

HERCZEG VIKTÓRIA – HÉDERNÉ BERTA EDINA

Bevezető gondolatok az óvodai és iskolai szociális munka lehetőségeiről

A tanulmány a hazánkban 2018 óta működő óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység általános bemutatására vállalkozik. A jogszabályi háttér rövid ismertetését követően a szociális munka intervenciós szintjei mentén mutatja be a szakemberek lehetséges tevékenységeit. Bár az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység a pedagógusközösség előtt már több ízben bemutatkozott, jelen tanulmány az elsők között kínál kutatási eredményeken nyugvó visszajelzést az oktatási-nevelési intézményekben megvalósuló szakmaközi együttműködés tapasztalatairól. A 2022-ben lefolytatott, 174 járást érintő vizsgálat részletes bemutatását máshol már megtették a szerzők,¹ itt a segítséggel készült interjúkból kirajzolódó szakmaközi együttműködést elemzik.

BEVEZETÉS

2016 augusztusában megjelent az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztését támogató felhívás (EFOP-3.2.9-16). Az ebben foglaltak új feladatként jelentek meg az intézmények életében. Ekkor szerveződött át struktúrájában a gyermekjólét is, megjelentek a Család- és Gyermekjóléti Központok, az esetmenedzserek, a központok révén pedig számos, korábban alternatív módon nyújtható szolgáltatás kötelező jelleggé vált. Az új rendszerben az esetmenedzserek családgondozást nem végeznek, az alapellátás a családsegítő feladata lett. A két munkakör kettévált, munkavégzésük központjába a hatósági intézkedésbe került gyerekekkel kapcsolatban a magatartási szabályok betartása került. Ebbe az új rendszerbe kellett integrálni az óvodai és iskolai segítés szintén új tevékenységét. 2018. szeptember 1-jétől az 1997. évi XXXI. törvény értelmében a Család- és Gyermekjóléti

Központok – az általános szolgáltatási feladataikon túl – biztosítják az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet a nevelési és oktatási intézményekben, egy az oktatási-nevelési intézmények falai közé jogszabályi kötelezettség okán, „bekerült” egy – más végzettséggel, más látásmóddal bíró – szociális szakemberrel. A pedagógus és a szociális szakma közötti kooperáció – jogszabályok általi megkötések figyelembevételével történő – kialakítását a szabályozás az egyes intézmények és egyének kreativitására bízta. Így hol bukdácsolva, aggódások közepette, hol az új lehetőség örömeivel zajlottak az első találkozások és kapcsolódások, megadva a leendő közös munka alaphangját.

A 2022-ben végzett, 174 járást érintő kutatás szerves részét képezték az óvodai és iskolai szociális segítőkkal készített interjúk, melyek során részletes képet kaphattunk a segítők mindennapi munkájáról, nehézségeiről és az őket segítő szakemberekkel való közös munkáról. A 15 félig strukturált interjú során a szociális munkások

¹ Herczeg (2023)

kihangsúlyozták a nevelési és oktatási intézményekkel való jó kapcsolat fontosságát és a kooperáció hasznosságát egy-egy kialakult helyzet, probléma kapcsán. A segítők rendszerszintű, illetve egyéni-szakmai igényein túl az általuk felidézett negatív/pozitív lezárt esetek mindegyikében megjelent az ellátórendszer tagjaival való

együtt gondolkodás, a közös munka. Továbbá megosztották, hogyan, milyen módszerekkel és beavatkozási szinteken tudnak bekapcsolódni a nevelési és oktatási intézmények mindennapi munkájába, hogyan tudják segíteni a gyermekeket, családokat, pedagógusokat. Ahogy a gyermekek/fiatalok sem önmagukban, hanem a környezetükkel együtt értelmezhetőek, úgy a segítők is team munkában tudnak a leghatékonyabban működni és jól segíteni.

Az óvodai-iskolai szociális segítség a hangsúlyt a megelőző és megkereső tevékenységre helyezi, szolgáltatásai pedig döntően a nevelési-oktatási intézményekben valósulnak meg egyéni, csoportos és közösségi szintereken. Jelen szabályozás szerint 1000 főre jut egy segítő, ennek következtében előfordulhat, hogy nagyon sok intézmény tartozik egy kollégához, sokszor több települést is felölelve. Indokolt esetben az 1000 fős létszámtól az intézményvezető eltérhet, amit az adott járás jellege vagy az intézmények elhelyezkedése, valamint az intézmények összetétele, a tagintézmények száma befolyásolhat. Ebben az esetben a segítő kisebb gyereklétszámmal és kevesebb intézményben is végezheti a munkáját.

Az óvodai és iskolai szociális segítők rendelkeznek a megfelelő szakmai eszköztárral ahhoz, hogy a gyermekeket/fiatalokat veszélyeztető körülményeket felismerjék, a

problémákat korán detektálják, és a hatékony megoldás érdekében a megfelelő segítséget tudják nyújtani. A kompetenciahatáraiik ismeretében felméri az eseteket, és szükség szerint összekötik a gyermekeket és családokat a megfelelő szakintézménnyel. A segítők széleskörű jogi, pedagógiai,

pszichológiai ismereteik révén a problémák megoldása érdekében feltérképezik és aktivizálják az egyén környezetének támogató erőforrásait (Máté, 2018).

A 2019-ben, később 2022-ben kiadott új szakmai útmutató (Kaszáné Tóth és mtsai., 2022) így fogalmaz:

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység egy speciális segítségnyújtási forma, mely a szociális munka etikai kódexét betartva, a szociális munka módszereinek és eszközeinek felhasználásával támogatja a gyermeket, a gyermek családját, az iskola, óvoda és kollégium pedagógusait és alkalmazottjait, a jelzőrendszer egyéb tagját (pl.: iskolaőr, védőnő) elsődlegesen a nevelési-oktatási intézmény helyszínén, de ettől eltérően feladathoz és programhoz illeszkedően más helyszínén is.

Ez a tevékenység tehát módszertanában, szakmai tartalmában a szociális munkára támaszkodik. A szociális munkán belül, ahogy látni fogjuk, alkalmazza az egyénekre irányuló közvetlen segítségnyújtást és a csoportokra, közösségekre fókuszáló eszközöket, eljárásokat is.

Az óvoda, illetve az iskola mint másodlagos szocializációs közeg normákat közvetít, kortárs kapcsolatot biztosít, és természetesen oktatás -nevelési feladatot lát el. A nevelési és

a hangsúlyt a megelőző és megkereső tevékenységre helyezi

oktatási intézmények életébe bekapcsolódó óvodai és iskolai szociális segítők mind a gyermekeknek/fiataloknak, mind a szülőknek, valamint a pedagógusoknak is segítségére lehetnek. A mindennapokban felmerülő kérdések megválaszolása és a kialakult problémák megoldása érdekében törekednek az optimális védőháló kialakítására. Élhetnek az osztályfőnöki órák nyújtotta lehetőséggel, ahol a szociális segítő csapatépítő játékokat, csoportos feladatokat, szerepjátékokat tud vezetni akár a pedagógussal közösen, mellyel akár az osztály peremére szorult diák bevonásában is segítségre lehet. A közös játék növelheti az elfogadást, akár a bullyinggal kapcsolatos problémák megoldását is jelentheti. (Starobinski, 2006). A közös játék, együtt gondolkodás, a pozitív visszacsatolások a szorongást és a depresszív tüneteket már attól enyhíthetik, hogy az egyén szimbolikusan megélheti azokat (Benedek, 2005; Sarnoff, 2004).

AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐ TEVÉKENYSÉG BEAVATKOZÁSI SZINTJEI

Egyéni szintér

Az egyéni beavatkozási szinten végzett segítő tevékenység elsődleges feladata, hogy elősegítse a gyermek, tanuló beilleszkedését, előmenetelét, figyelemmel kísérje fejlődését és szükség szerint feltárja az esetleges problémákat, veszélyeztető körülményeket. A megoldás érdekében szükség esetén megteszi a megfelelő lépéseket, intézkedéseket. Például közösen a nevelési és oktatási

intézménnyel vagy akár önállóan jelzést tesz a család- és gyermekjóléti szolgálatnak, illetve gyámhivatalnak; amennyiben lehetsége van, összeköti a gyermeket és a családot a megfelelő szakemberrel; vagy akár kiegészíti a tevékenységet csoportfoglalkozásokkal. A hatékony munkavégzés érdekében figyelembe kell vennie a nevelési és oktatási intézmény sajátosságait: a gyermekek életkorát; a gyermekek esetleges speciális szükségleteit; az intézmény belső struktúráját, hagyományait, szokásait. Az óvodai és

egy gyermekkel akár egy teljes tanévben is lehet egyéni keretek között foglalkozni

iskolai szociális segítő klasszikus esetvezetést, gondozási tevékenységet nem végez. Az egyéni segítés területén a megoldásközpontú segítői folyamatokat alkalmazza.

Családsegítés, gondozás szükségessége esetén összeköti a családot a család- és gyermekjóléti szolgálattal, ahol ezt a feladatot a családsegítő kollégák látják el. Az egyéni segítő folyamat alkalmával törekszik a mihamarabbi feszültségsökkentésre, a probléma megértésére és megoldására, illetve mérséklésére. Felméri, hogy szükséges-e más szakember (pl.: pszichológus) bevonása, vagy a szociális munka eszközeivel orvosolható a kialakult helyzet, probléma. A 2019-es útmutatóhoz képest a 2022-es változat módosításai segítik a gördülékenyebb munkavégzést abból a szempontból is, hogy egy gyermekkel/fiatallal akár egy teljes tanévben is lehet egyéni keretek között foglalkozni, az alkalmak számának maximalizálása nélkül.

Az egyéni segítő tevékenység folyamatában az első lépés egy adott probléma észlelése vagy annak fogadása. Az egyéni segítséget kezdeményezheti maga a szociális segítő, szülő, pedagógus, gyermek/tanuló

vagy akár más szakember (pl.: védőnő) is. Ezt követően az óvodai és iskolai szociális segítő információt gyűjt, megvizsgálja a probléma hátterét, minél szélesebb körben érdeklődik, és igyekszik a probléma okáról, kialakulásáról minél komplexebb képet kapni. Mérlegeli, hogy saját eszköztárával, kompetenciáival orvosolható-e a probléma, vagy más szakember segítségét kell kérni, esetlegesen a veszélyeztetettség mértéke miatt jelzéssel élni a csa-

lád- és gyermekjóléti szolgálat vagy gyámhivatal felé (Bertalan, 2003).

Amennyiben helyben nem orvosolható a probléma, a segítő, a gyermek, a szülő és a pedagógus egymást segítve, közösen határozzák meg az elérni kívánt célokat. A segítő a folyamatot tanácsadással és információnyújtással facilitálja, tartja a kapcsolatot, és konzultációk keretében monitorozza a célok megvalósulását. Amennyiben egyszerre többféle probléma merül fel, úgy felméri és tisztázza, hogy melyek oldhatók meg a segítő tevékenység keretein belül, és melyek azok, amelyekhez más szakember/intézmény segítségére is szükség van.

Csoportos szintér

A csoportmunka nem csupán a prevenció színtereit biztosítja az óvodai és iskolai szociális segítség során, hanem lehetőséget teremt arra is, hogy a gyermekek/szülők/pedagógusok valóban megismerhessék a szolgáltatást és magát a segítőt is, ezáltal bátrabban tudjanak hozzá fordulni. Így ez a beavatkozási szint segíti a gyermekekkel és a pedagógusokkal való kapcsolatok

építését is. A csoportfoglalkozások célja lehet a megismerés; megfigyelés; készségfejlesztés; prevenció, edukáció; pályaorientáció; szabadidő hasznos eltöltése; családi életvitel és nevelés támogatása; szakmatámogatás (Kaszáné Tóth és mtsai., 2022).

Témától vagy problémától függően a segítő saját maga is vezetheti a csoportot, de páros csoportvezetés is alkalmazható, amennyiben erre lehetőség van. A pedagógusokkal közösen tartott csoportfoglalkozásoknak kiemelt jelentősége van az osztálykohézió szempontjából. Egy frissen alakult osztályban a közösségformálást, valamint a segítő, illetve a pedagógus iránti bizalom kialakulását is nagyban

segíti mindkettőjük jelenléte. A másik segítővel vagy külső szakemberrel végzett páros csoportvezetés pedig segíti a komplexebb rálátást, hiszen egyikőjük megfigyelheti a csoportot, miközben a másik a foglalkozást vezeti.

Közösségi szintér

Tágabb értelemben vett közösségi munka minden, az intézmény nagyobb közösségeit vagy akár az intézmény egészét megmozgató program, melynek célja lehet a prevenció, a fejlesztés vagy a korrekció is. Az óvodai és iskolai szociális segítő az adott nevelési és oktatási intézmény közösségi rendezvényeibe aktívan becsatlakozhat, segíthet a szervezésben, maga is szervezhet, vagy jelenlétével járul hozzá a rendezvényhez. Ebben az esetben a munka jellegét nem a munkamódszer, hanem a célcsoport sajátosságai adják (Kaszáné Tóth és mtsai., 2022).

mérlegeli, hogy saját eszköztárával, kompetenciáival orvosolható-e a probléma, vagy más szakember segítségét kell kérni

A közösségi rendezvények lehetnek például: szülői értekezleten való részvétel; az óvoda, iskola életében fontos események, mint a ballagás, szalagavató; sport- és szabadidős programok és azok szervezése; szakemberek és pedagógusok együttműködésének segítése; kirándulás, tábor szervezése, azokon való aktív részvétel; nevelőtestületi ülésen való részvétel).

Számos óvodai és iskolai rendezvény zajlik a nevelési és oktatási intézmény falain kívül, mint például egy kirándulás, tábor. Ezeken az alkalmakon való részvétel vagy a szervezésben való segítség lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermekeket/ fiatalokat egy másik közegben láthassa a segítő. Minőségi időt biztosít, mely elengedhetetlen fontosságú a bizalmi kapcsolat kialakításához.

AZ INTERPROFESSZIONALITÁS KÖZEGE – AZ ÖKOLÓGIAI SZOCIÁLIS MUNKA

Ahogy fentebb is láttuk, az óvodai és iskolai segítő a szociális munka módszertanára támaszkodnak napi munkájuk során. Tanulmányunk további részében a szociális munka praxiselméletei mentén vizsgáljuk meg az óvodai és iskolai segítő munkáját. Számos lehetséges elméleti keret közül az 1980-as évek óta meghatározó, a humán ökológiai rendszeren nyugvó ökológiai megközelítést és a keretében megvalósuló ún. esetmenedzsment típusú eljárásokat mutatjuk be. Majd ezt követően a 2022-

lehetőséget biztosít arra,
hogy a gyermekeket/ fiatalokat
egy másik közegben
láthassa a segítő

ben lefolytatott kutatásból (Herczeg, 2023) olyan eredményeket ismertettünk, melyek az óvodai és iskolai segítő és a pedagógusok közötti széles körű kooperációt tették láthatóvá.

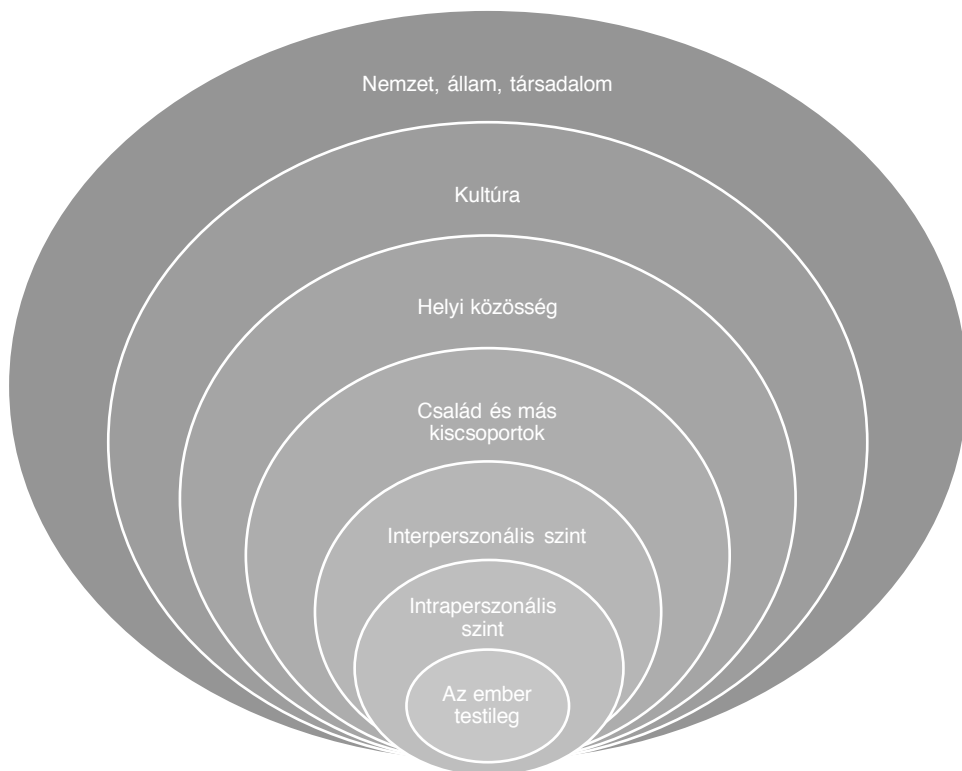
Ökológiai szemlélet és esetmenedzsment

A nevelési-oktatási intézményekben megvalósuló szociális munka során a professzió színterei közül megtalálható mind az egyénnel és családokkal való közvetlen segítségnyújtást magában foglaló esettanulmány, mind a csoport- és a közösségi szintű beavatkozás. A különböző szintek szimultán jelenléte az ökológiai szociális munka elméleti megközelítésével értelmezhető. Az ökológiai szociális munka, ahogy erre Payne (2014) felhívja a figyelmet, nem az elsősorban Dominellihez (2012) köthető *green social work* koncepcióra hagyatkozik, hanem a Perlmanhez (1957) köthető *person-in-situation* megközelítés rendszerszemléletű értelmezése.

Az ökológiai szemlélet változatlanul a bajban lévő egyénre fókuszál, a beavatkozások fókuszában azonban az egyén – család – kicscsoport szélesebb környezete is megjelenik. Kivételesen nagy hangsúllyal reflektál a kapcsolati hálózatokra. A rendszerszemléletből ismert folyamatos kölcsönhatások mellett tekintetbe veszi az egyéni, családi életciklusokat is. Fő kérdése az egyén – család környezeti illeszkedése, integrációja. Welch humánökoszisztéma-modellje mind ezt így ábrázolja (1. ábra):

1. ÁBRA

Welch humánökoszisztéma-modellje



FORRÁS: *Welch*, 1987. Idézi: *Woods*, 1994.

Az egyes szintek közötti folyamatos kapcsolatot a segítő szakember figyelembe veszi. A beavatkozásokat a szintek, rendszerek közötti kölcsönhatás ismeretében tervezi meg és hajtja végre. *Welch* ábráján az egyén áll a középpontban, és az ökológiai modell is az egyént helyezi figyelem középpontjába. A segítő – bár számos aktivitásával bevonja a kapcsolati hálókat, kis csoportokat facilitál – a jólét és a változás kérdését mindig az egyén szemszögéből vizsgálja. Az egyes intézményi szereplők az egyén jóléte vagy

problémája szerint lehetnek relevánsak: akkor kapcsolódik hozzájuk a segítő, ha az adott intézmény szolgáltatást vagy ellátást nyújt az ügyfélnek, és ebben a kapcsolatban valamilyen konfliktus keletkezett, vagy ha az adott intézmény szolgáltatásával az ügyfél máshol létrejött integrációs nehézsége orvosolható lenne. Tehát, az ökológiai szociális munka feltár, összeköt, kapcsolatot erősít, helyrehoz.

Mindezeket a szociális esetszervezés módjával teszi, azok közül is az ún.

esetmenedzsment típusú eljárásokkal. Az esetmenedzsment típusú tevékenységek elméleti alapjai egyértelműen az amerikai ellátórendszer fragmentáltságához kapcsolhatóak, ahhoz az igényhez, hogy a különböző szolgáltatások közötti koordinációt a szakember támogassa, illetve maga a szociális szakember végezze azt. A *menedzsment* kifejezés tehát nem az itthoni nyelvi környezetben (és a hazai gyermekvédelmi jogalkotásban is) jelen lévő felülről történő irányítást, illetve döntéshozást jelenti.² A szociális munka nyelvzetében az *esetmenedzsment* a bajban lévő egyén/család problémamegoldását, vagy társadalmi integrációját támogató szervezetek munkájának a koordinációját jelenti. Ebben a folyamatban a szakember először érzékenyen meghallgatja a problémával küzdő egyént, feltérképezi erőforrásként alkalmazható kapcsolati hálózatát, beazonosítja a lehetséges közreműködő intézményeket, támogatja a kliens és az intézmény közötti kapcsolat kialakítását, majd monitorozza a kliens és az intézmény közötti együttműködést (*Rose és Moore, 1995*). A már többször hivatkozott kutatásunkban is megjelenő gyakorlati példával illusztrálva:³

- Az óvónők által jelzett magatartási problémát először ő maga is megfigyeli, további információkat gyűjt az érintett kisgyermek viselkedéséről;
- majd felkeresi a gyermekjóléti központ pszichológus szakemberét, aki a gyermekkel való többszöri találkozás során szintén információkat gyűjt a gyermek intrapszichés állapotáról;

- ezzel egyidőben a gyermekjóléti szolgálat munkatársával együtt a szülőket is megkeresi, tájékozódva a gyermek családi szocializációs háttéréről;
- az itt elhangzott információk alapján az anyai nagyszülőket is bevonja a gyermek és egyúttal a család helyzetének a megértésébe, a probléma közös definiálásába;
- a begyűjtött információkat visszaforgatja a kooperáló intézményi hálónak, azaz az óvónőknek és a gyermekpszichológusnak;
- a szülőkkel és a szakemberekkel együtt közösen kidolgoznak egy intervencióstervet, ami elsősorban bizonyos szülői magatartások módosítására irányul;
- támogatja és monitorozza ezen viselkedésmódosítások megvalósítását;
- elősegíti, hogy a gyermek intézményi környezete is támogassa a viselkedésmódosítást;
- reflektál a szülők felé a gyermek intézményben tapasztalható viselkedésének változásáról;
- biztosítja a kapcsolat/beavatkozás lezárását minden szereplő számára.

(A folyamat leírása megegyezik a 3. számú interjúalany [BM] közlésével).

Az óvodai – iskolai segítő tehát egyrészt a kliens felé biztosít egyfajta állandóságot, másrészt a közreműködő, a kapcsolati hálóban szereplő intézmények felé. Feltáró, kapcsolat kialakító, összekötő, facilitáló és monitorozó szerepe az esetmenedzsment típusú tevékenységek klasszikus megjelenése.

² Az esetmenedzsment tevékenység és szerep szükségességére – még jóval az esetmenedzsment „színrelépése” előtt – *Bányai* (2003) és *Budai* (2009) is felhívták a figyelmet. Nem meglepő módon ők is az itt használt értelemben hivatkoztak erre a tevékenységre.

³ A kutatás kevert módszertannal dolgozott. 183 kérdőív és 15 félig strukturált interjú került felvételre, ezek együttes értékelését és bemutatását lásd itt: *Herczeg, 2023*.

Látható tehát, hogy az esetenedzsmen-t-szemlélet nagyon jól illeszkedik az ökológiai megközelítéshez, annak gyakorlati megvalósítását nyújtja. Kapcsolódó tevékenységként Szabó munkájára (2009) támaszkodva és korábbi kutatási eredményeink alapján (Héderné, 2014) az alábbiak jelölhetők meg esetenedzsmen-t-jellegű eljárásaként:

- források koordinációja – az óvodai és iskolai segítők fentebb ismertetett tevékenységi köre, a probléma keletkezésében, illetve megoldásában közreműködő intézmények együttműködésének támogatása;
- képviselő – közvetlen és közvetett fajtája ismert, a kliens érdekeinek a képviselőjét jelenti egy-egy hivatalos szerv előtt;
- ügyintézés – általában a pénzbeli ellátások iránti kérelmek megfogalmazása, fénymásolás, telefonhasználat;
- tájékoztatás – részletes szóbeli információátadás egy-egy szolgáltatásról;
- beszerzés – a fizikai szükségletek kielégítésének támogatása adományok révén;
- gondoskodás – a mindennapi életvitel közvetlen segítése, a természetes támogatórendszer szerepének átvállalása. Ott-hont nyújtó ellátás és bizonyos sérülékenység esetén tartós, egyébként általában ideiglenes formában valósul meg.

Mindezek közül az intézményi együttműködés – kooperáció koordinálása emelhető ki.

A kooperáció igénye – A 2022-es kutatás eredményei alapján

A 2022. őszen lezajlott kutatásunk félig strukturált interjúiban a szociális ágazati nehézségek, a szakmai-módszertani protokollok, illetve azok hiánya mellett az oktatási-nevelési intézményekben dolgozó kollégákkal való együttműködésre is rákérdeztünk a segítőknel. A COVID okozta működési nehézségek és az új munkakör megismertetésével járó kihívások mellett minden interjú-

alany kitért a pedagógusokkal való együttműködés tartalmára. A már megvalósuló együttműködések mellett, az interjúk tanulmányozása során érzékelhetővé

vált a kooperáció iránti további igény:

„[...] hogy a többi szakma jól ismerje, hogy mit várhat a szociális szakemberektől, azok pedig team munkába akarjanak és tudjanak dolgozni [...]” (10. számú interjúalany, nő, 28 éves).

A számos pozitív kooperációs tapasztalat mellett megjelent az együttműködés, egyáltalán az ismertség és az információátadás hiánya. Ahogy az egyik adatközlő fogalmazott:

„Tehát, hogy egy kicsikét, hogyha jobban tudnék közeledni például, hogy jobban el lenne mondva nekik, hogy nekem mi is a dolgom itt, és miért vagyok ott, és igenis bizonyos dolgokat, igenis információkat igenis adjanak át nekem” (3. számú interjúalany, nő, 36 éves).

egy gyermekkel akár egy teljes tanévben is lehet egyéni keretek között foglalkozni

További és mélyebb vizsgálatot igényel az együttműködést meghatározó tényezők feltárása. Itt az vált láthatóvá, hogy a jó minőségű személyes kapcsolatok elővetelezik az interprofesszionális együttműködést. Ahogy az egyik interjúalany megfogalmazta:

„[...] mert a pedagógusokon nagyon sok múlik, és észrevehető az a különbség, hogy akikkel – csúnya így fogalmazni –, de akikkel jóban vagyok, ott sokkal könnyebb a munka” (2. számú válaszadó, nő, 35 éves).

A pedagógus és a szociális munkás interprofesszionális együttműködésének sokszínű arculata rajzolódott ki a vizsgálat eredményeiből. *Budai* (2009) szerint az interprofesszionális együttműködés sokféle lehet:

Az IP [interprofesszionális együttműködés] olyan, mint

- egy embersor, akik egymás kezét fogva, egymáshoz kötődően tudnak valami értelmet elérni,
- fogaskerékrendszer, amelyben a kereknek jól kell egymáshoz illeszkedniük, hogy az egész gépezet működni tudjon,
- legójáték, mert a munka kezdetén külön-külön legó-alkotóelemek – személyek – és a munka elvégeztével együtt már a felépített építmény tartóelemei vagyunk,
- szőlőfürt, mert a tömött fürt és a különböző ágacsok mutatják, hogy milyen sokféle módon kapcsolódunk egymáshoz,
- kaleidoszkóp, amelyben a különböző elemek önállóan létezni is tudnak, de az újabb és újabb „rázogatásokkal, ütögetésekkel” újabb és újabb, jobbnál jobb képek (viszonyok, megoldások, rendszerek, együttállások) hívódnak elő,

– saláta, amelynek alkotórészei ugyan megőrzik eredeti ízüket, ugyanakkor együtt más-új ízt is eredményeznek,

– fa (életfa), a fejlődés szimbóluma, amelynek törzse a megoldandó feladatokat, a lomb pedig a közreműködők termékeny együttműködését szimbolizálja; kezdetben lehulló levelekről lehet szó, de a téli erőgyűjtés után az ágak újra kirügyeznek, és lombkoronát alkotnak,

– Rubik-kocka (újabbán a Rubik 360), mert a kollaboráció tág teret ad a gondolkodásnak, az újra- és az újrapróbálkozásoknak, mint amit megtapasztalhatunk a kocka kiforgatásakor, egyetlen célhoz számtalan út vezet, bár egyes lépések idővel automatikussá is válhatnak, és a dolog nem megy végtelen türelem nélkül,

– puzzle-kirakó, mert egyetlen szakma képviselői sem nélkülözhetők, mindegyiknek megvan a maga helye, szerepe, és ha csak egyetlen elem nem kerül a helyére, akkor nem lehet teljes és tökéletes a képünk,

– piramis és lépcsőfokai, mert egyre feljebb és feljebb lépve érzékelhetjük, hogy valamit legyőzünk, megoldunk, és kitágul horizontunk.

Ahogy arra *Budai* (2009) is felhívja a figyelmet, az egyes szolgálatok, intézményi szereplők tájékoztatása önmagában nem interprofesszionális együttműködés. De – tapasztalataink szerint – az óvodai-iskolai segítők nem is csupán ennyit tesznek. Megfelelve az együttműködés és az esetmenedzseri munka elvárásainak, kapcsolatot kezdeményeznek, majd folyamatosan fenntartják azt, értékelnek, döntést készítenek elő, s a kollégákkal, – jó esetben az érintett klienssel – együtt döntenek. A pedagógus és a szociális szakember közötti rendszeres kooperáció két professzió tudását ötvözi.

Az együttműködés, ha nem is mindig zökkenőmentes, mindkettejük későbbi szakmai tevékenységére is hatással van, Budai szimbolikájával élve, mint egy termékeny fa, tovább növekszik.

Végül kiemeljük, hogy az interjúk bepillantást engedtek az óvodai és iskolai segítők nehéz mindennapjai mellett az elismerésbe és az örömeikbe is. Ahogy az egyik válaszadó visszaemlékezett:

„Sokszor láthatatlan a mi munkánk egyébként. Amikor jön a ballagási szezon, és jönnek a ballagási képek. És hozzák a ballagási képet, és megköszönik, és amikor megfordítja az ember a képet, és megnézi, hogy Úristen, ez a gyerek mit írt rá... Hogy milyen mondatok maradtak meg benne, hogy mi az, ami őt előre vitte. És amikor ballagás van, a sorból kiszalad, megölel és azt mondja, hogy köszönöm. Tehát szerintem ennél nagyobb visszacsatolás az életben nem kell, minthogy ő úgy megy el, hogy valamit kapott.” (13. interjúalany, nő, 34 éves)

ÖSSZEGZÉS

Az óvodai és iskolai szociális segítőknek jelentős szerepük van abban, hogy a nevelési

és oktatási intézményen belül a gyermekek/fiatalok megismerjék és hasznosítsák önmaguk és környezetük lehetőségeit és forrásait, valamint a (kortárs) kapcsolatrendszerüket is újra tudják aktiválni, amennyiben szükséges (Mayor, 2020; Máté és Gergél, 2020).

A segítők közvetítenek a gyermekek és az iskola, az iskola és a szülők, az iskola, a helyi közösség és szükségszerűen az ellátórendszer között. A koordinátor-közvetítő szerep célja az együttműködő rendszerek egymáshoz igazítása, a beavatkozások eredményességének optimalizálása. Az óvodai-iskolai segítők az egyes oktatási intézményekben megélt tapasztalataikat továbbviszik az éves jelzőrendszeri értekezletekre is, melyek lehetőséget biztosítanak a nevelési és oktatási intézményeken túl minden jelzőrendszeri tagnak a kapcsolódásra, együttgondolkodásra. Látható, hogy a közös munka során mind a pedagógusok, mind a szociális munkások szakértelme érvényesül, tudásuk és a gyermekek fejlődésének a támogatása iránti elkötelezettségük összegződik. Ez a komplex szemléletű, többnyire hosszabb időtartamú, folyamatos teamjellegű munka vezethet el a tényleges szakmáközi együttműködéshez (Bozó-Kutyifa, 2020), s az oktatási intézményekben jelentkező problémák hatékony megoldásához.

IRODALOM

- Antalné Szabó Á., Gonda Zs., Raátz J., Szabó É. és Szesztay M. (2019): A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése. ELTE, Budapest.
- Bányai E. (2003): A családokat támogató szolgáltatások integrációja. *Esély*. 14. 5. sz., 15–26.
- Benedek L. (2005): *Játék és pszichoterápia*. Könyvfakasztó, Budapest.
- Bertalan I. (2003): A kompetencia új szempontok szerinti megközelítése. *Egészségügyi Menedzsment*. 5. 1. sz., 61–63.
- Bozó-Kutyifa E. (2020): „Vendég a háznál” – Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái. *Szociálpedagógia*. 8. 16. sz.
- Budai I (2009): Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka *Esély*. 20. 5. sz.

- Budai I. és Puli E. (2015): Együttműködés a szociális szolgáltatásokban. *Esély*. 26. 1. sz.
- Czeplédi S. (é. n.): *Az ifjúsági nyelv szóhasználati jellegzetességei egy veszprémi felmérés tükrében* (kézirat). Veszprémi Egyetem – Angol Tanszék, Veszprém.
- Dominelli, L. (2012): *Green Social Work*. Polity Press, Cambridge.
- Ferge Zs. (1984): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai, Budapest.
- Giddens, A. (2006): *Szociológia*. Osiris, Budapest.
- Héderné Berta E. (2014): Cigány családoknak nyújtott személyes szolgáltatások jellegzetességei. *Esély*. 25. 1. sz.
- Herczeg V. (2023): Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlati tapasztalatai az egyéni beavatkozási szinten. *Esély*, 34. 1. sz.
- Mayor N. (2020): A különleges bánásmódot igénylő gyermekek helyzete a közoktatásban és az óvodai-iskolai szociális segítő feladatai ezzel összefüggésben. *Szociálpedagógia*. 8. 16. sz.
- Máté Zs. (2018): Iskolai szociális munka. *Párbeszéd*. 3. 2. sz.
- Máté Zs. és Gergál T. (2020): Az iskolai szociális munka gyakorlata. *Szociálpedagógia*. 8. 16. sz.
- Németh M. és Reszler B. (2020): Az óvodai és iskolai szociális munka és a művészet- és meseterápiás foglalkozások összekapcsolhatóságáról. *Szociálpedagógia*. 8. 16. sz.
- Kaszáné Tóth K., László Gy., Pátkainé Szmulai R., Dr. Szabóné Szalay Cs., Szolnoki B., Vágvolgyi É. és Dr. Anda P. (2022): Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója. Letöltés: <https://szocialisportal.hu/elkaszult-az-ovodai-es-iskolai-szocialis-segito-tevekenyseg-modszer-tani-utmutatoja/> (2023. 11. 11.).
- Kiss J. (2002): *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kozma T. (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába, A nevelésszociológia alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nagy Á (2013): Szocializációs közegek. *Replika*. 83. 2. sz.

Parsons, T. és Bales, R. F. (1956): *Family Socialization and Interaction Process*. Routledge, London.

Pataki É. (2020): A csoportmunka alkalmazása az óvodai, iskolai szociális munkában. Programok, kezdeményezések Zuglóban. *Szociálpedagógia*. 8. 16. sz.

Payne, M. (2014): *Modern Social Work Theory* (4. kiadás). Oxford University Press.

Perlman, H. H. (1957): *Social casework, a problem solving process*. University of Chicago Press, Chicago.

Pintér B. és Valkony, K. (2020): Szakmák találkozása: ismerkedés és együttműködés csoportmódszerekkel. *Szociálpedagógia*. 8. 16. sz.

Sarnoff, C. A. (2004): *Symbols in Structure and Function – Volume 3 – Symbols in Culture, Art and Myths*. Xlibris, Bloomington.

Starobinski, J. (2006): *1789 – Az értelem jelképei*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Szabó L. (2023): Az óvodai és iskolai szociális segítség megvalósulása Budapest XVII. kerületében. *Szociálpedagógia*. 11. 21. sz.

Woods, R. (1994): A szociális munkások tevékenységeinek egy lehetséges rendszerezése. In: Hegyesi, G. és Talyigás, K. (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata*. 1. Semmelweis, Budapest.



„Egyre alacsonyabb a gyerekek frusztrációtűrése,
amit nem szabad figyelmen kívül hagyni”