volt: *„Nagyszerű! Nagyon örülök, hogy X. Y. tanár urat nem zavarja a rágózás. Rágjátok el ott az összezt, amit akartok, de itt ne rágjatok.”*

Az önmagunk, a saját elvárásaink, kívánságaink tisztelete az, ami a vétkest nem kereső iskolában szabaddá tesz bennünket arra, hogy más viselkedési szabályokat alkossunk osztályunkban, és ami eltér más osztályokétól. Ez teljességgel helyes. Ami egyáltalán nem helyes, ha megpróbáljuk a többi tanárt is kényszeríteni arra, hogy helyezze kívül a rágógumit, mert az sért bennünket. Ez az a pont, ahol az iskola problémába kerül. Van néhány olyan viselkedés, melyet a testület néhány tagja elvár a tanulóktól, míg ugyanezt mások nem várják el. A testületnek és az igazgatónak meg kell engednie, hogy az egyes tanárok saját maguk szabják meg az osztályukban érvényes szabályokat saját és tanítványaik szükségletei szerint.

Kihívás

Kedves Olvasó! Lépjen egy lépést most hátra, és nézze meg saját iskoláját! Mi folyik a tanári szobában? Milyen elvárásokat támasztanak a tantestület tagjai egymással szemben, és milyen elvárásai vannak az igazgatónak? Milyen támogató rendszer létezik? Van olyan vágya, hogy megszabaduljon a fűrástól, és a kölcsönös támogatás kiépítésén dolgozzon? Lehet szellőztetni a vitás kérdéseket a különböző véleményeket valló emberek között ahelyett, hogy a szőnyeg alá söpörnék? Nézze meg a tantestületet mint csoportot! Hogyan viszonyulnak egymáshoz, és hogyan viszonyul az iskola vezetése a tanárokhoz?

Egy ilyen analízis esetleg lehetetlenül nagy feladatnak látszhat. Kezdheti azzal, hogy megkérdezi saját magától: *„Ha holnap bemennék az iskolába és lehetne egy kívánságom, mely megváltoztatna egy, a tanárok egymás közötti és az iskolavezetésnek a tanárokkal szembeni viselkedését érintő dolgot, akkor mi lenne az?”* Ha csak egy változtatásra lenne szüksége, mi volna az? Most pedig gondolja meg azt, ha holnap bemegegy az iskolába, hogyan tudná ennek az egy változásnak a bekövetkeztét elősegíteni.

A probléma meghatározása

A problémamegoldás első lépése a probléma összetevőinek meghatározása, ahogy ön látja azokat. Mi a baj? Mi történt? Hogyan történt? Hogyan érez azzal kapcsolatban, ami történt? Mit jelent önnek ilyen tapasztalatokon átesni? Nemcsak a probléma komponenseivel kell kapcsolatba kerülnie, hanem a saját problémával kapcsolatos személyes reakcióival is.

Csak ezután foglalkozhat az ügyben érintett más embereket érintő kérdésekkel. Mit gondol, mi történik velük? Hogyan érznek ők a történetekkel kapcsolatban?

Egy tanár bezárt egyszer egy egész osztályt, mivel a tanulók ellenszegültek akarátának. Általában képes volt egy ilyen helyzetet kezelni, lecsendesíteni a gyerekeket anélkül, hogy megbüntette volna őket. Fizikailag rosszul érezte magát ezen a napon, vitába keveredett a férjével, és nem érkezett meg a megrendelt és ígért tananyagcsomag sem. A dolgoknak ez a halmozódása betetőződött a gyerekek viselkedésével, feldühödött, önsajnálattal fogta el, hogy így érezzen. Érzelmi válasza nagyon reális volt, és teljes mértékben megfelelt a helyzetnek. Bűnösnek érezte magát azért, hogy a gyerekeket megvádolta és megbüntette. Emiatt kért segítséget tőlem annak megértésében, ami történt. Ez az incidens egy olyan arcát hozta felszínre, amit nem nagyon szeretett.

Időnként a gyerekek iskolaidő utáni bezárása hatásos lehet, de ebben az esetben a tanár úgy érezte, azért vett elégtételt rajtuk, mert azok rossz érzést okoztak neki. Amikor arra biztattam, hogy vessen pillantást a probléma egészére, támogattam mind az osztályban, mind az azon kívül támadt érzéseit, képes volt továbblépni egy másik kérdéskörre. Arra, hogy miképpen tudná az osztályába tartozó gyerekeket segíteni a történetek megértésében. Ezzel visszanyerte a nem büntető attitűdöt.

Elfogadni érzéseinket és fantáziánkat

A folyamat második lépése elfogadni saját érzelmeinket, és hagyni magunkat, hogy elképzeljük, mit szeretnénk tenni. Esetünkben a tanár egyrészt nyilvánvalóan szeretett volna elégtételt kapni, mivel a gyerekek megsértették. Ez teljesen természetes érzése volt. Sok tanár, amikor megsértik, igen élénken fantáziál arról, hogy miképp venne elégtételt, és kedvét leli a különféle módszerek elképzelésében. Miközben a fantáziálás általában veszélytelen és nagyon is hasznos lehet. Ez az, amit tehetünk az ilyen ügyekben.

Szeretnék viszont kicsit elkalandozni, hogy megvilágítsam, milyen óriási terápiás haszna lehet az iskolában, ha hagyjuk magunkat a legvadabb fantáziákat szőni egy felkavaró problémával való megbirkózás érdekében. A fantázia nem kerül semmibe, nem sért másokat, és segíthet a tanároknak megtapasztalni saját legitim érzelmeiket.

A fenti példa tanár szereplője, ha megengedi magának, elképzelhet néhány módszert arra, hogy miképp vehet elégtételt az osztályban elszabadult démonokon. Egy tanár kollégám például élvezte a valamennyi gyerek megverésének képzetét. Ne ijedjünk meg megengedni magunknak, hogy lehessenek negatív fantáziáink éppúgy, mint pozitívak. Engedjük meg magunknak megtapasztalni saját érzelmeinket...

Ennek alapján annak feladása nélkül, hogy nagyon fontos, amit érez, próbáljon ettől elszakadni, és végiggondolni, mit is szeretne, hogy történjék. Miféle érzelmi kapcsolatban akar lenni a tantestületével, ha ön az igazgató? Ebben a megállási fázisban, amikor az ön érzelmei nyilvánvalóak és elfogadottak (de félreértette őket egy pár pillanatra), képes lesz sajátos célokat kitűzni, mit is szeretne a következőkben.

Terv kidolgozása

Kérdezze meg önmagától: „*Ha az a célom, hogy pozitív iskolai tapasztalatokhoz juttassam ezt a fiatalembert, és az, hogy képes leszek élvezni a vele való munkát, milyen dolgokat tehetek azért, hogy mindez megvalósuljon?*” Ez az a pillanat, amikor ismét visszaengedheti azokat az érzelmeket, amelyeket az előbb félretett, és szemügyre veszi, vajon használhatók-e ezek az érzelmek céljai elérése érdekében. Az ön cselekvési tervének tartalmaznia kell azt is, hogy miképp segítse az esetben részt vevő személyekkel megértetni, hogy csak együtt tudják a helyzetet javítani.

[...] az előző esetben ön félrevonhatja a gyereket és megoszthatja vele érzelmeit. Elmondhatja neki, hogy mennyire frusztrált, anélkül hogy ezért vádolná, és kifejezheti: tudatában van tanítványa frusztráltságának is. Együtt kidolgozhatnának egy tervet a közös cselekvésre, próbáljanak tenni valami újat. Mit tennének például, hogy kellemes másnapjuk legyen? Ez a beszélgetés elvezethet a tanuló és a tanár számára elfogadható cél kidolgozásához. A tanár, aki oly mértékben dühös osztályára, hogy büntetővé vált, ezt az érzelmét hasznossá is teheti. Elmondhatja osztályának nem vádló hangsúllyal, de érdekeltté téve őket a dologban. Megkérdezheti őket, miképpen éreznének ők? Min szeretnének változtatni? Megbeszélhetik, mit tegyenek a dolog megváltoztatása érdekében, valamit, hogy a helyzet ne ismétlődjön meg...

Tételezzük fel, hogy eddig mindent a javaslatunk szerint csinált, és mindez hiábavalónak bizonyult. Ez a kockázat mindig megvan. Így célszerű a terv megvalósítása előtt feltenni a kérdést: Mi van akkor, ha...? Mi van, ha nem működik a terv? Mi van, ha nem megfelelően reagál a gyerek? Mi van, ha nem vagyok képes kontrollálni saját érzelmeimet? Kifejleszhetünk egy olyan tervet is, amely tartalmazza az előre nem láthatót is, amit akkor lehet életbe léptetni, ha szükséges (ahogy beteszünk az autónkba pótkereket).

Még ha a terv nem is úgy működik, ahogy előre elképzeltük, az ilyen tartalék terv lehetővé teszi, hogy a problémamegoldó folyamat mégis bizonyos mértékig sikeres legyen. Amikor használni kezdi ezt a modellt, tapasztalni fogja: az ismertetett módszerek egy része működni fog, míg más része nem, és a véletleneket is figyelembe vevő terve segíteni fog abban, hogy megbirkózzon bármilyen negatív kimenettel.

A cselekvés elhalasztása

[...] Vannak olyan esetek, amikor az érzelmek túlságosan intenzívek, amikor túl mélyen sértettek meg, amikor túlzottan a szívünkre vettük a dolgot ahhoz, hogy képesek legyünk jól dolgozni... Ez az a pillanat, amikor a problémamegoldó folyamatot egy időre félre kell tenni. Ekkor az egyetlen fontos és jó dolog annak tudatosítása magunkban és a velünk dolgozó emberekben, hogy annyira elborítottak bennünket az érzelmek, hogy ez a pillanat semmiképpen sem alkalmas a döntéshozásra. Jobb, ha semmit sem teszünk addig, amíg jobb színben nem látjuk a dolgokat.

Egy tanár, akit durva gúnynevekkel illetett egy csapat feldühödött diák, úgy érezte, valamit tennie kell. Teljes erőbedobással próbált hatni a gyerekekre, de mindhiába. Durva szavaikkal annyira megsértették és annyira kiborították, hogy érezte, a beszélgetés folytatása nem hoz hasznot se neki, se a diákoknak. Ezért így szólt: *„Gyerekek, én most annyira dühös vagyok, hogy nem folytathatom veletek a beszélgetést anélkül, hogy valami olyasmit mondanék, amit később megbánok. Mélyen megsértettetek, meg kell néznünk, hogy mi történt, és mit tudunk tenni ebben az ügyben, de most erre képtelen vagyok. Gyertek vissza iskola után mind a négyen, üljünk le, és nézzük meg, mi történt, tudunk-e tenni valamit, hogy ez még egyszer ne forduljon elő. Én nem akarok sértett lenni, és azt sem akarom, hogy ti azok legyetek.”*

Már önmagában, hogy a tanár képes volt ekkora objektivitást mutatni, jelzi, komoly képességei vannak érzelmeinek másokkal történő tisztázására. Sokunk nem lett volna képes erre. Esetleg az alábbiakat mondtuk volna: *„Takarodjatok innen, de azonnal, nem vagyok képes veletek beszélni. Gyertek vissza iskola után”* vagy *„holnap beszélek veletek”*. Sok módja van annak, hogy a tanár vagy az igazgató időt adjon önmagának a lehiggadásra. Időnként hasznos leírni a gyerekcsoporttal, hogy mit gondoltak, mi is történt, arra használva az időt, míg írnak, visszanyerjük a lélekjelenlétünket és visszataláljunk az eredeti terveinkhez.

Értékelés

[...] Korábban úgy értékeltem döntéseimet és cselekedeteimet, hogy megnéztem, mennyire segítettek elérni a kívánt végcél. Ha egy osztályban a zaj volt a problémám, akkor a sikert azon mértem, hogy mennyire tudtam a gyerekeket lecsendesíteni. Nem teszem ezt többé. Most már nem a meghatározott kimenet felől értékelem saját magam, hanem hogy sikerül-e hozzásegítenem diákjaimat, hogy mindannyiunk által támogatott céljaink legyenek. Ez a terv esetleg nem ugyanaz, amit én magam fejlesztettem volna ki, de általában sikeresebb, mivel együtt hoztuk létre. Ily módon megváltoztattam a dolgokat; a kimenetről az eredményt létrehozó folyamatra téve a hangsúlyt.

Természetesen vannak olyan helyzetek, amikor nagyon lényeges a kimenet, és a folyamat válik kevésbé fontossá. Ezek azok az időszakok, amikor a biztonság kérdése merül fel, amikor azonnal engedelmesség szükséges...

Kérdés: miképpen értékelem az iskolában betöltött szerepemet. Mint mindig, az elsődleges mérték, hogy mit mondanak az emberek objektív mércével mérve. Ezt is más módon mérem ma, mint tettem valamikor. Nem ítélem meg magam azzal, hogy tanárként milyen tökéletes vagyok, és milyen kevés hibát követek el. Ehelyett azon mérem magam, mennyire vagyok képes érzékenyen reagálni a tanítványaimra vagy a beosztottjaimra. Mennyire tudok érzékenyen figyelni a véleményükre? Mennyire tudom elősegíteni, hogy respektálják mások jogait éppúgy, mint az enyémet? Ha hatalmi harcba keveredek, milyen gyorsan vagyok képes tudatosítani, hogy konfliktusban vagyok egy diákkal vagy egy kollégával? Mennyire gyorsan tudom elfogadni részemem a hatalmi harcban? Mennyire vagyok rugalmas a konfliktus feloldásában?

Konklúzió

Az iskolai szociális munkás, a tanár, az igazgató, a portás, a könyvtáros szerepe az iskolában különböző, de mindannyian együtt és egymásért dolgoznak... Amikor cselekszenek, az nem pusztán egy szerep, hanem együttműködés, erőfeszítés, melynek sikeressége nem annyira az egyes személyek tehetségétől függ, mint inkább attól, hogy mennyire képesek egymással kapcsolatba lépni és együttműködni. Ez az a minőség, amely leggyakrabban hiányzik az iskolából, mely kudarcokhoz vezethet. A szociális munkások holisztikus szemlélete sokszor képes pozitívabb interakciókat lehetővé tenni, és kifejleszteni egy olyan életteret, amely minden személy számára gondoskodást és támogatást képes biztosítani.