

VÁLTOZATOK AZ ISKOLÁN BELÜLI SZOCIÁLIS MUNKÁRA

Egy kvalitatív kutatás eredményei⁴

<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2025.1.1>

ABSZTRAKT

Az iskolai szociális segítő szolgáltatás 2018-as magyarországi bevezetése óta nem készült átfogó vizsgálat a megvalósítás eddigi tapasztalatairól. E hiány pótlására feltáró kutatásunkban ezért azt a célt tűztük ki, hogy választ keressünk a következő kérdésekre: i) Milyennek vélik az iskolai szociális munkások a munkavégzés feltételeit az általuk ellátott iskolákban? ii) Milyen célcsoportok számára nyújtanak szolgáltatást, és miben áll a tevékenységük az egyes iskolákban? iii) Milyennek látják az iskolai szociális munkások az iskolában jelen lévő gyermekjólétért felelős kollégákkal való együttműködésüket? Mivel kutatásunk elemzési egységei az iskolák (nem pedig a szociális munkások), azt is tanulmányozhattuk, miként változik a szociális munka gyakorlata az iskolák különböző jellemzői mentén.

A vizsgálatba bevont 18 iskola kiválasztása szakértői kiválasztással történt, melynek elsődleges szempontja a minta minél nagyobb diverzitása volt (az iskola fenntartója, a tanulók létszáma, szocioökonómiai háttere, valamint az iskola településének típusa és regionális hovatartozása szerint). Az iskolai szociális munkásokkal készült félig strukturált interjúkat 2023 márciusa és októbere között vettük fel.

Kutatásunk egyik fő megállapítása, hogy a szociális munkások által látogatott intézmények és települések száma nagyban befolyásolja, hogy a szakember egy-egy iskolában milyen célcsoportoknak és milyen szolgáltatás(oka)t tud nyújtani. Ennek alapján az intézmények három csoportját láttuk egymástól elkülönülni: az iskolai szociálismunka-szolgáltatással jól, közepesen, illetve gyengén ellátott intézményeket. Rámutattunk, hogy az utóbbi csoportba jellemzően azok a falusi kisiskolák tartoznak, ahol sok a hátrányos helyzetű tanuló, s ahol emiatt a legnagyobb szükség lenne az iskolai szociális munkások tevékenységére. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy indokolt lehet az iskolai szociális segítő szolgáltatás szabályozásának újragondolása.

Kulcsszavak: szociális munka, iskola, Magyarország, félig strukturált interjúk

1 HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet.

2 HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet.

3 HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont Gyerekesély-kutató Csoport.

4 A kutatást a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatta (OTKA K 143593 Gyermekvédelem az iskolában: az iskolai szakemberek jelzési magatartását meghatározó tényezők).

VARIATIONS IN SCHOOL SOCIAL WORK

Results from a Hungarian qualitative study

ABSTRACT

Since the introduction of school social work in Hungary in 2018, there has been no comprehensive research on the experience of its implementation. In our exploratory research, we therefore attempted to fill this gap by answering the following questions: i) How do school social workers perceive the working conditions in the schools they work in? ii) What target groups do they serve and what are their activities in a school? iii) How do school social workers perceive their cooperation with colleagues responsible for child wellbeing in the school? As the unit of analysis in our research is schools (not social workers), we were also able to study how school social work practice varies according to the different characteristics of schools.

The 18 schools included in the study were selected by purposive sampling to diversify the sample as much as possible (by type of school provider, number of pupils, socio-economic background, type of municipality and region). Semi-structured (online and telephone) interviews with school social workers were conducted between March and October 2023.

One of the main findings of our research is that the number of institutions and municipalities visited by social workers has a strong influence on the target groups and the service(s) that the social worker can provide in a school. On this basis, we identify three groups of institutions: those that are well, moderately and poorly served by school social work services. The latter group typically includes small rural schools with a large number of disadvantaged pupils, where the need for school social work services would be greatest. This result suggests that there may be a case for rethinking the regulation of school social work services.

Keywords: social work, schools, Hungary, semi-structured interviews

VÁLTOZATOK AZ ISKOLÁN BELÜLI SZOCIÁLIS MUNKÁRA

EGY KVALITATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEI

BEVEZETÉS

A Gyermekvédelmi törvény (Gyvt.)⁵ 2018-as módosítása értelmében, a 2018/2019-es tanévtől a család- és gyermekjóléti központoknak kötelezően óvodai-iskolai szociális segítő tevékenységet kell biztosítaniuk minden köznevelési intézményben. Ez bár új gyermekvédelmi tevékenységnek tűnhet, megjelenése nem előzmények nélküli Magyarországon. Az iskolai szociális munka korábban helyi, sok esetben projektjellegű kezdeményezésként valósult meg, amelynek nyomán folyamatosan a szakmai diskurzus része volt a tevékenység bevezetésének szükségessége (Máté 2015; Tanító 2019). A hatályos jogi szabályozás értelmében kötelezővé váló iskolai szociális munka a három versengő modell – *belső modell*, *külső modell* és a kettő erősségeit egyesítő úgynevezett *pécsi modell* – közül leginkább a *külső modell*nek felel meg (Szecskó 2022; Rácz–Sik–Tanító 2023). Ebben a modellben ugyanis az iskolai szociális munkás nem az iskola, hanem egy külső szolgáltató – jelen esetben a család- és gyermekjóléti központ – alkalmazottjaként végzi a segítő tevékenységet. Az iskolai szociális munkás ebben az esetben egyszerre több iskolát lát el, szemben a *belső* modellel, ahol csak egyetlen iskolában dolgozik. A modell hátránya, hogy ennek megfelelően egy-egy intézményben jellemzően kevesebb időt tud jelen lenni, ami korlátozhatja tevékenységei megvalósulását. Erőssége ugyanakkor a *belső* modellhez képest, hogy a szakembereket egy szakmai team támogatja, s lehetőségük van esetmegbeszélésre és szupervízióra (Máté 2015; Tanító 2019).

A kötelező óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység bevezetésével az iskolai szociális munkások egy része olyan iskolai környezetbe érkezett meg, ahol gyermek- és ifjúságvédelmi felelős is tevékenykedik, és/vagy rendelkezésre áll iskolapszichológiai szolgáltatás is. 1996 és 2012 között minden iskolában kötelező volt legalább félállásban gyermekvédelmi felelőst foglalkoztatni. Ezt a pozíciót általában egy pedagógus töltötte be. A jelenleg érvényben levő szabályozás már nem rendel külön forrást a gyermekvédelmi státuszhoz, így immáron az igazgatók saját hatáskörébe tartozik, hogy milyen formában szervezik meg a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok iskolán belüli ellátását (Balogh 2020). Az iskolapszichológusok tevékenységének célja a tanulók személyiségfejlesztése, lelki egészségvédelme, valamint a nevelő-oktató munka hatékonyságának a segítése. Az iskolapszichológusi feladatellátást szabályozó 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, valamint a 401/2023 (VIII.30) kormányrendelet értelmében az iskolapszichológusok létszámát oly módon kell meghatározni, hogy 500 tanulóként egy, a teljes munkaidő ötven százalékában foglalkoztatott szakember alkalmazandó.

Az iskolai szociális segítő tevékenység részletszabályai a 15/1998. (IV. 30.) NM rendeletben kaptak helyet. Ennek értelmében „Az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás a gyermek veszélyeztettségének megelőzése érdekében a szociális segítő munka eszközeivel támogatást nyújt a köznevelési, szakképző intézménybe járó gyermeknek, a gyermek családjának és a köznevelési intézmény pedagógusainak, a szakképző intéz-

⁵ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

mény alkalmazottainak.” Az iskolai szociális munka tehát egyaránt figyelmet fordít a gyermekek és családjuk jóllétére, valamint támogatja az iskola pedagógusainak munkáját. A feladatot minden iskolában a járásszék-helyeken működő család- és gyermekjóléti központok munkatársai látják el. A szabályozás értelmében 1000 gyermekenként egy fő szociális segítő biztosítja az ellátást, azonban az nem került meghatározásra, hogy egy szociális szakember maximálisan hány intézményt láthat el egyszerre.

Az iskolák szociális szakemberekkel való ellátottságáról tudomásunk szerint egyetlen statisztikai adatfelvétel sem gyűjt információt. A család- és gyermekjóléti központokban foglalkoztatott szakemberek száma azonban megismerhető a KSH OSAP adatgyűjtéséből. Ez a foglalkoztatotti létszámadat összevethető az adott évi tanulói létszámmal, s ennek alapján korlátozott következtetést levonhatunk az ellátottság mértékéről. A rendelkezésünkre álló adatok alapján 2021. december 31-én 1150 fő teljes állású óvodai és iskolai szociális munkás dolgozott az országban.⁶ A 2021/2022-es tanévben 1 470 069 volt az óvodába járók, valamint az általános iskolában és középfokú oktatási intézményekben nappali tagozaton tanuló diákok száma (KSH STADAT 2025), így egy szociális munkásra 1278 gyermek jutott, ami több mint, amit a törvény előír.⁷

A szociális munka kereteit meghatározó rendeleten kívül az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI),⁸ valamint az Oktatási Hivatal (OH) által kidolgozott módszertani útmutatók adnak iránymutatást az iskolai szociális munka megvalósításához (OH 2019; BM 2022). A szabályozás értelmében az iskolai szociális munkás egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát végez, valamint gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat lát el.⁹ A rendelet külön kitér arra, hogy azokban az iskolákban, ahol az iskola foglalkoztat gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst, ott a gyermekvédelmi feladatokat az iskolai szociális segítő vele együttműködésben látja el.¹⁰ Emellett azokban az iskolákban, ahol erre lehetőség van, javasolt gyermekvédelmi teameket kialakítani, amelyeknek az iskolában jelen levő valamennyi segítő szakember – iskolapszichológus, fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, iskolai védőnő, orvos stb. – tagja.

Az iskolai szociális munkásnak a rendelet értelmében felsőfokú végzettséggel kell rendelkeznie, azonban nemcsak szociális szakképzettséggel tölthető be ez a pozíció, hanem alkalmazható például gyermek- és ifjúságvédelmi oklevéllel rendelkező tanár, tanító, óvodapedagógus, gyógypedagógus, teológus is. A foglalkoztatás kezdetétől két éven belül azonban el kell végezniük az óvodai és iskolai szociális segítő képzést, kivéve, ha szakirányú képzettséggel vagy továbbképzéssel¹¹ rendelkeznek.

A módszertani útmutató szerint az iskolai szociális segítő szolgáltatás nyújtásának tárgyi feltételeit, többek között az iskolai szociális munkás intézménybe való bejutását és ott tartózkodásának feltételeit a köznevelési intézményeknek kell biztosítani. Az intézménynek olyan munkakörülményeket kell teremtenie, amely lehetővé teszi a kliensekkel történő bizalmas beszélgetést, tanácsadást. Ehhez az ideális megoldás egy önálló

6 1696 OSAP sz. adatgyűjtés (A család- és gyermekjóléti szolgáltatások adatai), egyedi adatkérés.

7 Ebből arra következtethetünk, hogy vannak olyan iskolák, amelyekben nem dolgozik iskolai szociális munkás és/vagy a területi jellemzőket is figyelembe véve, az iskolák létszámának alakulása miatt egy-egy iskolai szociális munkás több mint 1000 fő ellátásáért felelős.

8 A 2022-ben frissített útmutatót a közigazgatási átszervezések következtében már a Belügyminisztérium adta ki.

9 15/1998 NM rendelet 25 § (2)

10 15/1998 NM rendelet 25 § (3)

11 A 15/1998 NM rendelet 25 § (6) szövege szerint pontosan: „Nem kell elvégezni az óvodai és iskolai szociális segítő képzést azon személyeknek, akik részt vettek az EFOP–3.8.2–16 »Szociális humán erőforrás fejlesztés« elnevezésű, európai uniós finanszírozású projekt keretében szervezett képzésben, vagy akik iskolai szociális munka szakirányú végzettséggel, illetve óvodai és iskolai szociális segítő szakképzettséggel rendelkeznek.”

helyiség biztosítása, de ennek hiányában egy másokkal közösen használt helyiség is megfelelő lehet, amelyet a szociális munkás az intézményben töltött idő alatt egyedül használhat (BM 2022).

Az iskolai szociális segítő szolgáltatás magyarországi bevezetése óta még nem telt el sok idő, és bár volt néhány kísérlet a tapasztalatok meghatározott szempontok szerinti értékelésére (erről lásd később), nem készült átfogó vizsgálat ennek megvalósulásáról. Feltáró kutatásunkban ezért azt a célt tűztük ki magunk elé, hogy bemutassuk az iskolai szociális munka megvalósulásának eddigi tapasztalatait, különös tekintettel a következő kérdésekre. Milyennek látják az iskolai szociális munkások a munkavégzés feltételeit? Milyen iskolák közti eltérések mutatkoznak a munkakörülményekben? Milyen célcsoportok számára nyújtanak szolgáltatást az iskolai szociális munkások, és miben áll a tevékenységük? Milyennek látják az iskolai szociális munkások az iskolában jelen lévő gyermekjólétért felelős kollégákkal való együttműködésüket? E kérdésekre az iskolai szociális munkásokkal felvett félig strukturált interjúk alapján próbálunk választ adni.

A tanulmány első részében – a teljességre való törekvés igénye nélkül – felvázoljuk a kutatási kérdéseinkhez kapcsolódó nemzetközi és hazai szakirodalmi előzményeket. Az ezt követő rész a kutatás módszertani kérdéseit tárgyalja. Eredményeinket a megfogalmazott kutatási kérdések mentén mutatjuk be: elsőként az iskolai szociális munkások munkakörülményeit, majd a gyakorlatban megvalósított tevékenységeiket, végzetül pedig a gyermekvédelmi felelősökkel és az iskolapszichológusokkal való együttműködésüket tárgyaljuk. A tanulmány utolsó részében összegezzük a kutatás főbb megállapításait.

ELMÉLETI HÁTTÉR ÉS SZAKIRODALMI ELŐZMÉNYEK

Az iskolai szociális munka őshazájának tekinthető Egyesült Államokban az 1970-es évek elején Alderson (1972) az iskolai szociális munka négy gyakorlati modelljét különböztette meg egymástól. A *hagyományos klinikai modell* a tanulóra, valamint annak viselkedésbeli és szociális-érzelmi igényeire koncentrál. Ebben a modellben az iskolai szociális segítő munkája során egyéni esetkezelést végez. Az *iskolaváltoztató modellnek* a középpontjában az egész iskola áll. Az iskolai szociális munkás tevékenysége e modellben magában foglalja a tanulókkal végzett közvetlen munka (elsődlegesen csoporttevékenység) mellett a tanárokkal való egyéni és csoportos konzultációt is. A *közösség-iskola modell* az iskolák és a közösségek (különösen a hátrányos helyzetű közösségek) tagjai közötti kapcsolatteremtés és bizalomépítés fontosságát húzza alá. E modellben a szociális munkás szerepe mindenekelőtt a közbenjárás, támogatás. A *társadalmi kölcsönhatás modellben* a hangsúly az egyének, az iskola és a közösség közötti minőségi interakciók elősegítésén van, a tanulók igényeinek minél jobb kielégítése érdekében. A szociális munkásnak a modell szerint elsősorban összekötő kapocs szerepe van (Allen-Meares–Washington–Welsh 1996; Peckover et al. 2012; Máté 2015).

Az iskolai szociális munka történetét kutató munkájukban Phillippo és Blosser (2013) megállapították, hogy az iskolai szociális munkások a kezdetek kezdetén arra törekedtek, hogy a tanulók jelenléti és magatartási problémáival foglalkozzanak, miközben folyamatosan jelen voltak a közösségben, tájékoztatást nyújtottak a családoknak az oktatási követelményekről és az elérhető közösségi erőforrásokról. A szociális munka paradigmaváltásával azonban az iskolai szociális munkások szerepe is átalakult; az iskolai szociális munkás közösségi kapcsolattartóból és erőforrás-közvetítőből mentálhigiénés szakemberré vált. Elsődleges feladata már nem az iskolai közösségen belüli szolgáltatásnyújtás erősítése volt, hanem az egyén észlelt hiányosságainak kezelése (Phillippo–Blosser 2013).

Az 1930–1940-es évektől kezdődően az iskolai szociális munka a hagyományos klinikai modellt követte, figyelmét az egyéni szintű beavatkozásra irányítva (Costin 1969). E modell elsődlegessége az iskolai szociális munka gyakorlati megvalósulását vizsgáló tanulmányok szerint máig fennmaradt (Allen-Meares 1994; Kelly et al. 2010). Ezt igazolják vissza Agresta (2004) empirikus kutatásának eredményei is, mely szerint az iskolai szociális munkások idejük legnagyobb részében személyes tanácsadást (egyéni esetkezelést) végeznek. Ezt az iskolavezetéssel és/vagy pedagógusokkal való konzultáció, a csoportos tanácsadás, a jelzéseküldés és jelentésírás követi a tevékenységek sorrendjében. Az egyes szakmai szerepekre fordított időt tekintve ezek mögé szorul vissza a közösségi kapcsolatfelvétel és a szülővel való konzultáció.

Már a korai kutatások is rámutattak arra, hogy az iskolai szociális munkások szerepfelfogása eltér az iskolavezetés és a társszakmák által képviselt szerepfelfogástól (Costin 1969). Miközben az iskolai szociális munkások az egyéni esetkezelést tekintik elsődleges feladatuknak, addig az iskolavezetés és az egyéb szakmák képviselői szemében az iskolai szociális munkás legfontosabb szerepe, hogy összekötő kapocs legyen a tanuló, a szülők, az iskola és a közösség között.

Az iskolai szociális munkások szerepe és szakmai elismertsége mostanáig fontos téma a szociális munka egyesült államokbeli szakirodalmában. Altshuler és Reid Webb (2009) arról számoltak be, hogy az iskolai szociális munkások gyakran szembesülnek azzal a kihívással, hogy legitimálniuk kell az iskolai jelenlétüket, különösképpen az olyan, a tanulók mentális egészségét támogató társszakmák képviselőivel összevetve, mint amilyen az iskolapszichológus és az iskolai tanácsadó (*counselor*). Visszatérő kérdés, hogy milyen tényezők magyarázzák az iskolai szociális munkás alacsony elismertségét. A témával foglalkozó kutatások a lehetséges okok között említik, hogy az iskolapszichológusok és iskolai tanácsadók esetében egyértelműbben meghatározottak a szerepelvárások csakúgy, mint a képesítési követelmények (Constable 2006; Franklin–Harris 2007; Tower 2000).

Az iskolai szociális munkások esetében a szerepegyértelműség hiánya számos fontos következményt vonhat maga után. Richard és Villareal Sosa (2014) arra hívták fel a figyelmet, hogy ez kihathat az iskolai szociális munkások munkateljesítményére és elégedettségére. A szerepelmélet (Davis 1996; Forte 1998) szerint a tisztázatlan és egymással átfedő szerepkörök versengést szülhetnek a különböző szakmák között, ami árthat a szakmaközi együttműködésnek és a teammunka hatékonyságának (Villareal Sosa–McGrath 2013). Sherman 2016-os tanulmányában ezt alátámasztandó arról írt, hogy az iskolai szociális munkások gyakran találják magukat versenyben az iskolapszichológusokkal és a tanácsadói szerepet betöltő munkatársakkal.

A szociális munka szakirodalmában egyetértés van abban, hogy a tanulók mentális egészséggel kapcsolatos igényeinek kielégítésében kiemelten fontos a tanárok és az iskolai szociális munkások közti együttműködés (pl. Lynn–McKay–Atkins 2003; Berzin et al. 2011). Az iskolai szociális munkások ugyanis amellett, hogy közvetlen szolgáltatást nyújtanak a rászoruló tanulóknak, közvetett módon – például a tanárokkal való konzultáció révén is – hozzájárulhatnak a gyermekek mentális egészségének megóvásához. Az iskolai szociális munka gyakorlati megvalósulását elemző egyesült államokbeli vizsgálatok azonban azt jelezték, hogy a továbbra is domináns szerepet betöltő egyéni tanácsadás mögött háttérbe szorul a tanárokkal végzett munka és a szisztematikus beavatkozás, a prevenció (Allen-Meares 1994). Berzin és kollégái (2011) empirikus kutatásukban alaposabban is szemügyre vették az iskolai szociális munkások és a tanárok együttműködésének mintázatait, és ennek alapján négy csoportot azonosítottak. Az iskolai szociális munkások legnagyobb csoportjába, melyet a *tanácsadók* névvel illettek, az alanyok mintegy kétötödét sorolták. Az e kategóriába

tartozó szakemberek gyakran számoltak be a pedagógusok konzultáció révén történő támogatásáról. A második legnagyobb számosságú *kiegyensúlyozott együttműködők* csoportjába azok kerültek, akiknek a tanárokkal való együttműködése egyaránt kiterjed a tanácsadásra és az iskolai vagy rendszerszintű kooperációra. A *rendszerszintű szakemberek* csoportját olyan szociális munkások alkotják, akik inkább az iskola- és rendszerszintű együttműködésben jeleskednek, mintsem az egyéni tanácsadás terén. Végül, a kutatók azonosították az iskolai szociális munkások egy olyan kategóriáját is – a *nem együttműködőket* –, amelyre a tanárokkal való együttműködés egyik formája sem igazán jellemző.

Magyarországon az iskolai szociális munka 2018-as bevezetése óta, bár átfogó vizsgálat nem készült, történt néhány kísérlet az iskolai szociális segítő tevékenység megvalósulásával kapcsolatos tapasztalatok feltárására. E kutatások egy része (részben legalábbis) kapcsolódik a fentebb vázolt témákhoz. Csók (2020), valamint Csók és Pusztai (2022) azt vizsgálták, hogy milyen segítséget várnak a szülők és a pedagógusok az iskolai szociális munkástól, illetve milyen elvárásokat érzékelnek a szakemberek a szülők és a pedagógusok részéről a tevékenységükkel összefüggésben. Szecskó (2022) a magyar iskolai szociális munkások célkitűzéseit, pedagógusokkal való kapcsolatát és tevékenységét tanulmányozta az angliai iskolai szociális segítőkkal való összehasonlásban, 7–7 félig strukturált interjú segítségével. Három további írás az egyéni konzultációs tevékenységet és annak eszköztárát (Herczeg 2023), a csoportos és közösségi szintű gyakorlatokat (Herczeg 2024), illetve az óvodai és iskolai szociális segítő fontosságát, jellemzőit, készségeit, kompetenciáit (Bozó-Kutyifa 2020) állította a vizsgálat középpontjába.

A KUTATÁS MÓDSZERÉRŐL

Toborzás és mintavétel

A jelen tanulmány az iskolai szociális munkások munkakörülményeit, az általuk végzett tevékenységeket, valamint a társszakmák képviselőivel való együttműködésüket kívánja körüljárni. Egyúttal azt is ambicionálja, hogy feltárja, mennyire kontextusfüggőek a szociális munkások munkakörülményei, tevékenységei és az iskolán belüli szakmaközi együttműködései (azaz miként befolyásolják ezeket a település és az iskola különböző jellemzői). Az iskolai szociális munkásokkal kapcsolatos kutatási kérdéseinket egy nagyobb kutatás részeként vizsgáltuk, melynek célja az iskolai gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer működésének – kvalitatív és kvantitatív¹² módszerekre egyaránt támaszkodó – feltérképezése volt. A projekt kvalitatív részében 18 magyarországi általános iskolát választottunk ki szakértői kiválasztással. Arra törekedtünk, hogy a mintánk minél változatosabb legyen az iskolák különböző jellemzői szerint, mint a fenntartó típusa, a tanulólétszám, a tanulók szocioökonómiai háttere, valamint az iskola településének típusa és regionális hovatartozása.

A kutatás során első lépésben az iskolafenntartókat (állami iskolák esetében a tankerületeket, egyházi iskolák esetében pedig a területileg illetékes egyházmegyét/egyházkerületeket) kerestük meg. Azokban az esetekben, ahol a fenntartó a kutatást engedélyezte, következő lépésben az iskolaigazgatókkal vettük fel a kapcsolatot.¹³ Ha az intézményvezető nem zárkózott el a kutatásban való részvételtől, elkértük tőle a bevonni kívánt további személyek (pedagógus, gyermekvédelmi felelős, iskolapszichológus, iskolai szociális munkás) elérhetőségét. Miután az iskolai szociális munkás foglalkoztatója a területileg illetékes család- és

¹² E tanulmány csak a kutatás kvalitatív eszközökre építő részével foglalkozik.

¹³ Amikor egy-egy fenntartó illetékességi körébe tartozó iskolák közül kellett választanunk, a minta minél nagyobb diverzitásának szempontját tartottuk szem előtt.

gyermekjóléti központ, annak az intézménynek a vezetőjétől is megszereztük a kutatáshoz szükséges engedélyt.

Mintánkba az ország minden régiójából bekerültek általános iskolák: hat iskola a Dél-Alföldi, négy a Közép-Magyarországi, három az Észak-Magyarországi, két-két iskola az Észak-Alföldi és Dél-Dunántúli, valamint egy a Nyugat-Dunántúli régióból (Függelék F1. táblázat). A településtípus szerinti megoszlást tekintve is változatos a kép: a mintában három-három budapesti és nagyvárosi iskola, négy közép- és öt kisvárosi, továbbá három községi iskola képviseltette magát. Az intézmények döntő része állami (13), míg négy esetben egyházi és egy esetben alapítványi fenntartású volt. A minta a tanulólétszámot nézve is sokszínű: négy iskola létszáma haladta meg a 400 főt, hét iskolában 200 és 400 fő közötti volt a tanulók száma, míg a fennmaradó hét iskola 200 főnél kisebb létszámú kisiskola volt. A vizsgált 18 intézményből hat esetében magas (50%-ot elérő vagy azt meghaladó) volt a hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. További négy iskolát közepesen hátrányos helyzetűnek tekintettünk (10 és 50% közötti aránnyal), míg nyolc intézményben kevesebb mint minden tizedik tanuló tartozott ezekbe a kategóriákba.

A 18 kutatásban részt vevő iskola közül kettőben nem volt iskolai szociális munkás, két további intézmény esetében pedig – véletlen folytán – ugyanaz a személy töltötte be az iskolai szociális munkás funkciót, így a vizsgálat összesen 18 iskola és 15 iskolai szociális munkás részvételével zajlott.

A megkérdezett szociális munkások közül 12-en rendelkeztek szociális munkás vagy szociálpedagógus végzettséggel, egy fő éppen szakirányú egyetemi tanulmányait folytatta, további két szakember pedig más területen szerezte a diplomáját (Függelék F2. táblázat). A nemi arányokat illetően a nők túlnyomó többségben vannak a mintában (12 fő). A szociális szakmában eltöltött idő megoszlása a következő képet mutatja: 1–5 év között 5 fő, 6–10 év között 3 fő, több mint 10 éve 6 fő. Iskolai szociális munkásként a kezdetektől fogva öten töltötték be ezt a posztot, a többség viszont csak 2–3 éves tapasztalattal rendelkezett ezen a téren.

Adatgyűjtés, etikai szempontok

A kutatás során félig-strukturált interjúkat vettünk fel iskolaigazgatókkal, tanárokkal, gyermekvédelmi felelősökkel, iskolapszichológusokkal és iskolai szociális munkásokkal. Az interjúzás 2023 márciusától 2023 októberéig zajlott, az esetek döntő többségében telefonon vagy online, illetve egy-két esetben személyesen¹⁴. Az interjúk jellemzően 45–60 percesek voltak. Az interjúzás előtt tájékoztattuk az alanyokat a kutatás céljáról, módszertanáról, a megvalósítás körülményeiről és az adataik kezeléséről. A kutatásban való részvétel önkéntes volt, a résztvevők tájékoztatáson alapuló beleegyező nyilatkozatot írtak alá.

A jelen tanulmányban az iskolai szociális munkásokkal készült interjúk elemzésére fókuszálunk.¹⁵ Az interjúalanyokat arra kértük, hogy a feltett kérdéseink kapcsán csak a mintába került iskoláról beszéljenek, így a kapott válaszok ezekre az intézményekre vonatkoznak, nem pedig az általuk ellátott összes intézményre. A félig strukturált szociálismunkás-interjúk a következő főbb témákat érintették: az interjúalany szakmai pályája, a szóban forgó iskola általános bemutatása, az iskolán belüli gyermekjólétet segítő funkciók és az ezek közti együttműködés, az iskolai gyermekvédelmi jelzőrendszer működése – különös tekintettel a jelzőrendszeren belüli szerepekre –, s végül a jelzési folyamat ismertetése.

¹⁴ Az interjúkat a jelen tanulmány szerzői és Kontró Fanni készítették, akinek a közreműködését ezúton is köszönjük.

¹⁵ A kutatásban részt vevő iskolai szakemberekkel (intézményvezetők, pedagógusok, iskolapszichológusok) készült interjúk anyagát további tanulmányokban tervezzük bemutatni.

Az interjúkról hangfelvétel, majd annak alapján szó szerinti leirat készült. A résztvevők névtelenségének megőrzését a kutatás teljes folyamata alatt biztosítottuk. Az interjúk elemzéséhez a tematikus tartalomelemzés módszerét használtuk. A végleges kódszótár a deduktív és induktív megközelítés együttes alkalmazása alapján érte el végleges formáját (Ryan 2009; DeCuir-Gunby–Marshall–McCulloch 2011). A kódszótár elsődleges kategóriáit az interjúvázat kérdései alapján alakítottuk ki, azonban az alkategóriák már az interjúk tartalma alapján kerültek kidolgozásra. A kódolást három kódoló végezte. A folyamat során az érvényesség biztosítása érdekében a kódkategóriákat többször is felülvizsgáltuk. A kódolás az Atlas.ti 9-es verziójával készült.

EREDMÉNYEK

A munkavégzés körülményei

Az iskolai szociális munka körülményeit és eredményességét számos tényező befolyásolhatja. Alapvető kérdés, hogy a szociális munkához hány iskola tartozik, és mekkora távolságokat kell megtennie ahhoz, hogy feladatát ellássa. Mivel a törvényi szabályozás előírja, hogy 1000 gyermekenként egy fő szociális segítő biztosítása kötelező, az iskolák méretétől függően változó, hogy hány intézményből jön össze egy adott körzetben a szükséges gyereklétszám.

A mintánkban lévő iskolákban a szociális munkások által ellátott intézmények átlagos száma 8,5, ami azonban nagy különbségeket takar. Míg van olyan, aki egy településen 3 intézményt látogat, addig a másik végletet az a szakember jelenti, aki 7 iskolában és 7 óvodában dolgozik rendszeresen egy olyan járásban, ahol 50 település tartozik 5 szociális munkáshoz.

Míg a kistélepülések iskoláit ellátó szociális munkások körében érzékelhető volt a feszültség, amit az egyes intézményekben eltölthető rövid idő, és ebből fakadóan az ott végzett munka hatékonyságának hiányérzete okozott, addig a nagyobb helyeken többen szerencsésnek érezték magukat, amiért csak néhány intézmény között kell megosztaniuk erőforrásaikat.

„[...] nagyon sok intézmény jut egy emberre, és ezért kéthetente egy alkalommal tudunk kijutni az adott intézménybe, és ott maximum két órát tudunk eltölteni. Tehát nagyon sokat mondtam, de inkább általában egy és másfél óra az az intervallum, amit el tudunk tölteni egy-egy intézményben. [...] tehát ez a baj, hogy kéthetente tudunk kimenni egy adott intézménybe, mert hogy egyszerűen nincs, nincs rá idő, tehát nem tudjuk másképpen megoldani, nem tudunk hetente kijárni, mert azért tényleg messze vannak a települések a központi településtől, azért az nagyon megterhelő üzemanyagban is, meg, hát időben persze.” (községi kisiskola szociális munkása)

„[...] nagyon szerencsés, ha valaki egy olyan suliba kerül, ami nagy létszámú, mert akkor nem kell szaladgálnia! Tehát nálunk például van olyan kollega, aki 12 intézményben van, mert annyira pici létszámú[ak az] óvodák meg iskolák. És akkor így, gyakorlatilag, folyamatosan rohángál egyik helyről a másikra, megpróbálja utolérni magát. És így látja el az 1000 főt vagy egy picit több mint 1000 főt. Úgyhogy ilyen szempontból nekem szerencsém van, mert oké, hogy nagy iskola, de ott tudok lenni. Én heti három napot ott vagyok egyébként. Ami, szerintem, már egész jó!” (kisvárosi nagy iskola szociális munkása)

Heti óraszám, időbeosztás, rugalmasság

Az általunk vizsgált iskolákban a szociális munkások által eltöltött idő általában heti 3–8 óra között mozgott (11 fő), négyen ugyanakkor csak kéthetente jutottak el az intézménybe. A látogatások gyakorisága főként az előzőekben tárgyalt intézményszámmal és az iskolák közötti távolsággal függ össze. Míg a nagyobb és a közepes méretű városok magasabb létszámú iskoláiban jellemzően legalább egy, három esetben pedig heti több napot is el tudtak tölteni, addig a kisebb településeken a heti néhány órás, a falvak kislétszámú iskoláiban pedig a kétheti rendszerességű, pár órás látogatás volt a jellemző (1. táblázat).

1. táblázat. Az iskolai szociális munkások munkakörülményeinek jellemzői a vizsgált iskolákban

Iskola	Településtípus	Vizsgált intézmény mérete	Látogatott intézmények száma	Látogatott települések száma	Vizsgált intézményben eltöltött idő
1	középváros	kis iskola	5	1	hetente néhány óra
2	középváros	kis iskola	5	1	heti egy nap
3	középváros	nagy iskola	5	1	hetente több nap
4	fővárosi kerület	kis iskola	-	-	-
5	község	kis iskola	14	8	kéthetente egy nap
6	nagyváros	közepes iskola	6	1	kéthetente egy nap
7	kisváros	közepes iskola	14	8	hetente néhány óra
8	község	kis iskola	14	10 fölött	kéthetente néhány óra
9	község	kis iskola	9	8	kéthetente néhány óra
10	kisváros	közepes iskola	6	1	hetente néhány óra
11	kisváros	közepes iskola	15	6	hetente néhány óra
12	középváros	közepes iskola	10	n.a.	hetente néhány óra
13	kisváros	kis iskola	-	-	-
14	nagyváros	kis iskola	5	1	hetente néhány óra
15	nagyváros	közepes iskola	10	1	heti egy nap
16	kisváros	nagy iskola	3	1	hetente több nap
17	fővárosi kerület	nagy iskola	6	1	heti egy nap
18	fővárosi kerület	közepes iskola	6	1	heti egy nap

Megjegyzés: Kis iskolának a 200 fő alatti iskolákat, közepes és nagy iskolának pedig a 200–400 fő közötti, illetve a 400 főnél nagyobb iskolákat tekintettük. A „hetente néhány óra” összesen 3–5 óra közötti időtartamot jelent (ami lehet napi 1–2 óra is); a „heti egy nap” legalább 6, maximum 8 órát jelent egy adott intézményben, míg a „hetente több nap” értelemszerűen legalább napi 6, maximum 8 óra munkaidőre utal, hetente több alkalommal.

Forrás: saját szerkesztés.

A magas intézményszám és a nagy utazási távolság igen bonyolult beosztást és kiszámított munkarendet eredményez, amibe kevésbé fér bele a rugalmas munkavégzés, azaz a nagyobb időráfordítás, amit a bonyolultabb esetek kezelése igényelhet. A megkérdezettek ugyanakkor hangsúlyozták, igyekeznek megoldani az ilyen helyzeteket, ami gyakran ugyanazon település másik intézményének – gyakran az óvoda – látogatására fordított idő csökkentését jelenti. Az interjúk alapján elmondható, hogy az óvodákban a szakemberek összességében jóval kevesebb időt töltöttek, mint az általános és középiskolákban, jellemzően heti 1–2 órát tudtak foglalkozni a kicsikkel, de sokszor csak kéthetente jutottak el hozzájuk.

„A 4 óvoda [A településen], az adott ugye, az 4 hét, tehát minden hónapban egyszer vagyok egy intézményben. Ami hetente van, akkor a [B település] óvoda, iskola az minden héten van. És ugye a [C település] óvoda és az ottani speciális iskola is minden héten. És a szerdai nap, ami ugye váltó rendszerben van, [D,E,F,G], ez 4 kistépülés ugye az egycsoportos óvoda ez egyik héten, a másik ellentétes héten pedig a [H település] általános iskola és az óvoda.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

A szociális munkások időbeosztásának meghatározása eltérő elveken alapszik, nincs egységes szabály erre vonatkozóan. Volt, ahol az intézmények tanulói létszáma vagy a hátrányos helyzetű diákok aránya volt a döntő, míg két esetben az iskolákban végzett igényfelmérés alapján dinamikusan változott, hogy hol mennyi időt töltött a szakember. (Ez utóbbi esetekben igen magas számú, 14 és 15 intézmény tartozott egy-egy szakemberhez).

„Ez [az időbeosztás] azon múlik igazából, hogy mennyi igénylés van. Nyilván volt olyan időszak, amikor mondjuk [A településen] csak 1–2 gyermekkel beszélgettem, most nem is tudom, 11 gyerek van, úgy tudom. [...] Tehát az osztályfőnökök ezt már nagyon jól tudják, hogy ott vagyok, és akkor, hogyha bármilyen kérdésük van, jönnek, beszélgetünk erről, és akkor a szolgáltatást igénylő lapon leírják, és akkor igénylik ezáltal a szolgáltatást.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

Tárgyi feltételek

Az iskolák számára a minisztérium által kiadott útmutató írja elő, hogy milyen tárgyi feltételeket kell biztosítani a szociális segítők munkavégzéséhez. Eszerint külön helyiség (vagy elkülönülésre időszakosan alkalmas hely), valamint a munkához szükséges eszközök, mint például fénymásoló, internet, projektor stb. biztosítása szükséges. A megkérdezett szakemberek közül kilencen arról számoltak be, hogy a külön helyiség megoldott a kérdéses iskolákban, háromban azonban nem tudták ezt biztosítani.¹⁶

A tárgyi eszközök igénybevétele sehol sem jelentett gondot, több esetben a szociális munkások saját lappal, vagy a családsegítő és gyermekjóléti központ által biztosított eszközzel dolgoztak. Összességében mindannyian megértőek voltak a tárgyi hiányosságokkal kapcsolatban, sehol sem bizonyult ez áthidalhatatlan problémának. Két esetben kiderült, hogy a szociális munkás asztala – külön szoba híján – a tanáriban kapott helyet, amit ők nem sérelmeztek, sőt egyikőjük kifejezetten az ezzel járó előnyökre helyezte a hangsúlyt.

„Nekem tökéletes, megmondom őszintén, mert így a tanárokkal is van egy közvetlen kapcsolat, a szünetben, abban az öt perces szünetben tudunk pár szót váltani. Ha hirtelen [egy] gyerekkel probléma van, akkor ott vagyok helyben, nem az van, hogy még keressenek meg engem az irodában. Tehát nekem ez jobb, mint az, hogy el lennék szeparálva egy külön helyiségben.” (nagyvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

Az interjúk alapján elmondható, hogy a tárgyi feltételek, a helyiség és az eszközök megléte vagy hiánya kevésbé volt jelentős kérdés a szakemberek számára, nem bizonyult munkájuk hatékonysága szempontjából döntőnek. Igaz, sehol sem talákoztunk ezt illetően kifejezetten „mostoha” körülményekkel vagy ellenséges hozzáállással. A szociális segítői munkát befolyásoló tényezők között a tárgyi feltételeknél meghatározóbb volt a szakemberek iskolai fogadtatása, illetve a beilleszkedési folyamat sikeressége, elfogadottságuk mértéke. Ezen tényezőket vesszük számba a következő részben.

Fogadtatás, igazgatói és tantestületi hozzáállás

A szociális munkások iskolai fogadtatása, beilleszkedésének sikeressége amellet, hogy a tevékenység megvalósítási lehetőségeire és formáira kihat, a munka hatékonyságát is befolyásolja. A szakemberek beszámolója alapján elmondható, hogy legtöbb esetben ez a folyamat hosszadalmas, hiszen gyakran nemcsak személyük, hanem maga az iskolai szociálismunka-pozíció is újdonság volt az intézményekben. Voltak olyan helyek, ahol hiába érezték úgy a szakemberek, hogy személyükben elfogadták őket, még az interjúkészítés idején is bizonytalanság lengte körül tevékenységüket és feladatkörüket.

¹⁶ További három esetben adathiánnyal szembesültünk a kérdés kapcsán.

„Hát, úgy nyitottak, igen. De az igazság, hogy én a mai napig, és még ezért... érdekes, hogy már tényleg lassan négy éve ott vagyok, felteszik még [a kérdést], hogy akkor pontosan miért is vagyok itt. Mert, hogy annyira nehezen tudják megfogni azt, hogy én ott vagyok, nem hozzájuk tartozom, én a családsegítőhöz tartozom. De akkor mégis mit csinálok pontosan?” (középvárosi nagy iskola szociális munkása)

Két példától eltekintve a megkérdezettek alapvetően pozitív fogadtatásról (inkább elfogadó attitűdről) számoltak be, még ha idő kellett is az „összecsiszolódáshoz”. A beilleszkedés szempontjából alapvetően meghatározó az igazgató hozzáállása, hiszen támogatása felgyorsíthatja a tantestületen belüli bizalom kialakulását, ugyanakkor ennek hiánya kifejezetten megnehezítheti vagy akár el is lehetetlenítheti a szakemberek munkáját. A beilleszkedés sikeressége azonban nemcsak az igazgató személyén múlik, sokat tehet a bizalom megteremtésének érdekében a többi pedagógus is.

„Én szoktam azt mondani, hogy egyébként nagyon sok függ az intézményi vezetők hozzáállástól, mert ezáltal a pedagógusok is sokkal nyitottabbak tudnak lenni. Úgyhogy én [település neve] iskolával kapcsolatosan, én csak jót tudok mondani e tekintetben.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„Nagyon szerencsém volt abban, hogy egy [...] pedagógus kolléganő volt az, aki – idézőjelbe téve – a szárnyai alá vett, és úgy szép fokozatosan ismertem meg a pedagógusokat, az iskolának a rendszerét, a tanulókat, és [...] akkor egy idő után kialakul az a bizalom, hogy többször fordulnak hozzám a pedagógusok, és már jönnek azzal, hogy: hú, figyelj, van egy ilyen ötletem pályaorientációs napra, nem tudok úgy kimenni, mit csináljunk.” (nagyvárosi nagy iskola szociális munkása)

Két esetben tapasztaltunk olyan iskolai környezetet, mely nem nevezhető ugyan ellenségesnek, de támogatónak sem. Az érintett szociális munkások egyike érdektelenségről beszélt, míg a másikuk „zárt rendszerként” jellemezte az iskolát, ahol nagyon nehezen nyitnak. Mindkét esetben úgy tűnt, hogy a vezetői oldalról nem történt meg a befogadás, ami kihatott a tantestületre is. Úgy látszik továbbá, hogy az idegenkedés nem feltétlenül a szociális munkás személyével, hanem inkább magával az iskolai szociális munka (és a családsegítő és gyermekjóléti központ) intézményével és megvalósulásának kedvezőtlen gyakorlataival hozható összefüggésbe. Ilyenek például a ritka, kéthetente megvalósuló látogatások, vagy a szociális munkások magas fluktuációja, amely tényezőket mind az iskolaigazgatók, mind a szociális munkások több esetben is említették az interjúk során. Néhányan kiemelték a Covid19-járvány kedvezőtlen hatásait is a szociális munkások beilleszkedésére. A pandémia nem sokkal a kötelező iskolai szociális munka bevezetését követően tört ki, jelentősen megnövelve a szociális munkások körében a fluktuációt, ami sokat rontott kezdeti megítélésükön.

„Tudod, az a baj, hogy amikor ugye elindult ez az egész, akkor utána jött a Covid. És én azt gondolom, hogy nem tudtak így jelen lenni az előttem lévők, [...] ketten is elmentek, így tehát viszonylag gyors váltásban voltunk. És azt gondolom, hogy nekik nem volt lehetőségük arra, hogy elteljen egy bizonyos idő, és hogy meg tudják mutatni, hogy akkor mit is csinálunk valójában.” (nagyvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

Az interjúk egyharmadában elhangzott, hogy a korábbi személyes kapcsolatok vagy a helyismeret sokat segített a szakemberek elfogadási folyamatában. Volt olyan, aki azt hangsúlyozta, hogy számára a környék vagy az iskola ismerete volt a segítő tényező (volt, aki korábban diákként, volt, aki pedagógusként ismerte az iskolát). A beilleszkedést továbbá az iskolán kívüli szabadidős tevékenységek, nyári táborok is megkönnyíthetik, amelyek kötetlenebb formában nyújtanak lehetőséget nemcsak a tanárok, de a diákok megismerésére is.

„Azt gondolom, hogy ezt a munkát nagyon jól kezdtük ott a legelején, merthogy egy nyári gyermekfelügyelettel indítottuk ott két héttel, [...]. Arra programokat szerveztünk, arra, hogy együtt ebédeltetünk, hogy akkor ők már úgy megismertek. Utána [...] azért kicsi időnek el kellett telni ahhoz, hogy a pedagógusok annyira megnyíljanak, hogy elmondják azt, hogy problémákkal találkoznak így a mindennapokban. Azért ez idő volt. Lehet, hogy az, hogy családsegítő, az, hogy nem voltak annyira képpenben, hogy ez az iskolai szociális segítő ez mit jelent, vagy egyáltalán.” (középvárosi kis iskola szociális munkása)

Az iskola és a pedagógusok hozzáállása mellett egyértelműen fontos a szociális munkás habitusa, kapcsolatteremtő és kezdeményező készsége. Volt olyan, aki menet közben ismerte fel, hogy ha ő nem kezdeményez, nem fogják keresni, és olyan is, aki azt hangsúlyozta, hogy ott kell segíteni, ahol szükség van rá – függetlenül attól, hogy az az ő szakterülete vagy sem –, ettől várva az elfogadást és a továbblépés lehetőségét a szakmai munkában. Ennek extrém példája az a szociális munkás, aki az iskolában töltött ideje nagy részében napközis tanárként dolgozott, pótlendő a hiányzó pedagógust. Általánosságban elmondható, hogy a közösségi rendezvényeken, eseményeken való részvétel kifejezetten alkalmas a kapcsolatteremtésre, a bizalom kialakítására és a lojalitás kifejezésére.

Az interjúk egyharmadában a beilleszkedés és az elfogadás kulcselemeként a jó példát, azaz egy-egy sikeres tevékenység megvalósítását említették meg, aminek a híre elterjedt, és ezzel sikerült feloldani a kezdeti távolságtartást a pedagógusok és a gyerekek körében. Ilyen tevékenységek általában a csoportos foglalkozások, mint például egy-egy prevenciós alkalom, társasjátékozás vagy egyéb alternatív eszköz a konfliktuskezelésre, közösségi, társadalmi problémák ismertetésére, megoldására.

„Egy ilyen prevenciós társas. És ugye négy témaköre van: a bűnügy, az áldozattá válás, a drog és a család-szabadidő. [...] Szóval, hogy ezt így nagyon nagyon-nagyon szeretik. És ezáltal nagyon sok pozitív visszajelzést kaptam meg kaptunk, és akkor kezdték egyre többen kérni, közösségépítést, illetve antibullyingot. És most azt érzem, hogy ezáltal így sikerült úgymond elfogadtatni magam, vagy látják, hogy én miért vagyok, mit csinálok. És hogy jönnek, kérdeznak, tehát, hogy így azt gondolom, hogy ilyen nagyon pozitívan fordult ez meg, sőt sokszor már van, hogy az igazgató is, hogy »akkor itt vagy, akkor de jó akkor gyere, beszéljünk erről és erről«. Tehát, hogy így kikéri a véleményem, számít, amit mondok.” (nagyvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

A szolgáltatás célcsoportjai és a tevékenységek

Célcsoportok

Az iskolai szociális munka meghatározása szerint a segítő szakemberek tevékenységének célcsoportjába egyaránt beletartoznak a gyerekek, a szülők és a köznevelési intézmények alkalmazottai is. Az iskolai szociális munkások számára kiadott útmutató (BM 2022), a gyermekekre fókuszáló tevékenység módszertani leírásán túl, részletesen is foglalkozik a szülőknek tartható csoportfoglalkozásokkal (pl. prevenciós csoportok vagy önszervező csoportok szervezése). De kitér arra is, hogy az iskolai szociális munkás számára „fontos cél a nevelési-oktatási intézmény közösségének szakmai támogatása és érzékenyítése”, aminek keretében széleskörű tevékenységeket valósíthat meg, legyen szó csapatépítésről vagy a gyermekvédelmi ismeretek átadásáról.

Az interjúk alapján megállapítható, hogy a vizsgált intézményekben az iskolai szociális munkások tevékenysége a gyakorlatban leginkább csak a gyerekekre irányul, függetlenül annak formájától és tartalmától.

A megkérdezett szociális munkások között kisebbségben voltak azok, akik a tevékenységük részének tekintették a szülőkre és a tanárookra fókuszáló munkát.

A pedagógusokkal való együttműködés során az iskolai szociális munkások inkább tanácsadó szerepben jelennek meg, és kevésbé végeznek olyan, az útmutató által meghatározott rendszerszintű feladatokat, mint amilyen a gyermekvédelmi ismeretek szisztematikus átadása, vagy a tanári kar összetartását segítő csapatépítés (vö. Berzin et al. 2011). A szociális munkások jellemzően a tanárok gyermekvédelmi munkáját támogatják, és többnyire olyankor működnek együtt, amikor a pedagógusoknak információra vagy tanácsra van szüksége a gyermekeket érintő konkrét ügyekben. Az esetekkel kapcsolatos konzultációkon túl az iskolai szociális munkás operatív segítséget is nyújt. Többen számoltak be arról, hogy amennyiben egy gyermek kapcsán sor kerül a jelzésre, az iskolai szociális munkás segít a jelzőlap megírásában. Ezen kívül az iskolai szociális munkás és a pedagógusok különböző problémák iskolán belüli kezelésében működnek együtt. Ilyenkor a tanárok az érintett gyermeket az iskolai szociális munkáshoz delegálják, vagy a közösséget érintő problémák (pl. *bullying*) esetén az iskolai szociális munkást csoportfoglalkozás tartására kérik fel. Az interjúkból összességében az derült ki, hogy a pedagógusok ad hoc jelleggel fordulnak az iskolai szociális munkáshoz, azonban minél jobban megismerik tevékenységi körét, annál több esetben kérnek tőlük segítséget a gyermekeket érintő ügyekben.

„[...] itt a kapcsolat, ahogy említettem, jónak mondható, tehát mindenféleképpen érzik azt [a pedagógusok], hogy tudják azt, hogy miért vagyok ott, milyen problémákkal kereshetnek meg, és mi az, amit esetleg tőlük tudok kérdezni. És esetleg, ami kicsit ilyen sötét folt, arra ugye föl tudom hívni a figyelmüket, meg tudom őket erősíteni.” (községi kis iskola szociális munkása)

Az iskolai szociális munkások szülőkkel való együttműködése nagyon eltérő mintázatot mutat az egyes iskolákban. Interjúalanyaink többsége arról számolt be, hogy nem igazán van kapcsolata a szülőkkal. Azokban az esetekben, amikor a szociális munkás mégis kapcsolatba került velük, általában ő kereste a szülőt, de néhány olyan eset is előfordult, amikor a pedagógusok irányították a szülőket az iskolai szociális munkáshoz. Három olyan intézmény került a mintánkba, ahol az iskolai szociális munkás részt vett szülői értekezleten azért, hogy bemutatkozzon. Ezek mindegyike olyan iskola volt, ahol a szociális munkás heti több napot töltött.

Mindössze négy iskolai szociális munkás beszélt úgy a szülőkkel való együttműködésről, mint akik a tevékenysége célcsoportját jelentik. Egyikük inkább lehetőségként vetette fel a szülőkkel való együttműködést, míg másikuk arról beszélt, hogy akkor kerül kapcsolatba a szülőkkal, ha valamilyen probléma ezt indokolta teszi. Egy szociális munkás számolt be arról, hogy több alkalmas konzultációt tartott egy szülőnek egy konkrét ügyben, míg a negyedik külön tevékenységként említette a szülőknél tartott tanácsadást, s azt is kiemelte, hogy őt a szülők maguktól is keresik. Vele kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy heti három napot is jelen volt a vizsgált iskolában.

„Hát, ez is tök változó, mert nagyon sokszor úgy jönnek, hogy valaki már volt, és ajánlottak. Másik szülő. Akkor, szerintem, eléggé megvan a bizalom. Ha osztályfőnök ajánlja, akkor néha van kis félelem, de attól függően, azért ott is jó kapcsolat van általában az osztályfőnökök meg a szülők között. Ha én telefonálok, akkor ott szokott lenni néha, de most már eljutottam oda, hogy most már minden osztályban voltam bent a szülőknél is, tehát szülői értekezleten is, tehát azok a szülők, akik érdeklődőbbek, ők biztos azért tudják, hogy vagyok.” (kisvárosi nagy iskola szociális munkása)

A gyermekekre fókuszáló tevékenységek

Az iskolai szociális munkások a gyermekekkel végzett munkájuk során a problémák széles skálájával találkoznak. A szakemberek az interjúk során leggyakrabban különféle viselkedési problémákat (például hiányzás, beilleszkedési nehézségek, *bullying*) említettek. Második helyen a szülők életviteléből fakadó problémák (például válás, családon belüli gondok) jelentek meg. Az iskolai szociális munkások gyakran találják szembe magukat a bántalmazás és az elhanyagolás különböző típusaival is. Emellett a gyermekek érzelmi (például szorongás), illetve mentális egészséggel összefüggő problémái (például falcolás) is vissza-visszatértek az interjúkban.

Az iskolai szociális munkások gyermekekre fókuszáló szakmai tevékenységei három szinten valósulnak meg az ellátott intézményekben: egyéni, csoportos és közösségi tevékenységeket is végeznek.¹⁷ Az egyéni esetkezelés elsősorban segítő beszélgetést takar, amely során az iskolai szociális munkás a gyermekek életét érintő körülményeket igyekszik feltárni, valamint támogatni őket a problémáik megoldásában. Ilyen tevékenységről a vizsgált tizenhat intézményből kilenc esetében számoltak be a szociális munkások.

„Hát, ezeknek a gyerekeknek, akiknek ugye volt az esetmegbeszélése, főleg velük egyénizek, megbeszéljük a dolgokat, ugye megbeszéltük, hogy miért csinálták, amit csináltak. Azóta a tanulmányi eredményükről, tanulmányi előrehaladásukról, a jövőbeli elképzelésükről, a családon belüli viszonyokról beszélgetünk.” (községi kisiskola szociális munkása)

Csoporttevékenységet a minta iskoláinak háromnegyedében végeztek a szociális munkások. A csoportfoglalkozások eszközei széles palettán mozogtak. Volt olyan iskolai szociális munkás, aki arról számolt be, hogy a problémás gyerekeknek tanulócsoportszerű foglalkozásokat tartott délutánonként. Gyakori tevékenységek voltak az iskolai *bullyinggal* kapcsolatos előadások vagy interaktív foglalkozások, a szociális kompetenciafejlesztő foglalkozások, a prevenciós foglalkozások, amelyek a dohányzás, az alkohol és a drog témakörét érintették. Emellett foglalkoztak az internetes zaklatással, de az osztályközösségekben csapatépítést is végeztek, amennyiben a közösséget érintő probléma (kiközösítés, *bullying*, stb.) merült fel. Sok iskolai szociális munkás pályaaorientációs foglalkozást is tartott.

*„És akkor jellemzően csoportokkal dolgozok, iskolai csoportokkal, osztályközösségekkel. Szociáliskompetencia-fejlesztéseket csinállok az alsós osztályoknak, felsős osztályoknak a *bullying*ről, hát nem előadást, [...] hogy hogyan dolgozzuk fel, az iskolai bántalmazás kezelése, saját védelmi rendszer kialakítása, ilyesmi.* (középvárosi kis iskola szociális munkása)

Megállapítható, hogy az iskolai szociális munkás közösségi programokba való bevonódása nem volt igazán jellemző a mintánkba került intézményekben. Ennek megvalósulásáról csupán három iskolai szociális munkás beszélt. Egyikük kifejezetten aktívnak tűnt e téren, amiről a következőképpen számolt be:

„[...] amikor közösségi program van, akkor én mindig részt veszek. Legyen egy papírgyűjtés, vagy legyen egy iskolakirándulás, vagy egy ballagás. Mindig felajánlom a segítségemet, és ők meg élnek vele.” (középvárosi kis iskola szociális munkása)

Mintánkban egy olyan iskolát találtunk csupán, ahol az iskolai szociális munkás egyszerre végzett egyéni esetkezelést, dolgozott csoportokkal és bevonódott a közösségi programokba is. Ez egy olyan intézmény volt,

¹⁷ Megjegyezzük, hogy az iskolai szociális munkásoknak a felsorolt tevékenységeken túl a szakmai útmutató fontos feladatokat delegál a jelzőrendszerrel összefüggésben is. Az e tevékenységgel kapcsolatos kutatási eredményeinket külön tanulmányban tervezzük tárgyalni.

amelyben az iskolai szociális munkás hetente három napot töltött. Emellett még egy olyan iskola volt, ahol az iskolai szociális munkás ugyan mindhárom tevékenységet felsorolta, de konkrét példák hiányában – és tekintettel arra, hogy az adott iskolában mindössze kéthetente egy napot volt jelen – valószínűsíthető, hogy ezeket csak inkább elvi lehetőségként említette. Jellemzőbb volt, hogy az iskolai szociális segítő munkája a három tevékenység típus közül kettőt fedett le. Öt iskolában a szociális munkás egyéni esetkezelést és csoportfoglalkozásokat is tartott. Egy másik intézményben az egyéni esetkezelés mellett közösségi tevékenységet is végzett, egy további iskolában pedig csoportfoglalkozásokat tartott és közösségi programokon vett részt. Hasonló módon gyakori volt az, hogy a szociális munkás tevékenysége vagy csak csoportos, vagy pedig csak egyéni esetkezelésre korlátozódott (5, illetve 2 iskola). Az iskoláknak ebben a körében négy olyan volt, ahol a szociális munkás heti néhány órát vagy annál is kevesebb időt töltött el, három iskolában pedig heti egy napot.

Az, hogy egy-egy intézményben a csoportos vagy az egyéni tevékenység kap-e nagyobb hangsúlyt a szociális szakember munkájában, sok tényező függvénye. Ezek közé tartozik az iskolai szociális munkás habitusa és szakmai háttere (pl. speciális képzettség és/vagy módszerek ismerete). Az is fontos körülmény lehet, hogy az iskolában milyen típusú problémák merülnek fel.

„Ez úgy szerveződik meg, hogy [az] igazgatónő[vel] vagy éppen a gyermekvédelmi feladatokkal ellátott kollégánővel, vele mindig egyeztetek, hogy melyik osztályban melyik tanulóval milyen probléma van – ezt mindig átbeszéljük. És van olyan is, amikor a gyerekekkel beszélek külön, van olyan, amikor egy osztályba megyek be, és az osztályközösséggel beszélek. Ez mindig attól függ, hogy ott milyen probléma van. Mert most igazgatónő jelezte nekem, hogy az egyik osztályban olyan széthúzás van, és hogy szeretné az osztályt segíteni abban, hogy egy kicsit olyan közösséggé alakuljanak. És ezt próbálok most segíteni úgy, hogy megyek hozzájuk és beszélgetünk, és arról beszélgettünk, hogy miért fontos az, hogy tiszteljük a másikat, hogy segítsük egymást.” (középvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

Emellett, ahogy az iménti idézet is rávilágít, sok múlik azon is, hogy az iskolai szociális munkás mennyire volt képes beilleszkedni az iskolai közösségbe, milyen a kapcsolata az intézményvezetővel, a tantestülettel és különösképpen az iskolában jelen lévő további gyermekjólétet segítő kollégákkal (erről lásd az Iskolán belüli együttműködések című részt). A bizalom megszerzése és az integráció azonban időigényes, nem elég hozzá önmagában a szociális segítő tevékenység pozitív iskolai fogadtatása. Arra is szükség van, hogy az iskolai szociális munkás hosszabb ideje dolgozzon az adott iskolában, és hétről hétre kellő mennyiségű időt tudjon ott eltölteni. Jól látszik az interjúk alapján, hogy azok a szociális munkások tudnak egyszerre többféle tevékenységet ellátni, akik régebb óta és nagyobb óraszámokban vannak jelen az adott intézményben.

Iskolán belüli együttműködések

Fentebb már érintettük az iskolai szociális munkások és az iskolavezetés, illetve a tanárok közti munkakapcsolatot (lásd a fogadtatásról, illetve a tevékenységekről és célcsoportokról szóló részeket). Ebben a részben azt járjuk körül, milyen az együttműködés a szociális munkások és a gyermekek jólétéért felelős további szereplők, nevezetesen a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, valamint az iskolapszichológus között. Mivel a kutatásban részt vevő iskolák nem mindegyikében találtunk gyermekvédelmi felelőst, illetve iskolapszichológust, ezért ezeket a kérdéseket csak egy kisebb mintán tanulmányozhattuk.

A mintánkba került iskolák közül kilencben tevékenykedett gyermek- és ifjúságvédelmi felelős és nyolcban iskolapszichológus.¹⁸ Azt figyelhettük meg, hogy a gyermekvédelmi felelős és az iskolapszichológus intézményi jelenléte az esetek döntő részében vagylagos: ha jelen van az egyik pozíció, akkor valószínűleg hiányzik a másik (2. táblázat). Mindössze három olyan iskolát azonosítottunk, ahol mind gyermekvédelmi felelős, mind pedig iskolapszichológus segítette a tanulók jóllétét. Ezek között volt egy nagylétszámú vidéki iskola, egy közepes méretű fővárosi, valamint egy olyan kisvárosi iskola, ahol magas volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya.¹⁹

Megnéztük, hogy a gyermekvédelmi felelős iskolai előfordulása változik-e az intézmények jellemzői mentén. Szembeötlő, hogy a kutatásban részt vevő összes egyházi iskolában volt kijelölt gyermekvédelemért felelős munkatárs, miközben az állami fenntartású intézményeknek csak kevesebb mint felében. Az is látszik, hogy a nagylétszámú iskolák körében kevesebb esetben találtunk ilyen tevékenységet ellátó kollégát, mint a közepes vagy kisebb méretű iskolákban. Hangsúlyozzuk azonban, hogy e megállapításaink a mintánkban szereplő iskolákra érvényesek, és nem általánosíthatók az iskolák teljes populációjára.

2. táblázat. *Gyermekjóllétet segítő funkciók a minta iskoláiban*

Iskola	Településtípus	Fenntartó	Intézmény mérete	Iskolai szociális munkás	Gyermekvédelmi felelős	Iskolapszichológus
1	középváros	egyházi	kis iskola	+	+	-
2	középváros	állami	kis iskola	+	-	-
3	középváros	állami	nagy iskola	+	+	+
4	fővárosi kerület	alapítványi	kis iskola	-	-	+
5	község	állami	kis iskola	+	-	+
6	nagyváros	egyházi	közepes iskola	+	+	-
7	kisváros	állami	közepes iskola	+	+	+
8	község	állami	kis iskola	+	-	-
9	község	állami	kis iskola	+	+	-
10	kisváros	egyházi	közepes iskola	+	+	-
11	kisváros	állami	közepes iskola	+	-	-
12	középváros	egyházi	közepes iskola	+	+	-
13	kisváros	állami	kis iskola	-	+	-
14	nagyváros	állami	közepes iskola	+	-	+
15	nagyváros	állami	nagy iskola	+	-	+
16	kisváros	állami	nagy iskola	+	-	-
17	fővárosi kerület	állami	közepes iskola	+	+	+
18	fővárosi kerület	állami	nagy iskola	+	-	+

Megjegyzés: kis iskolának a 200 fő alatti iskolákat, közepes és nagy iskolának pedig a 200–400 fő közötti, illetve a 400 főnél nagyobb iskolákat tekintettük. A gyermekjóllétet segítő funkciók jelenlétére vonatkozó információk az iskolaigazgatóval (vagy helyettesével) készített interjúkból származnak.

Forrás: saját szerkesztés.

Összhangban a két funkció vagylagos előfordulásával, azt láthatjuk, hogy az iskolapszichológusi szolgáltatás ugyanakkor inkább az állami fenntartású iskolákban volt elérhető, miközben az a mintában lévő egyházi

¹⁸ A fenti funkciók megléte kapcsán összevetettük egymással az iskolai szociális munkástól kapott információt az intézményvezető által mondottakkal.

¹⁹ Itt jegyezzük meg, hogy a másik végletet azok az iskolák jelentik, ahol nem tevékenykedik sem gyermekvédelmi felelős, sem pedig iskolapszichológus. Mintánkban négy ilyen iskolát találtunk: három kis- és közepes méretű iskolát, valamint egy olyan intézményt, ahol pusztán átmeneti állapot az iskolapszichológus hiánya.

iskolák egyikében sem állt rendelkezésre. Emellett mintánkban összefüggés mutatkozik a településtípus és az iskolapszichológus alkalmazása között is. Úgy tűnik, hogy a budapesti és a nagyvárosi intézményekben – a jellemzően magasabb tanulói létszámnak megfelelően – nagyobb az esély az iskolapszichológus jelenlétére, mint a kisvárosokban és községekben (megjegyzendő, hogy azért még az utóbbira is találtunk példát egy hátrányos helyzetű iskola esetében).

Kapcsolat a gyermekvédelmi felelőssel

A vizsgált intézmények közül kilencben dolgozott gyermekvédelmi felelős, de mivel egy helyen nem volt elérhető az iskolai szociális segítő szolgáltatás, e kérdés kapcsán összesen nyolc esetet tudtunk szemügyre venni.²⁰ Elsőként azt tárgyaljuk, mennyire voltak jól értesültek az iskolai szociális munkások a gyermekvédelmi felelős poszt meglétével összefüggésben. Azokban az iskolákban, ahol volt erre kijelölt kolléga, ott az iskolai szociális munkások is tudtak róla (8 eset). Azt is megfigyeltük ugyanakkor, hogy azokban az intézményekben, ahol nem volt ilyen pozíció (8 eset), ott a szociális munkások döntő többsége elbizonytalanodott a munkakör meglétére vonatkozó kérdésnél, vagy esetleg tévesen úgy tudta, van ilyen pozíció az iskolában (6 eset a 8-ból). Ez felveti azt a kérdést, vajon az egyes intézményekben töltött idő, illetve az egy szociális munkásra eső intézmények száma lehetővé teszik-e a szakemberek számára, hogy kellően belelássanak az iskolai gyermekvédelem működésébe.

A gyermekvédelmi felelős – iskolai szociális munkások által észlelt – tevékenységi köre szinte iskoláról iskolára változik, ami elbizonytalanodást jelezhet a funkció kapcsán. Akadtak olyan intézmények, ahol a gyermekvédelmi felelős feladatai főként adminisztratív jellegűek voltak, többnyire az iskolai hiányzások, illetve a hátrányos helyzetű gyermekek nyilvántartását foglalták magukban.

„[...] nem értem, hogy nekik [a gyermekvédelmi felelősöknek] még mi a szerepük, ha már mi is ott vagyunk. Hogy biztos van, csak így [...] Ott maradtak, de én azt gondolom, hogy azért mert, hogy így akkor így összeszedi ezeket az eseteket, vagy a hátrányosabb helyzetű gyerekeket, és akkor így nyilvántartja, de hogy mást nem látok, hogy mást csinálna.” (fővárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„Leginkább az iskolai hiányzásokat jegyzeteli ő, és ugye, hogyha amennyiben szükséges, akkor ugye megküldi a megfelelő szervnek. Tehát elsősorban ezekkel foglalkozik. De szokott bevonódni esetekbe is, tehát amikor úgy gondolja az igazgató, hogy neki is ott kellene lennie, akkor behívják őt is.” (nagyvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

A másik végletet azok az intézmények jelenítik meg, amelyekben a gyermekvédelmi felelősökhöz futott be az információ a problémás esetekről, aktívan részt vettek az egyeztetésekben, szakmaközi konferenciákra jártak, jelzést küldtek vagy közreműködtek a jelzési folyamatban, vagyis központi szerepet töltöttek be az iskolai gyermekvédelem működésében.

„Ő egyébként itt [az] intézményben tehát 100%-ban ellátja a gyermekvédelmi feladatait. Tehát tényleg minden gyerekről tud mindent, meg minden gyereknek a problémás dolgairól is tud mindent, és látom, hogy úgy az igazgatóval folyamatosan egyeztet, meg a gyerekekkel is a problémás ügyekben.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

²⁰ Az érintett intézmények között egy olyan is volt, ahol két gyermekvédelemért felelős kollégát jelöltek ki: egyet az alsó, egyet pedig a felső tagozaton.

Az iskolai szociális munkások a gyermekvédelmi felelősökkel való viszonyukat illetően körülbelül az esetek fele részében számoltak be élő kapcsolatáról. Ez többnyire a tanulók problémáinak átbeszélésére, az arról való egyeztetésre, illetve a jelzés szükségességének megvitatására terjedt ki. Az együttműködés inkább alkalmos volt, de találtunk példát rendszeres kapcsolattartásra is.

„Hát konzultálunk azokról a gyerekekről, tehát ilyen információmegosztás terén, akik mondjuk, itt a szolgálatnál vagy a központnál ellátásban vannak alapvetően, hogyha valami jelzéssel kapcsolatos kérdés van, mondjuk, fölmerül az, hogy a gyerekről jelzés kellene, vagy nem kellene, vagy hogyan. Tehát ezeknek az elbeszélésében szoktunk együttműködni.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„[...] a gyermekvédelmi feladatokkal ellátott kolléganővel, vele mindig egyeztetek, hogy melyik osztályban melyik tanulóval milyen probléma van – ezt mindig átbeszéljük [...] Úgy működünk együtt, hogy ha segítségre van szüksége a gyermekjólét részéről, akkor hív engem telefonon vagy szól, megyek, megbeszéljük, egyeztetünk. Úgyhogy segítjük egymás munkáját.” (középvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„Merthogy tényleg minden héten beszélek vele, mert vezetünk egy füzetet, azt a bizonyos, mi úgy hívjuk, a piros füzetet. [...] Előtte is ő csinálta a gyermekvédelmi dolgokat, ügyeknek az intézését. [...] És neki most, hogy engem oda kihelyeztek 2019-ben, és utána úgy átvettem ezt a dolgot, szépen fokozatosan, az elején még ő csinálta, és szépen, fokozatosan látta, hogy rám lehet bízni sok mindent. [...] mivel, ugye, úgy működünk, hogy én egy kis kapocsként működök úgymond a családsegítő meg az iskola között, és akkor így lett az, hogy akkor így szépen ezeket átadta nekem, hogy akkor inkább én intézzem. De nincs ezzel baj, végül is én nem haragszom érte, a lényeg az, hogy legyen meg a kommunikáció köztünk.” (középvárosi nagy iskola szociális munkása)

A vizsgált intézmények másik felében nem volt, vagy legalábbis nem volt érdemi az iskolai szociális munkás és a gyermekvédelemmel megbízott munkatárs közti együttműködés. Bár nem volt jellemző, de olyan példa is akadt, amikor az interjúalany kifejezetten arról számolt be, hogy az iskolában egyébként fontos szerepet betöltő gyermekvédelmi felelős „nem szívesen avatja be” őt az iskolai dolgokba.

Az iskolai szociális munkás és a gyermekvédelmi felelős közti együttműködés megvalósulását több körülmény is gátolhatja. A kutatás során talákoztunk olyan esettel, amikor a szociális munkás iskolai fogadtatása általában sem volt kedvező, így ebben a kontextusban az sem volt meglepő, hogy kettőjük között nem fejlődött ki együttműködés. Azokban az intézményekben, ahol a gyermekvédelmi felelős poszt adminisztratív jellegűvé vált, kiüresedett, eleve kevésbé adódott (és adódik) együttműködési lehetőség az iskolai szociális munkás számára. Ilyen esetekben az is előfordult, hogy interjúalanyainkban megkérdőjeleződött a gyermekvédelmi felelős pozíció 2018 utáni fennmaradásának létjogosultsága. Végül azt is láthattuk, hogy a szociális munkás és a gyermekvédelmi felelős együttműködésének létrejöttére az sem jelent garanciát, ha a gyermekvédelmi felelős kulcsszereplője az iskolai gyermekvédelemnek (lásd fentebb a kisvárosi, közepes méretű iskola szociális munkásától származó idézetet).

Kapcsolat az iskolapszichológussal

Ahogy fentebb már láttuk, a kutatásban részt vevő tizennyolc iskolából nyolcban volt iskolapszichológus.²¹

²¹ Megjegyezzük, hogy további egy intézményben csak átmenetileg nem volt elérhető az iskolapszichológusi szolgáltatás.

Ezek közül viszont egy intézményben nem volt szociális munkás, így a két szakember együttműködését összesen hét intézményben vehettük szemügyre. E körön belül négy helyen az iskolába újonnan érkező szociális munkásnak az iskolapszichológus, három helyen pedig az iskolapszichológus és a gyermekvédelmi felelős jelenlétében, hozzájuk képest kellett saját szerepét megtalálnia. Itt jegyezzük meg, hogy iskolán belüli gyermekvédelmi teamről az interjúalanyok egyike sem számolt be.

Az iskolapszichológusokkal való kapcsolatot az iskolai szociális munkások ellentmondásosan ítélték meg. Egyfelől kihívást jelenthet, másfelől pedig lehetőséget nyújthat az együttműködésre az, hogy jelentős átfedés van a két szakember szerepköre között; egyéni tevékenység keretében nem ritkán mindketten ugyanazokkal a gyermekekkel dolgoznak, s leginkább csak az alkalmazott eszközeik mutatnak eltérést.

„Az ő tevékenysége az abban áll, hogyha valamelyik gyermek ugyanúgy, ahogy nálam, egyéni beszélgetésre jelentkezik, vagy egy tanár, osztályfőnök, szaktanár jelez problémát, akkor ugye elbeszélget velük. Nem végezhet terápiás tevékenységet, és nagyon sok a feladata.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„Hát a tevékenységünk, ezért olyan nehéz, [...] amit itt tanácsadás keretében tudunk nyújtani, az azért, nagyon nagy átfedések vannak, [...]. És különbségeket, igazából gyakorlatilag röviden mondhatjuk azt, hogy szinte ugyanaz, nyilván picit más eszközökkel dolgozunk. Ennyi a különbség, de a kompetenciahatáraink nagyjából ugyanott vannak, tehát hogy terápiát ők sem végezhetnek itt tanácsadás keretében iskolapszichológusként, úgyhogy nagyjából ugyanazt tudjuk nyújtani.” (nagyvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

Egy interjúalany egyértelműen megfogalmazta az iskolai szociális munkások szakmai kisebbségi érzését a pszichológusokhoz képest. A két szakma egymással versengő viszonya abban is jól tetten érhető, hogy a pszichológiai szolgáltatás iskolán belüli elérhetősége alakítja a szociális munkás tevékenységei iránti igényt, azaz előbbi függvényében alakul ki, hogy a segítő munkájában melyik tevékenység válik meghatározóvá.

„Amikor én megérkeztem, akkor pont nem volt pszichológus sem, így az egy elég jó lehetőség volt nekem így induláskor. [...] Egy pszichológus mellett valahogy mi mindig úgy, most megint egy kicsit mondok többes számot is, de ez egyértelműen a személyes megítélésem is, hogy, hogy ott mindig egy picit akkor lejjebb zuhanunk a ranglétrán [...]. Ez azért nagyon érződik, hogyha van pszichológus, akkor mondjuk, az egyéni megkeresések nagyon lecsökkennek, és akkor a pszichológust keresik, és akkor mondjuk, jön több csoport vagy közösségi program.” (nagyvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„Na, például, amióta ő itt van, azóta nem küldenek annyira hozzám gyerekeket. Őbenne jobban megbíznak mint pszichológus[ban], mint bennem, segítő szakemberként, én úgy vettem észre. [...] Tehát addig volt tervben már több osztályfőnök részéről, hogy jönnek hozzám, meg jelentkeztek. És akkor onnantól kezdve nem. De hát ezt megértem, mert ő egy orvos. Tehát benne jobban megbíznak, az ő szakmai tapasztalatában.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

Az egymást átfedő szerepek dacára nem példa nélküli, hogy az iskolai szociális munkás és a pszichológus összehangolják a tevékenységüket és módot találnak az együttműködésre. Jól illusztrálják ezt az alábbi esetek:

„De egyébként [az iskolapszichológussal] nagyon jó a kapcsolatom. Abszolút együttműködünk, egyeztetünk a közös ügyekben. Vannak gyerekek, akik hozzám jártak, aztán hozzá jártak, de most például

mondja, hogy ha a [tanuló neve] például hozzám ragaszkodik, akkor járhat hozzám, de előtte találkozzunk közösen a szülővel meg a [tanulóval]. Tehát abszolút maximális és nagyon jó. Két iskolában is dolgozunk együtt egyébként, és mindenhol egyeztetünk az ügyekben. Meg kölcsönösen tiszteljük egymást meg egymás munkáját el is ismerjük.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„Mi heti rendszerességgel beszélgetünk, tehát az, hogyha a gyerekekkel közösen fölmerül valamilyen probléma, vagy a pedagógusok megkérnek arra, hogy újra kéne nézni, kéne tartani egy csoportfoglalkozást, és akkor, hogyha ketten ott vagyunk, más nézőpontból látjuk az adott problémát, és utána meg tudjuk beszélni, tehát mi rendszeresen tartjuk a kapcsolatot, főleg, hogyha jelzés van [...] Tehát napi szinten megbeszéljük a dolgokat, illetve hogyha olyan van, szakmai játékokat is csinálunk a gyerekeknek, de ő egyedül is csinál, tehát ő más irányultságú játékokat, de amikor például ilyen, hogy online bántalmazás van, vagy valami olyan konfliktushelyzet, vagy iskolában, vagy osztályban valami verekedés, vagy ilyesmi, és arra kell megoldást keresni, akkor közösen is szoktunk azért dolgozni.” (nagyvárosi nagy iskola szociális munkása)

A szociális munkás és a pszichológus közti együttműködés kialakulását számos körülmény segítheti vagy épp hátráltathatja. A kooperációt előmozdíthatja például, ha az iskolapszichológus fiatal pályakezdő, és támogatást remél egy nálánál tapasztaltabb iskolai szociális munkástól.

„Tavaly több osztályban is csináltunk csoportot az iskolapszichológussal, meg kisebb csoportokat is meg minicsoportokat is, szóval így vele igazán, vele jobban együtt dolgoztunk, talán azért, mert ő pszichológusként pályakezdő volt, és akkor neki is ez így támasz volt.” (kisvárosi nagy iskola szociális munkása)

Nehezítheti ugyanakkor a két szakember közös munkáját, hogy az esetek többségében mindössze heti néhány órát (legfeljebb egy napot) töltenek el az intézményben, így külön odafigyelésre van szükség ahhoz, hogy megpróbálják összehangolni az iskolai jelenlétüket, vagy jobb híján rendszeressé tegyék a telefonos kommunikációt.

„[...] az iskolapszichológussal nem egy napon vagyunk ott, de ugye nekem a napom az fix, ő viszont, hogyha úgy alakul, ő meg tudja tenni azt, hogy átteszi, mivel ő utazó pszichológus, tehát át tudja tenni a napját, de ha például nem, akkor ugye telefonon egyeztetünk. [...] Arra mondjuk még nem volt lehetőség, de ez egyrészt az időbeosztás, hogy mondjuk kettős csoportfoglalkozás keretében, mondjuk őt is be lehetne vonni vagy be tudnám vonni, de hát tényleg ez nem őrajta múlik meg rajtam múlik, hanem azon múlik, hogy itt földrajzi távolságokat kell összelogisztikázni. De így rendszeres a kapcsolat, tehát esetek kapcsán, így tudunk információkat cserélni.” (községi kis iskola szociális munkása)

Érdekes külön is szót ejteni arról a három intézményről, ahol a szociális munkásnak az iskolapszichológus és a gyermekvédelmi felelős kolléga társaságában kellett feltalálnia magát, meghatároznia saját szerepét. Az interjúk alapján úgy tűnik, hogy a három között egy olyan sem volt, ahol a segítő szakembernek mind a gyermekvédelmi felelőssel, mind pedig a pszichológussal sikerült volna gyümölcsöző kapcsolatot kiépítenie. Az egyik helyen a szociális munkás láthatólag a gyermekvédelmi felelőssel tartott fenn szoros együttműködést, illetve tőle vett át feladatokat, miközben az iskolapszichológussal egymást kiegészítő tevékenységet végeztek (előbbi csoportost, utóbbi egyénit). A másik iskolában a szociális munkás kirekesztettnek érezte magát mind az iskolavezetés, mind pedig a gyermekvédelmi felelős részéről, ám a pszichológussal – az egymással átfedő

szerepek ellenére is – együtt tudott működni (felosztották egymás között az egyéni konzultációban részt vevő klienseket). A harmadik intézményben a szociális munkásnak kevés kapcsolata volt a gyermekvédelmi felelőssel, bevallottan nem is értette, hogy az iskolai szociális munka bevezetésével mi szükség van még erre a posztra, ellenben a pszichológussal közösen tartott csoportfoglalkozásokat.

KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunk egyik fontos hozzájárulását a szociális munka megvalósulásával foglalkozó szakirodalomhoz az adja, hogy esetünkben az elemzési egységet az iskolák jelentik (nem pedig a szociális munkások), lehetővé téve számunkra, hogy arra is választ keressünk, hogyan változik az iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlata az iskolák különböző jellemzői szerint. Itt jegyezzük meg, hogy a kutatási eredmények interpretálásakor mindazonáltal fontos tekintettel lenni az iskolák toborzásának körülményeire, vagyis arra, hogy a kutatásban nagyobb eséllyel vettek részt azok az iskolák, amelynek vezetői pozitívan értékelik a saját intézményükön belüli gyermekvédelem működését (szelekciós torzítás). Ennek folytán megeshet, hogy a mintára vonatkozó megállapításaink a valóságosnál némileg kedvezőbb képet festenek.

Az elemzés során erőteljes összefüggést találtunk a szociális munkások által látogatott intézmények és települések száma, valamint az ott töltött idő hossza között; azaz minél több intézményt és települést látogat az iskolai szociális munkás, annál kevesebb időt tud ott tölteni. Ez pedig nagyban befolyásolja a szakember intézményi beágyazottságát, kapcsolatait, továbbá kihat arra, hogy munkáját milyen formában és hatékonysággal tudja végezni. Vizsgálódásaink három markánsabb csoport elkülönülését mutatják (Függelék F3. táblázat és F1. ábra).

A mintában hat olyan iskola van, ahol legalább heti egy teljes napot eltöltenek a szakemberek. Ezek jellemzően közép- és nagyvárosokban elhelyezkedő, közepes vagy nagyobb méretű iskolák; az ezen iskolákban dolgozó szociális munkások az átlagosnál kevesebb számú intézményt látogatnak (átlagosan 6), melyek ugyanazon településen találhatóak. Közöttük kettő olyan nagy iskola is van, ahol hetente több napot el tud tölteni a szociális munkás. Az iskolák e csoportjára a szociális segítő szolgáltatással jól ellátott iskolák névvel utalunk.

További hat iskolát soroltunk a következő kategóriába, ahol a szociális munkások ugyan megjelennek minden héten, de csak kevesebb, mint hat órát tudnak ott tölteni. Az ezen iskolákba járó szakemberekhez már több intézmény (átlagosan 8,3) tartozik, és több település között kell megosztani erőforrásaikat (átlagosan 3,5), hárman 6 vagy annál több település között mozognak. Az ide tartozó, jellemzően közepes méretű iskolák túlnyomórészt kis és közepes városokban helyezkednek el (a továbbiakban: *közepesen ellátott iskolák*).

A harmadik csoportba jellemzően a kistépülések kis iskolái (összesen 3) tartoznak, ahol 11 körüli a szociális munkás által látogatott intézmények átlaga, és átlagosan 8 fölötti a hozzájuk tartozó települések száma. Nem csoda, hogy ezekbe a falusi iskolákba jellemzően csak kéthetente egyszer jutnak el a szakemberek, annak ellenére, hogy mindenütt magas a hátrányos helyzetű diákok aránya (a továbbiakban: *gyengén ellátott iskolák*). Szintén csak kétheti rendszerességgel látogat egy szociális munkás egy nagyvárosi közepes iskolát, viszont ennek oka más jellegű. Elmondása szerint ez egy olyan iskola, ahol kevés a hátrányos helyzetű gyermek, így idejét és energiáját más intézményekre csoportosítja át (további öt intézmény tartozik hozzá). Így ez az iskola kilóg a többi közül jellemzői alapján.

A fentiekből az látszik, hogy a látogatott intézmények és települések száma egyenként ugyan nem, de együttesen nagymértékben magyarázzák azt, hogy a szociális munkás mennyi időt tud eltölteni egy-egy is-

kolában. Levonható továbbá a következtetés, hogy a nagyobb települések nagy méretű iskoláiban dolgozó szakemberek jóval kedvezőbb helyzetben vannak munkakörülményeiket tekintve, mint a kistelepülések kis iskoláit ellátók. Ez olykor paradox helyzeteket szül, amire szeretnénk felhívni a figyelmet: míg a szociális munka feltételeit illetően a legjobb helyzetű két iskola, ahol heti egy napnál is többet tölt el az adott szakember, nem tartozik a hátrányos helyzetűek közé, addig a legrosszabb helyzetben levő három kis iskolába, ahol 80% fölötti a hátrányos helyzetű diákok aránya, csak kéthetente jutnak el a szociális munkások.

A vizsgált szociális munkások átlagosan több mint 8 intézményt látogatnak, amiből az következik, hogy az általunk vizsgált iskolák túlnyomó többségében jellemzően heti fél napot tudnak eltölteni. Ennél a nagyobb települések nagyobb létszámú intézményeiben jobb a helyzet, míg a falusi kis iskolákban rosszabb, ami jelentős feszültséget okoz a szakemberek számára. Kutatásunk alapján az egyes intézményekben töltött idő tekintetében hasonló helyzet rajzolódik ki, mint amit Bozó-Kutyifa (2020) kérdőíves vizsgálatának eredményei mutatnak.

A munkaórák száma mellett a fizikai feltételek megléte is lényeges kérdés, azaz, hogy a szociális munkások számára adott-e az önálló helyiség és a szükséges tárgyi eszközök. Ez főként az egyéni esetkezelés lehetőségeit befolyásolja. Míg egy korábbi kutatás (Szecska 2022) azt találta, hogy elenyésző azon szakemberek aránya, akik számára adott az önálló helyiség, az általunk vizsgált esetekben, 2–3 évvel később, jobb volt ez az arány. A helyhiány nem a hátrányos helyzetű térségek falusi kis iskoláit jellemezte, hanem épp a nagyobb városok oktatási intézményeit. A munkavégzés tárgyi feltételeinek megléte összességében kevésbé bizonyult a szakemberek munkáját negatívan befolyásoló tényezőnek, mint például az elfogadottság, megbecsültség hiánya, vagy a szerephatárok tisztázatlansága.

A szociális munkások fogadtatása, illetve ezt követően a befogadási folyamat tekintetében az igazgató hozzáállása fontos tényezőnek mutatkozott, mint ahogyan arra Szecska (2022) is rámutatott. Az iskolai szociális munkát övező kezdeti bizalmatlansággal és ismerethiánnyal szinte minden iskolában szembesültek a szociális munkások, de ezt legtöbb esetben sikerült leküzdeni, és megfelelő munkakapcsolatot, támogató légkört kialakítani. Tapasztalatunk szerint, ahol viszont a vezetőség oldaláról nem történt meg a befogadás, ott a szociális munkás elszigetelődött, illetve a bizalom és a kapcsolatok kiépítése továbbra is jelentős részét viszi el energiáinak. A befogadás hiánya gyakran korábbi rossz gyakorlatokból és tapasztalatokból ered, mint például a szociális munkások magas fluktuációja, vagy az intézményben eltöltött idő rövidege. (Ez utóbbi tényező fontosságát Szecska (2024) is megfogalmazta.) Ez pedig ismét a *gyengén ellátott iskolákban* dolgozó szociális munkások nehéz helyzetére hívja fel a figyelmet, hiszen a nagyszámú intézmény látogatása, sok más következmény mellett, beilleszkedésüket is megnehezíti.

Kutatásunk alapján az látszik, hogy az iskolai szociális munkások által végzett tevékenységeket és azok célcsoportjait jelentős részben meghatározzák munkavégzésük fentebb tárgyalt feltételei. Az iskolai szociális segítő szolgáltatással *jól ellátott iskolákban*, ahol a szakemberek legalább heti egy napot vannak jelen, kiterjedtebben tudják végezni tevékenységüket. Ezekben az intézményekben jellemző leginkább, hogy a gyermekek mellett a szülőket és a pedagógusokat is célcsoportjuknak tekintik, akiket leginkább „tanácsadóként” támogatnak (Berzin et al. 2011). Az általuk nyújtott szolgáltatások tekintetében azonban kettéválik a csoport. Az iskolák egyik felében a három meghatározott tevékenység típus közül (egyéni, csoportos, közösségi) legalább kétfélét végez az iskolai szociális munkás. Az iskolák másik felében ugyanakkor csak csoportfoglalkozásokat tart, miután az intézményben van egyéni esetkezeléssel foglalkozó iskolapszichológus is. Ez jól mutatja, hogy

az iskoláknak ebben a körében a szociális munkás szolgáltatási palettája nagyban függ attól, hogy az iskolában jelen van-e iskolapszichológus.

A *közepesen ellátott iskolák* többségében az iskolai szociális munkások jellemzően kétféle tevékenységet – csoportfoglalkozást és egyéni esetkezelést – valósítanak meg, de két olyan iskola is van, ahol csak egyfélé. Ezeknek a főként kis- és középvárosokban levő iskoláknak a többségében nincs iskolapszichológus, így az iskolai szociális munkások az aktuális igények és a jelentkező problémák függvényében osztják meg az idejüket a különböző tevékenységek között. Ebben a csoportban már csak elvétve merül fel, hogy a szülők az iskolai szociális munkás célcsoportját képezik. A *gyengén ellátott iskolák* esetében jól látszik, hogy mivel az iskolai szociális munkás csak kéthetente van jelen az intézményben, többnyire már csak egy típusú tevékenységet végez. Ebben a körben már csak egy olyan iskola van, ahol egyéni és csoportos tevékenységet is ellát a szakember.

Összességében, az iskolai szociális munkás tevékenységére vonatkozó megállapításaink tovább árnyalják a korábbi kutatási eredményeket: míg az iskolai szociális munkások populációja felől közelítve elmondható, hogy a szociális munkások szolgáltatási palettáján mindegyik tevékenység megtalálható (Szecskó 2022), addig ez az iskolák szintjén már nem feltétlenül érvényes. Jelentős eltérések mutatkoznak abban, hogy hányféle és milyen tevékenység valósul meg egy-egy adott iskolában.

A kutatás az iskolai szociális munkások társszakmákkal való együttműködésének vizsgálatára is kiterjedt. Látható volt, hogy az iskolai szociális munkások sokszor egymástól meglehetősen eltérő iskolai környezetbe érkeztek meg. Míg egy részüknek „csak” azzal kellett megküzdeniük, hogy külsős munkatársként befogadást nyerjenek az iskolavezetés és a tantestület részéről, más részüknek további kihívást okozott, hogy a gyermekjólétet segítő funkciókat betöltő kollégák mellett, hozzájuk képest találjanak rá saját szerepükre és illeszkedjenek be a meglévő munkamegosztásba. Ez pedig kulcsfontosságú lenne a különböző készségek és kompetenciák összehangolása érdekében, ami végeredményben amellett, hogy erősebb szakmaközi kapcsolatokat eredményez, többoldalú problémamegoldást és bizalomtelibb légkört is eredményezhet (Herczeg 2024).

A szociális segítő szolgáltatással *leggyengébben ellátott* – többségében falusi kis létszámú – iskolák csoportjában a társszakmákkal való együttműködés kérdése ritkán vetődik fel, hiszen e körben kevésbé jellemző az iskolapszichológus szolgáltatás elérhetősége, és gyermekvédelmi felelőst sem mindenhol jelöltek ki. Ha jelen is vannak ezekben az iskolákban a társszakmák képviselői, tekintetbe véve az iskolai szociális munkás korlátozott jelenlétét és a körükben tapasztalható fluktuációt, meglepő, ha egy-egy esetben – az érintettek többlet erőfeszítéseinek köszönhetően – kooperáció tud létrejönni a szakemberek között.

Az iskolák *közepesen ellátott* csoportjában már jellemző, hogy van iskolapszichológus vagy gyermekvédelmi felelős (bár egy iskolában mindkét munkakör hiányzik). Az iskolai szociális munkások mindazonáltal leginkább a *jól ellátott* iskolák esetében kerülnek olyan helyzetbe, hogy a sikeres munkavégzéshez együttműködésre kelljen törekedniük a társszakmákat képviselő kollégákkal is. Ezekben a – döntően közepes és nagy méretű – iskolákban ugyanis többnyire iskolapszichológus is tevékenykedik, és előfordul, hogy mellette kijelölt gyermekvédelmi felelős is van. A *közepesen és a jól ellátott* iskolákban érezhetően több interjúalany számolt be akár a gyermekvédelmi felelőssel, akár az iskolapszichológussal való együttműködéséről. A min-tába került iskolák között ugyanakkor nem akad olyan, ahol gyermekvédelmi team szerveződött volna, noha ez iránti igényüknek több szociális munkás is hangot adott az interjúk során (vö. Szecskó 2022).

A szociális munkások társszakmákkal való együttműködését több tényező is akadályozhatja. Miközben a szociális munkás iskolán belüli szerepe még nem tisztult le eléggé, addig a gyermekvédelmi felelős funkciójában egyre inkább elbizonytalanodás figyelhető meg. Míg egyes helyeken adminisztratív feladatokat lát el az e pozícióra kijelölt kolléga, addig másutt az iskolai gyermekvédelem kulcsszereplője, lehetőséget nyitva ezáltal az iskolai szociális munkással való együttműködésre is.

Mindeközben a szociális munkás és az iskolapszichológus együttműködését az egymással átfedő szerepek (lásd egyéni tevékenység) nehezíthetik, gyakran legitimációs problémák is felmerülnek (vö. Altshuler–Reid Webb 2009). A mintában lévő iskolák között több olyan is van, ahol a szociális munkás szolgáltatási palettáján az iskolapszichológus megjelenésével háttérbe szorult az egyéni tevékenység, de a versengés mellett olyan esetet is láttunk, amikor a két szakember egymással koordinálva végez egyéni tevékenységet, vagy éppen a közösen tartott csoportos foglalkozás teremt alkalmat a szakemberek közti együttműködésre, a problémák többszemponútú kezelésére (Herczeg 2024). E példák rávilágítanak arra, hogy a szerephatárok tisztázatlanságát és az időbeosztás okozta nehézséget egy-egy esetben képesek felülrni a jó emberi és munkakapcsolatok.

Összegezve a fentebb leírtakat, jól látható, hogy az iskolai szociális segítő szolgáltatás magyarországi megvalósulása nagyon jelentős intézmények közti eltéréseket mutat. A szociális munkások épp azokban a falusi kis iskolákban (*gyengén ellátott iskolák*) tudják a legkevesebb segítséget nyújtani, ahol sok a hátrányos helyzetű tanuló, s ahol így a legnagyobb szükség lenne a tevékenységükre. Nem mellékesen, ezek az iskolák olyan településeken találhatóak, ahol a szociális szolgáltatásokhoz való hozzáférés is korlátozott (Husz–Kopasz–Rácz 2020). Ezekben az iskolai szociális munkával *gyengén ellátott iskolákban* a szociális segítő munkát az eltöltött idő rövidege mellett az is hátráltatja, hogy a szakembernek a látogatott települések nagy száma miatt sok időt kell utazással töltenie, ami önmagában is, de az eredményes munkavégzés kisebb esélye révén is növelheti a fluktuációt. Így eredményeink arra világítanak rá, hogy a szociális segítő munka jelenleg egységes szabályozása (1 fő szociális segítő/1000 gyermek) finomhangolásra szorulna, fontos lenne figyelembe venni a szociális munkás ellátási területének a jellemzőit.

HIVATKOZÁSOK

- Agresta, J. (2004) Professional role perceptions of school social workers, psychologists, and counselors. *Children & Schools*, 26, 151–163. <https://doi.org/10.1093/cs/26.3.151>
- Alderson, J. (1972) Models of school social work practice. In Sarri, R. – Maple, F. (szerk.) *The school in the community*. Washington, DC: NASW Press, 151–160.
- Allen-Meaures, P. (1994) Social work services in schools: A national study of entry-level tasks. *Social Work*, 39(5), 560–565. <https://doi.org/10.1093/sw/39.5.560>
- Allen-Meaures, P. – Washington, R. O., – Welsh, B. L. (1996) *Social work services in schools*. (2. kiadás), Boston: Allyn & Bacon.
- Altshuler, S. J. – Reid Webb, J. (2009) School social work: Increasing the legitimacy of the profession. *Children & Schools*, 31, 207–218. <https://doi.org/10.1093/cs/31.4.207>
- Balogh K. (2020) Miben segít(het) az iskolai szociális munkás–a gyermekek igényeinek tükrében. *THEMIS*, 161–181.
- Berzin, S. C. – O’Brien, K. H. – Frey, A. – Kelly, M. S. – Alvarez, M. E. – Shaffer, G. L. (2011) Meeting the social and behavioral health needs of students: rethinking the relationship between teachers and school social workers. *The Journal of School Health*, 81(8), 493–501. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00619.x>
- Bozó-Kutyifa E. (2020) „Vendég a háznál” – Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái. *Szociálpedagógia*, 16, 83–97.
- Constable, R. (2006) The role of the school social worker. In Constable, R. – Massat, C. R. – McDonald, S. – Flynn J. P. (szerk.) *School social work: Practice and research perspectives* (6. kiadás), Chicago: Lyceum Books, 3–27.
- Costin, L. B. (1969) An analysis of the tasks in school social work. *Social Service Review*, 43, 274–285.
- Csók C. (2020) Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs*, 18(2), 115–130.
- Csók C. – Pusztai G. (2022) Parents’ and teachers’ expectations of school social workers. *Social Sciences*, 11(10), 487. <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>
- Davis, L. V. (1996) Role theory and social work treatment. In Turner, F. J. (szerk.) *Social work treatment* (4. kiadás), New York: Free Press, 581–600.
- DeCuir-Gunby, J. T. – Marshall, P. L. – McCulloch, A. W. (2011) Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field Methods*, 23(2), 136–155. <https://doi.org/10.1177/1525822X103884>
- Forte, J. A. (1998) Power and role taking: A review of theory, research, and practice. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 1(4), 27–57. https://doi.org/10.1300/J137v01n04_03
- Franklin, C. – Harris, M. B. (2007) The delivery of school social work services. In Allen-Meaures, P. (szerk.) *Social work services in schools* (5. kiadás). Boston: Allyn & Bacon, 317–350.
- Herczeg V. (2023) Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlati tapasztalatai az egyéni beavatkozási szinten. *Esély: Társadalom- és Szociálpolitikai Folyóirat*, 34(1), 63–80. <https://doi.org/10.48007/esely.2023.1.4>
- Herczeg V. (2024) Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység tapasztalatai csoportos és közösségi szinten. *Esély: Társadalom- és Szociálpolitikai Folyóirat*, 35(1), 49–63. <https://doi.org/10.48007/esely.2024.1.3>
- Husz I. – Kopasz M. – Rácz A. (2020) A szegénységben élő gyermekes családok társadalmi mobilitásának esélyei a családsegítő szakemberek szemszögéből. *Esély: Társadalom- és Szociálpolitikai Folyóirat*, 31(4), 32–53.
- Kelly, M. – Berzin, S. – Frey, A. – Alvarez, M. – Shaffer, G. – & O’Brien, K. (2010) The state of school social work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health*, 2, 132–141. <https://doi.org/10.1093/sw/swv044>
- Lynn, C. J. – McKay, M. M. – Atkins, M. S. (2003) School Social Work: Meeting the Mental Health Needs of Students through Collaboration with Teachers. *Children & Schools*, 25(4), 197–209. <https://doi.org/10.1093/cs/25.4.197>
- Máté Zs. (2015) Iskolai szociális munka. *Esély: Társadalom- és Szociálpolitikai Folyóirat*, 26(4), 77–96.
- Peckover, C. A. – Vasquez, M. L. – Van Housen, S. L. – Saunders, J. A. – Allen, L. (2012) Preparing School Social Work for the Future: An Update of School Social Workers’ Tasks in Iowa. *Children & Schools*, 35(1), 9–17. <https://doi.org/10.1093/cs/cds015>
- Phillippo, K. L. – Blosser, A. (2013) Specialty practice or interstitial practice? A reconsideration of school social work’s past and present. *Children & Schools*, 35, 19–31. <https://doi.org/10.1093/cs/cds039>
- Rácz A. – Sik D. – Tanító Zs. (2023) Fejlesztési igénnyel bíró gyermekek és szüleik lehetőségei az állami ellátórendszerben. In Karlovitz J. T. (szerk.) *What will our Future be Like?* Großpetersdorf: Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe, 395–407.

- Richard, L. A. – Villarreal Sosa, L. (2014) School Social Work in Louisiana: A Model of Practice, *Children and Schools*, 36(4), 211–220. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu022>
- Ryan, M. (2009) Making visible the coding process: Using qualitative data software in a post-structural study. *Issues in Educational Research*, 19(2), 142–161.
- Sherman, M. C. (2016) The School Social Worker: a Marginalized Commodity within the School Ecosystem. *Children and Schools*, 38(3), 147–151. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw016>
- Szecskó J. (2022) Iskolai szociális munka Magyarországon és Nagy-Britanniában. Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat, 8(2), 57–71. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.57>
- Szecskó J. (2024) Az iskolai szociális segítő tevékenység tapasztalatai a kutatások tükrében. Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat, 10(2), 19–30. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.19>
- Tanító Zs. (2019) Segíthetnek? Alternatív iskolai szociális munka-modellek egy befogadó középiskolában. Budapest: Rubeus Egyesület.
- Tower, K. (2000) Image crisis: A study of attitudes about school social workers. *Social Work in Education*, 22, 83–94. <https://doi.org/10.1093/cs/22.2.83>
- Villarreal Sosa, L. – McGrath, B. (2013) Collaboration from the ground up: Creating effective teams. *School Social Work Journal*, 38(1), 34–48.

HIVATKOZOTT JOGSZABÁLYOK JEGYZÉKE

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
- 15/1998 NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
- 401/2023 (VIII.30) kormányrendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról

EGYÉB HIVATKOZÁSOK

- Belügyminisztérium (2022) Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója. Budapest: Belügyminisztérium. Elérhető: <https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2022/10/Az-ovodai-es-iskolai-szocialis-segito-tevekenyseg-modszertani-utmutatoja-2022..pdf> [Letöltve: 2025-03-07].
- KSH STADAT 23.1.1.4. Az óvodai nevelésben, iskolai oktatásban részesülők a nappali és a nem nappali oktatásban, iskoláskorú népesség. Elérhető: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0004.html [Letöltve: 2025-03-07].
- Oktatási Hivatal (2019) Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlához az iskolában. Budapest: Oktatási Hivatal. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop194/194_Utmutato_iskola_190710.pdf [Letöltve: 2025-03-07].

FÜGGELÉK

F1. táblázat. A mintába került iskolák főbb jellemzői

Iskola	Régió	Településtípus	Fenntartó	Intézmény mérete	Tanulók szocio-ökonómiai háttere
1	Dél-Alföld	középváros	egyházi	kis iskola	közepesen hátrányos helyzetű
2	Dél-Alföld	középváros	állami	kis iskola	közepesen hátrányos helyzetű
3	Dél-Alföld	középváros	állami	nagy iskola	nem hátrányos helyzetű
4	Közép-Magyarország	fővárosi kerület	alapítványi	kis iskola	hátrányos helyzetű
5	Dél-Dunántúl	község	állami	kis iskola	hátrányos helyzetű
6	Észak-Magyarország	nagyváros	egyházi	közepes iskola	nem hátrányos helyzetű
7	Dél-Dunántúl	kisváros	állami	közepes iskola	hátrányos helyzetű
8	Észak-Alföld	község	állami	kis iskola	hátrányos helyzetű
9	Észak-Alföld	község	állami	kis iskola	hátrányos helyzetű
10	Nyugat-Dunántúl	kisváros	egyházi	közepes iskola	nem hátrányos helyzetű
11	Dél-Alföld	kisváros	állami	közepes iskola	közepesen hátrányos helyzetű
12	Észak-Magyarország	középváros	egyházi	közepes iskola	hátrányos helyzetű
13	Észak-Magyarország	kisváros	állami	kis iskola	közepesen hátrányos helyzetű
14	Dél-Alföld	nagyváros	állami	közepes iskola	nem hátrányos helyzetű
15	Dél-Alföld	nagyváros	állami	nagy iskola	nem hátrányos helyzetű
16	Közép-Magyarország	kisváros	állami	nagy iskola	nem hátrányos helyzetű
17	Közép-Magyarország	fővárosi kerület	állami	közepes iskola	nem hátrányos helyzetű
18	Közép-Magyarország	fővárosi kerület	állami	nagy iskola	nem hátrányos helyzetű

Megjegyzés: kis iskolának a 200 fő alatti iskolákat, közepes és nagy iskolának pedig a 200–400 fő közötti, illetve a 400 főnél nagyobb iskolákat tekintettük. Az iskolákra vonatkozó információk az intézményezetővel (vagy annak helyettesével) készített interjúkból származnak.

Forrás: saját szerkesztés.

F2. táblázat. A mintába került iskolai szociális munkások szociodemográfiai jellemzői

Sor-szám	Nem	Iskolai végzettség	Hány éves szakmai tapasztalata van	Mióta iskolai szociális munkás
1	férfi	Szociális munkás	6–10 év	2021
2	nő	Szociális munkás	több mint 15 év	2021
3	nő	Szociális munkás	több mint 15 év	2019
4	férfi	Általános iskolai tanár	6–10 év	2020
5	nő	Szociálpedagógus	11–15 év	2018
6	nő	Emberi erőforrás tanácsadó	6–10 év	2021
7	nő	Szociálpedagógus, óvodai, iskolai szociális segítő	1–5 év	2021
8	nő	Szociális munkás	1–5 év	2023
9	férfi	Szociális munkás	1–5 év	2021
10	nő	Fejlesztőpedagógus, pedagógus, szociális munkás	11–15 év	2018
11	nő	OKJ felsőfokú végzettség, jelenleg jár szociális munkás szakra	1–5 év	2018
12	nő	Szociális munkás	több mint 15 év	2018
13	nő	Szociális munkás	1–5 év	2019
14	nő	Szociális munkás, szociálpolitikus	több mint 15 év	2018
15	nő	Szociálpedagógus	n.a.	2022

Megjegyzés: Az iskolai szociális munkások száma 15, mivel két iskolában nem volt szociális munkás, további két iskolában pedig ugyanaz a személy töltötte be ezt a funkciót.

Forrás: saját szerkesztés.

F3. táblázat.

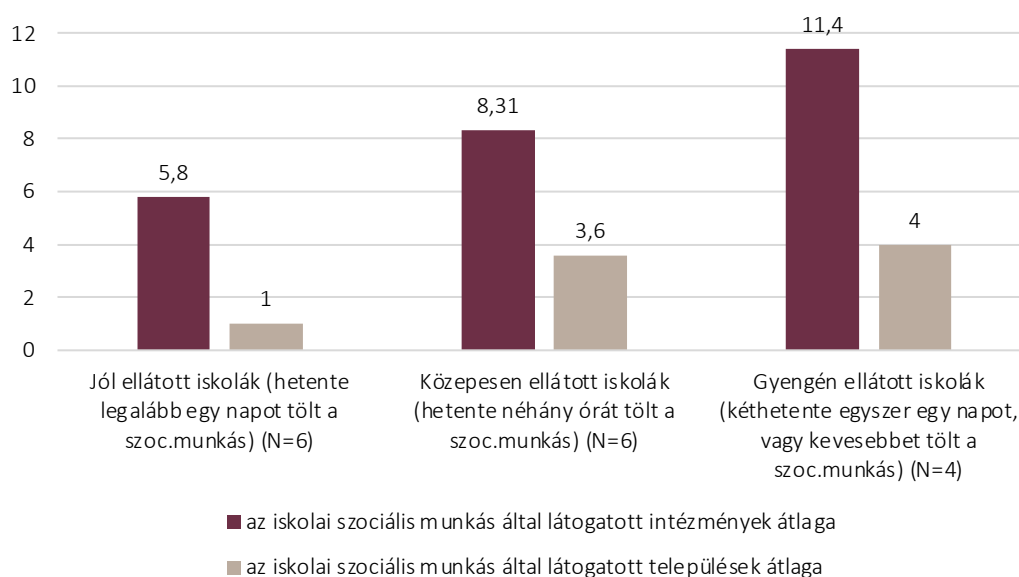
A vizsgált iskolák szociális segítő szolgáltatással való ellátottságuk szerint létrehozott csoportjai

Iskola	Településtípus	Vizsgált intézmény mérete	Szociális munkás által látogatott intézmények száma	Szociális munkás által látogatott települések száma	Vizsgált intézményben eltöltött idő
16	kisváros	nagy iskola	3	1	hetente több nap
3	középváros	nagy iskola	5	1	hetente több nap
2	középváros	kis iskola	5	1	heti egy nap
15	nagyváros	közepes iskola	10	1	heti egy nap
17	fővárosi kerület	nagy iskola	6	1	heti egy nap
18	fővárosi kerület	közepes iskola	6	1	heti egy nap
1	középváros	kis iskola	5	1	hetente néhány óra
7	kisváros	közepes iskola	14	8	hetente néhány óra
10	kisváros	közepes iskola	6	1	hetente néhány óra
11	kisváros	közepes iskola	15	6	hetente néhány óra
12	középváros	közepes iskola	10	n.a.	hetente néhány óra
14	nagyváros	kis iskola	5	1	hetente néhány óra
5	község	kis iskola	14	8	kéthetente egy nap
6	nagyváros	közepes iskola	6	1	kéthetente egy nap
8	község	kis iskola	14	10 fölött	kéthetente néhány óra
9	község	kis iskola	9	8	kéthetente néhány óra
4	fővárosi kerület	kis iskola	-	-	-
13	kisváros	kis iskola	-	-	-

Megjegyzés: Kis iskolának a 200 fő alatti iskolákat, közepes és nagy iskolának pedig a 200–400 fő közötti, illetve a 400 főnél nagyobb iskolákat tekintettük. A „hetente néhány óra” összesen 3–5 óra közötti időtartamot jelent (ami lehet napi 1–2 óra is); a „heti egy nap” legalább 6, maximum 8 órát jelent egy adott intézményben, míg a „hetente több nap” értelemszerűen legalább napi 6, maximum 8 óra munkaidőre utal, hetente több alkalommal. A táblázatban a sorok sötétebb színe az adott iskola szociális segítő szolgáltatással való gyengébb ellátottságára utal.

Forrás: saját szerkesztés.

F1. ábra. Az iskolai szociális munkások által látogatott intézmények és települések átlagos száma az iskolák csoportjai szerint



Forrás: saját szerkesztés.