

fokú végzettség. Ezekben a családokban ezért nem foglalkoznak a gyerek tanulmányi előmenetelével.

Ezekkel szemben a lakótelepen, a másik kettőhöz képest meglehetősen stabil családi környezetben, minden szülő azt szeretné, hogy gyermeke elhagyja a kispolgári életminőséget, a napról-napra gürcölés világát. A szülők, gyermekeik jövőjét tervezve magasabb iskolázásra, szakképzettségre törekednek. Ez a nagy felhajtó erő működteti a számonkérés, a pluszfeladatokkal való megterhelés rendszerét. Ezekből fakadóan a gyermekek határozott életcélokat fogalmazznak meg. Itt észlelhető leginkább a közös célokat választó kortárs-csoportokba szerveződés, a közös értékrend. Míg a budaiban – a tanárnő elmondása szerint – szintén a két-három alacsonyabb iskolai végzettségű szülő követeli a gyerektől a legtöbbet, ez a lakótelepi iskolában általános. A szülők a család felemelkedéséért folytatott küzdelem első sorába állítják gyermekeik teljesítményét.

Pasqualetti Ilona



A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkavégzéséhez kapcsolódó dilemmák

Egy kisváros intézményeiben folytatott kutatás eredményeinek tükrében

Tanulmányunkban egy dél-alföldi kisváros általános iskoláiban működő gyermekvédelmi gyakorlatot feltérképező kutatás részeredményeit mutatjuk be. A kvalitatív módszerekkel végzett kutatás a város gyermek- és ifjúságvédelmi felelős munkakörben is tevékenykedő pedagógusainak mindennapi munkavégzését, annak sajátosságait tárja fel, különös figyelmet szentelve a szakmák közötti együttműködés jellemzőire. Figyelembe véve a témában korábban végzett hazai kutatási eredményeket (*Makai 2000; Marosi & Tóth 2002*)¹ azt vizsgáljuk, hogy a gyermekvédő pedagógusok belső és külső motivációs rendszerek mentén egyedül, vagy az újszerű probléma megközelítést és sokrétű, rendszerszemléletű megoldásmódokat kínáló szociális társszakmák képviselői mellett, tőlük függetlenül, avagy velük együtt „működnek”. A modernizáció hatására folytatódik-e a pedagógusszerep hasadása (*Makai 2000*), avagy a pedagógus „egységember” (*Gáspár 1997*)² mivolta kerül előtérbe, aki „mentálhigiénés kapuórként” (*Gerevich 1997*)³ dolgozik a 21. században? A gyermekvédelmi munka kereteit és követelményeit meghatározó jogi, módszertani anyagok rövid számbavételét követően írásunkban többek között erre a kérdésre is keressük a választ.

1 Makai Éva (2000) *Szétszakadt és meg nem font hálók*. Okker Kiadó, Budapest.; Maros Katalin & Tóth Olga (2002) Az iskolai gyermekvédelem helyzete. *Kapocs*, No. 3. pp. 4–14.

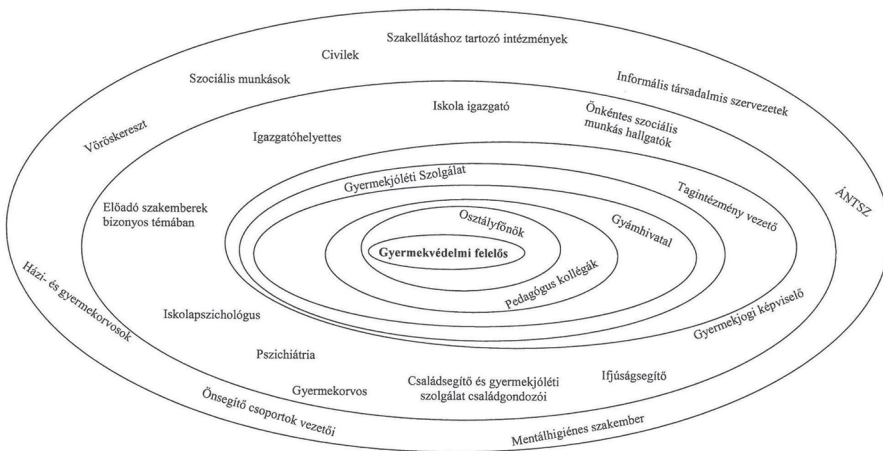
2 Gáspár Károly (1997) *Neveléstudomány*. Okker Kiadó, Budapest.

3 Gerevich József (1997) A közösség lelki erőforrásai. In: Gerevich József (ed) *Közösségi mentálhigiéné*. Animula, Budapest.

Az iskolai gyermek- és ifjúságvédelem gyakorlatának jogi, módszertani háttere

Az óvodákban, iskolákban gyermek- és ifjúságvédelmi felelősként dolgozó pedagógus, illetve egyéb szakképzettséggel rendelkező (szociálpedagógus, szociális munkás) szakemberek elsődleges feladatuként a veszélyeztetettség pedagógiai eszközökkel való megelőzését, a komplex gyermek- és ifjúságvédelmi rendszer apparátusával való együttműködési keretek kialakítását határozza meg a Szociális és Munkaügyi Minisztérium Gyermek- és Ifjúságvédelmi Főosztálya által összeállított „Gyermek- és ifjúságvédelem a nevelési-oktatási intézményekben” című módszertani segédlet.⁴ A hatékony prevenció feladatellátás és a már kialakult, egészséges gyermeki személyiségfejlődést veszélyeztető helyzetek eredményes megoldása egy szakmai kapcsolatból álló erőterben képzelhető csak el. Az 1. ábra koncentrikusan bővülő körei talán tükrözik az iskolában előforduló gyermekvédelmi szempontú hozzáállást igénylő esetek sokszínűségét, megrajzolva azt a védőhálót, amelynek „kifeszítője” az iskolában a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős.⁵

1. ábra: A gyermekvédelmi felelős a szakmai kapcsolatgyűrűjében



4 *Gyermek- és ifjúságvédelem a nevelési-oktatási intézményekben.* (2007) Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.

5 A vizsgálat időszakában hazánkban a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkavégzésének személyi, tárgyi feltételrendszeréről a Közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény és annak mellékletei rendelkeztek. A szolgáltatást nyújtó pedagógus és/vagy egyéb szociális végzettséggel bíró gyermekvédelmi felelősként dolgozók számára iránymutató, a szakmaiság kereteit kijelölő egyéb joganyagok: A Gyermek jogairól szóló ENSZ Egyezményt ratifikáló 1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól. A nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet. 1997. évi XXXI. törvény „A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról”. 15/1998. (IV.30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. 2003. évi CXXV. törvény Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőségről. A Családtagozatokról szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet. 2005. évi CXXVI. törvény. A komplex tevékenységrendszer kereteit konkrétan kijelölő helyi dokumentumok közé tartozik az intézmény Szervezeti és Működési Szabályzata, pedagógiai programja és helyi tanterve, az éves munkaterv, munkaköri leírás.

A védőháló részét képezi, a gyermekvédelmi jelzőrendszer megkérdőjelezhetetlen tagjaként az iskola, amely a gyermekek másodlagos szocializációs színtereként általános és speciális gyermekvédelmi feladatokat (Hanák 1978)⁶ egyaránt ellát.

Gyermek- és ifjúságvédelem egy dél-alföldi kisvárosban

A 2010 tavaszán végzett kutatásunkban,⁷ többek között választ kerestünk arra, hogy a hazai kutatási eredményekhez, módszertani ajánlásokhoz, nemzetközi tendenciákhoz, gyakorlatokhoz képest milyen azonosságok és különbségek jelennek meg egy kisváros iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi gyakorlatában? Mennyiben befolyásolja az adott intézményi közeg a feladatellátás minőségét? Hogyan alakulnak a személyi, szakmai interakciók az iskolai gyermekvédelmi munka valamely szintjén bekapcsolódó szakemberek között?

A városi alapfokú közoktatási intézmények 2007. évi összevonásának hatására egységes arculatot öltő integrált intézmény tagintézményei, közelebbről megvizsgálva, őrzik és képviselik sajátosságaikat is. Az, hogy az iskola mint szolgáltató intézmény kiket céloz meg, milyen társadalmi csoportok jelennek meg fogyasztóként, éppúgy hatással van a pedagógiai arculatra, a pedagógiai, beiskolázási stratégiák megvalósítására, mint a történelmi emlékekhez való ragaszkodás, az iskolaalapítók szellemiségének továbbörökítése. Státuszképző hely az iskola, mint társadalmi mobilitási csatorna, liftként szolgál, de hogy a lift a társadalmi rétegeken át milyen irányba szállít, azt az iskola által felvállalt feladatok, programok, az iskolában dolgozó szakemberek szakmai elhivatottsága, szociális érzékenysége éppúgy meghatározhatja, mint az a társadalmi-területi tér, amelyben az intézmény működik. Az iskolák földrajzi, térbeli elhelyezkedésének és pedagógiai programjainak, hagyományaiból fakadó sajátosságainak alapján négy jellegzetes iskolakép rajzolódott ki számunkra, amelyek különböző korok lenyomataiként is értelmezhetők. Az alábbiakban „polgári iskola”, „olvasztótéglény”, „lakótelepi iskola” és „falusias iskola” fantázianevekkel ellátott négy alapfokú intézmény rövid bemutatását tesszük meg, hozzárendelve a gyermekvédelmi jelzőrendszer éves beszámolójából származó adatok elemzését követő eredményeket.

A „polgári iskola” történelmi gyökerekkel bír, a 19. század végi iskolaalapító szellemiségét erőteljesen őrző, hagyományátörökítő iskola, amelynek patinás, műemlékvédelem alatt álló épülete a település igazgatási és turisztikai centrumához legközelebb fekszik. Környezetében számos értelmiségi csoportnak munkalehetőséget biztosító köz- és magánintézmény található, a vasúti és a közúti tömegközlekedési csomópontoktól azonos távolságra fekszik. A „polgári iskola” feladatainak felvállalásában megjelennek a 21. század társadalmi, kulturális és gazdasági környezet elvárásai. Függetlenül attól, hogy eb-

⁶ Hanák Katalin (1978) *Társadalom és gyermekvédelem*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

⁷ Az iskolai gyermekvédelmi felelősök, a gyermekvédelmi rendszer alap- és szakellátásának oldalán tevékenykedő gyermekotthon-vezetői és nevelői státuszban álló szakemberek, az iskolai szociális munkát oktató szociális munkás, szülők, és az eddig felsorolt szereplőket összekötő hatósági szakember és a gyámügyi előadó bevonásával, 3 alkalomból álló fókuszcsoportos interjúsorozatot végeztünk (összesen: 21 fő). A dokumentumelemzés során áttekintettük az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök éves munkatervét, munkaköri leírását, az integrált intézmény pedagógiai programját, szervezeti és működési szabályzatát, és a gyermekvédelmi jelzőrendszer 2009. évi beszámolóját. A gyermekhez, gyermekvédelmi feladatkörhöz kapcsolódó attitűdök mérésére asszociációs játék keretében nyert információk alapján metafora-elemzést végeztünk.

ben az iskolában a legmagasabb a tanulói létszám, itt a legalacsonyabb a HH⁸ gyermekek (12%), a HHH⁹ gyermekek (1%) és a veszélyeztetett kategóriába soroltak (0,5%) aránya.

„*Olvasztótégely iskolaként*” határozzuk meg a város legfiatalabb, rendszerváltást követő éveiben, a 20. századi város szívében épült iskoláját, amely a közelben lévő egészségügyi centrum, megyei kórház, illetve a város szuburbanizációs körzetét szolgálta ki, ahol jellemzően jómódú, magasan kvalifikált egészségügyben dolgozók, és a rendszerváltást követően sikeres vállalkozásokat működtető szakmunkások élnek. Ugyanakkor ez az iskola vállalta fel a város peremén álló „mamut gyermekotthonban” élő – akkori szóhasználat szerint – „állami gondozottak” tanítását is. Területi elhelyezkedését tekintve mind az igazgatási, mind a szolgáltatási, mind az idegenforgalmi centrumhoz tartozó létesítmények ehhez az intézményhez vannak a legközelebb. A kompetencia alapú oktatási keretek biztosításával az egyéni életutakban rejlő lehetőségek kiaknázásával segíti a gyermekek önmegvalósítását. Ennek ellenére a HH gyermekek (14%), a HHH gyermekek (2%) és a veszélyeztetettek (2%) arányszámai alapján a második „legkevésbé érintett” iskola.

Írásunkban „*lakótelepi iskolának*” neveztük el a küllemében jellegzetesen a szocializmus építészeti jegyeit magán hordozó intézményt, amely a '70-es évek végén, '80-as évek elején épült. A város északnyugati peremén épített lakótelepeken élő családok gyermekei jártak ide jellemzően az elmúlt 30–40 évben. Területi elhelyezkedés szempontjából a szolgáltató központhoz közeli, de az igazgatási és idegenforgalmi centrumtól távolabb építettek. A közösségi nevelést preferáló, közösségfejlesztő célkitűzésének legfőbb megvalósítási területe a sport. Az államszocializmus konszolidációs időszakában épült „lakótelepi iskola” jelenkori közösségi nevelésének gyökerei az alakulás korszakának ideológiájára is visszavezethetők. Főként közösségformáló csapatjátékokat tanítanak a kisiskolásoknak, amelyben akkor is sikereket érhetnek el, ha tanulmányi munkájukban, családjuk szocioökonómiai háttéréből fakadóan hátrányokkal jellemezhetőek. A sportban rejlő testi, lelki egészségvédelem hatásainak kiaknázásával lehetőségük van a fejlődésre, a sporttevékenység által is beszálhatnak a már korábban említett „liftbe”. Az előző két iskolához képest a tanulók körében kétszer gyakrabban fordul elő a HH (31%) és a HHH (3%), illetve a veszélyeztetett (4%) kategóriába történő besorolás.

A város északkeleti városrésze „falu a városban”. A centrum igazgatási, szolgáltatási, turisztikai, kulturális központjaitól egyaránt távol eső, periférián lévő iskola épülete falusias jellegű, leromlott állagú, többnyire az aprófalvakból elsőgenerációs migránsokként érkező letelepedők és a városban mezőgazdasági termelést végző városlakók igényeit szolgálja ki, ezért „*falusias iskolának*” neveztük. Sem az összevont intézmény pedagógiai programjában, sem az SZMSZ-ben, sem a helyi tantervekben nem jelenik meg olyan speciális feladatvállalás, amely az iskola arculatát, falusias jellegét árnyalná, ellensúlyozná. Ebben az intézményben szinte minden második gyermeket hátrányos helyzetűként (HH) tartanak számon (46%), a halmozottan hátrányos helyzetűek (HHH) aránya (3%) és a többi intézmény viszonylatában a veszélyeztetettek¹⁰ aránya is jelentősebb (7%).

8 Hátrányos helyzetű.

9 Halmozottan hátrányos helyzetű.

10 A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. sz. törvény 5 §-ában megfogalmazottak szerint veszélyeztetett az a gyermek, akinek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését valamely gyermeki, szülői magatartás, mulasztás vagy körülmény gátolja.

A korábban említett dokumentumok elemzése során képet kaptunk az iskolai gyermekvédelem leginkább hangsúlyozott feladatairól. Az interjúk során elhangzott esetek említése kapcsán számos dilemmára, szakmai ellentmondásra derült fény, az elemzett dokumentumokban legalaposabban, legátfogóbban megjelenő feladatok vonatkozásában. Mind a módszertani ajánlás, mind az iskolavezetés által készített munkaköri leírás, illetve a gyermekvédelmi felelős által készített éves munkaterv szintjén megjelenik a tájékoztatási kötelezettség. Ennek megvalósítása azonban meglehetősen egysíkúan történik és így semmibe vész, többnyire mindössze a faliújságon kapnak helyet az elérhetőségek és a fogadóóra időpontjai. Talán ennek köszönhető, hogy arra a strukturált interjúkérdésre, hogy „Ki gyermekének iskolájában a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős?” illetve, hogy „Ismeretei szerint milyen problémákkal fordulhat hozzá?” a válaszadó szülők 80%-a nem tudott érdemben válaszolni. Ezért leszögezhetjük, hogy az éves munkatervekben olvasható „Tájékoztatás jól látható helyen, a név és a fogadóóra időpontjának kiplakátolása.” szükséges, de nem elégséges megoldás. A veszélyeztetettség, hátrányos helyzet értelmezése kapcsán is megfogalmazhatóak dilemmák. Feltáruló napi gyakorlat, hogy az iskolai gyermekvédelemben az a tanuló részesül, akit gyermekjóléti alapellátásban nyilvántartanak, aki részesül valamilyen pénzbeli, természetbeni és/vagy személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatásban (védelembé vétel). Így könnyen a „saját farkát kergető kutya” csapdjában találhatjuk magunkat. Sokan kiszorulnak a rendszerből, mások pedig statisztikai alapon belekerülnek, holott nem szorulnak rá a pedagógiai, pszichológiai, gyermekvédelmi eszközökkel biztosított megsegítésre. Hogy csak egyetlen, szűk társadalmi csoportot említsünk, kiszorulnak a gyermekvédelmi szakellátásban élő, lakásotthonokból, nagyobb gyermekotthonokból, nevelőszülőtől iskolába járó gyermekek, akik a pedagógusok által megfogalmazottak szerint nem minősülnek segítségre, odafigyelésre szorulónak. Esetükben, bár az állam „gondoskodik”, biztosítja a teljes körű, otthont nyújtó ellátásukat, azonban a vérszerinti család végleges, vagy átmeneti hiányából fakadó pszichés, mentális problémák megoldásában meglátásunk szerint éppen annyira fontos lenne az iskolai gyermekvédelemben dolgozó segítők támogatása, mint a szakellátásban dolgozó, családot helyettesítő szakemberek helytállása.

Az, hogy az iskola általános megelőző gyermekvédelmi feladatára tett javaslat és az intézményvezetőnek készített féléves írásbeli beszámoló csak a munkaköri leírások szintjén jelenik meg, sugallhatja a gyermek- és ifjúságvédelmi szakfeladat hangsúlyosságát. A továbbképzések tervezésének tudatossága sem jelenik meg a munkatervekben. Gyermekvédelmi munkájukat segítő, társszakmabeliek kompetenciáinak megismerését, a gyermekvédelem komplex rendszeréről szerzett ismeretek elsajátíttatását célzó szakirányú továbbképzéseken való részvétel minőségében javíthatná az iskolai gyermekvédelmet. Az interjúk során, a szakemberek által említett továbbképzések többnyire az iskolai egészségvédelem, mentálhigiénié tárgyköréhez kapcsolhatók. Hiányzik, célzottan a gyermekvédelmi rendszeről, a társadalmi problémák professzionális kezelési lehetőségeiről szóló képzések iránt megfogalmazott igény.

Kikből lesznek a gyermekvédelmiskék?

A gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok elvégzésével megbízott pedagógus személyére a tagintézmény vezetője és a tantestület tesz javaslatot. Az interjúalanyok szerint igen gya-

kori, hogy évente változás történik a feladatot ellátó személyében, mert sok esetben elsődlegesen az óraszámok és nem a feladathoz való külső és belső motivációs tényezők, habitus, affinitás határozza meg a gyermekvédelmi munkavégzésre kijelölt szakember személyét.

„Több mint tíz éve tanítok ebben az iskolában, gyermekvédelmi felelősként csak ebben az évben kezdtem dolgozni, örömmel vállaltam, bár nem tartom szerencsésnek, hogy az utóbbi 4–5 évben az iskolánkban minden évben más volt a gyermekvédelmi felelős, mert nem az egyéni sajátosságokhoz igazítják ezt az egészet, hanem, hogy legyen az óraszámunk, pedig nagyon-nagyon sok hátrányos helyzetű gyerek van a mi iskolánkban.” (*falusias iskola*)

Abban az intézményben, ahol a segítő személye tanévről tanévre változik, problémás a gyermekvédelmi munka folyamatossága, a szakmaiság elmélyítése. Azokban az iskolákban, ahol a gyermekvédelmi felelősök a rendszerváltást követően vállalták fel a feladatot és azóta el is látják, a belső indíttatás, motivációs háttér erőteljesebben kirajzolódott a fókuszcsoporthoz-beszélgetések során.

Esetükben az interjú előtt készített asszociációs játék keretében leírtak is megerősítik az elhivatottságot. Ők „kincs”-ként, illetve „palántaként” asszociáltak, mások a pedagógiai, tanítási folyamat alanyára gondoltak a gyermek szó hallatán. Az asszociációs játék során kapott válaszokból látszik, hogy a gyermekvédelmi felelősök úgy gondolják, hogy ők a „mindenkire figyel”-ő, „kicsit pszichológus” „tyúkanyó”-k, akik „kézen fogják” az iskolásokat. Válaszaik mentén két különböző támogatottsági szint jelenik meg vezetőik és kollégáik hozzáállásában. A gyermekvédelmi felelősök elfogadottsága, támogatottsága nagyobb azokban az iskolákban, ahol hosszú évek óta ugyanaz a pedagógus tölti be ezt a szerepet, és ezt a feladatot nehéz, ugyanakkor örömteli hivatásként értékeli, életútjuk bizonyos állomásaihoz (gyermekkor, származási háttér) is köthető belső motivációval, indíttatással végzik. Úgy tűnik, hogy magasabb szintű elfogadottságuk személyes és szakmai életútjukból fakadó kongruenciájukból gyökeredzik. Az interjúan elhangzottakból arra következtettünk, hogy azokban az iskolákban, ahol nem állandó a gyermekvédelmi felelős személye, a segítő szerep elfogadása és elismerése jóval alacsonyabb szintű, mint azokban, ahol a vezetés évekként elelőtt már felismerte, hogy gyermekek, szülők, osztályfőnökök és szaktanárok egyaránt profitálhatnak egy, bár végzettségét tekintve nem szociális munkás, de a gyakorlatban mégis professzionális segítőként tevékenykedő pedagógus – munkaidőkeretek közé sok esetben nem szorítható – munkavégzéséből.

Társszakmákkal kapcsolatos attitűdök pro- és kontra

Függetlenül az ez idáig feltáruló motivációs háttérben, szakmai támogatottságban megragadható különbözőségekből, minden válaszadó kifejezte, hogy egyre leterheltebbnek érzi magát. A feladatvégzéshez kapcsolódó adminisztratív teendőket otthon, szabadidejében végzi, a legtöbb esetben napokig, hetekig küzdenek magukban a nehéz sorsú gyermekek eseteinek pszichés feldolgozásával, mégis érezhető a nem pedagógus végzettségű segítőkből – szociális munkások, szociálpedagógusok – egy kirekesztő, negatív előítéltektől sem mentes viszonyulás. Az alábbi idézetek, amelyek egyaránt származnak pedagógusoktól és nem iskolákban dolgozó szociális végzettségű gyermekvédelemben dolgozó szakemberektől feltárják és kézzel foghatóvá teszik az ellenérzéseket, amelyek mindkét szakma oldaláról jelen vannak.

„Én érzek valamiféle feszültséget. Több jelzőrendszeri értekezleten kijött, a gyámügy javasolta, hogy az iskolában a gyermekvédelmi munkát nem pedagógusnak kellene végezni, hanem szociális munkásnak. Én úgy gondolom, hogy semmivel sem lenne könnyebb, ha az iskolában nem lenne egy gyermekvédelmi felelős, de lenne egy szociális munkás, aki szünetben járkálna a gyerekek között. Egy pedagógus, akinek megvan az empatikus képessége és ismeri is az iskola gyerekközösségét, legalább annyit tud tenni a gyerekekért, mint egy szociális munkás, akire szerintem csak úgy a szünetekben nem tapadna rá a probléma. Ami inkább hiányzik, az az iskolapszichológus, mert egyre több a lelkileg sérült gyermek, akinek a szülei rohannak és nincs kivel megbeszélje a gondjait.” (*olvasztótégely iskola*)

„Én dolgoztam, tehát volt nálam gyakorlaton egy szociális munkás, vagy két hónapot. Nagyon jó dolgokat csináltunk együtt, úgy hogy én mondtam neki, hogy mit csináljon, mibe vonódjon be. De hát kívülről, bocsánat.” (*lakótelepi iskola*)

És a másik oldal...

„Tavaly elkezdünk egy kutatást, hogy megnéztük a megyékben hol vannak az iskolákban szociális munkások. Elég kiábrándító a helyzet, mert ha három, négy, még nem jött vissza minden kérdőív két éve, sajnos kell még egy harmadik kör. A legtöbb helyen úgy oldják meg, hogy a gyermekjóléti szolgálatról jár ki, heti egy-két órában, vagy pedig pályázati pénzből egy-két évre megfinanszírozzák ezek a programok. Papíron nem valami jól működnek. Nagyon-nagyon jó lenne, ha lenne iskolai szociális munkás. Azért iskolai szociális munkás, mert a jelenlegi gyermekvédelmi felelősök én azt gondolom, hogy nagy része pedagógus, az iskolában a pedagógus feladata az, hogy tanítsa a gyereket, mintát mutasson, és nem az, hogy azt nézze mikor lesz roszszul, drogos-e, honnan keletkeztek a sérülései.” (*szociális munkás, főiskolai oktató*)

„Nem látok különbséget az oktatási rendszer különböző szintjein lévő iskolák között, inkább személyi különbségeket látok. Tehát ha olyan a pedagógus, akit érdekel ez a dolog, akkor az az óvodában, az iskolában, és a középiskolában is olyan. És aki meg csak megkapta feladatként és el kell látnia ezt a feladatot, azt meg úgy gondolom, az meg nem ér semmit.” (*szociális munkás, gyámügyi ügyintéző*)

Összegzés

A rendszerváltás körüli évek hazai gyakorlatát feltérképező kutatás (*Makai 2000*) eredményeihez hasonlóan az általunk vizsgált kisvárosban dolgozó gyermekvédelmi felelősök esetében is megjelennek a szociális szakértelmet képviselő kollégák irányába mutató ambivalens érzések, szakmai féltékenység, presztízsféltés, amelynek hátterében társszakmákról való információk hiánya, fél információk, tájékozatlanság, a speciális gyermekvédelemhez is köthető szakmai továbbképzések hiányjellege állhat.

Hogyan lehetne közelíteni az álláspontokat? Talán rossz a probléma megközelítése, hiszen napjainkban, amikor az iskola egyre inkább az erőszak lecsapódásának színtere is, nem az a kérdés, hogy *miért van* „félműszakos” pedagógus végzettségű gyermek- és ifjúságvédelmi felelős az iskolában, hanem sokkal inkább arra kellene figyelmet fordítani a

törvénykezés és a finanszírozás szintjén, hogy *miért nincs* a habitusában segítségre termett és erre elkötelezettséget is érző pedagógus mellet egy szociális munkás. Az a szakember, aki az egyéni esetkezelésen túl aktív szerepet tölthetne be többek között a közösségépítésben, és így a pedagógus és a szociális végzettségű segítő szakember együtt tehetné árnyaltabbá, szakszerűbbé, hatékonyabbá a preventív iskolai gyermekvédelmet az általános és speciális feladatkörök mentén.

Homoki Andrea

