

Írta: Oláh Judit

## Tereplátogatások tapasztalatai

Első féléves tanulmányaim során három olyan szervezettel ismerkedtem meg, amelyeknek tevékenysége kapcsán – kisebb vagy nagyobb hangsúllyal – felmerülnek a szolgáltatást igénybevevők sokféle szociális nehézségei. Kettő közülük az iskoláskorú, illetve az annál idősebb gyerekekkel, illetve fiatalokkal foglalkozik. Az ott tapasztaltak elindítottak bennem néhány gondolatot ezzel a korosztállyal kapcsolatban, amelyekről írni szeretnék a következőkben.

Az egyik legvonzóbb dolog a szociális munkában számomra az a rendkívüli sokrétűség, amely az egyedi eseteket jellemzi. Ebből természetesen az is következik, hogy a segítő szakember sohasem képes teljesen tisztán felmérni és átlátni egy-egy kliens nehéz helyzetét, így feladata elsősorban az, hogy ehhez magát az illetőt segítse hozzá, és kiutakat mutasson, amelyek közül ki-ki úgy választhat, ahogyan az neki leginkább megfelel. A szociálisan problémás gyerekek és fiatalok gondjai is számtalan okban gyökerezhetnek. A család működésének valamilyen okból nem kielégítő volta (akár úgy, hogy a problémát közvetlenül a család termeli ki, akár úgy, hogy a más közegben kialakult problémát nem képes orvosolni) sokszor áll a háttérben. Ebből két fontos felismerés adódhat: egyrészt az iskola, mint a másodlagos szocializáció színhelye, egy óriási lehetőséget tart a kezében, hiszen jótékonyan hathat a családból elinduló és az iskolában is szükségszerűen felszínre kerülő gondokra, másrészt tudván, hogy egy kiskorú fiatal lépéseit és döntéseit irányítja, az iskolában elkerülhetetlen (volna) a családdal való szoros és pozitív együttműködés.

A gyerekek gondjai természetesen gyakran nem az iskolába kerüléskor kezdődnek, hanem jóval korábban, ezért azokra már az óvodában is hasznos lenne odafigyelni, főleg ha a prevenciót tartjuk – nagyon helyesen – szem előtt. Ugyanakkor, az iskola jelentős szocializációs közegeként, azaz olyan fordulópont, amely körül megsűrűsödhetnek a problémák, hiszen a radikálisnak mondható váltás kezelése és feldolgozása egyáltalán nem könnyű. Bár a középiskola ebből a szempontból nem annyira gondokkal teli, ott van viszont a serdülőkor minden viszontagsága, ami – ha lehet – még nehezebb próbák elé állítja ezt a korosztályt. Azt hiszem, az, hogy gondok vannak természetes és önmagában nem is baj, inkább a kezeletlenségük vagy rosszul kezeltségük az.

Csoporttársaim elbeszéléseit hallgatva a szemináriumokon, megbizonyosodhattam arról, hogy nem voltam egyedül azzal a tapasztalattal, miszerint szociális munkás inkább csak a kifejezetten problémás gyerekekre szakosodott intézményekben fordul elő (sajnos korántsem mindenhol), a „normális” iskolákban viszont szinte sehol. Ez jól jelzi, mennyire nem gyakorolt még nálunk a megelőző módszer. Tudom azt is, hogy nem szabad türelmetlennek lenni, hiszen a szociális szakma most van átalakulóban és bővülőben, így minden újítás és hasznos ötlet rövid időn belül teret nyerhet.

Egy másik hiányosság – és sajnos, feltétlen optimizmusom ellenére, többnyire még csak ezekről beszélhetek – akkor vált nyilvánvalóvá számomra, amikor egy Új-Zélandról érkezett szociális munkás előadását hallgattam. Kirívó volt a különbség a két ország között abban, hogy mennyire bevonják ott az egész családot és a gyereket is a helyzet jobbításába és mennyire nem a szociális munkás, a pszichológus vagy akár a rendőr az, akinek a közreműködésére hangsúly kerül. Ők szinte a háttérben maradva szerepelnek, egyfajta katalizátorként szolgálnak. Ez egyértelműen serkenti a klienseket az önálló cselekvésre,

magabiztosabbá, kreatívabbá teszi őket, ami feltétlenül jobb megoldást fog eredményezni, mintha egy passzívabb szerepbe kényszerülve várnák, hogy a mindent tudó és mindenható illetékes szakember intézkedjen helyettük. Szinte már lerágott csont, de azért hozzáteszem, hogy nálunk az állam sok évtizedes monopóliuma nem múlhatott el nyomtalanul, és kell még egy kis idő, amíg az emberek megtanulják kezükbe venni a sorsukat. Ehhez szükség van a segítségkérés és -adás kultúrájának kialakulására, azaz tudnunk és mernünk kell időben külső segítséget kérni, hogy ne váljunk teljesen kiszolgáltatottá, amikor túl későn, elvesztve a talajt és minden fogódzót, ránk kényszerül a segítség.

Ha egy iskolában felfigyelnek egy nehezen kezelhető, magatartási vagy tanulási zavarokkal küszködő kisgyerekekre, többféle, tipikusnak mondható mechanizmus léphet működésbe. Az egyik lehet, hogy az iskolai pszichológus nevelési tanácsadóba irányítja, ahonnan, ha a helyzet nem változik, egyenes út vezethet valamilyen speciális iskolába, azaz korrekciós intézménybe. Elképzelhető az is, hogy a gyermek végigbukdácsolja a nyolc osztályt, folyamatos szidásoktól, büntetésektől, intőktől, rossz bizonyítványoktól kísérve, egyszerűen mert a túlterhelt tanító néni nem néz utána a botrányos magatartás okainak, csak az iskolai teljesítményt értékeli iskolai eszközökkel. Ez a variáció katasztrofális következményekhez vezethet: az állandó kudarc, megszegyenítés negatív önértékelést alakíthat ki a gyermekben, és egy életre megundoríthatja a tanulástól. Nagy éleslátással ír erről a jelenségről Vég Katalin egy tanulmányában a Burattino iskoláról: „Az iskolába kerüléstől a befejezésig (...) alapvető szerepe van a megismeréssel, tanulással kapcsolatos pozitív attitűdnek. Minden gyerek – ugyan individuálisan igen eltérő intenzitású – „explorációs drive”-val, keresőkutató ösztönnel születik. Ha a gyerek születésétől kezdve inspiráló, megengedő környezetben nevelkedne, bottal sem lehetne eltéríteni a tanulástól. Módszeres, kitartó munkába kerül hát elfojtani a gyerek megismerési, kutatási vágyát, melyet ha a szülőknek nem is sikerül, rendszerint az iskola megtesz. (...) Az egyik legbiztosabb drive-kioltó hatást a büntetésektől, megszegyenítésektől, szeretetmegvonástól való félelem keltésével tudjuk elérni!!! A félelem hatására az ember beszűkül, hogy minden energiáját védekezésre, a veszélyek elhárítására összpontosítsa.”(1., 116-117. o.) Általános hozzáállásnak mondható a magyar iskolarendszerben a hibák, gyengébb teljesítmények kiélezése, előtérbe helyezése, amit úgy szoktunk megfogalmazni, hogy „a tanár nem arra kíváncsi, hogy mit tudsz, hanem hogy mit nem.” Rettenetes, hogy ezzel a hibakereső effektussal a gyerek már olyan fiatal korban találkozhat, amikor még azt hiszi, valóban olyan, amilyennek a felnőttek látják őt, és önmagát beteljesítő jóslatként olyanná is válhat. Vég Katalin így ír a Burattinóban használatos értékelési módszerekről:

- a hibákat a tanár a gyerekekkel közösen kijavítja (lehetőleg úgy, hogy a rossz megoldásnak ne maradjon nyoma, hiszen nem a hiba dokumentálása, hanem korrigálása acél)

- a tanár elismerő gesztusai

- a „jogosítvány”, mely írásban ismeri el azt, amit már a gyerek tud (pl. tökéletesen tud startfejest ugrani, otthonosan mozog a szorzótáblában, le tud másolni egy oldalt a tábláról stb.), függetlenül attól hogy mások mit teljesítenek (...)

- a „Világcsúcsok könyve”, amibe bármilyen teljesítmény bekerülhet, amire az egész iskolában csak ő képes” (1., 119. o.)

Milyen egyszerű és nagyszerű mindez, kár, hogy ez már terápia 1992. október 1-én alakult hiszen az idejárom gyerekek valószínűleg ismerik a kudarc élményét 1992. október 1-én alakult és a „rendes” iskolákban nem létezik ilyesmi. Úgy tűnik, mintha az iskola egyenesen hozzásegítené a problémás gyereket a még rosszabb teljesítményhez, a még nagyobb lemaradáshoz és végül a kikerüléshez. Csak örülhetünk, hogy működnek őket

befogadó intézmények, mint például a Burattino, csakhogy ezekig nem mindig jut el a gyerek, és vannak, akik teljesen kiesnek az oktatási rendszerből, s végleg lemorzsolódnak.

Ez, a harmadik féle kimenetel az iskola működésének teljes kudarcára utal. Ilyenkor még egy második esélyt sem nyújtanak annak, akinek családja eljátszotta az elsőt. Mindezt természetesen nem a pedagógusokat kell hibáztatni, hanem az oktatási rendszer felépítését, amely nem engedi meg a másságot, nem elég rugalmas a sorból kilógók helyben történő segítésére és oktatására, inkább kilöki őket magából. Az iskolának ezt a kudarcát a gyerek feltétlenül sajátjaként éli meg, és jókora csorbával az önértékelésén folytatja – szerencsés esetben – a tanulmányait egy másik iskolában, de már egy lépcsővel lejjebb a „normális”-nál. Jól tudjuk, milyen stigmatizáló hatása van annak, ha valakiről kiderül, hogy nem „rendes” általános iskolába vagy középiskolába jár, és sokáig fognak a legtöbben a kisegítő iskolára gondolni a speciális vagy alternatív elnevezés hallatán.

Nem tudom, miért hisszük azt, hogy mindenkinek bele kell férnie a nagy többséget lefedő kategóriába, mikor az adottságok és kulturális hátterek különbözőségéből származó egyéni sokféleség erre soha nem is adhatott alapot. Kifejezetten büntetjük a másságot azzal, hogy szegregáljuk. Érdekes volt abban a budapesti speciális iskolában, ahova enyhe fokban értelmi fogyatékos, illetve retardált gyerekek járnak, milyen furcsa, meghatározhatatlan légkör lengte körül az ő másságukat. Az volt az érzésem, hogy a gyerekek nemigen tudták, miben is áll az ő különbözőségük, vagy hogy mi az oka, viszont együtt éltek egy kellemetlen sejtelemmel, hogy van valami velük kapcsolatban, amit senki sem fogalmaz meg egyértelműen, amit következőképp szégyellni, takargatni kell. Nem lehet könnyű úgy teljesíteni, sőt bizonyítani, hogy közben ennek az ismeretlen és félelmetes valaminek az árnyékában kénytelenek mozogni. Furcsamód, amikor az ott dolgozó tanárnő lehalkította a hangját, amint az „értelmi fogyatékos” szót kiejtette – feltételezhetően azért, hogy diákjait védje a címke hatásától -, akaratlanul is a másság tabu jellegét erősítette. Nem mondom újat azzal, hogy ha nem élünk együtt a mássággal, akkor sohasem leszünk képesek megismerni, ezért félni fogunk tőle, viszont mivel valójában nem tudjuk, mitől is félünk (hiszen nem is ismerjük), fennáll a veszély, hogy félelmünk racionalizálására negatív tulajdonságokkal fogjuk felruházni a tőlünk különbözőket. Az előbb említett gyógypedagógusra visszautalva, elérhetetlen utópiaként, sőt nonszenszként beszélt a fogyatékos gyerekek integrált képzéséről, amivel még tőlünk nyugatabbra is csak látás-, illetve hallássérült gyerekek esetében próbálkoznak szerinte, egyszerűen, mert az a jelenlegi oktatási rendszer gyökeres átalakítását igényelné. Pedig ez a változtatás nem csak a manapság szegregáltan tanuló, hanem a „normális” gyerekeknek is a javára válna.

Egyszóval tehát, jó lenne arra törekedni, hogy az iskola olyan szolgáltatást tudjon nyújtani, ami minden egyéni variációt figyelembe vesz és a mostaninál sokkal toleránsabb. A „más ember, más intézmény” elve helyett a „más ember, más bánásmód” elvet kellene alkalmazni.

Kozma Judit egy amerikai szociális munkással, Josephine Joel-sonnal készített interjúját olvasva egyértelművé vált számomra, hogy a megoldás nem a már amúgy is szinte emberfeletti teljesítő pedagógusok feladatkörének kiterjesztése, hanem másféle felkészültségű szakemberek alkalmazása volna. Ez a szakember az iskolai szociális munkás. Joelson rengeteg kézenfekvő érvet sorakoztat fel az iskolai szociális munka mellett: „Az iskola természetes hely a szociális munka szolgáltatások számára. Ez esetben nem kell speciális tér a szociális munkának, és még az sem kell, hogy a kliensek kinyilvánítsák, hogy problémájuk van, éneikül is a szociális munkás hatókörébe kerülhetnek. (...) A probléma létét mutatja az iskolai gond a gyerekekkel: nem tanul, nem tud kijönni másokkal, rendetlenkedik az órán vagy a szünetben, magányos vagy állandóan verekszik. Szóval

általában valamilyen viselkedés jelzi a problémát, és azt korai szakaszban fel lehet fedezni. Nem várhatjuk meg a beavatkozással, amíg a gyerek például összeütközésbe kerül a törvénnyel, vagy súlyos visszaélés áldozatává válik. Egészen korán a probléma következményeinek visszafordíthatatlanná válása előtt lehet beavatkozni. Emiatt gondolom én, hogy nagyon fontosak az iskolában nyújtható szociális munka-szolgáltatások.” (1., 74. o.) Csoporttársaimmal többen tapasztaltuk, hogy az intézmények vezetői vagy azzal hátrítják el a szociális munkás alkalmazását, hogy nincs rá szükség, vagy azzal, hogy nincs rá pénz. Csakhogy éppen azért, mert a tanárok nem szociális munkások, nem biztos, hogy fel tudják mérni, mikor kerülnek szembe olyan problémával, amely szociális munkás beavatkozását igényelné. Hiba is volna egy tanártól elvárni, hogy olyan munkát végezzen, ami nem tartozik kompetenciájához és feladatköréhez. Josephine Joelson hozzáteszi: „Túl nagy a különbség a két szakma céljai között: a jóléti szolgáltatások célja a gyermeket képessé tenni az alkalmazkodásra, illetve a gyermekjólétének biztosítása; a tanítás célja pedig a gyermek tudásának gyarapítása.” (1., 74. o.)

Az iskolai szociális munka mihamarabbi elterjedésének feltétlen létjogosultsága van Magyarországon, és bár kezdetben mindenképpen idegenkedés, féltékenység és rivalizálás fog mutatkozni a tanári karban a „jövevényekkel” szemben, idővel bebizonyosodna, hogy tevékenységük rengeteg szempontból (a tanárok munkájának megkönnyítése, megelőzés, integrálás, az iskola és a család kapcsolatának megerősítése stb.) csakis gyümölcsöző lehet.

Az otthon és az iskola könnyen válhat olyan circulus vitiosus-sá a gyermek számára, amelyben az otthonról hozott sérelmek és hátrányok következtében képtelen megfelelő iskolai teljesítményre, amit az iskola büntetni fog. A rossz értékelés újabb otthoni konfliktusokhoz és büntetésekhez vezet, aminek megint csak nem lesznek pozitív következményei az iskolában. Ez a hányódás az egyformán elégedetlen és szankciókat alkalmazó közegek között rendkívül súlyos és maradandó személyiségbeli sérüléseket okoz. Így ír erről Dr. Farkas Olga: „Mindannyian a saját bőrünkön tapasztaltuk már, hogy a hatalom durva gyakorlása, a visszaélés, a kiközösítés, a megtorlás, a gyanúsítás, a félelemkeltés, a nyilvános kigúnyolás, a kicsúfolás, a kinevetés stb. milyen pusztító hatással van a lelki egészségünkre. Az „érzelmi erőszak” természetesen kihat személyes életvitelünkre, emberi, baráti, munkatársi kapcsolatainkra.” (-2., 3. o.)

Nézzünk most egy nálunk is egyre jobban meghonosodottá váló jelenséget: az önsegítést. Alapvető fontosságúnak tartom az önsegítő csoportok létrejöttét és működését is. Ezek, definíciójuknál fogva, feltétlenül olyan igényekre reagálnak, amelyek létezőek és sürgős megoldást követelnek. Tagjaik a lehető legközvetlenebb kapcsolatban állnak a segítségre várókkal, mivel ők maguk hívják életre a szervezetet. Példaként említhetem a Kapocs Ifjúsági Önsegítő Szolgálatot. A Kapocs bizonyos szempontból összeköthető mindazzal, amiről eddig szó esett. Úgy gondolom, hogy az oda kerülő fiatalok valószínűleg kisebb eséllyel jutottak volna bajba, ha a család esetleges inkompetenciája esetén az iskola elébe ment volna problémáik súlyosabbá válásának. A Kapocs úgy igyekszik megtanítani klienseit a nehézségek kezelésére, hogy megtaníttassa őket mások nehézségeit kezelni. Ez a módszer összecseng azzal az elképzeléssel, mely szerint az aktív önsegítés sokkal hatásosabb, mint a külső segítség passzív elfogadása, arról nem is beszélve, hogy általa a kliens olyan hasznos életvezetési stratégiákat sajátíthat el, amelyek alkalmazásával a jövőben önállóan is képes lesz problémái megoldására. Az, hogy a „kapocsos” fiatalok kezdetben nem rendelkeznek ilyen technikákkal, nem csoda, amikor az iskola csak a legkritikább esetben közvetített számukra követendő modellt a probléma-felismerés, illetve -kezelés, valamint a segítségnyújtás terén, ugyanis nem részesítette őket mindezekben. Pedig létfontosságú lett volna, hogy ezeket megtanulják és mire a serdülőkor krízisekkel teli éveikhez érnek, legyenek

eszközök a válságokból való kilábaláshoz. Remélem, nem festettem túlságosan sötét képet szándékom ellenére, hiszen meggyőződésem, hogy a segítő szakma jelenlegi megújulása rengeteg lehetőséget rejt magában. A szociális szakembergárda kibővülése és differenciálódása, pedig arra ad esélyt, hogy egyre több probléma válik időben felismerhetővé és kezelhetővé. A fiatalabb generáció gondjaival való törődés több szempontból elsőrangú fontosságú: a problémák elmérgesedésének megelőzése, vagyis a prevenció miatt, illetve azért is, mert csak így válhat lehetővé az a nélkülözhetetlen attitűdváltás, amely a segítségnyújtás és -kérés terén szükséges, és amellyel már a legfiatalabbaknak is ismerkedniük kell.

#### Bibliográfia

1. Szociális munka az iskolában. Válogatta és szerkesztette Budai István, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.
2. Család, Gyermek, Ifjúság. V. évfolyam, 1996/2