BUDAI ISTVÁN

SZOLGÁLTATÁS A SZOLGÁLTATÁSBAN

„...felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra...”

Széchenyi István Egyetem
Győr • 2019

Budai István

Szolgáltatás a szolgáltatásban

„…felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra…”

SZÉCHENYI
EGYETEM
UNIVERSITY OF GYŐR

Budai István

SZOLGÁLTATÁS A SZOLGÁLTATÁSBAN

„…FELKÉSZÍTENI A MÉLTÓSÁGOT BIZTOSÍTÓ ELLÁTÁSOKRA…"

GYŐR
2019

A könyv az EFOP-3.5.2.-17-2017-00002 azonosítószámú „Szociális munkás és közösségek segítésére irányuló felsőoktatási képzések innovatív, duális és gyakorlatorientált fejlesztése. Transzformatív-dialogikus tanulás a kooperáció szolgálatában.” projekt keretében jelenik meg

Lektor: Szabó Lajos

Grafika: Rubik Anna

Nyomdai előkészítés: Lévárt Tamás

Széchenyi István Egyetem

©Budai István, 2019

Minden jog fenntartva.

Kiadja: Széchenyi István Egyetem

H-9026 Győr, Egyetem tér 1.

Felelős kiadó: Dr. Földesi Péter rektor

2019.

ISBN 978-615-5837-36-4

TARTALOM

A szerző bevezetője 7
Előszó 9
Miért nem könnyű előszót írni Budai István gyűjteményes kötete elé? 11

ALAPOZÁS 16
„…Volt egyszer egy iskola…" 16
A szociálpedagógus-képzés elindítása 21
A szociális és a pedagógiai szakma határán… 27
Szociális szakértelem az iskolában 42
Lépések az európai szellemiségű szociális képzés irányába 48

TÁGABB DIMENZIÓKBAN 63
Szociálismunkás-képzés Győrben 64
No, hol is tartunk? 71
A továbblépés elé 82

DILEMMÁK 94
Alapvetés és metodika 95
Strukturált interjúk 103
Mélyinterjúk 129
Fókuszcsoport-interjúk 147
A kutatás főbb eredményei 171

ÉPÍTŐKÖVEK 183
Szakmai identitás 184
Szaktudás 218
Kompetenciák 234
Módszerek 251
Rendszerszemlélet 277
Együttműködés 299
„Szakmaköziség" 310

DIALÓGUSOK 352
A kölcsönhatások ereje 352
Idő van! 367

IRODALOMJEGYZÉK 390
A szerzőről 411

Köztudottan fontos és hasznos, ha időnként tükröt tartunk magunk elé, ha visszatekintünk korábbi tevékenységünkre, ha megvizsgáljuk és elemezzük azt, hogy mikor mit miért, hogyan és milyen keretekben tettünk meg. Az emlékezésekkel, a narratívákkal, a nyílt, őszinte, okos párbeszédekkel minden bizonnyal többre jutunk, a reflexiók és az önmegértési próbálkozások megerősítenek bennünket, és mindezek újabb és újabb kérdéseket vetnek fel: Mi minden vált maradandóvá korábbi gondolkodásunkból, munkánkból, mi esett ki a múltunkból, és vajon miért?

A kötet szakmai életutam egyik jelentős szakaszának írásos lenyomatairól szól, az 1989 és 2017 között elkészített tanulmányaimon, írásaimon keresztül nyújt betekintést a hazai szociális – elsősorban a szociálismunkás- – képzések fejlődésével összefüggő folyamatok, vizsgálatok, kutatások eredményeibe, a képzések belső és külső viszonyainak saját optikámon keresztül történő elemzéseibe. Miután a képzés maga a szociális munka szerves része, a képző/tanulási folyamat kvázi segítő folyamat is, a modern szociális munkás facilitátori, támogató szerepei közel állnak a korszerűen dolgozó oktatóihoz-tanárihoz, így az írások nem csupán leszűkített módon jelennek meg, hanem jelentősen érintik a szociális munka gyakorlatának egyes kérdéseit, megpróbálják a szakma és a képzés valóságát összefüggéseiben kezelni. Mindezzel adózni szeretnék az elmúlt negyedszázad küzdelmei, a tanár- és a terepen dolgozó szakember kollégák, továbbá a diákok munkája előtt is. Az itt megjelenő tanulmányokkal a szakmai és képzési történések, folyamatok és állapotok jobb megértéséhez próbálok hozzájárulni, továbbá szempontokat, útmutatást (de nem egy az egyben másolható recepteket) kívánok adni a további előrelépések kimunkálásához és azok kivitelezéséhez.

A kötet nem egyfajta compilation, így miután az írások több évvel, sőt évtizeddel korábban, akkori tapasztalatommal és tudásommal készültek, most célszerű némi értelmezést és reflexiót fűznöm egyikhez-másikhoz, hogyan látom most a képzés és a mindennapi szociális munka akkori és jelenlegi helyzetét, tevékenységeinket, eredményeinket, problémáinkat, kudarcainkat – ezek kerültek vastag betűs jelölésekkel kiemelésre. A kötet vezérfonalát egyfelől a hazai szociálismunkás-képzés alakulása és eddigi fejlődése adja. A képzések kezdeteiről szóló írások után olyanok következnek, amelyek szélesebb társadalmi, szakmai kontextusban vizsgálódnak és elemeznek. A képzés valóságát kutató, a dilemmáit, törésvonalait feltáró kutatás egyes részanyagai után a szociális munka, a szociális munkás szakmai személyiségének

és a képzés néhány fontos összekapcsoló eleméről szólnak a fejezetek. Így a szakmai identitásról, a szaktudásról, a kompetenciákról, a módszerekről, a rendszerszemléletről, az együttműködésről és a szakmaköziségről.

Az írások műfajukat tekintve is különbözőek: vannak folyamatokat és történéseket bemutatók, vannak tudományos kritériumoknak megfelelően elkészített elemzések, vannak esszéjellegű tanulmányok, és vannak tankönyvi jellemzőket is magukon viselők. Mindezek vagy változatlanul, az eredetit újra megjelenítve, vagy azt újraszerkesztve, sőt több tanulmány egyes részeinek átdolgozásával és összekapcsolásával egy-egy önálló fejezettel szerepelnek a kötetben. Természetesen nem mutatható be a képzés és a szociális munka valamennyi kérdése, csak azok, amelyekkel korábban vagy a közelmúltban foglalkoztam. A kötet egyaránt kínál olvasnivalót a szociális ellátásokban dolgozók, a képző intézmények tanárai és tereptanárai, a szakmai irányításban dolgozók és a képzések diákjai számára.

Ezúton is köszönetet mondok minden kollégámnak, segítőmnek, barátomnak, a családomnak, hogy önzetlen munkájukkal hozzájárultak a kötet összeállításához és megjelenéséhez!

A szerző

Előszó

Budai István munkáját kézbe véve az olvasó egy olyan nagy ívű tanulmánykötetre talál, amely a hazai szociális munka alakulásának közel harminc évét követi végig a szociális képzésekhez kapcsolódó elméleti és gyakorlati kérdések elemzése mentén, a terület fejlődésében meghatározó szerepet játszó szerző munkásságán keresztül.

A több mint háromszáz oldalas munka egyedülálló vállalkozás a szociálismunkás-képzés kérdéskörének hazai áttekintése terén. Olvasása során döbbenhetünk rá arra, hogy a szerző kötete nem egy egyszerű tanulmánygyűjtemény, amely egy visszapillantásban összegyűjti a szerző elmúlt évtizedekben írt tanulmányait, bemutatva szakmai életútját, hanem egy szisztematikusan építkező áttekintő mű, amely úgy mutat be egy tudományterületet, hogy az „alapanyagként" használt korábbi írások harmonikusan illeszkednek egy széles horizontú egységes munkába. Ennek kulcsa az, hogy a kötet „szerkesztése" során kiemelésekben a szerző több idősíkon mozogva végez el egy olyan elemzést, amely napjaink dilemmáinak, kihívásainak optikáján keresztül vizsgálódva a korábbi írásokat beemeli a jelenbe, folyamatos továbbgondolásra serkentve az olvasót. Egyes fejezeteit olvasva, a tényanyag és az elemzés során felvetődő gondolatok zavarba ejtő bőségével sodródva azt érezhetjük, hogy ez a munka nem egy egyszeri olvasmány, amit azután felteszünk a polcra, hanem egy olyan forrásanyag, amely vezérfonalként szolgálhat egy szociális munka oktatásával foglalkozó szakmai munkacsoport, műhely hosszabb távú közös munkájához.

A kötetben szereplő tanulmányok a szociális képzések kapcsán visszatérően felmerülő kérdések és dilemmák megértéséhez, újragondolásához nyújtanak segítséget árnyaltan elemezve a szociálpedagógus- és szociálismunkás-képzések, az elmélet és gyakorlat, valamint a gyakorló szakemberek és az oktatás viszonyát. Talán nem túlzás azt állítani, hogy egy átfogó kötet tágabb kontextusában kibontva a nézetek ütköztetésének és az álláspontok megvilágításának ereje, valamint a következtetések súlya nagyobb, és hatása is maradandóbb. Az is elmondható, hogy a szociális képzések világában barangolva nehéz lenne e képzések kialakításában és fejlődésében kulcsszerepet játszó szerzőnél avatottabb, hitelesebb „útikalauzt" találnunk.

A kötet izgalmas és tanulságos fejezete az, amelyben megismerhetjük azt a szerző irányításával felépülő kutatási, képzésfejlesztési programot, amely szervesen illeszkedett egy több évet átívelő nemzetközi együttműködésbe. Példaértékű az az átgondolt, tudatos szakmai építkezés, amely során a szerző és munkatársai

igen hatékonyan éltek a nemzetközi pályázati lehetőségekkel, és szemléletében, törekvéseiben egy európai értékeket hordozó, korszerű szociális képzés kialakításának lehetőségét teremtették meg. Ma, amikor a hazai szociálismunkás-képzések sokfajta nehézséggel szembenézve próbálnak kedvezőtlen folyamatokat ellensúlyozni, a szerző munkájának fontos üzenete az, hogy az a fajta igényesen építkező képzés és az a fajta szakmaiság, amit az induláskor közösen megálmodtunk, létezik a világban, és iránytű számunkra. A kötet különösen izgalmas, fontos részét képezik az „Építőkövek"-hez kapcsolódó elemző tanulmányok, amelyekben markánsan jelenik meg a szerző szemlélete és felfogása a szociális munka kulcskoncepciói és értékorientációja kapcsán. Ez tükröződik a kötet egészében akkor is, amikor a szerző professzionális mértéktartással és kritikával néz szembe mindazzal, ami jelen valóságunkban akadályként jelenik meg a képzés és a szakma gyakorlata kapcsán.

A kötet olvasása során sokszor gondoltam arra, hogy az a fajta oktatásszervező, képzés- és tananyagfejlesztő munka, amely a szerző szakmai pályafutásának középpontjában állt, és e kötetben nyomon követhető, egy olyan karrierút, amelyet kevesen választanak, miközben megkerülhetetlenül fontos szerepet játszik az adott szakterület fejlődésében, ugyanakkor sok kitartást, részletekbe menő aprómunkát és átlátóképességet követel meg egyszerre. E kötet erőssége az is, hogy megmutatja ennek a tevékenységnek a komplexitását és alkotó jellegét, ugyanakkor szembesít minket azzal, hogy a szociális munka küldetésének és tartalmának mélységi ismerete nélkül nem építhető fel minőségi képzés, és egy képzés születése, kibontakozása során mindez szorosan összekapcsolódik. A szerző megtanít minket arra is, hogy a képzés- és tananyagfejlesztés munkája nem választható el a képzés feltételrendszerének alakításától, a minőségi stábfejlesztéstől, a szociális munka értékeinek és korszerű tartalmának közvetítésétől, a képzők és felhasználók tapasztalatainak megosztásától, ugyanakkor nem művelhető mértéktartó konstruktív kritika, morális tartás, valamint hit, lelkesedés és pozitív kimeneti várakozás nélkül.

Úgy érzem, nem csupán a szociálismunkás-képzés címen nevesíthető szakterület átfogó alapmunkáját tartom a kezemben, hanem egy olyan művet, amely mintaként ösztönözhet minket arra, hogy utunk jelentős részét bejárva mindazt, amit az elmúlt évtizedekben tanultunk, tapasztaltunk, felépítettünk, továbbadjuk és gazdagítsuk egy nyitott, generációk közti szakmai párbeszédben. Ennek a párbeszédnek és szakmai építkezésnek fontos forrásaként ajánlom Budai István tanulmánykötetét a szociális munka oktatása és gyakorlata iránt érdeklődő olvasók számára.

Szabó Lajos
címzetes egyetemi tanár

Miért nem könnyű előszót írni Budai István gyűjteményes kötete elé?

Évtizedek óta ismerem Budai Istvánt, ezalatt gyakran kapcsolódott egymáshoz szakmai és közéleti tevékenységünk, és volt módom elolvasni István új és újabb írásait. Ezek után akár könnyű is lehetne az, hogy előszót írjak a jól ismert munkatárs jól ismert írásműveiről. De nem. Nem és nem. Figyelmesen elolvasva, újraolvasva a szerző munkásságát tükröző írásokat, meglehetősen nehéznek bizonyult bevezető gondolatokat fogalmazni. Mi ennek az oka, túl a saját korlátaimon?

Noha a szerzővel a szociális képzések és a szociális szakma sok résztvevője együtt dolgozott, sőt jó páran foglalkoztak hasonló kérdésekkel, mint ő, a munkássága senki más hazai kortársáéval nem téveszthető össze. A kötetben szereplő válogatás elég pontos térképet ad arról, hogy Budai István az elmúlt évtizedek során mivel foglalkozott, ám ez a térkép rengeteg, labirintusszerűen tekeredő és összebogozódó ösvényt tartalmaz. Ez persze annak a szakterületnek a sajátossága, melyről az írások szólnak.

A kötet tartalma szerves egészet alkot, ha azt a kérdést tesszük fel, hogy Budai István mit tett és mit gondolt attól kezdve, hogy magához hívta a magyarországi szociális képzések újraalakulásának áramlata. A cselekvésnek és gondolatnak az írásokban bemutatott halmaza jelentéssel bír azok számára, akik a rendszerváltástól kezdve, vagy legalább egy hosszabb időszakon át, ugyancsak résztvevői voltak a hazai szociális képzések létrehozásának, a szociális szakma (szakmák) fejlődésének, a szociális képzések és a szociális szakma közéletének vagy pedig az ezekkel foglalkozó hazai tudományosság megerősödésének, vagy akik éppen most kezdenek a szociális szakmában, képzésben dolgozni. Úgy vélem, a kötet olvasóját komoly szellemi feladat elé állítja az, hogy elolvassa, kontextusba helyezze, sőt kritikailag értékelje az egymást követő írásokat. Mint egy előszó írója sokat viaskodtam magammal azon, hogy az írások kontextusát többé-kevésbé ismerő személyként mit mondhatok a kötetről azok számára, akik szintén részesei voltak a cirka három évtizednek, és mit azok számára, akik frissen a pályára érkezőként olvassák azt.

A szerző nem mutat be mindent tankönyvszerűen; cserébe viszont olyasmikről ír, amiket vagy senki más, vagy csak kevés szerző fogalmaz meg a hazai olvasó számára. Azt tanácsolom tehát az olvasónak – az „öreg rutinosnak" és a „friss erőnek" egyaránt – törekedjen felfedezni azokat a rétegeket, melyek megjelennek a kötetben. A könyv ugyanis nemcsak a tartalomjegyzékben szereplő tematikus

fejezetekből és alfejezetekből tevődik össze, hanem olyan átfogó problémákból is, melyek több részében újra és újra előkerülnek. Miután a szerző próbálta gondosan szelektálni és fejezetekbe rendezni az írásokat, azok kikerülhetetlen módon egyszerre foglalkoznak a szociális képzések és a szociális munka rendkívül komplex világával. Mondhatni, a kötet több rétegből áll, melyek külön-külön megközelítést igényelnek, cserében viszont az olvasók széles köre számára kínál veretes értékeket. Ráadásul még ezeknek a rétegeknek az azonosítása is többféle lehet, függően az olvasó érdeklődésétől. Jómagam a következő rétegeket tudom fellelni s egyben ajánlani:

első: a magyarországi szociális képzések alakulása az 1980-as évek végétől kezdve („gründzeit" vagy „hőskor"), majd pedig napjainkig;

második: iskolák és projektek története (különös tekintettel Esztergomra és Győrre);

harmadik: a szociális képzés elmélete a nemzetközi szakirodalomnak a hazai helyzetre történő adaptálásával;

negyedik: a hazai szociális képzési rendszer kritikai elemzése;

ötödik: a szociális szakma és a szociális képzések viszonya;

hatodik: a szociálpedagógia és a szociális munka szerepe és viszonya; a szociálpedagógus tevékenységi területei.

Biztatom az olvasót, hogy azonosítsa ezeket a rétegeket, továbbá arra, hogy bátran keressen további szempontokat. Nem gondolom, hogy a kötet arra szolgálna, hogy valaki az elejétől a végéig folyamatosan elolvassa, mint afféle regényt, melynek hősei végigküzdik magukat a rájuk mért eseményeken. Egy-egy réteg felfedezését célozva, a kiválasztott szálat követve viszont nem csupán a szerző mondatait érti meg az olvasó, hanem olyasmikhez is hozzájut, amit más szerzőktől nem kaphatna meg.

Az olvasó tehát – minden bizonnyal – saját útját fogja követni a kötetben szereplő gondolatok megismerése során. Ehhez a magam részéről – némileg önkényesen – az alábbi kommentárokkal szeretnék hozzájárulni:

Alapozás

A fejezetben szereplő írások elsősorban azt segítenek megérteni, hogy kik és miként hozták létre a hazai szociális képzések alapítóiként a rendszerváltás éveiben és azt követően a „modern" szociális képzéseket. Természetesen nem

szabad megfeledkezni az olyan előzményekről, mint például a szociális szervezők képzése a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán vagy a változásokra egészen közvetlen hatást gyakorló szociológia-szociálpolitika szakon folyó képzésre az ELTE-n. A fejezet nagyon sok dolgot itt nem mutathat be, ami annak idején része volt a képzések alakulásának; a politikai helyzetet, a személyiségeket, a folyamatokat stb. Ragadjuk tehát meg azokat az elemeket, amelyek segítik az „őstörténet" megértését:

- *Abban a korszakban valóban kulcsszerepe volt a képzések létrehozásában egy-egy csapatnak, ideértve a csapattagok hazai és külföldi kapcsolatrendszerét is. Az olvasó nyomon követheti, hogy azok az iskolateremtő személyiségek, akiket a szociális képzések alapításának áramlata magával sodort, miként építették fel egyrészt a saját tudásukat, másrészt a képzéseket. Meg lehet figyelni azt is, ahogyan részben a külvilág, részben saját maguk számára megszerzik/megformálják a törekvéseiket igazoló elméleteket, módszertanokat, illetve a képzések iránti szükségletet.*

- *A fejezet az olvasó elé vetíti azt a helyzetet, hogy Magyarországon egyszerre jöttek létre a szociálismunkás- és a szociálpedagógus-képzések. Érdemes a könyvnek a két szak viszonyával kapcsolatos részeit úgy felfogni, mint amelyek elsősorban csupán egy adott korszak eseményeit és az azokhoz kapcsolódó törekvéseket mutatják be. A két szak viszonyát a szerző amúgy már sok helyen kifejtette.*

- *Ebben a fejezetben és másutt is szemünk elé tárul az, hogy egy szociális képzés indítása jóval többről szól, mint arról, hogy valakik egy táblázatot készítenek, felsorolva benne a tantárgyak nevét, kredit- és óraszámát, illetve meghirdetésének félévét. A felsőoktatás szociális képzéseit – minden tisztességes egyetemen – egy tanterv- és képzésfejlesztő folyamatban, illetve rendszerben alkotják meg és alkotják újra.*

Tágabb dimenziókban

Ez a fejezet a következő időszakban született írások alapján reflektál a történtekre. Jómagam arra hívom fel a figyelmet, hogy éppen Budai István volt az, aki az elmúlt évtizedekben képes volt kritikai reflexióját adni a szociális képzések helyzetének. A szociális képzések helyzete – természetesen – folytonosan változott, és sokféleképpen viszonyultak az örökös változáshoz. Volt, aki csalódott, mert idővel véget ért az alapítás kora, és nem valósultak meg maradéktalanul a remények. Voltak, akik a felsőoktatásból a tudományos munka, a szakma gyakorlata, a politikai tevékenység, az érdekvédelem felé léptek tovább. És voltak sokan, akik nem éltek a rendszerkritika eszközével, hanem

adottnak fogták fel a szociális képzéseket meghatározó kereteket. Mondhatni tehát, hogy ki-ki más vagy esetleg szűkebb dimenzióban kereste a válaszokat. Mások mellett/között a szerző volt az, aki a keretek újraértelmezését javasolta, és ezt – a kötetben olvasható több írásában – meg is tette. A „No, hol is tartunk?" és az „A továbblépés elé" alfejezet egyrészt elemzi a hazai szociális képzések egy korszakát, ennyiben bizonyos mértékig történeti forrásként használható. Sokkal fontosabb viszont az (mert mindig ugyanazokat a hibákat követjük el, vagy mert az elemzők mindig a falra hányják a borsót), hogy a leírt elemzések ma is felhasználhatóak a szociális képzési rendszer újabb elemzésére.

Dilemmák

A fejezet sajátossága, hogy azt a kutatássorozatot mutatja be, amely alapján a szerző elkészítette doktori disszertációját, és megvédte azt a Bournemouthi Egyetemen Nagy-Britanniában. Noha a hazai egyetemeken jó negyedszázada vannak jelen a szociális képzések, így mind a képzők, mind pedig a diplomát szerzők kapcsolatba kerülnek a tudománnyal, mégis a szociális munka tudományos művelése szűkebb annál, mint amilyennek sokan látni szeretnék. Ráadásul a tudomány mára nemzetközivé vált, ami tetten érhető a szociális munka és annak különféle kapcsolódó részei – például a szociális képzés – esetében is. A rendszerváltás idején a hazai szociális képzések és a szociális szakma egyértelműen csak fogyasztói, adaptálói voltak a külföldi elméleteknek, módszertanoknak. Mára a helyzet persze sokat változott, jó pár szakember van, aki ismeri a terület szakirodalmát, sőt maga is kapcsolódik a nemzetközi tudományos közösséghez. A kötetben olvasható sorok azt jelzik, hogy ő éppen a szociális képzések kutatása terén volt képes kapcsolódni a nemzetközi tudományossághoz. Úgy tekinthetünk tehát erre a fejezetre, mint olyan szemelvényekre, melyek a magyarországi szociálismunkás-képzés fejlődésének néhány dilemmáját vizsgálják meg, felhasználva a releváns nemzetközi irodalmat és kutatási módszereket.

Építőkövek és Dialógusok

A további fejezetek nem annyira történetiek, mint inkább mélyen tartalmiak. Természetesen voltak időszerű események, melyek hatottak az írások megszületésére, különösen a szociálismunkás-képzés globális alapelveinek megjelenése, illetve az európai és a hazai felsőoktatás bolognai rendszerű átalakítása. Mégis elsősorban azt tartom figyelemre méltónak, hogy ezek a fejezetek olyan kérdéseket tárgyalnak, melyek kellő átgondolása nélkül lehet ugyan szociális munkásokat képezni, de nem érdemes. A szakmai identitás, szaktudás, kompetenciák, módszerek, rendszerszemlélet, együttműködés, szakmaköziség, kölcsönhatások témakörbe szervezett szöveg – nézetem szerint – nem kevesebbet jelent, mint olyan tankönyvet, melyből a szociális képzések szervezőinek

és tanárainak kellene tanulniuk sajátos szakmájukat. És itt nem arra gondolok, hogy afféle sorvezetőként kellene követniük Budai István gondolatait, hanem arra, hogy ezekről a kérdésekről mindegyiküknek rendelkezniük kell valamiféle nézőponttal. Márpedig ehhez szükség van forrásokra, mégpedig – az idegen nyelven elérhető, külföldi helyzeteken alapuló forrásokon túl – olyanra, mely a hazai helyzetre adaptálja a releváns elméleteket.

Remélhetően ez a kötet további alaposabb tájékozódásra buzdít. Tanácsolom, hogy az olvasó – ha még nem ismerte – „olvassa bele magát" néhány fontos kontextusba, mint például:

a szociális munka története, irányzatai és definíciója a világban

a szociális munka hazai története, különösen a rendszerváltás korától kezdve

a szociális képzések fő irányzatai a világban, továbbá a képzések nemzetközi standardjai

a szociális képzések hazai története; például a fő események, statisztikai adatok, problémák, továbbá az egyes korszakokat meghatározó dokumentumok (tantervi irányelvek, képzési és kimeneti követelmények)

a szociális szakma és a képzések kapcsolatának kérdései (a képzés és a gyakorlat kölcsönhatásaitól egészen a munkaköri képesítési feltételek szerepéig).

Természetesen ezek a kommentárok a saját olvasatomat jelentik egy rendkívül komplex szövegről. Javaslom, hogy az olvasó hozzám hasonlóan találja meg a számára fontos rétegeket ebben a sokrétegű műben.

Szöllősi Gábor
egyetemi docens

ALAPOZÁS

„…Míg több jut egynek, másoknak kevesebb,
nincsen még szabadság, éget még a seb…"
(Heltai Jenő: Szabadság)

„…VOLT EGYSZER EGY ISKOLA…" [1]

Az esztergomi szociálpedagógus-képzést alapító tanári stáb néhány tagjának a Szociális Szakmai Szövetség Háló című szakmai-közéleti lapja jóvoltából 2010-ben lehetősége volt arra, hogy ezt a kvázi önreflexiót egy interjú keretében megtegye. Felidézze akkor az ahhoz képest 15–20 évvel korábbi tevékenységeket, küzdelmeket, vitákat, dilemmákat, eredményeket, és a visszaemlékezés során előhívott gondolatokat megossza egymással és a szélesebb szakmai nyilvánossággal.

A Szoboszlai Katalin által felvett interjúban rajtam kívül részt vett Kozma Judit és Pataki Éva. Az alábbiakban az ott, akkor elmondott gondolataim egyes részleteibe nyerhetünk betekintést.

Az interjút követően sorra kerülő írások és tanulmányok ennek az úttörő tevékenységnek a szellemiségébe, törekvéseibe, terveibe adnak részletesebb betekintést, azaz a szociálpedagógus-képzés hazai, sajátos útját elindító, úgynevezett esztergomi modellbe, illetve az európai szociálisképző-modellekhez közelítő képzési koncepcióba.

A cím arra utal, hogy idővel az egyházivá váló esztergomi főiskola vezetése nem preferálta a kialakított koncepciót, nem tudott mit kezdeni a tanítóképzés akkori szellemiségétől lényegében eltérő gyakorlattal és szakmai autonómiával, olyan helyzetet teremtett, amelynek következtében az akkori képzőstáb 1994–1995 között megszűnt, tagjainak döntő többsége más szociális képző iskolába került.

1 Részletek a Háló szakmai-közéleti lap 2010. szeptemberi számában megjelent interjúból.

Sz. K: Hogyan indult a képzés?

B. I: …amiről mi tudunk szólni, az egy hétéves, 1988–1995 közötti, tehát a felsőfokú szociálpedagógia szak alapításának, elindulásának időszaka. Ami a mi szakmai életünkben egy derűs, alkotó, kiemelkedő, közösségi időszak volt. A képzés gondolata először 1988-ban vetődött fel, mert nagyon sokan kerestek fel bennünket különböző oktatási-nevelési, gyermekvédelmi és szociális intézmények részéről, hogy ne csupán tanítókat bocsásson ki a főiskola, hanem legyen a pedagógusoknak másféle szakértelmük és végzettségük is. És ne csupán a gyerekekkel tudjanak valamit kezdeni, hanem az ő családjaikkal és társadalmi környezetükkel is. Azt lehetett látni, hogy a pedagógusok saját képzettségükkel nem nagyon tudják kezelni az otthonról iskolába bekerülő szociális problémákat. Köztudott volt az is, hogy a reformpedagógiai hatások gyökereiből indulóan kb. 1986-tól egyre több alternatív pedagógia és iskola indult el hazánkban a Waldorftól és a Freinettől elkezdve a Montessoriig, amelyek szociális vonatkozásai sem elhanyagolandók.

1988 nyarán eléggé sok koncepcionális anyag készült arról, hogy a tanítóképzést kössük össze a gyermekvédelmi szakemberképzéssel. Sokféle variáció volt, és a legutolsó a szociálpedagógus-képzés volt.

Sz. K: Miért lett szociálpedagógia a képzés neve?

B. I: A főiskola egykori Neveléstudományi Tanszékén sok információnk volt az alternatív pedagógiai kutatásokról és iskolákról, arról, hogy Európában már régóta létezik a szociálpedagógia és az arra történő felkészítés.

1988 tavaszán–nyarán készültek el az első tantervek. A képzés interdiszciplináris jellegű szellemisége mindenképpen megelőzte korát. Pontosan arról beszélünk mostanában, hogy az emberrel foglalkozó szakmáknak össze kellene fogniuk egymással, de akkor az újrainduló szociális szakma és képzése elsősorban saját maga definiálásával és – érthetően – határainak kijelölésével, meghúzásával volt elfoglalva. Most, 20 év elteltével sajnos azt kell mondanunk, hogy a szociális munka máig nem találta meg magának igazából a pedagógiát, és a pedagógia sem találta meg a szociális munkát.

A tantervi koncepciók alapján 1989-ben végül is az Oktatási Minisztérium elfogadta a négyéves, kísérleti jelleggel elindítandó tanító-szociálpedagógus szakos képzést. A Szociális és Egészségügyi Minisztérium által működtetett Szociális Képzés Bizottság 1990 áprilisában foglalkozott az esztergomi szociálpedagógus-képzés ügyével, amelyen többek között megfogalmazódott, hogy a szélesen értelmezett szociálpedagógiai tevékenység vitathatatlanul

fontos társadalmi szükségleteket elégít ki többek között a prevencióval, a korai beavatkozással, és ezt a sajátos képzést önálló szakká kell fejleszteni, mert a szociálpedagógus szociális munkakörben adekvát tevékenység.

Sz. K: Hogyan állt össze a stáb?

B. I: A kidolgozó-tervező munka első körében részt vett Botyánszki Anna, Kis P. József, Somoskői Lajos, Staudinger Bea, Templom Katalin, Tordainé Vida Katalin, ők tekinthetők a szak „első alapítóinak". Aztán a megvalósításhoz jött még Januskó Ferenc, Lippai Sándor, Kozma Judit, Kemecsei Éva, Somorjai Ildikó, Ratimovszky Kornélia, Pataki Éva és sok más külső kolléga.

A tanszék tanári összetétele rendkívül kedvező volt, mert egyaránt volt szociológusi, pszichológusi és pedagógiai diplomával rendelkező kollégánk. A lényeg az volt, hogy többféle szakmai szempont alapján lehessen összerakni a szak tantervét és a tanári stábot. Voltak változások, tudatos megfontolások, véletlenszerű lépések egyaránt.

Sz. K: Mire alapoztátok ezt a képzést?

B.I: Nagyon sokat jelentett az 1990. évi Soproni Konferencia, amelyre stábunk is meghívást kapott. Akkortól kezdtünk igazán „szociálisan" gondolkodni, a szociális identitást kezdtük és akartuk felvállalni, és így igen hamar felül kellett vizsgálnunk korábbi elképzeléseinket, nézeteinket, ami persze előrevitte az ügyünket.

Közben elmentünk jó néhány külföldi tanulmányútra Bécsbe, Klagenfurtba, Bazelbe, Finnországba, Németországba, az Egyesült Államokba és Kanadába, és egyértelművé vált számunkra, hogy a szociálpedagógus-képzés a nemzetközi gyakorlatban a szociális képzéseknek egy vonulata. Külföldön igen sok helyen a szociálismunkás- és szociálpedagógus-képzés együtt, egy szakként működik. Tehát megerősödött bennünk, hogy igen, ezek szerint a szociális képzésben többféle út van a világban, és valóban azt is lehetett látni, hogy a legelterjedtebb az angolszász modell. Ugyanakkor tudtuk, hogy Közép-Európában élve a német hatásnak is van jelentősége.

1990-ben tehát megtörtént a szakindítás, de önállóvá csak 1995-től vált a szak. Közben viszont egyre több pedagógiai főiskolai képzőhely is elindította a szociálpedagógus-képzést, amely mind a mai napig kalandos útját járja. Igen hamar e folyamatok félrecsúsztak, összességében idővel a szociálismunkás-képzés mellett egyre erőteljesebben, határozottabban, sőt a beiskolázási keretszámokat tekintve erőszakosan indulnak be

a szociálpedagógus-képzések. És hogy miért volt így? Nyilván azért, mert meg kellett újítani a pedagógusképzést, és ahhoz sokan ebben láttak egyfajta megoldást. Tehát hogy jobb pedagógia legyen, ami persze rendben van, csak az nem tekinthető egyúttal „szociális ügynek". Volt olyan helyzet is, hogy így próbálták átmenteni magukat egyes tanszékek és kollégák. Kiváló hátszelet jelentett ebben a főhatósági (oktatási tárca) támogatás is. És innentől kezdve érthető módon fellángoltak a viták szociálismunkás- kontra szociálpedagógus-képzés ügyében is.

Sz. K: ...és hogy melyik hogyan határozza meg magát.

B. I: Ez inkább már 1994–1995-re volt jellemző. Iszonyú nagy keretszámokkal kezdtek el egyes szociálpedagógus-képzések működni, s ez minden bizonnyal a képzés minőségét tekintve járt negatív hatással. A statisztikákból látszik, hogy a 1990-es évek második felében már több szociálpedagógust képeztek, mint szociális munkást.[2] És folytak a vérre menő, presztízsérdekeket felvonultató viták. Jól lehetett látni, hogy az egyik vagy másik iskola mit és hogyan tanít. Ha megkérdeztünk kollégákat, kezdetben többen egyértelműen pedagógiának tekintették a szociálpedagógiát. Nem felejtem el, egyfolytában az volt az érvük, hogy a „szociál" kifejezés csak jelzőként szolgál, azaz szociálisabb pedagógusról van szó, hiába hivatkoztunk a nemzetközi és az európai trendekre. 1995-ben Szentendrén volt egy szociálpedagógus-képzéssel kapcsolatos konferencia, ahol Heinz Kersting német barátunk felhívta a figyelmet, hogy Németországban a szociálpedagógiát tekintve szociális identitásról és képzésről van szó, képtelenség kétféle identitással létezni és működni.

Később, a szociálpedagógus-képzés szociális képzések közé sorolása, valamint a szakok képzési és kimeneti követelményeinek meghatározása után a definíciók szintjén már többen alapvetően szociális képzéseknek tekintették magukat, de a főleg pedagógusképzés-hátterű bázis következtében több iskola szociális és pedagógiai kettős identitással közvetít szellemiséget, vagy még ma is alapvetően pedagógiai-pszichológiai szemléletű képzést folytat.

Sz. K: Mi volt az esszenciája a képzéseteknek Esztergomban?

B.I: Az már kiderült, hogy mi sok szempontból különlegesek voltunk, kezdetben lényegében a kisebbség az induló felsőfokú szociális képzés történetében. Talán ez volt a legfontosabb, mert ha ilyen helyzetben vagy, akkor neked

2 Ld. Balogh Erzsébet – Budai István – Goldmann Róbert – Puli Edit – Szöllősi Gábor: Felsőfokú szociális képzések Magyarországon. Párbeszéd különszám. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php

állandóan bizonyítani kell, hogy helyed van a nap alatt. Azt mondtuk magunknak, hogy akkor itt nem lehet mást csinálni, mint hogy ezt bebizonyítjuk. Úgy, hogy sok összegyűjtött tantervből egy hazai tantervet lehet készíteni. Innentől kezdve kétévenként újabb és újabb tantervi variációkat állítottunk elő.

A másik fontos szempont az volt, hogy sok szellemi forrásra és személyes támogatásra volt szükségünk: a hazaikon kívül a már említett Heinz Kersting, aztán Lothar Krapohl, Gáspár Pál Németországból, Jesus Hernandez Aristu Spanyolországból, Richard Steinman, Margaret Yeakel, Izadora Hare az USA-ból, Ronald Woods a Dél-afrikai Köztársaságból és Viktória Németh Svájcból. Ebben a folyamatban nagyon szerencsés volt az Iskolaszövetségbe való belépés is, mert az egyesület kezdettől befogadó, támogató és jó műhely volt.[3]

A harmadik kiemelkedő szempont pedig a tanulási segédletek, szöveggyűjtemények összeállítása, kiadása volt, amelyek – mint látom – ma is jól hasznosíthatók, sőt nagyon sok általunk lefordított szakanyag bekerült a „Szociális munka elmélete és gyakorlata" könyvsorozatba is. Ezek a tényezők lábra állítottak bennünket. De tudtuk azt is, hogy szükség van még egy különleges együttdolgozás élményre. 1990-ben találkoztunk Heinzcel, ismertettük vele koncepciónkat, ő igent mondott, összeraktuk a hároméves TEMPUS SWEEL (Social Work Education on the European Level) nemzetközi projektet, amelyet meg is nyertünk.

A német és spanyol kollégák kívülről néztek minket, és kívülről tudtak segítséget adni, de ugyanakkor mi meg őket néztük kívülről, és nyilván mi is tudtunk nekik valamit nyújtani. A külföldi kapcsolatrendszer nagy tanulsága számunkra, hogy ők állandóan mondták nekünk, hogy ti azt csináltok, amit akartok, ez a ti ügyetek, és állandóan kérdezték, hogy mik a megrendeléseink. Ha szociálpedagógus-képzés, akkor abban, ha szociálismunkás-képzés, akkor abban. Azt tudták jól megmutatni és velünk végigcsinálni, hogy a képzés mitől lesz minőségi, és miképpen tudunk ezzel modellt nyújtani a diákoknak. Ez nekem alapvetően meghatározta az egész jövőbeli szakmai és képző munkámat, és nagyban segítette, hogy a győri egyetemen eredményesen tudtam folytatni stábépítő, képzés- és tantervfejlesztő, valamint a képzéssel kapcsolatos kutatási tevékenységemet. Tehát az esztergomi hét év alap és meghatározó volt. [4]

---

3 Az Iskolaszövetség neve az idők folyamán többször változott, jelenleg: Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület. Fő funkciója a hazai szociális képzések összefogása, fejlődésének támogatása, szakmai érdekvédelme. A továbbiakban ld. az Iskolaszövetség elnevezést.

4 A „diák" és „gyakornok" kifejezés használata azon szándékot tükrözi, hogy a hagyományos „hallgató" fogalommal valóban csak folyamatosan elősegítjük a motiválás, aktivizálás és érdekeltté tétel helyett a diákok passzív hallgatásra késztetését.

A SZOCIÁLPEDAGÓGUS-KÉPZÉS ELINDÍTÁSA [5]

1. Magyarországon a társadalmi-gazdasági változások átmenetileg vagy tartósan egyre több csoportot, réteget érintenek hátrányosan.

A nők általános munkavállalása, a megélhetéshez egyre nagyobb mértékben szükségessé váló túlmunka jelentős mértékben nehezíti családon belül a gyerekekkel való foglalkozást, gondozást és nevelést. Növekszik a válások, a gyermeküket egyedül nevelő szülők, az életmódváltásra kényszerülő családok száma, s ezzel szintén csökkennek a családon belüli nevelés esélyei.

A társadalmilag örökölt hátrányok: a létező és várható munkanélküliség, az egzisztenciális bizonytalanság, az életkörülmények romlása következtében csökken a hátrányos helyzetű családok felzárkózási esélye, s ez magával hozza a zavarokkal küzdő, deviáns fiatalok-gyerekek számának emelkedését.

Már ma is, de e jövőben várhatóan még inkább nőni fog a gondozásra, tanácsadásra, a differenciált segítésre szoruló gyerekek, fiatalok és családok száma.

2. A gyermeki személyiség fejlődésének-fejlesztésének teljességéből kiindulva, az emberi szükséglet- és ösztönzőrendszert alapul véve megállapítható, hogy eredményes tanulásra csak annak a gyereknek, megfelelő kompetenciákra és önmegvalósításra csak annak a fiatalnak van jó esélye, akinek alapvető – fiziológiai, biztonsági, szeretet – szükségletei kielégítettek.

Ha a gyerek és fiatal nélkülözi a megfelelő gondoskodást, ellátást, szeretetet, akkor a keletkező hiányok normális fejlődése, nevelődése és az iskola deklarált és valós funkciói ellenében is fognak hatni.

5 Az írás eredetileg Szociálpedagógusok képzése az Esztergomi Főiskolán címmel a Felsőoktatási Szemle 1989/11. (november) számában jelent meg (683–688. oldal).

3. A mai szülők sokszor bizonytalanok önmaguk anyai-apai szerepében, nevelő erejében. A gyerekek foglalkoztatása tekintetében, nevelési tanácsok kérésében – mivel a gyermekkorosztályra vonatkozóan ma még nem, illetve igen szűk területen működik szociális intézményrendszer – elsősorban az iskolarendszertől, konkrétan az adott iskolától igényelnek és remélnek segítséget többek között a gondozás, a napközis ellátás, a szabad idő részbeni megszervezése stb. formájában.

Az iskolai tevékenység struktúrája és a pedagógusok metodikai kultúrája viszont a tanulás-irányítás helyett leszűkült az ismeretek közlésére, a szűk érzelmű tanításra. Az iskola és a pedagógus nem nyújt növendékeinek a társadalmi lét mindennapjaihoz szükséges releváns (emberek közötti érintkezés, együttműködés, empátia, tolerancia stb. képessége) tudást. Nem járul hozzá az egyén teljes és szabadabb kibontakozásához, fejlődéséhez.

Ugyanakkor a pedagógus nap mint nap, tanórán és azon kívül a gyerekek jelentős részénél szembesül a deficitekből adódó kemény társadalmi problémákkal, és minden tudása, jóindulata ellenére is tehetetlen velük szemben. Az ellentmondásos és feszültségekkel teli helyzetekben szükségszerűen kevésbé lehet eredményes és hatásos a pedagógiai s ennek részeként oktatómunkája.

Következésképp a családok egy jó részénél oszlik vagy már teljesen meg is szűnt az iskolába vagy a pedagógiába vetett hit. A szociális problémák sűrűsödése pedig még inkább megerősíti, hogy a szülők kevesebbet tudnak áldozni a gyermekeik iskoláztatására.

A halmozódó szociális gondok tehát negatív hatással vannak a gyermek- és ifjú korosztály szocializációjára; a család problémája a gyerekeken keresztül beszűrődik az iskolába, és befolyásolja az ottani munka egészét. A problémák az iskolában sem oldódnak meg, sőt újabb feszültségek és problémák keletkeznek, s ezek következésképpen visszahatnak a gyerekekre, fiatalokra, illetve rajtuk keresztül az egész családra is.

Nem beszélhetünk tehát a felnövekvő generáció és tagjainak – a társadalom fejlődésének alapvető feltételéül szolgáló – ellentmondásoktól mentes szocializációjáról.

4. Az eddigiek talán elegendő indokot adnak ahhoz, hogy általában elfogadjuk: a gyerekek és fiatalok szükségleteinek kielégítésére, fejlődésük segítéséhez egyénenként kell megoldásokat keresni és találni; személyenként annyi és olyan támogatást, amennyit és amilyet a gyerek, fiatal családja nem (képes) biztosít(ani).

E meglehetősen összetett problémaköteget nem lehet vagy csak szociális, vagy csak oktatásügyi kérdésnek tekinteni. A gyerekek, fiatalok fejlődésének irányítása, segítése, zavart szocializációja érdekében a szociális és az iskolai területnek minden szinten össze kellene fognia, a megoldásokhoz észszerű munkamegosztást kellene kialakítani.

Milyen tényezőket célszerű figyelembe venni? Egyfelől: a jelenleg kibontakozó szociális intézményhálózat a gyerekek, fiatalok foglalkoztatására, segítésére remélhetően kiérlel iskolán kívüli formákat és megoldásokat, de ez most – ismerve a mai társadalmi, gazdasági, politikai folyamatokat és történéseket – nehezen prognosztizálható, és várhatóan egy meglehetősen hosszú folyamat lesz. Az viszont megállapítható, hogy a pedagógiai tudás is szakmai szükségletté válik a szociális területen és viszont.

Másfelől: társadalmunkban az iskolarendszer korábbi alakulásával egyes szociális gondozási funkciók (étkeztetés, napközi otthonos ellátás, gyermekvédelem stb.) az iskolába kerülve közismerten igen széles skálán mozgó minőségben realizálódnak.

A jövőben az iskolának az adott szűkebb társadalmi miliő realitásában, azaz a gyerekek, a szülők, a pedagógusok (keresleti, kínálati) érdekeinek megegyezése alapján célszerű helyi pedagógiai koncepciót kialakítani és annak megfelelően működni. Ezért a szociális intézményhálózat kialakulásáig és azon túl is szükségképpen maradnak/lesznek a családi nevelést kiegészítő, pótló feladatai, szociális funkciói.

Az iskolának szolgáltatnia kell hátránycsökkentő, kompenzáló, felzárkóztató; az otthonosságot, biztonságot, szeretetet nyújtó, tanórán kívüli pedagógiai és szociális programokat; másrészt a kompetenciájába nem tartozó kérdésekben a külső szakemberek, intézmények, szervezetek, egyesületek segítségét, közreműködését kell kérnie. Mindez a pedagógusok mellett pszichológusok, szociális szakemberek alkalmazását teszi szükségessé.

5. Mindkét intézményrendszer szociális és pedagógiai felkészültségű szakember iránti szükségleteinek leginkább egy sajátos szaktudással bíró szociálpedagógus felel meg, aki egyúttal az iskolában szociális segítő (iskolai szociális munkás) és a szociális intézményhálózatban dolgozó olyan szociális segítő, aki egyúttal pedagógus is. A két terület határán tehát legitimitást kell kapnia a problémákat egységben kezelni tudó szociálpedagógiának.

A kiépülő szociális intézményrendszer sem hagyhatja figyelmen kívül a szociális szakember szaktudásával bíró pedagógustársadalmat, az e területen meglévő és várható munkaerőmozgásokat.

Hazánkban a szociálpedagógia nem előzmények nélküli. A múlt század végén és különösképpen e század első évtizedeiben a gyermekmenhelyeken, a napközi otthonokban, a szünidei gyermektelepeken, a gyermekvédelemben, a népkönyvtárakban, a munkásképzőkben, a szabadegyetemeken stb. folyó nevelő, kultúraterjesztő tevékenységet értették a szociálpedagógia körébe. Értékei a II. világháború után átpolitizálódtak és szétforgácsolódtak az iskola és a népművelés intézményrendszerében. Ezzel szemben a jóléti államokban önálló szakmává vált, főleg a német ajkú, de a skandináv, a dél-európai és az angolszász országokban is.

Ma nálunk olyan speciálisan felkészített szociálpedagógusokra van igény, akik magas fokú pedagógiai, pszichológiai, és szociális tudással, érzékenységgel és szemlélettel képesek:

- felismerni a gyerekek, fiatalok kielégítetlen szükségleteiből fakadó gondokat, zavarokat, hiányokat; megkeresni és megtalálni a szociális problémák gyökereit;
- segíteni a gyermeki személyiség fejlődését; megszervezni és komplex módon animálni a gyermeki élet és a gyerekcsoportok, fiatalok közösségének tevékenységét, ezzel mintegy preventív tevékenységet folytatni;
- konkrét szociális segítséget nyújtani a gyerekeknek, fiataloknak és családjaiknak
  - problémáik enyhítésében, megelőzésében (az iskolai beilleszkedés, tanulás feltételeinek javítása, eszköztudás kialakítása, állami gondozásba vétel elkerülése stb.);
  - a problémák tartós kezelésében (munkanélküliség, válás, alkoholizmus, lakhatási problémák a családban, haláleset időszaka stb.);
- együttműködni a gyerekek, fiatalok érdekében, védelmében a különböző szociális intézmények, szervezetek szakembereivel, aktivistáival.

A szociálpedagógus tevékenysége a szociális segítségre szoruló (érzelmileg elhanyagolt, ingerszegény környezetben élő, bizonytalan családi hátterű) gyerekekre, fiatalokra, csoportjaikra és közvetetten családjaikra irányul, helyszíne pedig a főleg az iskola, a bentlakásos gyermek- és nevelőintézmény, a családsegítő központ, a nevelési tanácsadó, az ifjúsági iroda, a gyógyintézet (kórházak gyermekosztálya, szanatórium), a rehabilitációs intézmény, az utca, a játszótér és maga a család.

6. A szociálpedagógus speciális képzést igényel. A szociális és a pedagógusképzésnek összekapcsolhatósága, integrálhatósága reálisnak tekinthető többek között a(z):

- tudományos információk megszerzése és kezelése;
- változó praxishoz való rugalmas alkalmazkodás;
- a kliens- (itt főleg a gyermek, a fiatal és családja) központúság, azaz az ő szükségleteiből, személyiségéből, fejlődéséből, fejlesztési lehetőségeiből történő kiindulás;
- alternatív megoldások, eljárások, programok önálló alkalmazása;
- egyetemes emberi értékekhez való viszonyulás;
- testületi és egyéni döntési és szervezési mechanizmusok;
- szülőkkel, a külső társadalmi segítőkkel való konzultációk stb. tekintetében.6

E gondolkodási folyamatból kiindulva az Esztergomi Vitéz János Tanítóképző Főiskola eldöntötte az integrált, négyéves tanító-szociálpedagógus szakos képzés 1989. évi beindítását.[7]

A képzés célja a már vázolt szociálpedagógiai szerepre, feladatokra történő felkészítés; azaz széles alapú, biztos, jól konvertálható szociális és pedagógiai tudás elsajátíttatása.

Az alábbi ismeretek közvetítése áll a képzés tengelyében:

- a társadalom, a gazdaság, ezen belül az iskola, a szociális kérdések témakörei; a társadalom struktúrájának, működésének kérdései, a szociálpolitika ismeretkörei;
- gyermekismeret; a gyerekek és fiatalok biológiai, pszichés és szociális fejlődésének, életének, sokirányú tevékenységnek, viselkedésének, viszonyulásainak témái;
- a csoporttörténések és a közösségi alakulás jelenségeinek, törvényszerűségeinek ismeretei;
- a közösségfejlesztésre, a szabadidő-irányításra, az egyénnel való differenciált foglalkozásra, a családsegítésre vonatkozó konkrét ismeretek;
- politológiai, jogi, közigazgatási, egészségügyi kérdések, szervezeti, intézményi viszonyok ismerete stb.

---

6 A tanulmányokban egyaránt használják a hagyományos „kliens", később a brit gyakorlatból származó „user" – „felhasználó" és a szakmailag szerencsésebb „szolgáltatásokat igénybe vevő" fogalmat.

7 A koncepció kialakítását többek között az alábbi források segítették:
A szociálismunkás-képzés bevezetését szolgáló Gesztori Bizottság dokumentumai (1987, 1988), így például Veres Judith (1989): A főiskolai szociális képzés gesztorának jelentése (kézirat)
Bognár Mária (1988): A középfokú szociális szakember képzés szociálpedagógiai ágának koncepciója. In: Az iskola szociális és pedagógiai szolgáltatásainak egységéről. (1989) OPI.
Budai István–Tóth Sándorné: Integrációs törekvések a tanítóképzés gyakorlatában (Tanulmányok – az Esztergomi Tanítóképző Főiskola kiadványa, 24. szám, 1987)
Hegyesi Gábor–Talyigás Katalin: A szociálismunkás-képzés rendszere (Felsőoktatási Szemle, 1988/7–8. szám).

Mindezek annak érdekében, hogy ismerjék a társadalmi folyamatok mozgatóinak lényegét, a szociális problémák okait, a beavatkozás-segítés lehetőségeinek alternatíváit, dilemmáit és korlátait, saját kompetenciájukat, a más szakemberekkel való együttműködés előnyeit és szükségességét.

A szociálpedagógus képességeinek alakítását élet- és gyakorlatközpontú képzéssel lehet megvalósítani, melyben központi helyet kap a gyerekekkel és fiatalokkal való professzionális foglalkozás (a gyermeki, a társas, a közösségi élet és a szabadidős tevékenység tervezése, szervezése és irányítása), valamint egy – Esztergom város és környéke vérkeringésében jelen levő – gyakorlóbázis: családsegítő és humán szolgáltatóműhely kialakítása. Ez utóbbi működésének lényege, hogy szakemberei, továbbá a tanári stáb (team) és a gyakornokok egy csoporttá szerveződve vesznek részt a képzési és egyúttal élesben a pedagógiai-szociális munkában.

A gyakornokok személyiségének, értékendjének dinamikus, intenzív fejlesztése középpontjában az ön- és társismeret; az önalakításra, az elfogadásra, a kapcsolatépítésre, az együttműködésre való képességek alakítása áll.

A diákok egyéni adottságaiból kiindulva e képzés épít önállóságukra, öntevékenységükre, és érdeklődésüket kielégítő tanulást kínál fel. Olyan személyes viszonyokra alapozott, döntően kiscsoportos formában folyó tanulásszervezési modellnek tekinthető a képzési folyamat, mely a gyakornokok konkrét valóságából, a pedagógiai, szociális problémák és konfliktusok gyakorlatából nő ki. Ezen alapul egy-egy megjelenő, feldolgozandó tananyag-témakör teoretikus megközelítése, elemzése, a reális valóságismeret megalapozása, az elmélet-gyakorlat egysége.

A szociálpedagógusok tudását komplex, problémaközpontú, integrált tananyagszervezési és tanulásirányítási rendszerrel lehet fejleszteni. Ezért a tantárgyi rendszerben az egyes tantárgyak megőrzik viszonylagos önállóságukat, de felerősítik az érintkezés, a kapcsolódás lehetőségeit is.

7. A tartalmi elvek és a strukturális szempontok együttes érvényesítésével kialakított képzési folyamat végeredménye egyrészt biztos és releváns szociálpedagógiai tudás, másrészt a szakmai értékek kialakulása. Utóbbiak közül a legfontosabb az elkötelezettség a segítségre szoruló gyerekek és fiatalok ügyében, érdekük képviselete és védelme a felnőtt-társadalom legkülönbözőbb szféráiban, szociális hátrányaik elleni küzdelem, a mellettük való kiállás konfliktusok esetén stb. A képzés eredményességéről akkor tudunk majd beszélni, ha a szociálpedagógiai tudás, a szociális érzékenység, a szakmai értékek egységgé szerveződnek a diákokban, és együttesen járulnak hozzá a kongruens, autonóm szakemberi személyiség alakulásához.

A SZOCIÁLIS ÉS A PEDAGÓGIAI SZAKMA HATÁRÁN… [8]

„Nekem az egyértelmű volt, hogy többféle képzés lehet. Amikor később hallottam ezekről a vitákról, hogy csak egyféle lenne jó, én ezt nem is nagyon értettem. Akkoriban olyan kevés képzett szakember volt, és olyan sok probléma, hogy akkor úgy éreztem, ez egy mondvacsinált konfliktus. A képzések iránt az érdeklődés növekedett, képzett szakemberekre szükség volt… Mindkét képzésnek volt értelme. Azt már lehetett látni, hogy a szociálpedagógiának és a szociális munkának vannak közös gyökerei. A szociálpedagógia a fiatalok, a nevelés, az iskola felé hajlott. A szociális munka a szükségletek felé. De ez a kettő akkoriban teljes természetességgel megfért egymás mellett. Az, hogy szükség volt ezekre a képzésekre, nem kérdőjeleződött meg bennem." (Pataki Éva, részlet a Volt egyszer egy iskola… című interjúból)

Sajátos utat választott az esztergomi képzőstáb a magyarországi felsőfokú szociálisszakember-képzés kezdetekor, amikor 1989 szeptemberében, akkori lehetőségeit figyelembe véve, tanítóképzéssel integrált szociálpedagógus-képzést indított.

A tantervi kérdéseket tekintve a képzés alapdokumentumának rögzítésén kívül az elmúlt időszakban elkészült a kimenetet szabályozó úgynevezett kibocsátási minimum követelményrendszer, a tantárgy-, az óra- és a vizsgarendszer, valamint stúdiumonként és gyakorlatonként a tantárgyi leírások. Az e dokumentumokat véleményező szakértői állásfoglalások eredményeképpen megalapíttatott Magyarországon a szociálpedagógus szak (Budai 1989, 1990, S. Faragó 1992).

Az új és sajátos funkciójú képzés elindítása és mindennapi gyakorlata kemény próbatételek elé állította a stábot. E munkafolyamatokba nyújtok bepillantást a következőkben azzal, hogy az ott bemutatott két kérdéskör bizonyosan nem csupán egyedi – esztergomi – problematika.

8 Részletek az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 1993/3. számában (119–131. oldal) megjelent tanulmányból.

1. Hogyan határozza meg az esztergomi képzőstáb a szociálpedagógiai (és ezen belül az iskolai szociális munka) szolgáltatásokat, ezek szükségességét, kompetenciáit, a szociális és a pedagógiai tevékenység találkozópontjait?

2. Hogyan lehet a gyermek-szociális ellátás, segítés kívánatosnak tartott szellemiségét beépíteni a képzés gyakorlatába?

I.

Közhelyszerű, mégis ki kell mondani: a gyermeki lét következtében a gyerekek minden társadalomban kiszolgáltatottabb, adott esetben veszélyeztetettebb helyzetben vannak másoknál. Akkor is, ha a pontosan kodifikált jogi szabályozás szintjén biztosított a gyermekek érdekvédelme, akkor is, ha sűrűbbre szövik a szociális védőhálót.

Hazánkban a társadalmi, politikai, gazdasági változások hullámai között a sok támogatásra szoruló csoport között szinte egyedül maradt a gyermektársadalom. Az, hogy Magyarország csatlakozott a Gyermekek Jogairól Szóló Egyezményhez, egyelőre inkább a lehetőséget adta meg ahhoz, hogy az elvek és előírások bekerüljenek a hazai jogrendbe.

A gyermekek élete és szociális biztonsága szempontjából az igazán megnyugtató módon történő jogi szabályozással – azaz összehangolt szociális, gyermekjóléti, -védelmi és közoktatási törvényekkel – csak távlatosan lehet a gyerekek szociális védelmét hatékonyabbá tenni (Egyezmény a gyermekek jogairól, ENSZ, 1990, Beszélgetés Bihari Mihállyal, 1991).

A törvénykezésnél persze lényegesen bonyolultabb a gyermek- és ifjú korosztály mindennapi valósága. Igen nagy a távolság a gyermekek testi, szellemi, lelki, erkölcsi és társadalmi fejlődését biztosító életszínvonal, a jogi szabályozás, a valóság (nem mindig tudható állapota) és e valóság megváltoztathatóságának esélye között. Ki tudja, és ki tartja számon, hogy hányan élnek állandó bizonytalanságban, hányan vannak kitéve a tartós elhanyagolásnak, az erőszaknak, a különböző támadásoknak? Hányszor éli át egy átlagos gyerek a megbélyegző, személyiségkárosító, megalázó bánásmódot otthon, az óvodában, az iskolában stb.? Mennyire valósul meg az esélyegyenlőség az oktatásban? Van-e igazán de facto joguk a gyerekeknek és fiataloknak a pihenéshez, a játékhoz, a szórakozáshoz stb.?

A helyzet áttekintéséhez járult hozzá a magyar gyerekek iskolázottságát, egészségi állapotát, a gyermekes családok jövedelmi viszonyait, fogyasztását,

életmódját, a beilleszkedési nehézségekkel küzdőket, az állami gondozottakat adatsorokkal és mélyreható elemzésekkel bemutató Jelentés a magyar gyermekek helyzetéről (1990) című kiadvány – méltán terjedt el róla a „fekete könyv" elnevezés. A jelentést áttekintve több, egymásból következő kérdés merül fel.

- A gyermek- és ifjú korosztály mely csoportjainál és milyen mértékben van szükség szociális segítségnyújtásra?
- Mit lehet, szabad és kell a családokra bízni a problémák enyhítése, illetve kezelése és megoldása tekintetében, tudva azt, hogy a családok régóta erejükön felül áldoznak gyerekeikre, és többek között a nagymérvű teherviselésbe roppannak bele? És mit kell a szociális, gyermekvédelmi szolgáltatásoknak nyújtani?
- Kik a legveszélyeztetettebb gyerekek és fiatalok? Elsősorban az alacsonyan iskolázott, szakképzetlen, többnyire munka nélküli szülők gyermekei. Ők a társadalmi átalakulás végleges vesztesei, az abszolút perspektíva nélküliek, ők vannak/lesznek leginkább kitéve elhanyagolásnak, visszaélésnek, bántalmazásnak, ők küzdenek leginkább tanulási, beilleszkedési, magatartási zavarokkal, őket sújtja az alacsony szintű, nem minőségi oktatás, és mindez persze reprodukálja, bővítetten újratermeli a most nem orvosolt problémákat.
- Mi tud tenni a szociális és a pedagógiai szakma? Milyen jellegű és szellemű tudást igényel mindez a gyermekjóléttel és gyermekvédelemmel foglalkozó szakembertől?

Fájó, hogy a fenti kérdések a mai napig időszerűek, hogy ezek a gyermekvilággal összefüggő szociális problémák az 1997. évi gyermekvédelmi törvény megalkotása és azóta a permanens változtatása, a gyermekvédelmi, -jóléti intézmények kiépítése, át- és újra meg újra átszervezése, továbbá a már új – szociális – képzésekben felkészített és szociálisnak tekintett szakemberek alkalmazása ellenére máig nem megfelelő módon kezelték ezeket, nem oldódtak meg, nem csökkentek, stagnáltak, sőt növekedtek. A kérdéseket tehát újra és újra fel lehet és kell tenni (ld. Ferge–Darvas 2014).

A fent vázoltakat alapul véve határozottan állítható: a gyerekekkel, fiatalokkal kapcsolatos problémák teljességét, bonyolult összefüggésrendszerét ismerő szakemberekre, többek között szociális munkásokra és szociálpedagógusokra van szükség a szociális ellátó-, a gyermekjóléti, -védelmi és az iskolarendszerben egyaránt. Olyan szakemberekre, akiknek szakmai határait nyitva kell

hagyni, és akik más szakemberekkel – így a családsegítőkkel, a pszichológusokkal, az orvosokkal, a szociálpolitikusokkal, a jogászokkal stb. és a szociális segítő intézményekkel együttműködve képesek valós eredményeket elérni. Nem fogadható el viszont az, hogy a szociális érzékenység fejlesztésével minden pedagógust alkalmassá lehet és kell tenni e feladatra.

Az 1. melléklet a szociálpedagógiai tevékenység lehetséges területeit, a szociálpedagógus – iskolai szociális munkás által nyújtható segítés köreit vázolja fel.

A szociálpedagógus a szociális munka eszközrendszerével dolgozik, de felhasználja a pedagógiai gyakorlat egyes eszközeit is (például: tanulási nehézségek kezelése, szabadidő- és művészetpedagógia, saját élményű, illetve kooperatív tanulás stb.).

Mit tud vállalni az iskolában folytatott szociális munka?

A mellékletben szereplő leírásból látható: az iskolába begyűrűző szociális problémák tömegesen jelennek meg, és roppant széles skálán mozognak a szegénységtől a munkanélküliségig, a családokban hirtelen bekövetkező változásokig, a tanulási és a beilleszkedési zavarokig. Ezek a problémák összetettségükből fakadóan a gyerekeken keresztül kihatnak az iskola egészének működésére, légkörére, belső viszonyrendszerére, az ott tanuló/dolgozó valamennyi személyre, továbbá a nevelés-oktatás eredményére. A szociális és a pedagógiai kérdés együttes kezelése iránt elkötelezett, sajnos ma még csak csekély számú hazai pedagógiai program és kísérlet mellett az iskola általában közömbös vagy intoleráns a szociális vonatkozásokkal szemben, továbbá vagy nem tud velük mit kezdeni, vagy nagyfokú a tehetetlensége, hiszen erre nem készültek fel képzésük során a tanítók és a tanárok. Többek között ez magyarázza az iskola és a helyi társadalmi környezete közötti vagy a napközis nevelők, gyermekvédelmi felelősök működése körüli diszfunkciókat is (Bognár 1989, Pőcze 1990).

Az iskolai szociális szolgáltatás és a nevelő-oktató munka találkozása, koordinálása a szociális szempont legitimációját eredményezi több vonatkozásban is. Például:

- a gyermekjogok érvényesítése terén – az esélyegyenlőtlenségek csökkentése, a véleménynyilvánítás tolerálása, a személyiségfejlesztő programok biztosítása;
- a gyerek-pedagógus, a gyerek – szociális szakember, a szülők – szociális munkások együttműködésén alapuló, alapvetően a gyerek fejlődését

előmozdító támogatás, illetve a szociális problémáinak kezelésének segítése;
- a klienseket (gyerek, pedagógus, szülő) a tudás forrásaival való összekapcsolása;
- az involvált küzdelemvállalás fejlesztése, a gyerek saját maga és a kapcsolatában lévő személyek szociális problémáinak kezelése és megoldása stb. tekintetében (Constable et al. 1991, Allen-Meares et al. 1986).

A fentiek alapján megállapítható: a szélesen értelmezett gyermekjóléti, -védelmi, szociális ügyek iskolán belüli kezelése nélkülözhetetlen, következésképp kívánatos az erre képesített szociálpedagógusok alkalmazása az iskolában. Nem lenne célravezető a szakmai kizárólagosságra törekvés (azazhogy kié is?), sokkal inkább a szakmák és a szakemberek közötti együttműködésekkel lehet eredményeket elérni a szociális és a pedagógiai szakma e határterületén. Talán az ügyek, szakmák egymáshoz közelebb hozását, egymásra hatását fejezi ki a német gyakorlatban a szociálpedagógus és a szociális munkás tevékenységének és képzésének összekapcsolása.

II.

A humánökológiai megközelítés szerint az emberi kiszolgáltatottság és problémák többszörösen összetett mivoltából kiindulva jelen esetben a gyerekek-fiatalok és közvetlen társadalmi környezetük kölcsönhatása kerül a fókuszba. A szociális munkás és a szociálpedagógus ezek mikro- és makroösszetevőit tárja fel és értelmezi, kritikusan elemzi a problémákat, és egyszerre több szinten avatkozik be elősegítendő a megoldásokat. Azaz minimálisan a különböző szolgáltatások igénybe vevői (gyerekek, fiatalok, szülők, pedagógusok, szülők stb.) és környezetük között megbomlott egyensúlyt próbálja helyreállítani, maximálisan pedig magasabb rendű egyensúly kialakítását célozza meg különböző intervenciókkal, programokkal, közvetítésekkel, tranzakciókkal a szolgáltatásokat igénybe vevők és változást akarók:

- viszonyrendszerének, attitűdjeinek elfogadással, tisztelettel, bátorítással, nagyfokú tudatossággal történő támogatásával;
- a problematikus környezet egymáshoz illesztése különböző beavatkozások működtetésével, továbbá
- a problematikus környezet változásának előmozdításával.

Mindezzel távlatilag elérhető a kliens segítése, személyiségének fejlesztése, az, hogy idővel talán a saját szükségleteinek megfelelően tudja majd megváltoztatni a környezetét is.

A humánökológiai megközelítést általában a szociális munkában és az iskolai szociális szolgáltatások terén egyaránt alkalmazzák világszerte. A fentiek a képzések kidolgozóit és folytatóit igen sokféle szociálismunka-elmélet, -megközelítés és -metodika tanítására késztetik a diákok biztos tudása, széles látóköre, saját felelősségük és identitásuk kialakítása érdekében.

A szociális szakértelem jótékony hatását par excellence „élvezi" a pedagógusképzés is, hiszen a ma már hazánkban is lassan terjedőben lévő humanisztikus, rendszerszemléletű pedagógiai mozgalmak (comprehensive school, gesamtschule, globális nevelés, projektoktatás, Jéna-plán, Freinet-, Montessori-iskolák stb.) kikövetelik a humánökológiai megközelítés szerinti tevékenységet.

A képzési követelményrendszerben kifejezett szakmai kompetenciák

Az esztergomi képzőstábnak a hazai szociális képzést folytató műhelyekkel való együttműködésen kívül több mint fél tucat külföldi iskolával alakult ki kapcsolata. 1991 júliusától a németországi mönchengladbachi szakfőiskola szociális fakultásával, a spanyolországi navarrai–pamplonai egyetem pszichológia–szociológia tanszékével; egy projekt keretében a TEMPUS támogatásával pedig az európai normáknak is megfelelő tantervet kíván ki- és továbbfejleszteni.

Az esztergomi stáb mindig alapvető fontosságúnak tartotta/tartja a személyiség-, gyakorlat-, problémaközpontú képzés kimeneti ponton történő szabályozását. A külföldihez hasonló vagy azonos problematikájú tantervek áttekintése után és az általános szociálismunkás-képzés soproni irányelveinek alapján szükségessé vált a szociálpedagógus-képzés minimum követelményrendszerének meghatározása. Azért is, mert a fenti külföldi példák és a soproni irányelvek többé-kevésbé szólnak ugyan a követelményekről, kompetenciákról, de többnyire pusztán tantárgycsoportokba rendeződő tananyagleírásokat jelentenek.

A Népjóléti és Személyes Gondoskodás Német Egyesületének 1983. évi Állásfoglalását például azért tekintette a képzőstáb az egyik preferenciának a követelményrendszer kialakításánál, mert ebben konkrétan megfogalmazódnak a szociálpedagógusok szakmai feladatai, tevékenységük súlypontjai, funkcióik, a velük szembeni elvárások, vagyis az, hogy mire legyenek képesek, mi mindent ismerjenek, milyen tudással rendelkezzenek a végzősök, és milyen felelősségük legyen a képző intézményeknek, a gyakorlóhelyeknek stb.

A másik preferenciánk a brit Szociális Munkások Nevelésének és Képzésének Központi Tanácsa által fémjelzett, a szakképesítő diplomát megszerezni

kívánó szociális munkás számára leírt minimum követelményrendszer, amely a szociális munka fő céljai mellett a releváns alaptudást, a szociális munka gyakorlatát, a szakmai értékeket, a felelősségteljes szakmai gyakorlatot és a specializáció területeit vázolja fel meggyőző alapossággal és strukturáltsággal (A szociális munkások és a szociálpedagógusok kvalifikált képzése iránti követelmények 1983, A minősítési ponton álló szociális munkások minimum követelményeinek leírása 1988).

A szociálpedagógus-képzés követelményrendszerének első változata három alapvető megközelítéssel operált. Eszerint a szakképesítés megszerzését célul tűzőknek bizonyítaniuk kell a kibocsátáskor:

- a szociálpedagógiai gyakorlatban megkívánt szakmai színvonal eléréséhez nélkülözhetetlen értékek meglétét;
- a meglévő, aktivizálható és a gyakorlatban alkalmazható ismereteik minőségét, szintjét;
- a fejlesztett/kialakított és a gyakorlatban alkalmazott képességek, készségek (skillek), technikák minőségét, szintjét.

Az első változat mára revízió alá került: részint az eddig felhalmozott tapasztalatok, részint az első végzős évfolyam megnyugtató kibocsátása, részint a TEMPUS SWEEL (Social Work Education at European Level) projekt eredményei miatt. A minimum, úgynevezett kibocsátási követelmények rendszerbe szervezése tehát három dimenzió mentén rendezhető el:

- a már eddig alkalmazott szempontsor alapján: értékek (mint érzelmi, azonosulási összetevő) – ismeretek (mint a racionalitás kifejezője) – képességek/skillek (azaz megfelelő érzelmekkel, racionalitással mit és hogyan tud megtenni);
- a képességek szintjén a szociális munka struktúrája alapján: közvetlen munka – erőforrások használata, mobilizálása – közvetett munka;
- az ismeretek szintjén a szociális segítségnyújtás legáltalánosabb összefüggéseitől a konkrét interakciók tudásáig (ld. 2. melléklet) (Woods 1990).

Az ily módon átgondolt és továbbfejlesztett követelményrendszer előnyös lehet többek között, mert:

- egyértelmű információkat ad a diákokkal, tanárokkal, tereptanárokkal szembeni elvárásokat illetően;
- tájékoztatja a végzősök alkalmazóit, orientálja a leendő megrendelőket, sőt, a partneri kölcsönös kapcsolatok forrása lehet;
- nagyobb esély nyílik a merev tantárgystruktúra felbontására, a probléma- és gyakorlat-központú képzés kiépítésére, megvalósítására.

A szociálpedagógus-képzés beindítása meglepetéssel szolgált, kíváncsi érdeklődés kísérte, másfelől értetlenséggel, meg nem értéssel, ellenérzésekkel is párosult a szociális képzéseket iniciálók körében. Kezdettől fogva viták övezték: kell-e, s ha igen, miképpen definiálható, általános vagy speciális, paraprofesszionalitása pedig, vagy – ma talán inkább így fogalmazva – interprofesszionalitása miatt hová sorolható: a pedagógus és/vagy a szociális képzések közé.

A szociálpedagógiáról szóló nemzetközi diskurzust figyelembe véve e képzési koncepció nem egy korszerűbb és tágabb/kiterjesztett pedagógiaként (közösségi, fejlesztő-, szabadidő-, művészetpedagógia stb.) értelmezve jelent meg, hanem alapvetően a jóllét szellemiségéhez kapcsolódva a kiszolgáltatott helyzetben, szegénységben, elnyomásban élő gyerekekre, emberekre, szociális problémáikra koncentrálva, az ő helyzetük javítását szolgálva határozta meg a szociálpedagógia tárgykörét, amely magában hordozott társadalomkritikai aspektusokat is. Összekapcsolt szociális és pedagógiai elemeket, és különösen a gyermekek, fiatalok és családjuk szociális problémáinak megoldásával foglalkozott. Ebben értelmezte a gyermekjólétet és -védelmet, továbbá a fiatalok (ifjúság) szociális segítését.

Az Esztergomban kialakított koncepciót a deklarációk szintjén átvevő iskolák egy része átformálta és inkább a pedagógiai identitás kiteljesítésében, az anyaiskola pedagógusképző funkciója és filozófiája szellemiségében valósított meg szociálpedagógus-képzést a későbbiekben. E képzőstábokban máig is érzékelhető és jellemző a döntően pedagógiai és pszichológiai identitást és elköteleződést valló tanárok erőteljes súlya. Az iskolák másik részében idővel egyre erőteljesebbé vált a szociális szakmához történő határozottabb elköteleződés (az egész emberi életciklusra, minden korosztály szociális problémáira vagy az intézményes keretek közötti gondozásra, ellátásra és nevelésre fókuszáló tevékenységekre), vagy pedig szociális és pedagógiai kettős/kevert identitást közvetítve képeznek. Általánosan is kimondható ez a bizonytalanság és törékenység a szociálpedagógia hazai elméleti és gyakorlati képviselői, kutatói és tanárai körében, különfélék a határokra, az alkalmazásokra és az autonómiákra vonatkozó gondolatok és meggyőződések (Balogh és társai 2015, Szöllősi 2017).

A szociális szakemberek és a pedagógusok együttműködéséről most 2017-ben sem tudok mást írni, mint hogy: *„…a szociális és pedagógiai szakmában dolgozó szakemberek széles köreinek alapvetően változtatni kellene a jelenlegi többnyire bezárkózó attitűdjeiken, szerepeiken, viszonyrendszerükön és főleg a többnyire egyedül folytatott tevékenységük módján…"* (Budai 2017)

1. melléklet

Nem kimerítő lista a gyerekek-fiatalok körében folytatott szociálpedagógiai tevékenység területeiről
(a problémák oldaláról)

- A gyerekek napközbeni ellátásának problémái otthon és azon kívül, iskolában és köztereken
- Alkohol, drog, dohányzás problémái
- Az iskola diszfunkcionális „működése"
- A bentlakásos intézményi keretek közötti gondozás, ellátás, nevelés problémái
- Drop out problémák – az intézményes nevelés-oktatás rendszeréből való kimaradás
- Fiatalkori bűnözés, pártfogói tevékenység
- Gyermekek elhanyagolása, lelki, fizikai, szexuális bántalmazás és erőszak
- Hátrányos helyzetű gyerekek családjainak szociális problémái
- Iskola-családok együttműködésének zavarai
- Kisebbségek, menekültek gyerekeinek problémái
- Korai gyermekmunka következményei, fiatalkori munkanélküliség
- Iskolafóbia, iskolakerülés
- Magatartási problémák
- Örökbe fogadás, állami gondozásba vétel problémái
- Stresszhatások következményei
- Szabadidő-gondok hétközben, hétvégén, vakációban, illetve lakókörzetben
- Tanulási nehézségek-képtelenségek
- Tinédzserkori terhesség, -szülők problémái
- Változások okozta problémák: intézmények közötti átmenetek – óvodából iskolába, iskolából munkahelyre, válás, tartós betegség és felépülés, fontos személy elvesztése, költözés, hajléktalanság stb.

Forrás: saját szerkesztés

2. melléklet

A szociálpedagógus-képzés minimum követelményrendszere amelyet a képző intézmény támaszt a diplomát megszerezni kívánó végzős szociálpedagógus diák felé

I. Értékek

A gyakorlatban szükséges szakmai minőség eléréséhez a szakképesítést célul tűzőknek szakmai alapértékekkel kell rendelkezniük.

El kell fogadniuk és képviselniük kell, hogy:

1. Minden embernek – gyereknek, fiatalnak – egyenlő hozzáférést kell biztosítani a szociális erőforrásokhoz, lehetőségekhez, szolgáltatásokhoz, hogy egészséges körülmények között, biztonságban fejlődjék-növekedjék, hogy távlatosan megvalósíthassa törekvéseit, hogy megbirkózzon nehézségeivel.

2. A gyerek és fiatal (továbbá a kliens és a szociális szakember is) – a segítő környezet része, ezen belül – adott esetben ennek átalakításával – az adott szociokulturális tényezőket is figyelembe véve tud fejlődni.

3. A kliens és a szociális szakember kapcsolata egyéni értékekre és méltóságra épül, úgymint:

- a kliens mint individuum és teljes személyiség törekszik a fejlődésre;
- a kliens kifejezhesse érzéseit, szabad akaratát, önrendelkezését, jogait;
- a klienst saját magát és tapasztalati világának jelentőségét, egyedüliségét megértően, együttérzően fogadják el;
- a klienst nehézségeiért se meg, se el ne ítéljék;
- a klienssel kapcsolatos bizalmas információk teljes titoktartása;
- a klienssel kapcsolatos mindenfajta előítéletesség és diszkrimináció teljes elutasítása.

4. A szociális szakember a szociális munkások szakmai-etikai kódexe és adott, önmaga által választott szociálismunka-elmélet szellemében tevékenykedik.

II. Ismeretek

Az oklevél megszerzését célul tűzőknek széles körű ismeretekkel kell rendelkezniük. Ismerniük kell:

1. a szociális segítségnyújtás legáltalánosabb összefüggéseit:

- az ember fejlődésének, szocializációjának főbb összetevőit, mozgatóit, törvényszerűségeit, elméleteit;
- az ember és környezete közötti jelenségeket, törvényszerűségeket, kölcsönhatásokat, függőségi viszonyokat, kommunikációt;
- általában a társadalmak, konkrétan a magyar társadalom fejlődését, struktúráját, működését és ezek törvényszerűségeit, elméleteit;
- a társadalom, a gazdaság, a politika, az oktatás (művelődés) alapvető összefüggéseit;
- a makro- és mikrotársadalom ellentmondásait, a társadalmi problémahelyzeteket, az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának okait;
- a főbb szociálpolitikai irányzatokat, a magyar szociálpolitikai, jogi, egészségügyi ellátórendszerek működését, a különböző helyzetben lévő társadalmi rétegek szükségleteinek kielégítési módját;
- a szociális munka/pedagógia jellemző vonásait, összefüggéseit, folyamatait, értékeit, elméleteit, rendszerszemléletű megközelítését, a lehetséges szakmai szerepeket;
- a szociális szaktevékenységben megnyilvánuló csapatmunka lényegét;

2. a konkrét – gyermekekkel, fiatalokkal kapcsolatos – gyakorlati terület összefüggéseit:

- a fejlődés, szocializáció összetevőit, mozgatóit, törvényszerűségeit, az átlagostól eltérő fejlődés sajátosságait;
- az egyes személyek és csoportok tevékenységének, életének, életmódjának sajátosságait, kommunikációját, viszonyrendszerét, törvényszerűségeit;
- az alapvető szükségleteiket, ezek kielégítését segítő és akadályozó, veszélyeztető tényezőket; a makro- és mikrotársadalom ellentmondásainak hatását a családon belüli és azon kívüli fejlődésre;
- a fejlődésüket, szocializációjukat elősegítő szociálpolitikai, jogi, pedagógiai, pszichológiai, egészségügyi kereteket, rendszereket, eszközöket;
- a különböző szociális helyzetű gyerekek, fiatalok és csoportjaik, valamint közvetetten családjaik és pedagógusaik számára nyújtható segítség lehetőségeit; úgymint a prevenciót, a krízisintervenciót, a rehabilitációt; a differenciált nevelés, a tanulás- és szabadidő-irányítás lényegét, lehetőségeit, hatékony módszereit és eszközeit;

3. A szociális segítségnyújtás és a nevelés-oktatás intézményeit:

- a gyerekek, fiatalok és csoportjaik életével, tevékenységével kapcsolatos intézmények (szervezetek) világát: rendszerét, az egyes intézmények (szervezetek) funkcióit, politikáját, erőforrásait, struktúráját, működését, az ott dolgozó szakemberek munkamegosztását, vezetését, kapcsolatait;
- az egyes intézmények működésével kapcsolatos szociálpolitikai, jogi, oktatáspolitikai, egészségügyi összefüggéseket;

4. a konkrét kliensrendszer összefüggéseit:

- az egyénnel, csoporttal, családdal, közösséggel folytatott tevékenység sajátosságait;
- a kliensrendszer megismerését szolgáló információgyűjtés, -feldolgozás és -rendszerezés, valamint a korszerű adatkezelés módszereit és eszközeit;

5. a konkrét interakciók sajátosságait:

- az interakciók okait, előzményeit, elővételezett eredményeit;
- a segítségnyújtás során alkalmazható formák, módszerek (interjúk, ülések, találkozók, beszélgetések stb.), eszközök előnyeit;
- a segítségnyújtási és nevelési folyamatok menedzselésének lényegét; a tervezést, a kivitelezést és ellenőrzést-értékelést;
- mindezek szociálpolitikai, jogi, pszichológiai és egészségügyi összefüggéseit.

III. Képességek-készségek [9]

A szakképesítést célul tűzőknek bizonyítaniuk kell, hogy

1. a közvetlen gyakorlat területén képesek:

- szociális munka/pedagógia különböző elméleti ismereteinek, elveinek, értékeinek, eszközrendszerének; korábbi élményeinek, tapasztalatainak, valamint

9 Az angol nyelvű szakirodalom inkább skill (készség, jártasság, ügyesség stb.), kevésbé a capability (képesség) fogalommal operál. Miután a készség a magyar fogalomhasználatban inkább az adott tevékenységre való hajlandóságot, illetve a tudatos tevékenység egy automatizált formáját fejezi ki, viszont a szociális munkában a „mit képes megcsinálni" alapon a képesség kifejezés a készségek mellett szerencsésebbnek tekinthető, ezért elsősorban a képesség fogalom használata kap primátust a tanulmányokban.

az adott kliensrendszer és megoldandó probléma sajátosságainak integrálására;
- az adott kliens, illetve csoport életének, tevékenységének, viszonyrendszerének megfigyelésére, elemzésére, dokumentálására;
- a klienssel és csoportjaival, valamint más segítő partnerekkel (pszichológus, pedagógus, szülők, orvos, jogász, szociálpolitikus stb.) adekvát kommunikációra, együttműködésre;
- a kliens fókuszából közelítve a problémákat rendszerben és egységben kezelve prevenciós, krízisintervenciós, rehabilitációs programok, szolgáltatások menedzselésére (a tervezésre, a célkitűzésre, kontrollálásra, a döntésre, a stratégiaválasztásra és -módosításra, az értékelésre stb.) és saját munkájának szervezésére; a nem verbális információk kezelésére;
- adott eset végigvitelére, a kliens (csoport) kielégítetlen szükségleteinek, vágyainak, a fejlődést nehezítő, veszélyeztető tényezők felderítésére, a problémák azonosítására, elemzésére, a beavatkozásra és a kilépésre;
- szociális csoport létrehozására, működtetésére, vezetésére, a vezetésben való együttműködésre;
- segítséget nyújtani tanulási technikák elsajátításában, az eszköztudás kialakításában, a tanulási problémák mérséklésében;
- a klienseket és más segítőket bevonva szervezni, animálni a gyerekek, fiatalok és különböző csoportjaik szabadidős, rekreációs programjait;
- segítséget nyújtani az óvodai, iskolai, első munkahelyi beilleszkedésben, a társas viszonyok fejlesztésében, a konfliktusok kezelésében;
- fejleszteni a kliens döntéshozó, problémamegoldó, önszervező, változásokat elősegítő stb. képességeit;
- az adott helyi közösség (gyerek és fiatal korosztályra vonatkozó) kielégítetlen szükségleteinek megláttatására, az érdekeket artikuláló, önszerveződő kezdeményezések támogatására, menedzselésére;
- szaktanácsot nyújtani a szociális különbségek, hátrányok és következményeik mérséklésében a gyerekeknek, fiataloknak, szülőknek, pedagógusoknak, s őket is távlatosan alkalmassá tenni a további problémák megoldásának segítése érdekében;

2. az erőforrások használata terén képesek:

- a gyerekek, fiatalok és csoportjaik szükségleteinek összekapcsolására a problematikus élethelyzet megelőzését, javítását, a biztonságos-egészséges fejlődést szolgáló állami és társadalmi ellátórendszerekkel, erőforrásokkal;
- a helyi szociális ellátóintézményekről szóló információk összegyűjtésére, továbbítására;

- a saját, a gyerekek, fiatalok és csoportjaik, a családok és más erőforrások mobilizálására, a feltételek javításának elősegítésére;
- a kompetenciahatárok ismeretében partneri kapcsolatok kialakítására, fejlesztésére, együttműködésre más szakemberekkel s a klienst hozzásegíteni az adekvát szakmai segítéshez;

3. a közvetett gyakorlat terén képesek:

- a társadalmi megismerés sokoldalú eljárásainak alkalmazására, a korszerű adminisztrációs rendszerek és eszközök használatára;
- az adott helyi közösség struktúrájának, működésének, aktuális problémáinak, konfliktusainak, ellentmondásainak, szociális ellátó- és oktatási-nevelési rendszerének komplex megismerésére;
- a gyerek és fiatal korosztályt érintő helyi döntések előkészítésében való közreműködésre a kliensérdekek érvényesítésében;
- a kliens által szükségelt és a szolgáltatások közötti viszony elemzésére; a szolgáltatás korlátainak, a feltételek javításának, az újabb szolgáltatásigények felismerésére és felismertetésére;
- teamben, stábban, szociális csoportban dolgozni; egyéni/csoport szupervízióban való részvételre;
- megfigyeléseinek, tapasztalatainak, vizsgálatainak publikálására;
- szakmai szervezetekben való tevékenységre;
- reális önértékelésre, adekvát énközlésre, konstruktív véleménynyilvánításra és annak elfogadására, a gyakorlat tapasztalatainak kritikus alkalmazására, intellektuális nyitottságra, az új iránti fogékonyságra, empátiára, toleranciára, önalakításra és folyamatos önképzésre.

Forrás: Budai 1996

A fenti minimum követelményekről utólag is megállapítható korszerűsége és távlatossága, mert: 1.) a képzés kimeneti pontját kívánta szabályozni, 2.) rendszerbe foglalta a kibocsátáshoz szükséges ismereteket és képességeket-készségeket, 3.) a szociális munka értékközpontúságát fejezte ki, 4.) az ismeretek vonatkozásában a szociális munka, valamint a gyermekjólét, a kliensrendszer (gyerek-család-iskola) és a segítő beavatkozások legáltalánosabb összefüggéseit tette középpontjába, 5.) a közvetlen-, a közvetett szociális munka és az erőforrások rendszerében határozta meg a képességek fejlesztését. Ez már akkor szakított a csak a tantervi tananyagleírások

által definiált képzésekkel. Elvárásai bizonyos fokig túlzóak, ám érthetőek voltak az akkori helyzetben, hiszen a képzések egészének és az egyes iskoláknak is bizonyítani kellett a felsőoktatás és az alakuló szociális szakma keretei közötti létezésük fontosságát, legitimitásukat és elfogadottságukat. Szakmai szempontból pedig talán a képzőiskolák „zászlóshajónak" kikiáltott szerepe is erre motiválta az alkotókat.

SZOCIÁLIS SZAKÉRTELEM AZ ISKOLÁBAN [10]

Az alábbi írásban a pedagógiai és a szociális munka határterületére, az iskolában, illetve a közvetlen társadalmi környezetében folytatandó szociális munkára szándékozom felhívni a figyelmet.

Egyrészt azért, mert a társadalomban gyorsan növekvő szociális problémák igen érzékenyen érintik a gyermekkorosztály jelentős részét, s amelyek nap mint nap tetten érhetők az iskolában. Gondoljunk csak egyes családok nehéz helyzetére és ezek gyerekekre ható következményeire. Másrészt azért, mert az iskola általában tehetetlenül áll e roppant bonyolult problémák előtt, és egy-egy esetben a közömbösség, az intolerancia, sőt a cinizmus is megtapasztalható.

Ha pedig a szociális kérdésekre is érzékeny pedagógusok felismerik a bajt, és szakmai indíttatásból, meggyőződésből készek lennének tenni, de szaktudás hiányában nem tudják pontosan azonosítani a problémákat, az ezeket kiváltó okokat, és nem képesek szakmailag elfogadható segítséget adni, a segítségnyújtás könnyen leszűkülhet egyféle szegénygondozásra, naiv jótéteményre vagy egyoldalú beavatkozásra (például a családi krízishelyzetben lévő gyerekekkel szemben változatlan és így teljesíthetetlen tanulmányi és magatartási elvárások).

Harmadsorban azért, mert annak ellenére, hogy az iskola nem a szociális ellátórendszer része, normális funkcionálása érdekében szükséges, hogy a maga eszközeivel közreműködjön az ott megjelenő szociális problémák enyhítésében. Az iskolát társadalmikörnyezet-függő léte viszi a szociális szakma irányába; ez kényszeríti ki, hogy a két szakma bizonyos kérdésekben összekapcsolódjék egymással.

Nem túlzó tehát a kijelentés: célszerű, ha a szociális szakértelem bekerül az iskolába. Ez a szaktudás világszerte többnyire az iskolai szociális munkával azonosítható, de használatos Európában a szociálpedagógia, illetve a szociális nevelés és a child daycare work (gyermekek napközbeni ellátása) kifejezés is.

A korszerű iskola működésére vonatkozó jobbító szándékok az elmúlt 25–30 évben csak időlegesen vagy lokálisan tudtak teret nyerni a közoktatásban, de alapvetően nem sokat változott azóta az iskola világa e kérdéskör tekinteté-

10 Az írás eredetileg az Iskolakultúra folyóirat 1994/4. számában jelent meg (77–80. oldal).

ben. A kiváló példák (Kincskereső iskola, Burratino Alapítványi Iskola, Belvárosi Tanoda és a Láthatatlan Tanoda – Budapesten, az általános művelédési központok szerte az országban, Dr. Ámbédkar Iskola – Sajókazán, Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola – Berettyóújfalun stb.) ellenére ma is általában nagy gond az iskola és a pedagógusok tehetetlensége, értetlensége, eszköztelensége, és még ma sincs jelen megfelelő szociális szaktudás, például csak igen elenyésző számú iskolai szociális munkás vagy iskolapszichológus dolgozik a gyerekekkel, fiatalokkal, családjaikkal és tanáraival.

Milyen előnyei vannak, ha a szociális szakértelem bekerül az iskolába?

1. Érzékenyebbé teheti az iskolát a gyermek szükségleteinek kielégítésére, azaz megtanítja a gyereket, hogy nyújtsa ki kezét az iskola felé, ugyanakkor hozzászoktatja az iskolát, hogy nyúljon a problémákkal küzdő gyerek után, mert végül is kölcsönösen szükségük van egymásra. Ily módon az iskola eredményesen járulhat hozzá a gyermeki személyiség alakulásához, a tudás megszerzéséhez, az értékek létrehozásához, egyszóval hatékonyabb pedagógiai munkát folytathat.

Ez természetesen csak egy hosszan tartó folyamat eredményeképp jöhet létre. Kiinduló feltétel az iskola szolgáltató szervezet-intézmény jellegének, szellemiségének megteremtése. Azt a szellemiséget szükséges meggyökereztetni, amely szerint a gyerek elismerésének, önmegvalósítási szükségletének és tudásigényének kielégítése (szolgálata) csak az „alacsonyabbrendű" szükségleteinek kielégítése után érhető el. Ebben a folyamatban odáig kell eljutni, hogy a gyermek az iskolában is találjon olyan személyeket, akiknek őszintén megnyílhat, és találjon alkalmakat, amikor gátlásaitól, szorongásaitól megszabadulva bátran elmondhatja az iskolai léttel vagy családi működéssel összefüggő tanulási, kapcsolatteremtési, kommunikációs nehézségeit, feltárhatja az otthoni problémák feszítő gondjait.

A bántalmazások jó része elrejtve marad, hiszen a családok kifelé nem szívesen tárják fel belső – problematikus – életüket, ezért az iskolai szociális szakembernek végtelen türelmet kell tanúsítania ahhoz, hogy a gyerekek bizalmukba fogadják. Mert küzd otthon a szüleivel, nehezen tud barátkozni társaival az iskolában – nehogy kitudódjanak az otthoni problémák; mindez negatívan befolyásolja tanulmányi eredményeit, s így nyilván valóban feszültségei lehetnek tanáraival is.

A szakember egyszerre kell hogy dolgozzék a gyereken kívül a szülőkkel, a tanárokkal, az osztályfőnökkel, az osztálytársakkal, az igazgatóval, adott esetben a pszichológussal, a gyámhatóság szakembereivel stb. Csak így tud igazán

szolgálni, így járulhat hozzá a gyerek szükségleteinek kielégítéséhez és hosszabb távon az iskola szociális érzékenységnek kialakításához.

2. Az iskolai szociális munka olyan köztes területre koncentrál, melyre sem az iskola, sem a jelenlegi szociális ellátás nem képes. A gyermek-család viszonyrendszeren túl a gyermek számára a második legfontosabb tényező maga az iskola, mert ott tölti el gyerekkorának jelentős idejét, mert fontos dolgok történnek ott vele, és mert idővel rendkívül fontossá válnak számára a kortársai.

A gyermek és a fiatal a család, az iskola és a helyi társadalmi környezet bonyolult viszonyrendszerben él, az egyes helyszíneken keletkező problémák (szülő-gyerek, gyerek-tanár konfliktus vagy a kisebbségi létben, szegénységben élés stb.) összekapcsolódnak, illetve ok- okozati összefüggésben vannak egymással. Bármely területen keletkező probléma kihatással van a másik két területre. Az iskolai szociális munkásnak feladata, hogy azonnali helybeni beavatkozást, biztonságot nyújtson, vagy segítse a kommunikációt a gyerek-szülő-pedagógus hármasában.

3. Lehetőséget biztosít az iskolának a kedvező megelőzésre. Gondoljunk csak a szabadidős programokra vagy a személyiséget, kreativitást, feladatmegoldást fejlesztő úgynevezett szociocsoportokra, a művészetpedagógiára, -terápiákra. Ezek többek között hozzájárulhatnak a gyermek adaptációs képességének fejlődéséhez, a csoportokban rejlő erők kibontakozásához, a szociális érzékenyítéshez, és ezáltal enyhülhet a megjósolható és hamar észrevehető egyes problémák súlyossága, csökkenhetnek a túlzott stressz általi feszültségek, ideális esetben pedig elkerülhetők lehetnek a problémák.

Preventív jelleggel felhívhatja a szociális szakember az iskola figyelmét működésének várható, nem kívánatos következményeire is. Többek között arra, hogy a gyerekek tevékenysége, küzdelemvállalása (s e képesség elsajátítása) összhangban, egyensúlyban van-e a tanárok elvárásaival. S ha nem, akkor mik lehetnek az okok (kedvezőtlen tanulási feltételek, teljesíthetetlen követelmények, egyoldalú ismeretszerzés, megromlott tanár-diák viszony, krízishelyzet stb.). Természetesen a szociális szakember soha nem feledkezhet meg arról, hogy nem vállalhatja át a pedagógusi szerepköröket. Kezdeményezhet tantervi módosításokat, differenciáló tanulásirányítást, de nem neki kell ezeket végezni.

Milyen keretekben, formákban képzelhető el az iskolai szociális munka?

A szociális szakértelem iskolába vitele értelmezhető fejlesztő tevékenységnek is, hiszen az iskola megújulásának egyfajta lehetőségéről van szó. Az alábbi három forma/modell kívánja érzékeltetni ezeket a „fejlődési állomásokat".

1. Még nincs helye a szociális munkának az iskolában, de az iskola és a helyi szociális intézmény (szervezet) elemi szinten együttműködik egymással. Akkor célszerű ebbe az irányba lépni, ha az iskolában még nem érettek meg a feltételek a szociális munka meghonosítására; ha a tantestület még „nem viseli el" az „újabb (idegen) tevékenységi terület terhét", a más identitású szakembereket; ha bürokratikusságából következően még nehezen tűrné a szociális segítségnyújtás igényelte rugalmasságot és kritikai szellemiséget; ha a gyerekek képviselete még valamiféle tanár- és iskolaellenességet sugallna számára. A felülről történő kényszerű bevezetés általában sem célszerű, és itt sem, mert a pedagógus veszélyeztetve érezné magát, ellenállna, nemkívánatosnak tartaná, és ez a feszültség mindenképpen a leginkább veszélyeztetettekre, a gyerekekre vetítődne ki.

A helyi szociális intézményekkel, szervezetekkel való együttműködés legfőbb előnye: a szociális szaktudás megismertetése (például a pedagógus is tudja, mikor kikhez fordulhat, idővel találkozik e szolgáltatás eredményeivel), elfogadása és a pedagógus által is kívánt behozatala az iskolába. Hátránya az időigényesség, és ennek következtében sok probléma maradhat megoldatlan.

2. Van szociális munka az iskolában, de a pedagógiai és szociális terület megtartja önállóságát. Ez az észrevehetőség, elfogadás időszaka. Ilyenkor a szociális segítség már érzékelhető az iskola és a gyerekek életének mindennapjaiban, már vannak tapasztalatok eredményes beavatkozásokról, megelőzésről. Feltétele, hogy az iskola már képes elmozdulni a nyitottság, nyíltság, rugalmasság irányába, és mindehhez van vezetői támogatás, bátorítás is.

E felállás előnye, hogy a szociális munka a figyelem középpontjába kerül, s ezzel gyorsabban megismerik, megértik, erősítik a gyerekek, netán már a pedagógusok szociális érzékenységét, oldhatja az iskola merevségeit, a preventív jellegű programok (tiniklub, tanulási nehézségekkel küzdőkkel való differenciált foglalkozás, önsegítő csoportok beindítása, szociális képességeket fejlesztő tréningek stb.) pedig az együttműködések kialakítása, fejlesztése felé vihet el.

A sok veszély közül meg kell említeni az alábbiakat: az újdonság következtében a túlzott elvárások, a problémák áthárítása a szociális szakemberekre, az egyes gyerekekkel való foglalkozás kiváltotta stigmatizáció, a szakmák (szakemberek) közötti feszültség, féltékenység stb.

3. Van szociális munka az iskolában, és a két szakterület között jó a kooperáció, harmonikus integráció kezd kialakulni. Az eredményes beavatkozások és minőségi prevenciós programok következtében a pedagógusok és a gyerekek már ismerik a szociális segítségnyújtás előnyeit, kialakult egy bizonyos mértékű szociális érzékenység, az iskola határozottan elkötelezte magát a nyitottság, a rugalmasság, a megújulás mellett, ehhez megvan a vezetői támogatás.

Ekkor már érvényesülhetnek mindazok az előnyök, melyekről már volt szó: az iskola és a pedagógusok érzékenyebbek lesznek a gyerekek szükségleteinek kielégítésére; közelebb kerülnek egymáshoz a pedagógiai és segítő identitások; erőteljesebben kifejeződik az iskola szolgáltató funkciója; fontossá, elfogadottabbá válik az egyén (gyerek, pedagógus, szülő) értékrendje. Itt már lehet csapatmunkában is gondolkodni, amelynek során a szociális szakember akár koordinálhatja a pedagógusok, a gyermekorvos, az iskolapszichológus, a lelkész, a gyógypedagógus, a jogász, a gyámügyi szakember tevékenységét.

Végezetül még egy kérdés, amely ma szintén a viták kereszttüzében áll. Milyen alkalmazásban legyen a szociális szakértelem képviselője, az iskolai szociális munkás vagy a szociálpedagógus? A fentiek alapján bőven vannak szakmai érvek az iskolán belüli és azon kívüli alkalmazás mellett és ellen.

Mi szól amellett, hogy a tantestület tagja legyen? Ő így minden bizonnyal benne van az iskolai folyamatokban, és mindig elérhető. Még szerencsésebb, hitelesebb (különösen a kezdeti időszakban), ha pedagógiai szakértelemmel is fel van vértezve – van pedagógusi diplomája is, vagy jelentős pedagógiai tapasztalatokkal rendelkezik. Ellene szól viszont az iskola alá rendelődés vagy a túlzott függés tőle, nem beszélve az identitászavarról, hiszen ebben az esetben a szociális szakember tantestületi tagként önmaga kliensévé is válhat.

Mi szól amellett, hogy külső, iskolán kívüli alkalmazásban álljon a szociális szakember? Mindenképpen függetlenebb és szakmailag biztosabb helyzetben lesz, s kevesebb (adott esetben felesleges) vita, feszültség közepette fog dolgozni. Kiterjedtebb kapcsolatrendszere segítségével klienseit

határozottabban tudja majd képviselni. Ám az iskolában külső emberként („előkelő idegenként") kezelhetik, és nem stabil belső kollégaként („hisz amikor baj van, akkor sosincs kéznél…"), s ezáltal tevékenységének fontossága nagyobb erőfeszítésekkel és állandóan bizonyítandó.

Recepteket persze nem lehet adni, mindenütt az adott helyhez és körülményekhez leginkább illő megoldást célszerű megtalálni.

Az iskolai szociális munka újbóli bevezetésének a terve talán újra időszerűvé teszi a fent vázolt előnyök, a lehetséges keretek és formák, az iskolai szociális munkás alkalmazási feltételeinek újragondolását, így a szociális szakértelem iskolába való eredményesebb bevitelét.

LÉPÉSEK AZ EURÓPAI SZELLEMISÉGŰ SZOCIÁLIS KÉPZÉS IRÁNYÁBA [11]

„Amikor mi Kozma Judittal csatlakoztunk, egy pezsgő, gondolkodó, egymással eszmecserében lévő emberek stábja volt, ahol elkezdett kiforrni valami. Istvánéknál mindenki egy új utat keresett, lehetőségeket, és valamire reagálni akart, ami a környezetben megjelent. Hol a pedagógia oldaláról, hol valamilyen más szakma oldaláról. A szociális irány vált meghatározóvá, a pedagógiai megközelítések megőrzésével… Esztergom végül is egy iskola lett" (Pataki Éva, részlet a Volt egyszer egy iskola… című interjúból).

„…máig sajnálom, amit otthagytam Esztergomban. Fantasztikus iskola volt számomra is. Megtanultam stábban dolgozni, kinyílt a világ, és kiváló külföldi szakemberekkel dolgozhattunk, felépíthettünk valami nagyon fontosat és jót. Máig hiszek a szociális munka ethoszában, és az ebben az élményben is gyökerezik. Persze ebben benne voltak a rendszerváltás lehetőségei és illúziói is." (Kozma Judit, részlet a Volt egyszer egy iskola… című interjúból).

A SWEEL projekt [12]

A Social Work Education at European Level – SWEEL (Szociálismunkás-képzés Európai Szinten) címmel futó projekt fő célkitűzése egyrészt az esztergomi tanári és tereptanári kör továbbképzése, a képzőstáb szervezetének fejlesztése és a diákok külföldi társintézményben való részképzése volt. Másik célkitűzése egy új, az európai felsőoktatási és szociális képzési normáknak megfelelő, valamint a magyarországi társadalmi viszonyokhoz, a szociális ellátórendszer szükségleteihez igazodó szociálismunkás-képző tantervi dokumentum koncipiálása, kipróbálása volt. Elkészült még egy tereptanári és egy posztgraduális szociálismenedzser-kurzus képzési programja is.

11 Részletek az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 1995/3. számában (77-88. oldal) megjelent tanulmányból.

12 A TEMPUS program a Joint European Project keretében, annak támogatásával (323 400 ECU költségvetéssel) a Fachhochschule Niederrhein Szociális Fakultása (FHN, Németország, Krefeld-Mönchengladbad), az Universidad Publica de Navarra Szociológiai, Pszichológiai Intézete (UPN, Spanyolország, Pamplóna), valamint a Vitéz János Tanítóképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke (VJTF, Esztergom) együttműködésével valósult meg 1991–1994 között.

A projekt tapasztalatainak összegzése szorosan összefügg a stáb eddigi öt-éves képzési gyakorlatának megméretésével. Ezt az elemző munkát nagymértékben segítették a külföldi szociális képzési tantervi dokumentumok, tanári, tereptanári kézikönyvek, útmutatók. Jelen tanulmány a projekt egészének áttekintésére, a tantervfejlesztő folyamat és a tantervi dokumentum egyes elemeinek vázlatos bemutatására vállalkozik.

A hároméves célokat, magát a projektet s annak tevékenységrendszerét, programját és működését a vezető szakmai team tervezte meg. Ezeket a koordinátorok évente áttekintették, és szükség szerint módosították. A magyar fél (mint a TEMPUS által támogatott ország és intézmény) szempontjai feltétlen prioritást élveztek. A projekt vezető koordinátora Heinz Kersting professzor, a spanyol koordinátor Jesús Hernandez Aristu professzor, a magyar koordinátor pedig jelen sorok írója volt.

A projekt öt, egymással szorosan összekapcsolódó és egymásra épülő részprojektet foglalt magában.

1. A tanárok és tereptanárok szociális területen történő elméleti továbbképzésének kereteit az egy-egy hetes „intenzív szemináriumok" jelentették. A program jellemző vonása volt, hogy az általánostól a speciális témák felé haladt. A kiindulást az autoriter társadalomból a demokratikusba való átmenet, az individuum és a társadalom kölcsönhatásai, a jóléti állam modellje jelentette. A sor a szociális ellátás intézményrendszerének fejlődése (különböző utak az önkéntes munkától a hivatásosig) és a szociális munka professzionalizálódása (hivatáskép és elvárások egy demokratikus társadalomban, illetve egy demokratikus szociális jogállamban) témakörökkel folytatódott. Majd a szaktudományok, a szociális szakma és a képzési tartalmak összefüggéseinek áttekintése (a tudományok és a szakterületek hozzájárulása a szociális szakmához az elmélet és a gyakorlat összefüggésrendszerében), valamint a tantervfejlesztő folyamat értékelése következett.

Minden egyes szemináriumon fontos volt, hogy melyek a német, a spanyol és a magyar fejlődés tapasztalatai, és hogy ezeket milyen módon lehet felhasználni, beépíteni a tantervbe, milyen képzési stratégiák, keretek és formák felelnek meg leginkább a fenti témakörök adekvát közvetítésére, feldolgozására.

2. A szintén egy-egy hetes „speciális tréningek" célja elsősorban az egyéni és a csoportos munkával összefüggő készségek és képességek fejlesztése, az értékek felismertetése és kialakítása, illetve az így szerzett tapasztalatok gyakorlati felhasználása volt. Ezeken a tréningeken az esztergomi tanári stábon kívül tereptanárok, más magyar főiskolákon tanító kollégák és idővel a már végzett diákok

vettek részt. A sajátos ívet követő tréningsor első eleme a Paul Gáspár professzor (Katholische Fachhochschule, Aachen, Németország) vezette stábépítés volt, melyen a képzőstáb definiálta önmagát, viszonyát és szerepét a képzéssel összefüggésben, valamint a jövőre vonatkozó személyes és közös elképzeléseit.

A Kersting és Hernandez professzorok vezette szupervíziós tréning elsősorban a saját élményeket, a szupervíziót (tükröző, megzavaró, szembesítő, iróniát, játékot stb. tartalmazó módszerek) és mindezek alkalmazási lehetőségeit állította a középpontba.

A szociális menedzsment és szervezetfejlesztés tréningjeit olyan kiváló német szakemberek vezették, mint Cristoph Vogel és Theodore Bardmann professzorok, valamint Georg Nebel és Michael Teickert szociális menedzserek. Az esztergomi stáb önmaga menedzsmentjét jelentő tréningjének szellemiségét talán a két – a projektben használatos – alábbi aranyszabály fejezte ki legjobban: „Mindig legyen eggyel több alternatívád!"; „Probléma nincs, csak feladatok, melyeket meg kell oldani!" A menedzsmenttechnikák gyakorlása és tanulása során dolgozták ki a menedzsmentképző programot is.

Az esztergomi képzőstáb a tantervfejlesztő tréningjét öntevékenyen oldotta meg, amelynek során revízió alá vette tantervét, képzési gyakorlatát, és egyúttal újra felvázolta a képzési alapkoncepcióját.

A német és spanyol kollégák szupervíziója mellett sor került még egy értékelő tréningre is, melyen az elkészült tantervi tervezet koncepciójának elemzése, a hároméves tevékenység értékelése, valamint a záródokumentum megvitatása volt napirenden.

3. Az egy évig tartó elméleti-gyakorlati részprojekt fókuszában az elméleti, gyakorlati szakemberek és a diákok egyenrangú együttműködésének modellálása, kialakítása és fejlesztése állt. E tanulási folyamat intenzív felkészítéssel kezdődött és értékelő kurzussal fejeződött be. Mindkettőn népes tereptanári kör vett részt. A gyakorlatorientált felkészítést különböző, a képzési gyakorlatok szervezésével összefüggésbe hozható szerepjátékok, az „aquárium" és az ún. második jövő technikája tették izgalmassá.

A részprojekt egyik legnagyobb eredménye az esztergomi, a tatabányai és a csepeli tereptanárok alkotta műhelyből kinövő, végül is országos beiskolázással működő tereptanárképzés megvalósítása volt. A másik, országos hatókörű esemény a diákok, intézményvezetők, tereptanárok, elméleti tanárok és terepkoordinátorok részvételével Salgótarjánban megrendezett első magyar terepkonferencia volt.

4. A projektben részt vevőknek nyolc hetük volt arra, hogy meglátogassák és tanulmányozzák a spanyolországi és németországi szociális ellátórendszer intézményeit. Egy-egy héten naponta átlagosan két intézményt ismertek meg. Mindez összességében azt jelentette, hogy körülbelül 50–60 intézménnyel, 110–120 szakemberrel lehetett személyesen találkozni és konzultálni. A magyar látogatók megismerték, hogy a külföldi kollégák miképpen válaszolnak a helyi közösségükben felmerülő szociális szükségletekre, milyen szakmai kompetenciákkal, szemlélettel, hatékonysággal valósítják meg céljaikat. Elsősorban a modellértékű szolgáltatásokkal, a fejlett szükségletek, igények széles körét kielégítő, egymásra épülő segítő (oktatási-nevelési, gyermekjóléti, szociális, egészségügyi, igazságszolgáltatási, büntetés-végrehajtási, szociális igazgatási, adminisztrációt vivő, helyhatósági és országos kormányzati stb.) intézményrendszerekkel, a leendő szociális szakemberek kibocsátási követelményeivel, a terepkiválasztás kritériumaival, a gyakorlatok ügymenetével, a szociális menedzsmenttel lehetett megismerkedni.

Mindezeken túl a projekt időszakában két esztergomi tanárnak nyílt alkalma hosszabb tanulmányútra menni a németországi társintézménybe.

5. A három év alatt 13 esztergomi diák vett részt egyéves részképzésen Németországban, ketten pedig Spanyolországban. A diákok a kinti főiskola, egyetem követelményei alapján tanultak, vettek részt előadásokon, képzési projektekben, szakmai gyakorlatokon; így tanulmányozták a német és a spanyol szociális ellátás, szolgáltatás rendszerét, működését. Három diák számára a Fachhochschule Niederrhein biztosítja, hogy tanulmányaikat ott fejezzék be, s ott szerezzenek diplomát. A kint folytatott szociális tanulmányokat a képző anyaintézményben elfogadjuk, csak egy-két, speciálisan magyar viszonyokat reprezentáló stúdium anyagából (jogi ismeretek, gyermekvédelem) kellett különbözeti vizsgát tenniük.

A projektben a három koordinátor intézményen kívül hat német (főiskola, speciális iskola, tanácsadó és szupervíziós intézet, szociális kutató intézet, püspöki akadémia, ifjúsági segítő szervezet), három spanyol (főiskola, ifjúsági szolgáltató központ) és nyolc magyar (nevelési tanácsadó, családsegítő központ, GYIVI, általános művelődési központ, önkormányzat stb.) intézmény működött közre, hozzávetőleg 120–130 személy bekapcsolódásával. Az esztergomi stáb tagjai a hivatalos programokon átlagosan 480–520 munkaórában vettek részt (plusz további idő az ezekre történő felkészülés, részvétel nyelvi kurzusokon stb.).

A hároméves projekt egyik eredménye, hogy az esztergomi tanszéken jelentősen megerősödött egy, a szociálismunkás/pedagógus képzésre alkalmas tanári, tereptanári szervezet, amely ma már kiterjedt nemzetközi

kapcsolatrendszerrel és – ami a képzés tekintetében az egyik igen fontos dolog – egy európai normákkal megmért tantervi dokumentummal rendelkezik.

A tanterv- és képzésfejlesztő folyamat és rendszer

Mellőzve a tantervelméleti fejtegetéseket, itt most csak a kidolgozott tanterv bemutatása szempontjából kell érinteni néhány kikerülhetetlen kérdést.

Európában és a világban a tanterveket ma már általában a tantervfejlesztő folyamat és a képzési gyakorlat összefüggéseiben, kölcsönhatásaiban értelmezik és kezelik. A SWEEL projekt tehát egy hosszú, képzés- és tantervfejlesztő folyamat intenzív szakaszának (egy nagyobb rendszer egyik elemének) tekinthető.

A SWEEL csak a tanterv kidolgozására és egyes elemeinek kipróbálására adhatott lehetőséget és tudományos, szakmai hátteret. A teljes kipróbálás, valamint az e tanterv szerinti képzés tapasztalatainak folyamatos elemzése, vizsgálata és értékelése hosszú időszakot, legkevesebb öt-hat évet vesz majd igénybe.

A tantervfejlesztő program folyamat- és rendszerjellegét alapvető kritériumnak tekintjük. Egyes elemei logikai sort alkotnak, ugyanakkor kölcsönösen meghatározzák egymást, egy-egy elem megváltozása kihat a rendszer egészére. A SWEEL egésze és részprojektjei jó modellnek bizonyultak e viszonyrendszer átéléséhez.

A szakmai orientáció legfőbb szempontjai nemcsak a diák és tanári érdeklődés egybeesését, a fakultáció széles skálájának megteremtését és ezek képzésszervezési vonatkozásait jelentik, hanem a diák választási és döntési képességének fejlesztési követelményeit, egy képzőstábra vonatkoztatva pedig az adott intézményben folyó képzés irányultságát, erősségét meghatározó és más képzésektől jól elkülöníthető karakterét is. Ez természetesen összefüggésben áll a képzést folytató tanárok szakmáról alkotott nézeteivel, szakmai identitásával, a tantárgystruktúrával, a „mit tanítsunk" kérdésével stb.

Talán az sem szorul különösebb bizonyításra, hogyha a képzés megvalósításának elvei között szerepel a „tanár elsődleges szerepe a tanulás irányítása, menedzselése" tétel, akkor ez alapvetően befolyásolja a diákok képzésben betöltött helyét, szerepét, a képzettséghez való hozzájutás lehetőségeit, a tananyag kiválasztásának módját, a képzési folyamat értékelési rendszerét.

A tantervfejlesztő folyamat kifejez egyfajta linearitást is, hiszen célszerű a különböző lépéseket egymás után megtenni. Így az egyik tantervfejlesztő szakasz befejezése egyben a következő kezdetét jelenti. Ám csak akkor beszélhetünk igazán fejlesztésről, ha az egyes elemeket önmagukban sem tartjuk statikusnak, ha mindegyik önmagában is fejlesztési folyamatot jelent. Például: ha a képzés tartalma folyamatos elemzés, az értékelési rendszer állandó diszkusszió tárgya, valamint a képzési célok is rugalmasan módosulnak a társadalmi szükségletek változása nyomán.

A képzés és a tanterv több ponton találkozik a szakmával, annak igényeivel. Éppen a SWEEL projekt bizonyította a szélesen értelmezett tereppel való élő kapcsolat nélkülözhetetlenségét a képzés mindennapjaiban. Ez erősítette meg például az „Elméleti-gyakorlati részprojekt" tapasztalatainak beillesztését.

Szakmai és képzési identitás – szociális munka és/vagy szociálpedagógia

A tantervfejlesztő folyamat egyes elemeiből feltétlenül ki kell emelni a képzést vezérlő stáb szakmai identitását, melynek kulcsszerepe van minden további kérdésben, tevékenységben.

Az esztergomi képzőstáb a SWEEL keretében egy szociálismunkás-képző tanterv koncipiálására, kipróbálására vállalkozott. Ez már önmagában jelzi, jellemzi a tanárok és tereptanárok szociális szakmáról kialakított gondolkodását, nézeteit, más társtudományokhoz, társszakmákhoz kapcsolódó viszonyrendszerét, a jövőre vonatkozó elképzeléseit.

Másrészt a stáb, mint a hazai szociálpedagógus-képzés alapítója, értelemszerűen felelősséggel tekint e szakra is, e képzés fejlődésére és elterjedésére, valamint a szociálismunkás- és szociálpedagógus-képzés összhangjának megteremtésére. Az e kérdések körüli hazai viták tartalmai és dilemmái is a projekt részévé váltak, s ebben a stáb szintén megpróbált néhány alternatívát felvázolni. Két alapkérdés többször napirendre került a projektmunka során.

1. Hogyan értelmezhető jelenleg és perspektivikusan Európában, valamint idehaza a szociális munka és a szociálpedagógia?

Nem szükséges itt az angolszász és skandináv modellre kitérni, hiszen ezekben az országokban egyértelmű a szociális munka meghatározása. De mit mondanak a projektnek a szociálpedagógia tradicionális területéről jött

szakemberei? A sokféle megnyilatkozásból az alábbiak minden bizonnyal figyelemre méltók: [13]

> *„...Németország tartományainak többségében az úgynevezett két terület munkáját a szociális szakmához tartozók végzik, pillanatnyilag árnyalatnyi a különbség ezek között. Bajorországban például mindkét területen szociálpedagógusok dolgoznak, Berlinben pedig szociális munkások, és nem tesznek különbséget közöttük. Ez inkább csak a képzésben és egyelőre a jogi szabályozásban érzékelhető. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy a szociális munkásnak van egy lényeges pozitívuma, amely a szociálpedagógiai szemléletből fakad: nevezetesen, hogy az embert mint erőforrást kezeli. Mit hoz a jövő? Elképzelhető, hogy új differenciálódás jön létre a szakmában, mert a munka igen sokoldalúvá és összetetté vált az utóbbi időben. Kérdés – és a jövő majd eldönti –, hogy a szociálpedagógus maradjon-e elsősorban a szabadidő-eltöltés területén, vagy részt vegyen a terápiában is, hogy a szociális munkás elsősorban a szociális menedzsmenttel foglalkozzon-e, vagy a társadalom által kitaszítottakkal..."* (Kersting)

> *„...Spanyolországban a szociálpedagógusok megjelenésével a szociális munkások maradtak továbbra is a hivatalokban, a szociálpedagógusok pedig közvetlenül az emberekkel foglalkoznak. De klienseik azonosak, ugyanabban az irodában dolgoznak, ugyanazon az írógépen írnak, közös a főnökük is... Ha jósolhatok, akkor azt mondhatom, hogy azok nyernek majd nagyobb teret, akik többet fognak közvetlenül az emberrel foglalkozni..." (Hernandez)*

A szociálpedagógia jobbára már a német anyanyelvű országokban is túllépett a tradicionális pedagógia, a natorpi ún. társadalmi, fölülről való nevelés értelmezésén és gyakorlatán. Azaz szociális segítő szakmának definiálja magát, leginkább két dimenzióban: 1.) a klienscsoportra vonatkozóan: azaz a gyermekjólétre, a gyermek- és ifjúságvédelemre helyezi a hangsúlyt; 2.) a szellemiség tekintetében: a kliensét fejlesztő, a hiányhelyzet megelőzését szolgáló tevékenységet, az emberi erőforrásokat hangsúlyozó szemléletet részesíti előnyben.

A szakma ilyen értelmű egységesülése kifejeződik a különböző európai és tengerentúli képzésekben és tantervekben (ld. 1. táblázat).

13 Az idézetek a projekt zárókonferenciáján, 1994. június 23-án, Esztergomban elhangzott előadásokból származnak.

2. Mi a különbség a szociális és a pedagógus identitás között? Lehetséges-e szociális szakembereket egyúttal pedagógusnak is képezni?

> *„...Meglepő volt az a helyzet, amelyet közös munkánk kezdetén Esztergomban találtunk. Nem számoltunk azzal, hogy bárkinek az eszébe juthat szociális munkásokat és szociálpedagógusokat együttesen képezni tanítókkal. Tapasztalataim szerint Európában, Angliában, az USA-ban, Ausztráliában sehol sem lehet effajta képzési kombinációval találkozni... Már a század elején is külön folyt a szociális szakemberek képzése, sőt, Németországban sok helyen a pedagógusképzés antitéziseként folytatták. Mit mondhatnának erre a szociológusok Németországban? Alapvetően azt, hogy a pedagógus és a szociális szakember (szociális munkás/szociálpedagógus) között lényegi különbségek vannak: így az identitásában, a tevékenységében és annak módjában. A pedagógus instruál, tanít, ismereteket közvetít, a tanulók eredményeit, teljesítményét értékeli, osztályozza, ezzel életbeli sanszokat közvetít feléjük, az iskola társadalmi pozíciókra képez. Az iskola egy karrierlétra kezdete...*
>
> *...Ha a szociális munkás vagy a szociálpedagógus bizonyos instrukciókat ad, tulajdonképpen akkor is azt keresi, hogy hol van szükség segítségre, és csak egészen kis mértékben vesz részt az emberek megítélésében. A szociális szakember is segíti kliense tanulását, csakhogy ez nem valamiféle pozícióba emelkedést szolgál, hanem alapvetően emberi együttélést.*
>
> *...Igen fontos tehát, hogy a két, különböző szakterületről érkező szakember egyaránt foglalkozzék a gyerekkel, de nem egymás ellen, hanem (remélhetőleg) egymással összefogva." (Kersting)*
>
> *„...A pedagógusnak állandóan figyelnie kell az iskolai tantervet. Ez egy úgynevezett hivatali kultúra. A szociálpedagógus és a szociális munkás tevékenysége gyakran ellenkezik a hivatalos előírásokkal. Nem elsősorban az előírásokat, hanem az embert nézi, és azon kell gondolkodnia, hogy az adott helyzetben miben és hogyan tud segíteni..." (Hernandez)*

A kétféle identitásból következően tehát mindenképpen célszerű a szociális és pedagógusképzés kényszerű összekapcsolásának oldása, mely végül is mára már testet öltött a szociális képzések képesítési követelményeiben. Ugyanakkor az önálló képzés nem zárhatja ki a két különböző professzió időnkénti együttes tanulását, mint ahogy így van ez a humánszféra más területein is. [14]

14 Ld. később a szakmaköziség kérdéskörének részletes tárgyalását.

2016 őszén a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága keretében bizonyos szakmai-tudományos érdekek mentén megalakult a Szociálpedagógiai Albizottság, amely a szociálpedagógiát kizárólagosan a neveléstudományok körében kívánja meghatározni. Ezzel újra előhívta a „szociális munka – szociálpedagógia" vitát, s amely elsősorban különböző publikációkban, szakmai-tudományos fórumokon és informális beszélgetéseken nyilvánul meg. A polémiák fókuszában az áll, hogy a hatályos jogaszabályok és azon hazai gyakorlat ellenére, mely szerint a szociálpedagógiai a szociális munkakörökben adekvát tevékenység, és amely alapvetően a szociális szolgáltatások intézményeiben, szervezeteiben valósul meg, továbbá a társadalmi összefüggéseket is maximálisan alapul véve komplex szociális problémák megoldására képes, akkor miért is történne a kutatása a jövőben korlátosan a neveléstudományok keretében. A vita folyatódik…

A képzés alapelvei

A kidolgozott tanterv integrált szemléletű, problémaközpontú és gyakorlatorientált képzést deklarál. Ötvözi az euroamerikai szakmai kör, nevezetesen az angolszász (social work), a német (sozial arbeit-pedagogik), a spanyol, valamint a skandináv szociális képzés tapasztalatait, eredményeit. A SWEEL projekt lökést adott ahhoz, hogy a generalista képzésben egyaránt érvényesüljön a szociális hiányhelyzet megszüntetésére, csökkentésére irányuló szociális munka és a prevencióra, fejlesztésre, a humánerőforrás mobilizálására vonatkozó, szociálpedagógiai tendenciákat jelentő szemlélet.

A hazai szociálismunkás-képzés képesítési követelményrendszerének tervezetét alapul véve, az esztergomi dokumentum különböző tantervfejlesztő szellemiségek sajátos ötvözetét jeleníti meg (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT
A TANTERV ÖSSZEÁLLÍTÁSÁNÁL FELHASZNÁLT IRÁNYADÓ SZEMPONTOK

Akademie für Sozialarbeit, Wien 1987	szociális munkás
Evangélikus Szakfőiskola, Freiburg 1989	szociálpedagógus/ munkás
Fachhochschule Niederrhein, Mönchengladbach 1990	szociálpedagógus/ munkás
George Mason University, USA 1992	szociális munkás

Szakfőiskola, Osló	gyermekjólét szak
Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Aachen 1990	szociálpedagógus/ munkás
Mandel School of Applied Social Sciences, Case Western Reserve University, Cleveland 1992	MS in social administration PhD social welfare
Central Council for Education and Training in Social Work, London 1991	child care in social work
Schule für Sozialarbeit, Basel 1990	szociális munkás
Szociális nevelőképzés, Helsinki 1988	szociális nevelő
Szakfőiskola, Pamplona, Spanyolország 1992	szociálpedagógus
Tuusulan sosiaalialan oppilatios, Tuusula, Finnország 1992	day care worker, home-maker, social welfare supervisor
Universidad Publica de Navarra, Pamplona 1992	szociális munkás
University of Waterloo, Renison College, Waterloo, Kanada 1992	szociális munkás
Wilfrid Laurier University, Kitchener, Kanada 1992	szociális munkás

Forrás: saját szerkesztés.

Mivel a képzés magyar körülmények között, magyar képzőintézmény-rendszerben zajlik, így a terep szükségletein túl kénytelen igazodni a diákok eddigi iskolai tapasztalataihoz, élményeihez; a tananyag- és tanárközpontú, az alapvetően ismeretekre, tényekre, információkra, adatközlésre épülő középiskolai oktatáshoz. E tradicionális oktatási szellemiség elsősorban a képzési folyamat kezdő, alapozó szakaszában van jelen, de tisztán ott sem, hiszen mellette egyidejűleg már korszerűbb szemlélet is jelen van, és hat. Az egyik ilyen – a szociális szakma alapszükségleteként is értelmezhető – szellemiség a problémaközpontúság; vagyis a problémakezelés tanulása, a feladatmegoldás képességének középpontba állítása, amely kiemeli a képzési folyamat egészében történő tanári gondolkodást.

Egy másik elv alapján a diákot minél előbb érdekeltté kell tenni saját tanulási folyamatában, azaz a képzés előrehaladtával egyre több és több lehetőséget szükséges biztosítani a megtanulni valók általa történő megválasztására, személyiségének, értékeinek megmutatására. Ezzel együtt fontossá válik a képzésben részt vevő valamennyi diák, tanár, gyakorlatvezető szempontja. A két utóbbi szellemiség ugyan végig jelen van a tervezetben és a képzési folyamatban, de dominánsan az elmélyülési (középső) és integrációs (lezáró) szakaszban.

Miután a diákokat alapvetően a valós élet – szociális – problémáival való szembenézésre, azok vállalására, ellentmondásainak, bonyolultságának felismerésére, valamint a problémakezelés különböző folyamataira kell felkészíteni, többek között az alábbi konkrét elveket rögzíti a tanterv:

- szerves kapcsolat van a tanulás irányítása és a diákok tanulása között;
- a diákok értékei, ismeretei és képességei egyenrangúan fejlődnek;
- a diákok szembesülnek vitatkozó elméletekkel, a szociális segítő szakma gyakorlati ellentmondásaival, érdekek ütközésével;
- a megszerzett tudás legfőbb forrásai a képzés során szerzett saját élmények, a közös cselekedetek tapasztalatai, a tanárok személyisége;
- a komplexitás és interdiszciplinaritás végighúzódik a képzési folyamat egészén;
- a képzés transzferálható és adaptálható tudás kialakítására törekszik;
- a gyakorlatok egyrészt indukciós bázisok, másrészt a különböző szociális munkabeli képességek, értékek fejlesztésének terepei;
- a diák (mint leendő kolléga) teljes személyiségének értékei, tapasztalatai, aktuális fejlettségi szintje a képzés jelentős erőforrása;
- a diákokkal való kooperáció kiemelt elemei: egyes programok közös tervezése, a valós döntések és értékelések;
- a képzés kimeneti ponton a személyes tanulásnak csak egy állomása;
- a tanár elsődleges szerepe a tanulás irányítása és menedzselése.

Szempontok a képzés megvalósításához

A felvázolt paraméterek így talán még keveset mondanak, az értelmezést segíti, ha a kivitelezés elveit és a képzési struktúrát egymással összevetve vizsgáljuk meg.

1. Miképpen talál egymásra a képzési cél és a diák érdeklődése, idővel pedig a szakmai ambíciói, vagyis miképpen szervesül egymáshoz a tanítás és a tanulás?

A képzés tartalmát és struktúráját jelentő főbb szakterületeket és funkcióikat – mint első pillér – kellő ismertségük és általános elfogadottságuk miatt nem érintjük.

A hazai felsőfokú képzésben (természetesen az újonnan felálló szociális képzésben is) kísért a szakterületenként, szigorúan tudományonként elkülönülő tananyagleírás. A SWEEL projekt egésze bizonyította, hogy feltétlenül túl kell lépni az akadémikus, szétparcellázó (s többnyire elméleti) tantárgystruktúrán;

célszerűbb kiindulni a képzés egészéből és folyamatjellegéből. Folyamatszemléletet érvényesítendő állt fel a képzés hármas (bár egymást átfedő) belső szakaszolása mint másik pillér, rendezőelv.

Az alapozó, bevezető szakasz (kb. 1–3. szemeszter) az alapozó (akadémikus) tudományokat jelentő stúdiumokat és a képzéshez nélkülözhetetlen képességfejlesztő gyakorlatokat foglalja magában.

Az elmélyülés szakasza (kb. 2–6. szemeszter) a szociális munka széles területének, intézmény- és kliensrendszerének, interakcióinak, a szakterületek átfogó kínálatának elméletben és gyakorlatban történő megismerését jelenti alapvetően a diákok szakmai identitásának kialakítása, fejlesztése céljából.

Az integráció szakaszának (kb. 4–8. szemeszter) funkciója az elméleti és gyakorlati tudás rendszerbe szervezése, az egyéni munka kiteljesedése, bizonyos mértékű kutatótevékenység folytatása, valamint a szakmába kerülés közvetlen előkészítése.

A szakaszolás – mint látható – sem szakmailag, sem az időtényezőket illetően nem tekinthető merevnek, sőt, egy-egy stúdium, gyakorlat több helyen, másmás periódusban is elhelyezhető. Ezzel biztosítani lehet a strukturális módosítások, változtatások lehetőségét, a kreditrendszer előrevetítését, illetve hogy a diákok perspektivikusan egyéni utakon is haladhassanak a képzésben (például a szakmai „előélet" beszámítása, több szak együttes tanulása stb.).

A tervezett 3050 óra összes képzési időkeretből 800 órában (a teljes óraszám közel egynegyed része) a diákok választhatnak érdeklődésüknek, inspirációjuknak megfelelően stúdiumokat, és ugyancsak megválaszthatják gyakorlóterepük színhelyét és munkatársaikat a teamekben. Ezek során érvényesülhet igazán a diákokkal való kooperáció, a közös tervezés, döntés, értékelés.

Ilyen stúdiumok a Szociális munka szakterületei, a Szabadidő projekt, az Elméleti-gyakorlati projekt, az Önkéntes gyakorlat, az Intézményi gyakorlat, valamint a Szociális adminisztráció gyakorlata (a tartalmi választékot lásd a 3. mellékletben).

2. A diákok értékeinek, ismereteinek és képességeinek egyenrangú fejlesztése csak olyan rendszerben lehetséges, amelyben az elmélet és a gyakorlat valóban szerves egységet alkot, amelyben a gyakorlat tapasztalatai szisztematikusan beépülnek a kifejezetten elméleti órákba, illetve az elméleti tudás mindig megjelenik a gyakorlatban. Ilyen integrációra példa az Elméleti-gyakorlati projekt, amelyben egy adott szociális probléma köré szerveződik a kurzus. Az erre szövetkező diákteamet egy elméleti szakember, tanár, kutató és egy

gyakorlatban dolgozó szakember, tereptanár vezeti, biztosítva ezzel a kétféle megközelítés egyenrangúságát. Hasonló módon szervezhető a Szociális munka szakterületei – stúdium együttese is.

3. A kidolgozott tanterv szerint a képzés általános foglalkozási formája a heti háromórás időtartamú (ennél rövidebb idő nem teszi igazán hatékonnyá az adott tartalom többszempontú feldolgozását), 15–20 fős szemináriumi csoport. Kiscsoportban (8–10 fő) szerveződik a nyelvoktatás, a komputerhasználat, a szabadidő/média pedagógia, a tanulási technikák, a képesség- és személyiségfejlesztő, a munkába állító tréningek, valamint a gyakorlat reflexiója, az esetelemzés és a szupervízió. Teamben szerveződik a szociálisintézmény-látogatás, az Elméleti-gyakorlati projekt, a szociális csoportmunka. Egyénileg az önkéntes munka, a szociálisadminisztráció-gyakorlat és a szupervízió.

Ezekkel lehetséges intenzív képzés kialakítása, ahol a diákok szembesülhetnek vitatkozó koncepciókkal, a gyakorlat ellentmondásaival, ahol az együttes cselekvések tapasztalatai, élményei, valamint a diáktársak és tanárok személyisége lehetnek a tudás forrásai, és így érvényesülhetnek a diákok már meglévő tapasztalatai, valamint a tanár facilitátori szerepe.

4. A tantárgyrendszerben megtalálhatók az interdiszciplinaritást közvetlenebbül is felvállaló stúdiumok mind az elmélyülés, mind az integráció szakaszában. Ilyen például a Fejlődéspszichológia stúdium, melynek funkciója a hagyományos értelmezésnél lényegesen tágabb, hiszen a szocializáció folyamata vagy életútkérdései egyaránt tárgyai.

Hallatlan nagy szerepe lehet az Integrációs szemináriumnak és a Szociális munka időszerű kérdései záróstúdiumnak. Az elsőn egy adott, bonyolult szociális problémakört vizsgálnak meg legalább három elméletszempontú megközelítésben. Ilyen lehet például az Emberi viselkedés és társadalmi környezet című témakör elemzése pszichológiai, szociológiai, szociálpolitikai, a nőkérdés feldolgozása szociológiai, jogi, egészségügyi vagy a devianciák megvizsgálása pszichológiai, szociológiai, kriminológiai, jogi stb. szempontok alapján.

Az integrációs szemlélet érvényesíthető egy-egy stúdiumon belül is, mint például a Szociális munka szakterületei címűn, a Szociális csoportmunka gyakorlaton, az Esetelemző szemináriumon, az Intézményi gyakorlatokon. Érvényesíthető különböző tantárgyak között is, mint a családszociológia – családvédelmi jog – szociálpolitika – szociális munka (családsegítés) szempontja a stúdiumok tekintetében, így célszerű ezeket egymással párhuzamosan vagy egymáshoz közel elhelyezni a tantárgyrendszerben.

3. melléklet

A szociális munka szakterületének és az
Elméleti-gyakorlati projektnek választható tantárgyai és témakörei

- A felnőttkori fejlődés diszfunkciói
- Alternatív pedagógiai mozgalmak, iskolák és szociális ellátás
- Családsegítés a teljes életcikluson keresztül
- Emberi viselkedés és társadalmi környezet
- Gyermekbántalmazás, -elhanyagolás
- Gyermekjólét, -védelem
- Gyermeki és kamaszkori fejlődés
- Iskolai szociális munka
- Kórházi szociális munka
- Nonprofit szervezetek és alapítványok
- Szociális intézmények, szervezetek menedzsmentje
- Szociális munka a krónikus betegségben szenvedőkkel
- Szociális munka az idősekkel
- Szociális munka drog- és alkoholproblémákkal küzdőkkel
- Szociális munka fogyatékkal élőkkel
- Szociális munka hajléktalanokkal
- Szociális munka kisebbségekkel
- Szociális munka munkanélküliekkel
- Szociális munka nőkkel
- Szociális munka pszichés zavarokkal küzdőkkel
- Szociális munka szegényekkel
- Társadalom- és egészségbiztosítás
- Utcai szociális munka
- Változatok a társadalmi integrációra stb.

A szakalapítás időszaka után a fenti tanulmányokban kifejtett képzési koncepciót ma is haladónak és korszerűnek tekintem, hiszen a társadalmi-szociális problémákból adódó következményekre kívánt egyféle választ adni. A fenti írásokból látható, hogy már az első lépésekben erősen szociális szakmai szellemiségű tervezetek készültek. Kezdetben ugyan kényszerűségből tanítóképzéssel integrálva indult el a képzés, de néhány év múlva már önálló szakká vált.

A gyerekek szociális helyzetéből és problémáiból kiindulva kívánt a pedagógiai és a szociális szakma találkozó pontjaira, e szakmák egymáshoz történő közelítésére válaszokat adni. Egyértelműen megfogalmazódott, hogy mit kellene csinálnia az iskolának és az alakuló szociális intézményeknek. Az esztergomi szociálpedagógus-képzés vállalta a szociális szakma szellemiségét, a jól konvertálható szociális tudás közvetítését, a gyakornokok szakmai személyiségének, elkötelezettségének alakítását. A gyakorlóterepek bázisain történő, élesben folyó képességfejlesztéssel, a személyes viszonyokra alapozott, komplex, problémaközpontú és integrált tananyagtervezéssel, tanulásirányítással kívánta megvalósítani a diákok felkészítését.

Egy európai szintű együttműködés és projekt segítségével láthatóvá vált, hogy miképpen fejlődött tovább a szociális szakmai identitást egyértelműen felvállaló és az európai normának is megfelelő szociálismunkás-képző tanterv és képzés.

A lecke talán túlságosan is fel volt adva.

TÁGABB DIMENZIÓKBAN

„A szociális kérdés nem csupán egy társadalmi csoport, hanem az egész társadalom problémája…"
(Hilscher Rezső 1928: 9)

A szociális munka egyfelől a szociális problémákkal küzdő emberek, családjaik, csoportjaik és közösségeik életét javítja, támogatja őket a társadalmi integrációban, összetartozásban, másfelől társadalomkritikai alapon vizsgálja a makroszintű összefüggéseket, elősegítve ezzel az emberek cselekvőképességének fejlesztését, az egymás közti szolidaritást, a társadalmi felelősségvállalást és az igazságosságot.

Következésképp egy-egy iskola képző tevékenységének szélesebb körű és pontos megítélése is alapvetően tágabb mezőben történő vizsgálódások és elemzések során tehető meg. Célszerű, ha a képzőiskoláknak van átfogó képük a szociális ellátó- és a képzőrendszer egészéről, az adott mikrokörnyezetben történő saját működésükről és szakmai-tudományos hatásukról, és ehhez viszonyítva tesznek sajátjuk minőségére megállapításokat.

Az alábbi tanulmányok a hazai szociálismunkás-képzés egészét egy szélesebb szakmai, társadalmi kontextusba helyezve kívánnak egyfajta mérleget készíteni és tükröt tartani magunk felé az addig megtett útról, az eredményekről, az innovációkról, a problémákról és a továbblépések lehetőségeiről. A képzések beindulása után 10 és 15 évvel később készült – a képzések egészére kiterjedő – számvetéseket érdemes összevetni egymással vagy akár a mai helyzettel, hogy mikor mely témák voltak a szakmai-képzési párbeszéd fókuszában, mely ügyekben és milyen mértékben sikerült előrébb lépni, és melyekben nem. És ugyanezt érdemes megtenni saját iskolánk működése, képzési folyamatai tekintetében is.

A dolgozatok kitérnek a szociális képzőrendszer egészének máig magunkkal hordott és eddig fel nem oldott problémáira, hangsúlyozottan az etalonnak tekinthető szociálismunkás-képzés mandátumára és kettős legitimációjára, a szakember mibenlétére – a „milyen szociális munkást képezzünk" kérdésére, a képzési kapacitások és a rendelkezésre álló erőforrások egyensúlytalanságaira, korlátaira, a képzési verseny előnyeire és problémáira, a képzésben érintett aktoroknak és személyeknek egyáltalán nem egyértelmű, máig is problematikus kapcsolatrendszerére és együttműködésére, a szociális szolgáltatások elvárásainak, az alkalmazási követelményeknek és a képzett szakemberi kompetenciák összefüggéseire, ellentmondásaira.

„…nem az az igazi szociális lelkületű ember, aki alamizsnákra hív fel és garasokat adogat, hanem az, aki a jólét intézményes feltételeit teremti meg…"

„Egyesült erővel iparkodjunk azon, hogy Magyarországon egy ember se legyen kenyér és ruházat nélkül és az erkölcsi műveltséget senki se nélkülözze!" (Széchenyi István, Napló)

SZOCIÁLISMUNKÁS-KÉPZÉS GYŐRBEN

1995–2014

A kezdetek

Az 1990-es évek közepén igen fontos helyi és regionális társadalmi és szociális szükségletek kielégítését célozta meg a Széchenyi István Főiskola – 2002-től Egyetem –, amikor Szekeres Tamás akkori főigazgató – későbbi rektor – vezetésével az intézmény szenátusa döntött az általános szociálismunkás-képzés beindításáról.

A képzésre történő felkészülés szervezeti kerete az 1995. december 19-én létrehozott Egészségügyi és Szociális Intézet (a továbbiakban: intézet) és Szociális Munka Tanszék lett. A képzés előkészítésére és megszervezésére a szerző kapott megbízást, aki szakvezetőként és alapító tanszékvezetőként irányította ezt a folyamatot. Az 1989–1990-ben induló hazai szociálismunkás-képzések jelentős állami pluszforrások felhasználásával kezdhettek el működni, a győri képzés azonban már nem kapott ilyen támogatást, tehát minden tekintetben nulláról kellett indulnia. Rövid időn belül elkészült a képzés akkreditációs dokumentációja és tanterve. Magyarországon először, még a képzés beindítása előtt 40 fővel egy tereptanárképző tanfolyam is megvalósult, biztosítván ezzel a leendő terepgyakorlatok tanárainak felkészítését. A felkészülési és szervezési munkálatokban igen jelentős szerepet vitt a kezdetektől fogva sok éven keresztül Somorjai Ildikó szociológus, tudományos főmunkatárs és később Azizi Judit szociális munkás, gyógypedagógus, aki a terepgyakorlatok koordinátori feladatait látja el máig.

Az igen nagyfokú helyi és régiós szakmai várakozás közepette a szociálismunkás-képzés az 1996/97-es tanév szeptemberében indult el nappali és akkor még távoktatási (idővel levelező) tagozaton 30-30 fővel, az első végzősök 2000 nyarán vehették át diplomájukat.

Küldetés – szemlélet – értékrend

A képzési filozófiát és a folyamatos tanterv- és képzésfejlesztést alapvetően a szociálismunkás-képzés 1990. évi soproni tantervi irányelvei, a szociális munka értékrendje és a hazai szociális munka szakmai Etikai kódexe határozták meg. A képzés támaszkodott még a korábban Esztergomban kialakított koncepcióra, a hazai társiskolák és az Iskolaszövetség szakmai, valamint a képzés nemzetközi tapasztalataira. Idővel pedig a nemzetközi szervezetek által jegyzett, 2004. évi Szociálismunkás-képzés Globális Alapelveinek szellemisége és abban a szociális munka definíciója, napjainkban pedig az International Federation of Social Work (IFSW) által 2014-ben elfogadott A szociális munka új globális definíciója. A képzések minőségének biztosítása és fejlesztése érdekében a tanszék munkatársai mindig alapvetőnek tekintették a küldetésnyilatkozatban megfogalmazottakat:

> *„... érdeklődő, tevékeny, kritikus szemléletű, alkotó személyiségeket készítünk fel hivatásukra. Az egyetemünkön végzettek széles körű, a napi munkában jól hasznosítható szociális (közösségi) munka-tudással és kompetenciákkal rendelkeznek. Képesek összefüggésekben és rendszerekben gondolkodni, a kialakult helyzetet, problémát több szempontból megközelíteni, magabiztosak a változások, az egyének, csoportok, családok és közösségek szociális problémáinak kezelésében. A szociális munka etikai követelményeinek szellemében, előítéletektől mentesen képesek magas színvonalú szakmai tevékenységet folytatni a szociális (a közösségi) és más humán szolgáltatásokban. A tanszék együttműködik az egyetem karaival, intézeteivel, tanszékeivel, a régió szociális ellátás intézményeivel, országos és régiós civil, szakmai-tudományos szervezeteivel, más hazai és külföldi szociális képzőiskolákkal és szervezetekkel."*

A tanszék képzéseit „szolgáltatás a szolgáltatásban" értelmezve a szakmai szocializáció és a szakmai identitás alakulása kiemelkedő szakaszának tekinti. Alapvető elv túllépni a tradicionális ugynevezett „átadó" tanulásirányítási filozófián, és a korszerű „kapcsolatépítő" és „átalakító" képzési orientáció, kompetenciaalapú és rendszerszemléletű képzés- és tantervfejlesztés alapján folyik a képző tevékenység.[15]

15 A tantervi és a tanulásirányítási filozófiákról részletesen a Rendszerszemlélet című fejezetben van szó.

A tanári szakembergárda – a képzőstáb

A szak akkreditációja már a kezdetektől tudományos fokozattal bíró tanárok képzésben való közreműködését várta el, így több évig a tanszéken dolgozott főállásban, és igen magas szakmai és tudományos követelményeket támasztott mind a tanár kollégák, mind a diákok felé Léderer Pál egyetemi docens és Somlai Péter egyetemi tanár, mindketten szociológusok.

A Szociális Munka Tanszék személyi állománya idővel bővült, így éveken keresztül a tanszék főállású tanári állományában dolgozott Török Emőke és Szabó Sándorné szociológus, Bús Terézia és Dezső Zsuzsanna szociális munkás, Németh László szociálpolitikus. A tanszék stabil oktatói állománya a 2000-es évek elejétől véglegesedett, ekkoriban került ide Puli Edit, jelenleg egyetemi adjunktus, Tóbiás László, ma egyetemi docens, az itteni képzésben végzett Kóbor Krisztina, ma már egyetemi adjunktus, mindannyian szociális munkások, a 2010-es évek elején Nárai Márta és Csizmadia Zoltán szociológus, egyetemi docens.

Miután a képzés a szociális munka sokarcúságából következően különféle tudományterületek oktatását igényli, így a pszichológiai és egészségtudományi tantárgyakat az intézet Egészségtudományi Tanszékének tanárai gondozták Gardó Sándor egyetemi tanár, korábbi intézetigazgató, Varga Gábor pszichiáter főorvos és idővel Fehér Rózsa igazgatóhelyettes, belgyógyász főorvos koordinálásával. A jogi tantárgyak oktatása eleinte Novák Éva jogász koordinálásával a főiskola akkori Jogi Intézete, a közgazdaságtan az akkori Gazdaságtudományi Intézete tanárainak közreműködésével valósult meg. Így egyre bővült a szakra az egyetem más karairól és tanszékeiről áttanító kollégák száma annak minden előnyével és nehézségével. A szociálismunka-szellemiség erőteljesebb érvényesítése és az integrált képzés biztosítása érdekében kezdetektől fogva sor került az áttanító és óraadó tanárokkal folyó rendszeres eszmecserékre, továbbá a tereptanárokkal való eredményesebb együttműködés céljából folyamatosan szakmai műhely működik.

A képzés igényelte a szociális munka speciális területeit jól ismerő szociális szakemberek óraadói bevonását is, a legfoglalkoztatottabbak közül Pataki Éva, Galavits Noémi, Lőrincz Norbert és Sütő Csaba szociális munkás, Kozma Judit, Varsányi Erika szociológus, Bognár Gyöngyi és Ráczné Németh Teodóra szociálpolitikus, Rétiné Bőhm Éva jogász, gyermekvédelmi szakember, Páternoszter Piroska és Száraz Lajosné Győr város önkormányzatából, valamint Bazsika Erzsébet szakorvos. A tanszék ügyintézői, képzésszervezői-koordinátori feladatait kezdetben Stefán Enikő, később Nits Lászlóné és újabban bekapcsolódva Pécsi Gertrúd (mindhárman az itteni képzésben végeztek) látta/látja el.

Idővel sikerült elérni, hogy a szociálismunkás-képzésben részt vevő társiskolák tanszékei, munkatársai is elkezdték figyelni és később elismerni az itt folyó tevékenységet, „itt mindig történik valami érdekes, fontos és értékes" alapon. Magyarországon először a győri szociálismunkás-képzésben vezették be az ún. Schwerpunktszerű, egy-egy fontos szociális probléma köré rendezett és szervezett, különböző professziójú tanárok közös vezetésével az intergrált, idővel interprofesszionális tantárgyak szerinti, továbbá az egy-egy elméleti tanár és tereptanár együttes vezetésével a projektalapú képzést, amely nagymértékben segíti a szociális munka kettős legitimációjának megértetését és megéletését a diákokkal. Kezdetektől fogva a képzés igen hangsúlyos eleme a több féléven keresztül, tutorális alapon folyó szakdolgozat-készítés.

Nemzetközi és hazai projektek

A képzési filozófia részeként mindig fontos volt a szakma és képzésének nemzetközi és hazai térben való elhelyezése, azaz milyen társadalmi mandátummal bír a szociális munka és képzése. Így állandó szempont volt a külföldi és hazai képzőiskolákkal való kapcsolatok kialakítása és a velük való együttműködés többek között nemzetközi képzési és szakmafejlesztési projektekben, partnerként, illetve projektvezetőként.

Az elmúlt húsz évben a szociálismunkás-képzés fejlesztését célzó hat nemzetközi projekt valósult meg a TEMPUS, az ERASMUS és a Leonardo da Vinci program keretében: Alternatives of Social Work Education – A szociális képzés alternatívái (1996–98), az IDEAL (1997–99), a Further Education Courses for Community Care – Továbbképzések a közösségi munkáért (1999–2001), a European Interprofessional Education Network – Európai szintű interprofesszionális képzési hálózat (2005–07), az EIPEN Accompanying Measure (2007–09) és A Strategy for Social Inclusion for Community Care – A társadalmi befogadás egy stratégiája közösségi munka megközelítésben (2006–08) projekt.[16] A tanszék korábban konzorciumi tagja volt a European Social Work Symposiumnak (Európai Szociális Munka Szimpózium), amelynek keretében a tanszék két alkalommal volt szervező és házigazda, másodjára 2007-ben a Változások és kihívások a szociális munkában és képzésben témában 130-130 hazai és külföldi résztvevővel. A tanszék aktívan részt vett az ERASMUS tanár- és diákcsereprogramjában, a diákok részképzésben vesznek részt, és külföldi diákok itteni részképzésére is folyamatosan sor kerül intézményekből.

16 A projektekben főbb partnerintézmények voltak: Fachhochschule Niederrhein (Mönchengladbach), Katholische Fachhochschule NW (Aachen), Bournemouth University, King's College – London (Egyesült Királyság), Universidad Publica de Navarra (Pamplona, Spanyolország), Vantaa Politechnic (Finnország), továbbá a Veszprémi Egyetem, a Jászberényi Tanítóképző Főiskola szociális képző tanszékei és a győri Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény.

2012-ig három hazai, szociális munkát fejlesztő projekt és ezekben konkrét képző tevékenység valósult meg a HEFOP és a TÁMOP programban. A szociális képzések hazai fejlesztése témakörében hirdetett, 2010–2012 között futó, szociális és közösségi munkával összefüggő képzési programokat iniciáló és kipróbáló Útitársak projektben a tanszék volt a főpályázó. A 2010–2011 között futó „A kistérségi szolgáltatások fejlesztése az önkormányzatok és a képző intézmény közötti kapcsolatok erősítésével" című projektnek partnerintézménye volt a tanszék, amelynek keretében dolgozták ki és próbálták ki a Szociális és közösségi terepgyakorlatok vezetése című szakirányú továbbképzést. Bizonyítandó ezekkel, hogy mindig fontos szempont volt a város és a régió szociális ellátórendszerének intézményeivel és szolgáltatásaival való folyamatos és mély együttműködés az újabb és újabb szociális és közösségi szükségletek kielégítése céljából, vállalva a szakmai tanácsadást, a kutatási együttműködést és a szociális területen folyó továbbképzések támogatását, fejlesztését és kivitelezését.

Az egyes projektekben különböző tanulási segédleteket bocsátottak ki a diákok, a tanárok és a tereptanárok számára, az idők folyamán elkészült egy komplex oktatócsomag, négy szöveggyűjtemény, egy kézikönyv, két monografikus jellegű mű, több konferenciadokumentum és módszertani füzet, továbbá négy elektronikus kiadvány. A tanszék belső és külső tanárai további számos tanulási segédletet készítettek, amelyek széles körben hozzáférhetők a tanszék és a projektek honlapjain, továbbá az egyetem moodle-rendszerében.

A Magyar Tudomány Ünnepe keretében 2002-től minden évben szakmai-tudományos tanszéki konferenciákat szerveznek a tanároknak, az óraadó és tereptanár kollégáknak, a társ-képzőiskolák tanárainak és a szakma képviselőinek közreműködésével és részvételével. Az egyes konferenciatémák alapját általában a kollégák kutatási tevékenységének eredményei képezik. A kezdetektől kiemelt figyelmet kapott a tudományos diákköri tevékenység, amelynek eredményeképp eddig közel 30 tudományos diákköri dolgozat készült közel 60 diák közreműködésével, amelyeket a tudományos diákköri konferenciákon bemutattak, és többen eljutottak az országos szintű megmérettetésre is. Tanárok és diákok együttes munkájával 2006-ban megalakult a Szociális Projektinkubátor Közösségi Akció és Kutatás Alapítvány, amely a szociális munkát széles kontextusba helyezve alapvetően a diákok szakmai tapasztalatainak bővítését, kutatási és önkéntes tevékenységét hivatott támogatni.

Új utakon

2011-ben a tanszék vezetését Csizmadia Zoltán vette át. A folyamatos fejlesztő tevékenységek eredményeképp alapvetően a korábban megvalósított interprofesszionális tevékenység folytatására felkészítő tanfolyamok

tapasztalataira, a már említett Útitársak projektben megvalósított Interprofesszionális közösségi munka szakirányú továbbképzés pilotprogramjára és tantervére, továbbá az ELTE megalapított szakjának koncepciójára építve kidolgozták és elfogadták a Közösségi és civil tanulmányok MA szakot, amely Nárai Márta szakvezető koordinálásával 2013 őszén be is indult részidős képzésben. Ennek sikerességéhez nagymértékben hozzájárult, hogy a tanszék már körülbelül tíz éve igen intenzív motiváló és szervező tevékenységet végez az egyetemen a diákok önkéntes munkája tanrendszerű és gyakorlatokon történő folytatására, a szociális munka és ügyek, a társadalom- és szociálpolitikai kérdések bemutatására, napirenden tartására tanári és diákkörben egyaránt, a résztvevők és közreműködők szociális érzékenyítésének érdekében. Számos ilyen tematikájú új tantárgyat vezettek be az egyetem nem szociális munka szakos diákjai számára. A felsőoktatási szakképzés változásainak eredményeképp pedig Tóbiás László szakvezető szervezésében 2013 őszén beindult a korábbi Ifjúságsegítő szak tapasztalataira épülő és szintén új tematikájú Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés. Mindezek következtében módosult 2014 elején a tanszék neve Szociális Tanulmányok Tanszékre.

2014-re a tanszék hatfős tanári állományának már mindegyik tagja PhD tudományos fokozattal rendelkezik, és az év végére a tanszékvezető sikeres habilitációjára is sor került. Mindez a tanszék képzési-tudományos fejlődésében és jövőjét tekintve igen lényeges mérföldkő, hiszen köztudott, hogy a szociális képzéssel foglalkozó hazai iskolák és tanszékek döntő többsége még korántsem jutott el idáig. A tanszéken hosszú ideig elsősorban a tanárok egyéni kutatásaira került sor, így a szociális munkások szakmai tevékenysége, a szociális szakmai identitás, értékdilemmák, a problematikus és hátrányos helyzetű emberek szükségletei, a képzések fejlesztésének összefüggései, a korszerű oktatásmetodika alkalmazásának lehetőségei, a gyermekjóléti, napközbeni ellátás hatásossága stb. kérdéskörökben. Továbbá a szociális és közösségi munka tágabb relációjában: így a szakmaközi együttműködés, a civil és nonprofit szervezetek működése, térségi összefüggései, a kistérségek szociális szükségleteinek felmérése, a vidékfejlesztés szociális szolgáltatásokkal és a kapcsolathálózat-elemzések módszerei témákban. 2013–2014-ben a tanszék öt kollégája Együttműködés a humán szolgáltatásokban kutatási csoportot alkotva dolgozott A győri járműipari körzet mint a térségi fejlesztés új iránya és eszköze című, egyetemi szintű tudományos kutatásban, amely konkrétan a győri ipari körzet szociális és egészségügyi szolgáltatásainak kapcsolatrendszerét, a lakosság humán szükségleteinek alakulását, helyzetét és a szociális szolgáltatásokban a különböző együttműködéseket vizsgálta, majd prezentálta különböző eszközökkel és fórumokon.

Az újabb NYDOP és TÁMOP program keretében futó projektek közül kiemelendő a Szociális város rehabilitáció Győr-Újváros – Segítünk az időseknek (SIP), a Hajléktalan emberek szükségleteinek felmérése Győrben, a Fejlesztés a szolgáltatásokban rejlő lehetőségek jobb kihasználásával és a partnerkapcsolatok erősítésével és az Okos hely a Marcal-városi aluljáróban című programban, továbbá a Győr Megyei Jogú Város Települési Egyenlőségi Programban való tanszéki közreműködés.

NO, HOL IS TARTUNK?[17]

A szociális képzésben dolgozók közül bizonyára sokan emlékeznek még Ronald Woods Dél-afrikai Köztársaságból származó kollégánk No már most, mi is a teendő...? című, először kéziratban terjesztett tanulmányára, mely később – továbbfejlesztett formában és más címmel – meg is jelent kiadványban is (Woods 1994). Azóta eltelt jó néhány év, és ahhoz, hogy újra feltegyük magunknak a kérdést, és aztán cselekedjünk, gondolom, hasznos, ha ki-ki számvetést végez önmagában, képzőstábjában, kollégái között. Ehhez pedig talán használható a címben foglalt kérdés. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül néhány kiinduló felvetéssel kívánok támpontot adni a válaszok megadásához vagy további kérdések felvetéséhez, a szociális szolgáltatások szükségleteinek jobban megfelelő képzés és fejlesztésének elősegítése érdekében.

A magyar szociális képzés közép- és felsőfokon szinte a semmiből született meg, igen jelentős és hatékony erőfeszítésekkel gyökeresedett meg, és így váltak a képzőhelyek (iskolák) a szakma ismert, idővel egyre elfogadottabb bázisaivá. A távolabbi múlt, a világban a szociálismunkás-képzés száz éve és már lényegében az „új" hazai képzés immár tíz éve is jelentős örökséget hagyományoz a jelen képző szakembereire. Egyértelműen megállapítható, hogy maradandót alkotott a szociális képzést vállaló és felállító szakmai, tanári, politikai kör az 1980-as évek végén (a Szociális Képzési Bizottság működése, a Soproni Konferencia, az Iskolaszövetség létrejötte, a szociálismunkás-képzés tantervi irányelveinek kimunkálása stb.). De az is egyre egyértelműen világossá válik, hogy most, az ezredforduló időszakában már korántsem elégedhetünk meg egykori vívmányainkkal, azok már nem elégséges feltételei a továbbfejlődésnek.

A képzési kapacitások

1999-ben már 21 felsőfokú intézményben és 13 középfokú iskolában folyik iskolarendszerű szociális képzés. A felsőfokú szociális szakokon az 1996/97-es tanévben nappali tagozaton mintegy 2650, levelező, esti tagozaton és távoktatásban pedig körülbelül 1500 (összesen kb. 1780 első évfolyamos) diák tanulja a szociális szakmát. [18]

17 A tanulmány eredetileg az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 1999/2–3. számában jelent meg (94–103. oldal)

18 A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Statisztikai Tájékoztatója (1998), Felsőoktatás 1996/97.

A kapacitásokat tekintve a képzések országosan is és az egyes iskolákban is kis létszámmal és a szervezeti kereteket, hierarchiát tekintve minden szempontból kisebbségben működnek. A belátható méretű, kis létszámú, családias évfolyamok, a „mindenki ismer(het) mindenkit" vívmánya természetesen elősegítik a szociális munka lényegéből fakadó emberi tényező hangsúlyozását, szemben a „képzőgyárak" sokszor technológiai folyamattá szimplifikált szakemberképzésével. E kisebbségi helyzetből más erény is kovácsolható, hiszen könnyebb a társadalmi kirekesztettségben élőkkel való foglalkozást, a kisebbségi helyzetet folyamatosan megélő diákoknak megérteni, megtanulni és az ezt úgyszintén megélő tanároknak tanítani.

Sok a vita és a bizonytalanság abban a kérdésben, hogy vajon a jelenlegi képzési volumenek kielégítik-e a szociális ellátórendszer szakemberszükségletét. Az elmúlt tíz évben kialakított feltételrendszer – legalábbis jelenleg úgy tűnik – többre nem ad lehetőséget, az iskolák és tanáraik teljesítőképességük határán állnak, és nem is tudnak a jelenleginél több diák minőségi képzésére vállalkozni. Megjegyzendő, van néhány szociálpedagógus képzőhely, amely kizárólagosan saját intézményének anyagi érdekeit (a normatívák lehívását) tartja szem előtt, és a feltételrendszeréhez képest igen magas létszámú tanulócsoportokat képez.

Egyes vizsgálatokból, felmérésekből és a szociális munkások, alkalmazók beszélgetéseiből arra lehet következtetni, hogy sokkal több képzett szakemberre volna szükség. Horváth Ágota és Lévai Katalin (1966) néhány éve lefolytatott vizsgálata kimutatja, hogy a családsegítő központokban alkalmazottaknak csak 24, a hajléktalanellátásban és a területi gondozási központokban dolgozóknak pedig mindössze 19 százalékának van közép- vagy felsőfokú szociális képzettsége, és a megkérdezetteknek egyharmada munka mellett, esti-levelező tagozaton szerezte végzettségét. Megállapítják továbbá, hogy a szociális munkás alkalmazottak közül csak minden ötödiknek van szociális képzettsége, bár a szociális munkás munkakörben dolgozók egyharmada részt vesz valamilyen szervezett szociális képzésben. Egyes vélemények szerint még ennél is rosszabb a helyzet. [19]

A szociális szakemberek iránti keresletről szóló Fraternité-tanulmány (1996) adatai szerint csak a szociális alapellátás jelen létszámigénye durván számolva kb. 12 000–14 000 fő felsőfokú végzettségű, és kb. 22 000–23 000 középfokú végzettségű szakember. Egy szakszervezeti statisztika (1996) szerint a szociális ágazat ma kb. 35 000 középfokú és 34 800 felsőfokú végzettségű

19 Az adatokhoz igen figyelemreméltó kommentárokat fűznek még a szerzők. Ld. Horváth Ágota – Lévai Katalin (1966): Szociális munkások II. Esély, 6.

szakembert igényel. A „mi mennyi" és a „mi mihez képest elegendő" dilemmákon túllépve az azért megállapítható, hogy az 1997., 1998. és 1999. évre a felsőfokú szakokra meghirdetett évi 2300–2500 fős keretszámok alacsonynak tekinthetők, a lemorzsolódást, a mobilitást, a gyors pályaelhagyásokat vagy -módosításokat nem is számítva.[20]

Az iskola- és képzőrendszer dilemmái

A fenti adatokat és a viszonylagosan arányos földrajzi elhelyezkedést tekintve sokszor beszélünk kiépült szociálisképző-rendszerről, kérdés, valójában tekinthetjük-e rendszernek.

Mint az imént jeleztük: a szociális képzés ma szétaprózódott Magyarországon, azaz sok helyen képzünk kis létszámokkal. Az egyes iskoláknak még nem volt erejük ahhoz, hogy a szociális képzés keretei között bővítsék repertoárjukat, szakjaikat. Csupán egyetemi szinten és a középfokú szakképzésben fordul elő, hogy egyazon intézményben folyik egymás mellett különféle képzés, a főiskolák csak egy-egy szakon képeznek. Az elmúlt tíz év egyik minden bizonnyal jelentős eredménye a felsőfokú alapszakok képesítési követelményeinek és a képzési időnek kormányrendeletszintű szabályozása, továbbá a középfokú szociális asszisztens szakképesítés szakmai követelményeinek, központi programjának kimunkálása és megjelenése volt. (A külföldi példákkal összevetve az ottani 2-3-4 éves képzési időtartammal szemben a hazai felsőfokú képzés vitathatatlan vívmánya az alapképzés 4-5 éves időtartama.) Hivatalosan lényegében az alapszakok képesítési követelményeinek 1996. évi megjelenésétől számítható önálló felsőfokú képzési ágazatnak a szociális képzés. Csak számítható, mert a deklarációk, a vonatkozó 6/1996. sz. kormányrendelet megléte csak a kiindulás. Még sokáig fog tartani az igazán önálló képzési ágazattá válás folyamata.

Az alapképzés szakjai szükségszerűen az általános képzést, vagyis a leginkább konvertálható tudást nyújtják, általában kielégítve ezzel az intézményrendszer változó szakemberszükségletét. Alapot kínálnak a régóta tervezett továbbképző- és szakvizsgarendszer kiépítéséhez, a leendő szakemberek pályájának befejezéséig, az egész életen keresztül tartó továbbképzéshez.

Idáig csak három szakirányú továbbképző kurzus akkreditációja történt meg: a szociális menedzseré, az addiktológiai konzulensé és a szupervizoré, jelenleg folyik az egészségügyi szociális munkás, a tereptanári és a szociális munka

20 A szociális szakemberek iránti keresletről (1996): Fraternité Rt., Tanulmány. Népjóléti Minisztérium statisztikája a Szociális Dolgozók Szakszervezetének felkérésére (1996) kézirat.

szupervizora számára szervezett továbbképző kurzusok előkészítése. Igenelni lehetne, ha az iskolák ezen a ponton ismét egymásra találnának és együttműködnének. A szociális ellátás intézményeiben elementáris erővel jut kifejezésre az egy-egy adott speciális terület – így például a hajléktalanellátás, a bentlakásos intézmények, az idősellátás – képzési szükséglete. Erősödik az igény a házi gondozásban vagy a közösségi ellátásban is. Ha ezzel a képzőhelyek, iskolák még sokáig várakoznak és hezitálnak, akkor a rokon szakmák képzései fogják az oktatás piacán eladható árujukat kínálni a szociális szakma gyakorlóinak is, ld. egészségfejlesztő-mentálhigiénikus, gyermekvédelmi szervező stb. képzések. Lényeges, hogy a szociális szakma a magáénak vagy fontos rokonnak tekintse ezeket. A várakozás és a bezártság nem segíti a szociális ellátások minőségét, viszont tartósan gyengíti a szociális képzőrendszer kiteljesedését, dinamikus fejlődését (Hegyesi 1996).

A közvetítendő tartalom

A Soproni Konferencián (1990) és azt követően elég hosszú időszakon át az alapképzés jellegére – általános vagy speciális legyen-e a képzés, „mit tanítsunk" témaköreire – összpontosítottak az érintett szakemberek. A viták kereszttüzében a képzésben megjelenő alapdiszciplínák álltak, azazhogy mi milyen arányban és főleg milyen ismeretekkel kerüljön a képzésbe. Az egyes „tanulmányi területi" lobbik (pszichológia, szociológia, szociálpolitika) küzdelmeinek eredményei jól kiolvashatók az 1996. évi képesítési követelmények tanulmányi területi arányaiból is (2. táblázat):

2. TÁBLÁZAT
AZ ÁLTALÁNOS SZOCIÁLISMUNKÁS-KÉPZÉS TANULMÁNYI TERÜLETEI ÉS ARÁNYAI

Tanulmányi területek	Az összes képzési idő százalékában	
	Egyetemi szociális munkás szak	Főiskolai általános szociális munkás szak
Szociológia, közgazdaság, társadalomismeret	15	10
Társadalom-szociálpolitika	20	15
Szociális munka	30	30
Jog- és politikatudomány	10	10
Pszichológia	15	20
Statisztika, kutatás, módszertan	5	-
Népegészségügy	-	5
Speciális területek	20	10

Forrás: 6/1996. (I. 18.) Korm. rendelet a szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről.

A kezdetekkor lényegében csak a Szociális munka elmélete és gyakorlata című tantárgycsoport határozta meg a minimális ismeretek mellett az elsajátítható készségeket/képességeket és az alakítandó értékeket. Tantervfejlesztési viták ugyan lezajlottak az egyes stábokon belül, de a kimenetszabályozásról, a minimális vagy a záróvizsga-követelményekről, a tantervekről, a képzésfejlesztésről csak néhány publikáció tudósított.

Az 1996. évi képesítési követelmények a kimenetet szabályozzák. Kérdés, hogy mennyiben tud majd egységesítő hatást gyakorolni a különböző képzésekre, és kérdés, hogy miképpen értelmezzük az egységesítést, s hogy a viszonylag sajátos metodikával működő képzést elegendő-e csak a kimeneten szabályozni, vagy szükség van-e sztenderd folyamatszabályozó elemekre is.

A magyar szociálismunkás-képzés egyik fő jellegzetessége az iskolák szintjén kidolgozott és a folyamatot is szabályozó tantervi rendszer, tantárgyi háló. Ezek a curriculumnak még egyáltalán nem értelmezhető dokumentumok a „kivitelezés" – a képző folyamat – során (egy képzési ciklus közben is) számtalan változáson mentek keresztül. Okai a hagyomány és a tapasztalat hiányával, a szociális munka hazai „újra létrehozásával", a nemzetközi gyakorlathoz viszonyított igen gyors fejlődésével, a szociális munkával szemben támasztott társadalmi igények és követelmények gyors változásával, továbbá a magyarországi sajátos pedagógiai kultúrával magyarázhatók.

Az egyes iskolák tantervi rendszerét jelentősen befolyásolja az a körülmény is, hogy egy-egy tanulmányi terület, tantárgy oktatására honnan lehet tanárokat, gyakorlatvezetőket és szakembereket bevonni, alkalmazni. Következésképpen gyakran olyan stúdiumokra is sor kerül, amelyekre nem is lenne szükség, és olyanokra meg nem, amelyekre viszont igen nagy.

Kérdés az is, hogy ki, mi és hogyan tudja a végzős gyakornokok szaktudását mérni. A záróvizsga-bizottságokban elsősorban tudós emberek ülnek, akik természetesen jól tudják ellenőrizni az akadémiai tudást, de a szakma képviselői igen csekély részvételi lehetőséget kapnak egy-egy bizottságban, így a szakmai szempontok kevésbé érvényesíthetők. Természetesen a képességek fejlettségi szintjének mérésére sem nagyon alkalmasak ezek a vizsgák. Így az iskolák jó része sajátos, többlépcsős záróvizsgáztatási szisztémát vezetett be (a gyakorlatok minősítése, a szakdolgozatvédés, az elméleti komplex témakörök), de a kérdés jelenleg korántsem megoldott.

A képzési tapasztalatok bővülésével, a képesítési követelmények megjelenésével egy időben kaptak, illetve kapnak egyre inkább hangsúlyt a szociális munka értelmezése körüli polémiák. Ehhez minden bizonnyal hozzájárultak a

külföldi tapasztalatok, szakkönyvek, az egyre bővülő és erősödő nemzetközi kapcsolatok, projektek és tanulmányutak. Egyre több írást olvashatunk a „milyen szociális munkást vár el a szakma", a „milyen tudás várható el a szociális munkástól" stb. témájú kérdéskörökben. Így például az Iskolaszövetség 1998. évi szakmai konferenciáján is alapvető kérdés volt a „milyen szakembereket is kívánunk képezni" kérdéskör. Azaz: milyen összefüggés van a világban, a különböző társadalmakban, a szociálpolitikában és a szociális munkában világszerte végbemenő változások (a globalizáció, a biztosabb távlatok igénye, a társadalmi minőséget jelentő kérdések, a szakmai differenciálódás és integráció, a szakmai határok erodálódása stb.), az ebből eredő szakma- és képzéspolitikai megfontolások, a jelen és a vélhető, prognosztizálható jövőbeli kihívások, valamint a szociális képzés által közvetített tudás és a képző folyamat között. [21]

Együttműködés versus verseny

Amíg a képzések beindítása körüli időszakban a képzőiskolák közötti szorosabb viszony, együttműködés, bizonyos fokú koordináció (ld. felvételi követelmények egyeztetése, „elő-szakosodás" meghatározása) volt jellemző, addig mára egyértelmű versenyhelyzet alakult ki – mondhatjuk így – a képzés piacán, ami természetesen önmagában még rendkívül erősen dinamizáló erejű lehetne. De nem teljesen az.

Verseny folyik a diákokért, de a verseny mögött sajnos nem csupán egy-egy iskola kisugárzó ereje, tartalmi és szervezeti minőségi oktatása áll, sokkal komolyabban ott van a normatívákért, azaz a képzések forrásaiért zajló küzdelem is. Verseny van továbbá a pályázati pénzekért, vagy nemkülönben az akkreditációs folyamatban: ki-ki milyen eszközökkel és módokon tud mihamarabb és eredményesebben túl lenni a túlzottan adminisztratív jellegű és sok formális megoldást igénylő procedúrán. Verseny van az egyes felsőfokú szakok között, ki a „szociálisabb", és ki az, aki csak a címet vagy a normatívát használja, és a szakértelemért, szakmai támogatásért más szakmákhoz fordul, mint egyik-másik szociálpedagógus-képzőstáb.

Verseny van a közép- és a felsőfok között is. Példa erre a szociálisasszisztens-képzés. 1997-re teljes megosztottság alakult ki az iskolák, stábok és tanárok között, mert mindkét fél veszélyeztetve érezte magát. A középfokú képzés képviselői elbizonytalanodtak a jövőjüket illetően, de az is kérdéssé vált, hogy milyen viszonynak kell lennie az akkreditált felsőfokú szakképzés, a főiskolai és az egyetemi szintű képzések között, melyik mire ké-

21 Ld. a képzéssel összefüggő tanulmányokat az Esély 1990/4. számában.

pez. S hogyan illeszkedik mindez a nemzetközi képzési rendszerbe (ld. BSc-BA, MSc-MA). Mivel nem készült mindkét fél számára elfogadható koncepció, és mivel az elkészült középfokú képző tervezetek „túlzottan magasra állították a mércét", a felsőfok egyelőre erőből megvétózta az alulról jövő kezdeményezést.

Egy-két közös projektet, néhány, több képzőhelyen is tanító tanárt leszámítva ma nincs az iskolák között valódi, tartós és mély együttműködés, az ajtók inkább záródnak, s kevésbé látható a megfelelő szándék és erő a nyitottságra és ennek bizonyítékára, a széles körű és tartós kapcsolatrendszerre és együttműködésre. Úgy tűnik, a hátrányos kisebbségi helyzet várfalakat épít a képzőhelyek (iskolák) köré, ez pedig nem kedvez a leendő szociális szakember identitásának alakításához. E kijelentések nyilván nem mentesek a szubjektivizmustól. De talán nem rossz példa, hogy a szociális képzésben tanuló diákok az évenként sorra kerülő konferenciáik hatására, az együttműködés ígéretével kecsegtető nagy fellángolásaik után hamarosan megint csak saját sáncaik (iskolájuk) mögé húzódnak vissza.

A szociális képzések magyarországi felállításában igen előnyös és fontos momentum volt, hogy a szakma és a képzés képviselői együtt kezdtek el dolgozni a tanterveken. Az időelőrehaladtával, a képzőstábok kialakulásával, a tanárok számának gyarapodásával viszont egyre inkább háttérbe szorultak a szakma emberei. Az okok abban is keresendők, hogy a tanárokkal szemben támasztott követelmények között – érthető módon – kiemelten a tudományos tevékenység szerepel, a szakmai gyakorlat súlya pedig a gyakorlatorientált képzési deklarációk ellenére csak kevésbé érzékelhető. Ez idővel bizonyos távolságtartást, adott esetben szembenállást eredményezett a képzés és a szakma között. A szociális képzésben a tanárok két tűz közé kerültek, de a „dolgok rendje szerint" saját szakmai karrierjük érdekükben az erősebb felsőoktatási nyomásnak kívánnak elsősorban megfelelni.

E megállapításnál a valóság persze itt is jóval bonyolultabb. A gyakorlatorientált képzés tereptanárok százain keresztül valósul meg. Tereptanári képzések tucatjaira, két országos terepkonferenciára került sor az elmúlt tíz évben. Az iskolák a tereptanárokon kívül nem nélkülözhetik más gyakorló szakemberek beemelését az elméleti képzésbe, még akkor sem, ha azok jó része nem felel meg a tanárokkal szemben támasztott, egyre szigorodó és egyre komolyabban vett tudományos követelményeknek. Ők elsősorban erős szakmai identitásuk, személyes varázsuk, karizmájuk, erkölcsi tartásuk, sokoldalú gyakorlati tapasztalataik által jelenítik meg a szociális munkát, annak érdekeit és a képzési szükségletek artikulációját egy-egy konkrét képzésben, de hangjuk helyzetüknél fogva csak visszafogott és halk, hiszen nincsenek állandóan jelen a képzőstábok tevékenységében.

Nem hoz valódi eredményt a távolság oldásában az sem, hogy a tanároknak csak egy kis része involválódik valamilyen mértékben a szociális szolgáltatások széles körű tevékenységében, egy-egy projekt létrehozásában, működtetésében, monitorozásában, egy-egy szociálpolitikai akció, esemény (szociális napok, hetek, work-shopok, konferenciák) megvalósításában vagy egy-egy tudományos kutatási problematika feltárása és elemzése során. Nehéz eldönteni, mi könnyebb és eredményesebb: a munkáját minőségi módon végző gyakorló szakembert és szakmai tapasztalatait bevinni a képzésbe, vagy a jelentős elméleti tudással rendelkező tanárt elfogadtatni az igen nehéz körülmények között működő ellátórendszerben.

A terep és az iskola közötti kapcsolatrendszerre rányomják bélyegüket a szociális intézményekben, szervezetekben dolgozók félelmei és szorongásai is. A régebb óta a szociális ellátásban dolgozók nem mindig boldogok az „újsütetű" tanároktól. A probléma alapja, hogy a terepen – mint már láttuk – jelentős számú, kellő gyakorlattal rendelkező, ámde bizonytalanabb elméleti felkészültségű kolléga dolgozik, sőt vállal terepvezetést a képzési idő körülbelül 40 százalékát kitevő gyakorlatokon. Ráadásul olyan gyakornokokkal, akiknek már minőségi, de sokszor inkább csak külföldi tapasztalatokra és a szakirodalmi forrásokra épülő elméleti felkészültségük van. Ráadásul úgymond szakmai érdekeiket viszont már elég jól tudják érvényesíteni. A probléma kettőssége – ahogy sokan fogalmazták – tehát: *„nemcsak a saját munkámhoz nincs megfelelő elméleti tudásom, hanem még vezérelnem is kell azt a több és más tudással, sőt értékekkel rendelkező diákot, aki vélhetően minimum egy másik, de akár egy szakmai elit tagjává válik, rövid időn belül..."* E helyzet következménye a kommunikációs gátak, csapdák és tereptanár (intézmény) – diák (iskola) közötti játszmák kialakulása (Göncz 1996).

Csak zárójelben: egy, a kelet-közép-európai országok (Csehország, Horvátország, Magyarország, Szlovákia és Szlovénia) szociálismunkás-képzését vizsgáló tanulmány kimutatta: a képző intézmények képviselői és a leendő szociális munkást alkalmazók között alapvető érdekkülönbségek vannak: például a vezetői értékrend teljesen különbözik a képzésben közvetített értékrendtől, és az alkalmazottak is főként rutinból, adminisztratívan dolgoznak stb. (Stubs 1996).

Az egyes iskolák szintjén és a Szociális Szakmai Szövetség keretein belül létező együttműködések ellenére jelenleg ma még inkább a párhuzamosságok jellemzik a szociális szakma és a képzés fejlődését, igen kevés ponton találkozhatunk egymást erősítő hatásrendszerrel. Nincsenek a képzéssel szemben támasztott igazi „szakmai megrendelések" (ha volnának, akkor jó lenne olvasni azokról). Többnyire a képzésben dolgozók határozzák meg a képzések

fő trendjeit. Pedig a szakma megrendeléseit a képzéseknek az egyes iskolák és a szakmai szervezetek szintjén egyaránt fogadniuk kellene, és többet tenni a megrendelések artikulálásának segítésében.

Ebben a folyamatban igen jelentős erőforrás a már újonnan kiképzett, a szakma és a szolgáltatások mai napi gondjai között involválódó és önmagát kipróbáló új generáció (közülük sokan már a képzésekben is közreműködnek). Az ő szociális szakember énjükben már minden bizonnyal szerencsésebben ötvöződik az elméletet és a mindennapi gyakorlatot integráló szemlélet és követelmény igénye.

Innovációk

A hazai szociális képzésekben jelen van az újfajta szellemiség és gondolkodás (a rendszerszemlélet, a problémaközpontúság, a reflexivitás, a leszűkített ismeretközlés felszámolásának igénye, az adott dolgok, jelenségek többszempontú megközelítése és a plurális vélemények megjelenése stb.), az új stratégiák, eljárások és módszerek hatalmas köre. Örvendetes, hogy több iskola próbálkozik tudatos tanterv- és képzésfejlesztő folyamat végigjárásával az önelemzéstől kezdve a képzési filozófiák, -alapelvek, -politikák, a struktúrák, stratégiák és módszerek felülvizsgálatán át a szükséges radikális vagy puhább változtatások kipróbálásáig, bevezetéséig.

Igen fontosnak tekinthető, hogy egyre több helyen pályaszocializációs vagy szakmai identitást fejlesztő folyamatként tekintenek a szociális képzésrea, amelyben a figyelem elsősorban arra irányul, hogy mi történik a diákkal, és hogy a tanárok és a képzőstábok szerepe elsősorban a diákok tanulási folyamatának motiválásában, facilitálásában, monitorozásában és értékelésében ragadható meg.

A képző folyamaton belüli különféle integrációk kipróbálása és bevezetése választ ad a tíz évvel ezelőtt felállított képzési tantárgystruktúra mai dilemmáira is, azazhogy a képzést alkotó alapdiszciplínák jobbára csak a maguk logikájában építik fel a tanulási folyamatot, és ez alapvetően ellentmond az integrált, interdiszciplináris szellemiséget igénylő képzési célnak. Az egyik iskolában a gyakorlatok, a hozzájuk kapcsolódó tereptanárképzések rendszerszemléletű elemzése, következésképp a gyakorlatok egészének reformja, a másik iskolában az interdiszciplinaritást modelláló elméleti stúdium, a komplex elméleti-gyakorlati projekt, a harmadik iskolában a több szempontú elemző folyamat eredményeként kialakított, direktebb módon folyó szakmai képességfejlesztő tréningek bevezetése minden bizonnyal a képzésfejlődés indikátorai. Még több próbálkozásra lenne szükség. De egyet nem szabad a

szemünk elől téveszteni: ahogyan a szociális munka, úgy a képzése is minimum interdiszciplináris jellegű, mert különböző diszciplínákból építkezik, a diszciplínákat képviselő szakemberek együttműködése által. Következésképp egyetlen diszciplína és szakembere sem tehető mellékvágányra, és nem zárható ki az integrációs folyamatból, sőt éppen az együttműködésben rejlik a képzés egyik ígéretes erőforrása. Másfelől vizsgázunk, hogy miképpen tudjuk átlépni saját szakmai határainkat és korlátainkat, illetve miképpen vagyunk képesek elismerni mások törekvéseit és eredményeit.

Az Iskolaszövetség 1998. évi konferenciáján az is kiderült, hogy a tanári kör a kreditrendszer bevezetését nem annyira egy felülről jövő kényszernek, hanem inkább a megújulás egyik lehetséges eszközeként értelmezi. Igazolva ezzel egy szabadabb, flexibilisebb, átjárhatóbb, az egyes képzőhelyek autonómiáját nem feladó, ámde mégis egy egymásra is jobban figyelő, a diákok érdeklődését és érdekeit jobban figyelembe vevő rendszer kialakításának, működtetésének szükségességét. A kreditrendszer kialakítása talán hozzájárulhat a ma már túlzottan széttagolt tantárgystruktúrák észszerű egyszerűsítéséhez is.

Összefoglalva: A képzések elindítása, jogszabályi és szervezeti háttere, működése, a képzőstábképzőstábok létrehozása és fejlődése ellenére ma a szociálismunkás-képzés Magyarországon problémákkal és dilemmákkal telített. Létezik ugyan képzési ágazat, de a képzések inkább csak a felsőoktatás és a szakképzés követelményei által kijelölt úton haladnak, a szociális szakma és képzés rendszerszerű együttműködése kívánnivalót hagy maga után. A képzés nem tekinthető a szolgáltatás szolgáltatásának, és ma még nem képes az akadémiai és szakmai követelmények közötti egyensúly és összhang megteremtésére, amelyre persze nem csak neki kellene vállalkoznia. De a beindult többféle innováció megfelelő muníciókat adhat az elkövetkező időszakra.

No már most, mi is a teendő...?

A felsőfokú szociális képzések beindulása után rövid idővel az első eredmények mellett már tetten lehetett érni az anomáliákat is, hiszen a képzések elindultak a „mindent tanítsunk meg" megvalósíthatatlansága felé egy széttagolt és egy erősen diszciplináris tantárgyi szerkezetben. Nagyon hamar kiderült, hogy várfalakat építünk az iskolák és a képzések köré, miként ugyanez történt egy-egy szociális szolgáltatásban, intézményben és a szociális szakma külső védelme tekintetében is. Ennek következményei azóta is érzékelhetőek, különösképpen a különböző szintű és formájú együttműködésekkel kapcsolatos inerciák tekintetében. A képzőstábok és egyes

tanárok szavakban kinyilvánított hajlandósága és néhány konkrét tantervi innováció ellenére megkezdődött a szakma és képzés útjának kettéválása, következésképp nem tudott kifejlődni és hatni az akadémiai és a szakmai követelmények egyensúlyát középpontba tevő akarat.

Amit most visszatekintve mondhatok: mi tanárok, képzést szervezők elég hamar nagyon is tudtunk ezekről a kardinálisnak tekinthető problémákról, de nem volt erő ezek eredményes kezelésére és főleg a megoldásokra.

A TOVÁBBLÉPÉS ELÉ

SOPRONTÓL TÁVOL ÉS MÉG BOLOGNÁHOZ SEM KÖZEL[22]

Igen sok tekintetben egyet kell érteni Szabó Lajos Közel Bolognához – Soprontól távol című tanulmányával (Szabó 2005). Az alábbiakban a szerző által felvetett gondolatokat próbálom újra értelmezni és a magam optikáján keresztül megvizsgálni. Magyarország EU-s csatlakozása, a felsőoktatási reform és a bolognai folyamat kétségtelenül új helyzetet teremtett a szociális ágazatban és a képzésében egyaránt. Szabó Lajos tanulmányának alcímében mondja ki az egyik lényeget: nevezetesen a szociális képzések fejlesztéséről csak a szociális szakma alakulásának összefüggésében lehet beszélni, gondolkodni. Ebben a szellemiségben tematizál, amelyet a tanulmány egyik legfontosabb értékének tekintek.

Ez az alapkérdés a szakma és képzésének utóbbi 15 évében különös jelentőséggel bírt, bár más-más hangsúlyokkal. Többen nyilatkoztak arról, hogy a szociálismunkás-képzést a magyar rendszerváltozás időszakában alapvetően a társadalmi és szakmai szükségletek hozták életre, hogy rövid idő után az 1990-es évek elején a képzés maga is jelentős szakmapolitikát befolyásoló tényezővé vált, illetve hogy mintegy előfutára, meghatározójává vált a szakma fejlődésének (Budai 1999a, 2004a, Budai és társai 1996, Győri 1996, Hegyesi 1997, 1999, 2001, Hegyesi–Talyigás 1990, Puli–Galavits 1999, Stubs 1996, Szoboszlai 1999 stb.). Idővel ez a helyzet jelentősen megváltozott, átalakult, és ma azt mondhatjuk, hogy a sajátos fejlődés következtében a képzés és a szakma Magyarországon külön útjukat járják. Párhuzamosságok alakultak ki, a képzéseknek kevés találkozási pontjuk van a szakmával, a szociális ellátórendszerrel meg a szakmai szervezetekkel és viszont. Igen jó példák erre a „master" (mester) szakok és a szakirányú továbbképzések jövőjére vonatkozó aktuális vitáinkban kifejtett szempontok, illetve érvek. A szakmai szervezetek képviseletének bizonytalanságai versus a képző intézményi és akkreditációs nyomások sokféle megközelítést és szempontot vetnek fel, de mintha nem csengne össze a szakmaépítés és a képzésfejlesztés.[23]

22 Az írás eredetileg a Háló szakmai-közéleti lap 2005. szeptemberi számában jelent meg (6–12. oldal), az itteni szöveg annak rövidített, átdolgozott változata.

23 Ld. a Szociális Szakmai Szövetség KépzésiBizottsága és az Iskolaszövetség közös workshopja a „master" képzésekről, 2005. február 11.

Szabó Lajos tanulmánya egyfelől az 1990-ben Sopronban megtartott, képzés kialakítására szervezett konferencia megközelítésében taglalja a kezdet és a fejlődési folyamat kérdéseit, problémáit. Mivel az idő előrehaladtával értékítéleteink biztosabbakká és reálisabbakká válnak, így célszerű most Sopronra újra visszatekinteni. Így a „Soprontól távol" kifejezést – ahogy én is használom az alcímben – fontosnak tartom, mert az időtényezőn kívül kifejeződik benne egy jogos, a korábbi „vívmányok" eliminálódása miatti elégedetlenség. Más részről viszont ma már szükség van egyfajta kritikus távolságtartásra (képzési követelmények, tartalom stb.) is. Így például Sopron értékére építve, de már a bolognai folyamat szellemét is figyelembe véve készültek el és kerültek elfogadásra a 'Szociális munka' (BA) alapszak képzési és kimeneti követelményei 2004-ben. [24]

Problémák és ellentmondások

A szociális képzésekben eddig megtett igen jelentős erőfeszítések és eredmények (a szervezeti keretek és a feltételrendszer kialakítása, a képzések elfogadtatása, jogi szabályozása, a szakalapítások, az első tantervek és a képzőstábok kialakítása, fejlődése stb.) ellenére a fejlődés ellentmondásos helyzetek sorát is eredményezte. Kérdés, ki lehetett-e volna ezeket kerülni, s ha igen, akkor miképpen. Vagy: milyen fontos tudást eredményeznek számunkra ezek a tapasztalatok, mit hogyan lehet használnunk ezekből ma és a jövőben? Röviden tekintsük át a legjellemzőbb eredményeket és ellentmondásokat!

1. A tantervek kialakítása, az ad-hoc vagy folyamatos fejlesztése, továbbá az immár 15 éve folyó képző tevékenység eredményeképp felépült a szociális munka (kvázi) tudásbázisa, de még nem sikerült a szakma és a képzés biztos és igazán tudományos hátterét megalapozni. Azonosulni lehet Szabó Lajos véleményével, mely szerint kevés szellemi invesztíció volt e téren. A képzés alapvető hátránya, hogy a szakmát alapvetően reprezentáló szociális munkások csak csekély számban vannak jelen a képzés mindennapi gyakorlatában. Hiszen a kilencvenes évekig a szociális munkát végzőknek nem volt szociális képzettségük, s később, a szakemberek képzésbe kerülése – elsősorban a tudományos háttér, az egyre keményedő akadémiai követelmények következtében – vált/válik nehézzé. Az újonnan létrehozott felsőfokú képzések természetszerűen magukban hordozták az elfogadottságra, a stabilitásra és a biztonságra törekvést. Ha a szociálismunkás-képzés helyet kíván kapni a diszciplínák rendszerében, akkor a

24 A Soproni Konferencia szerepéről és hatásairól részletesebben ld. a Szamai identitás című fejezetet.

tudományos szempontoknak is meg kell felelnie, és tudjuk, hogy kevés a kifejezetten szociális munka (képzés) tárgyában folyó tudományos kutatás. Az egyetlen PhD-iskola is alapvetően szociálpolitikai megközelítésű témákat preferál.

Jogos az az akkreditációk során felmerülő kritika is, mely szerint az alapképzések stábjai éppen a szak alapdiszciplínája (szociális munka) tekintetében rendelkeznek a leggyengébb tudományos paraméterekkel. A társdiszciplínák reprezentációja jobb és erősebb, például abban, hogy a Magyar Akkreditációs Bizottság (a továbbiakban MAB) alapvetően akadémiai követelményeinek megfelelően egy adott képzőiskola többnyire a társdiszciplínák képviselőit választja ki szakvezetőnek és tantárgyfelelősöknek. Ez egyfelől erősítő, hiszen több kiváló, ám eredetileg nem szociális végzettségű szakember adja tudását a szociális területnek. Másrészt pedig éppen a szociális munka tantárgyainak tanítására nem sikerül minősített tanárokat biztosítani. A már szociális képzésben nevelkedett néhány fiatal tanár pedig még nem képes domináns szerepeket betölteni a képzések működtetése és fejlesztése tekintetében. Rengeteg energiát és időt igényel magának a képző folyamatnak és magának a képzéseknek a szervezése, koordinációja, és ez elsősorban a szociális munkát (tantárgyait) tanító, képviselő stábtagokra hárul. Így kevésbé van/lesz energiájuk tudományos tevékenység és kutatás folytatására.

Összefoglalva: hol van ezekben az esetekben a képzés lényege, és hova kerül a hangsúlya? Milyen stratégiákkal lehetne ezen a helyzeten változtatni? Kiknek mit és hogyan kellene tenniük?

2. Az erősen akadémikus hagyományú, hátterű és szemléletű magyar felsőoktatásban kellett/kell új és a felsőoktatásban is eddig idegen, ugyanakkor a szociális munka elvárásainak megfelelő, probléma- és gyakorlatközpontú, modern képzési programokat kialakítani és metodikát alkalmazni. A diszciplináris szemléletben szocializálódott tanároknak először egy merőben interdiszciplináris (-professzionális) szociálismunka-tudást kellett elsajátítani (ezért folyamatosan önmagukkal is meg kell küzdeni), majd ezt akadémiai, vagyis diszciplináris közegben elfogadtatni és végül, de nem utolsósorban az akadémiai elvárásokat nehezen teljesítő diákoknak tanítani. Ez a szociális képzőstáboknak és tanároknak komoly nehézséget jelent.

A gyakorlatközpontú képzésbe szükségszerűen be kell vonni a szolgáltatások szakembereit, amit viszont nem preferál a MAB követelményrendszere, és nem segíti az elméletileg ugyan időközben már felkészült, de kevés releváns gyakorlati tapasztalattal rendelkező, szociális munkát tanító tanárok ellenállása sem. Kérdés: mit kezdenek ezzel a helyzettel a közös „arénában" a tanárokkal együtt dolgozó diákok? Mi a diákok viszonya ehhez?

Mi, tanárok mennyire vagyunk kongruensek? Végül: mit és hogyan lehetne tenni a különböző korszerű tanulásirányítási módszertani lehetőségek és eszközök (például tapasztalati, kooperatív tanulási modellek és technikák, a képzési projekt- és a team-munka) alkalmazása tekintetében?

3. A magyar képzés sok mindent „készen kapott" a világ, különösen Európa különböző országaiban és az Egyesült Államokban már megvalósított szociálismunkás-képzések különböző tapasztalataiból, irányzataiból, modelljeiből, nem kellett bejárnia az elődök küzdelmes útját. Jótékony következményei különösen az 1990-es évek elején a magyar képzés dinamizmusában, viszonylag gyors fejlődésében érhetők tetten. Ugyanakkor viszonylag hosszú időnek kellett eltelnie ahhoz, hogy kimondjuk: a készen kapott és átvett külföldi modellek nem elegendőek, sok vonatkozásban nem transzferálhatók közvetlenül a hazai gyakorlatba és képzésbe. Ezzel együtt kevés a magyar fordításban megjelent képzéssel kapcsolatos szakanyag, a nemzetközi szaksajtó kurrens témái sincsenek a hazai fórumok és viták középpontjában. Mint például a modernizáció és a szociális munka; a komplexitás, konformitás, kreativitás és együttműködés figyelembevétele a képző tantervek fejlesztésekor; a tapasztalati tanulás kérdései a képzésben; a szociális munkások doktori programja mint a szociális képzések nélkülözhetetlen eleme; a szociálismunka-tudás és kutatás összefüggései stb. E témák tanulmányozása csak néhány szociálismunka-tanár egyéni hobbitevékenysége lenne?

Mi az oka annak, hogy néhány, a szakképzésre vonatkozó módszertani kiadvány és útmutató kivételével az ezredforduló első éveiben is csak igen kevés publikáció és szakkiadvány jelent meg a képzés és fejlesztése tárgyában? Mit kellene tenni a képzések nemzetközi kérdések felé nyitásában vagy újranyitásában? Mit lehetne tenni a szakmai anyagok fejlesztése érdekében?

4. Egyet kell érteni Szabó Lajossal abban is, hogy a gyakorlatorientált képzésben oly nélkülözhetetlen kulcstényezők, a terepek a kezdeti lendületes fejlődése után mára sokat gyengültek. Immár igen hosszú idejű az „átmeneti időszak toleranciája", azaz a puha alkalmazási kritériumok megléte.[25] Kevésbé támogatható a felsőfokon végzett szociális szakemberek alkalmazása körüli ellentmondásos gyakorlat, a szociális tevékenység sokszor technikusi szintre süllyesztése pedig a szakma szerves fejlődésének ellenében hat. A diplomával rendelkező, a pályát igen korán elhagyók száma is jól példázza ezt a jelenséget, egy kutatás adatai szerint a szociális munkás és a szociálpedagógus végzettséggel bírók csak 18-18 %-a dolgoznak családgondozóként a gyermekjóléti szolgálatoknál (Forrai – Ladányi 2005).

25 Ld. a 15/1998 (IV. 30.) NM és az 1/2000. (I.7.) SzCsM rendeletet és azok számtalan módosítását.

Az egyes szolgáltatások és az egyes iskolák eredményes együttműködése ellenére a képzés és a terep hatása kölcsönösen gyengítő, a kurzusok és a szolgáltatások sokszor ellentétes szemléletet közvetítenek, másra szocializálódik a diák az osztályteremben, és másra a terepen. Az egyes iskolák (kurzusok) és az egyes szolgáltatások közötti együttműködés hivatalosan a képzés érdekei, céljai alá rendelődik, azazhogy mit vár el egy-egy iskola egy-egy terepen folyó gyakorlat kivitelezése érdekében. Ugyanakkor a szolgáltatásoknál folyó gyakornoki munka csak részben szervesül az ott folyó tevékenységrendszerbe. Nem válik annak természetes és karakterisztikus elemévé, azazhogy a gyakornoki tevékenység szakmailag is értékes legyen a szolgáltatás és közvetetten a szociális munkát igénybe vevők számára. A gyakornokok sokszor felkészültebbek, dinamikusabbak, érzékenyebbek, nyitottabbak tereptanáraiknál, következésképp a terepintézmények nem mindig tudnak velük mit kezdeni, és válnak felesleges (sokszor unatkozó) személyekké. Így lesznek túlszabályozott, sőt ingyensegéderők, magukra hagyják, korlátozzák vagy ellenkezőleg: túlszabályozzák őket. A szolgáltatások vezetői és dolgozói többnyire ambivalens módon viszonyulnak a gyakornokokhoz és közvetetten az iskolákhoz. Összességében egyik fél részéről sincs megfelelő energia az eredményes viszony kialakítására, fejlesztésére (Budai 2004, Stubs 1996). Kérdés: milyen folyamatokon keresztül, milyen érdekek érvényesítése során jutottunk idáig? Milyen további összefüggései vannak e jelenségnek? Hogyan lehetne elindulni e kritikus helyzet megváltoztatása érdekében?

5. Figyelmeztető jel Sopron alapvető értékének – az ottani produktív együttdolgozás – eliminálódása. Kevés az idő egymásra, egymás erősítésére, a szolidaritásra. Az egyetemek, főiskolák és most már a szociális képzési ágon belül a szakok is versenyben vannak egymással, képzési piaci mechanizmusok érvényesülnek (alkalmanként nem versenytiszta módon – ld. például az egymással nem egyeztetett kihelyezett tagozatok számának sokszorozódását), következésképp jelenleg nincs a különböző iskolák összefogásával komoly képzésfejlesztési projekt és együttműködés. Üdítő kivételeknek tekinthető e folyamatban az 1996. évi Nyíregyházi Országos Képzésfejlesztési Konferencia (Szöllősi 1997), a kreditrendelethez kapcsolódó, Iskolaszövetség keretében működő ad-hoc bizottsági műhely 2002-ben és 2003-ban, illetve a HEFOP 3.3. „Szociális képzésfejlesztés a felsőoktatásban" című projekt, utóbbiban a képzőstábképzőstábok közötti értékes kommunikáció 2004-ben.

Kvázi képzési rendszer

Megítélésem szerint a szociális ágazatban ma még nem beszélhetünk a képzés egészének koherens és jól működő rendszeréről, illetve rendszerszerű fejlesztéséről. Jól látható, hogy a képzés egészében nem mindig egyértelmű

az egyes alrendszerek – azaz az egyes képzési formák – funkciója, az egyes elemek egymáshoz való viszonya, nem mindig épülnek egymásra, vagy nehezen illeszthetők egymáshoz, nincs egyensúly, hatékony kölcsönhatás közöttük. Következésképp számtalan működési konfliktussal szembesülünk, és a legfőbb probléma, hogy a képzést – mint szolgáltatást – igénybe vevők sem tudják jól használni a képzőrendszert saját egyéni karrierútjuk tekintetében.

Kezdettől fogva és ma is nehezíti a helyzetet, hogy míg a szakképzés és a szakvizsga ügye a szociális szaktárca, addig a felsőfokú alapképzések az oktatási szaktárca felügyelete alá tartoznak. A továbbképzések pedig maszatos megoldással, lényegében mindkét tárcához. Nyilvánvaló a kérdés: milyen okok játszottak szerepet abban, hogy ez így alakult, milyen következtetéseket lehet ezekből levonni, vannak-e a képzési rendszer építésére vonatkozó átfogó koncepciók? Az alábbiakban nézzük meg néhány fontos elemét és az azt működtető legfontosabb tényezőket és összefüggéseket!

1. 1989–90-ben az akkori szaktárca jeles képviselőinek és a képzéseket befogadó felsőfokú intézmények erre nyitott vezetőinek, szakembereinek együttműködése eredményeképp történt meg a felsőfokú szociális képzőiskolák alapítása, telepítése. A lépés jelentősége vitathatatlan és elévülhetetlen; a közös akarat érvényre juttatása miatt van ma Magyarországon szociális képzés. Ám az akkori források idővel szétforgácsolódtak, amelynek napjainkig tartó hatása érzékenyen befolyásolja a képzés egészének fejlődését. Már a kezdetekkor és azóta is túl sok helyen folyik szociális felsőfokú képzés. Kérdés persze az is, hogy miért van szükség mára már 120–140 helyen folyó középfokú szociális szakképzésre Magyarországon (Budai 1999a).

Néhány kivételtől eltekintve a kis létszámú képző tanszékek, stábok a mai napig nem tudtak a felsőoktatás követelményeinek megfelelő tudományos műhelyt kiépíteni, és ez egyaránt frusztrálóan hat az ottani vezetőkre és tanárokra. A 2005. évi megismételt szakindítási procedúra során az első kétségbeesések után a nagy intézmények igen gyorsan teljesítették a személyi feltételekkel szemben támasztott követelményeket, hiszen a társdiszciplínák újabb képviselői kerülhettek a szociális képzések tantárgyfelelősi listájára. Kérdés, mi lesz ennek a hatása, ára. Segíteni fogja-e a képzés szerves fejlődését, azazhogy nem kis szociológusokat, kis pszichológusokat stb. fogunk képezni?

A képzés anyaintézményeinek stabil, pedagógógiai, egészségügyi, társadalomtudományi stb. érdekei, a szociálisnál nagyobb volumennel működő szakjai, a tradicionális nagy tanszékei és intézetei túlzottan is befolyásoló tényezők, így a kis „szociális tanszékek" kiszolgáltatottá váltak a képzésre és a fejlesztésre

fordítandó erőforrások biztosítása és ma már megtartása érdekében is. A szociálpedagógus-képzések úgynevezett „kettős (szociális és pedagógus) identitása" is többek között e struktúra kialakulásából képezhető le. A felsőoktatás egészén belül a szociális képzések kis részesedéssel működnek, kisebb jelentőséggel bírnak, kis kivételtől eltekintve így van ez egy-egy intézményben is. E „kisebbségi" lét és működés is frusztrációt okoz. Ma úgy látszik, hogy a kevesebb képzőhely (stáb) az adott intézményben is és a képzés egészét érintően is erősebb és markánsabb lehetett volna.

2. A különböző szociális munkakörökre felkészítő tanfolyamok és szakképzések extenzív fejlődésük következtében ma már igen szerteágazóan folynak, újabb és újabb képzéseket dolgoznak ki és vezetnek be, érthető módon az intézményrendszer és a szakma fejlődése, az újabb és újabb szolgáltatások bevezetése révén. Sokszor úgy tűnik, hogy pillanatnyi, ötletszerű módon történik egy-egy képzés kidolgozása és bevezetése, illetve hogy ezeket az adott (jelentkező) képzési iskolai kapacitás határozhatja meg (a 120–140 szakképző hely eleve indukálja az újabb és újabb képzések indítását), és kevésbé az, hogy ezek az új formák és keretek miképpen tehetők a képzési rendszer részévé. Igaza van Szabó Lajosnak e képzések minőségére vonatkozó kritikájában. Alapvetően hiányzik egy szisztematikus és széles szakmai körben történő eszmecsere, nevezetesen, hogy egy-egy szociális feladatkörben milyen szaktudásra van szükség, és azt a szaktudást milyen szintű és formájú képzésben kell/lehet megszerezni.

Nem teljesen világos, hogy miért ad például emelt szintű középfokú szakképesítést éppen a mentálhigiénés asszisztens, a szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintéző, a bölcsődei szakgondozó, a gerontológiai gondozó stb. képzés? Miért éppen a csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó képzés vált akkreditált felsőfokú szakképzéssé, aminek tartalma – részben érthető módon – inkább óvodapedagógusi, mintsem szociális képzés színezetű. Miért tanfolyami képzés eredményeképpen lehet valaki adósságkezelő tanácsadó, utcai szociális munkás vagy közösségi koordinátor bármilyen előzetes iskolai (így 8 általánossal is) végzettség elfogadása alapján? Hogyan képzelhető el adósságkezelő tanácsadást szociálismunka-értékek involválódása és tudása nélkül végezni, hiszen egy tanfolyam nem képes ennek biztosítására? A szociálismunkás-képzéshez viszonyítva mit jelenthetnek a 100–240 órás tanfolyamok? Miért lehet ma valaki a szociális képzés tereptanára akár a költségeiben támogatott 100–120 órás tanfolyam, vagy másfelől kétéves, 650 órás, jelentős költségtérítéssel működő, felsőfokú szakirányú továbbképzés elvégzése alapján? A különbségek demoralizáló hatása egyértelmű. Mik azok az alaptudások, amelyeket szakképzésben, illetve felsőfokú alapképzésekben kell, és mik azok a speciális tudások, amelyeket különböző

továbbképzéseken lehet megszerezni? Mi tehát a különböző képzések funkciója, szintje, mi a viszonya ezeknek egymáshoz? Miként lehetne koherens képzőrendszert alakítani? (Budai 1999b)

3. Több vonatkozásban nincs összhang és egymásraépítettség a néhány éve kialakított, a szakmában dolgozó valamennyi munkatársra kiterjedő továbbképző rendszer és a felsőfokon folyamatosan megalapított öt szakirányú továbbképzés között sem

- a képzések irányultsága (a továbbképzések rendkívül sokszínűsége, szakirányúak adott specializációra történő behatároltsága);
- a képzési időkeretek és a képzéseken való részvétel minősége (továbbképzések: 5 előadásból álló szakmai tanácskozáson való részvételtől a 30–40 órás vagy a néhány napos szakmai műhelyig vs. szakirányú továbbképzések: min. 2 éves képzésen való intenzív, alkotó közreműködése);
- az ezeken való részvételi költségek a küldő intézményi és/vagy a képzésben részt vevő személy vállalása;
- a továbbképző pontok – kreditek – megszerzése, ezek további beszámíthatósága tekintetében.

Disszonáns az is, hogy a szakirányú továbbképzések befejezése után a végzettek besorolását nem emelik magasabb fizetési kategóriába.

4. Az összes befektetett munkát méltányolva, de annak ellenére nem lehet tartósan fenntartani és működtetni a szabályozó és mégis megengedő, céljaiban, funkciójában eddig még nem definiált alrendszert, a szociális szakvizsgát sem, mert az negatív módon kihat a rendszer egészére és a szakma fejlődésére. Parancsoló szükségletnek tartom a szociális szakvizsga egészének revízióját. Széles szakmai és képzőkörben kellene újratárgyalni a szakvizsga célját, lényegét, funkcióját, működtetését, illeszkedését a képző és az alkalmazási rendszer egészéhez, most már persze a bolognai folyamat szellemében, rendszerében. Ehhez pedig érdemes lenne alaposan körülnézni, hogy is van ez a körülöttünk lévő szakmákban és képzésekben. [26]

Összefoglalva: jelenleg lényegében három jelentős erő mozgatja a szociális képzéseket. Egyrészt az egyre erőteljesebbé váló felsőoktatási intézményi érdek és akarat (a középfokú képző intézmények nincsenek ebben a helyzetben), nevezetesen az intézményi képzési fejlesztési koncepciók, avagy

26 Ld. 9/2000. (VIII.4.) SzCsM rendelet a személyes gondoskodást végző személyek továbbképzéséről és a szociális szakvizsgáról, valamint ennek későbbi módosításai.

egy-egy képzőstábképzőstáb, szak, iskola meg- vagy fennmaradása (ld. évek óta az igen nagy volumenű szociálpedagógus levelező tagozatú évfolyamokat). Másrészt az egyre kevésbé érvényesülő „soproni szellemiség" (már túl távol van). Harmadrészt pedig a két szaktárca – Oktatási és az Ifjúsági, Család, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium – (utóbbi talán erőteljesebben) aktuálpolitikai vagy hosszabb távú érdekérvényesítése. Sajnálatos, hogy éppen a szakma és a szakmai szervezetek érdekei nem tudtak megjelenni hatásosan a képzés arénájában. Az EU-csatlakozás után pedig jogosan lehetünk elégedetlenek a tekintetben is, hogy csak gyenge szálakkal kapcsolódunk a képzés nemzetközi és európai vonulataihoz.

Nem beszélhetünk tehát a szociális képzések rendszerszerű működéséről. Ha pedig nincs rendszer, akkor a tevékenység hatása gyenge, és nem érzik benne jól magukat a tanulók, a diákok, a tanárok és a vezetők. Ebben az állapotban érte el a szociális képzést a bolognai folyamat.

Változások menedzselése a fejlesztésben

Bármennyire mást sem hallani a felsőoktatás irányítói, vezetői és ma már tanárai, sőt diákjai körében, mint hogy nyakig benne vagyunk a bolognai folyamatban, az Európai Felsőoktatási Térséghez csatlakozás, azaz a felsőoktatás átalakulásának folyamata inkább az előttünk álló, hosszú időszakot jelenti. [27]

Megítélésem szerint a magyarországi szociális képzésben kardinális kérdés, hogy miképpen kívánunk és tudunk a bolognai folyamat lehetőségével élni, képesek leszünk-e szellemiségében tanulni, dolgozni, fejleszteni és fejlődni, vagy ránk kényszerített keretnek, béklyónak, felesleges feladatnak látjuk a reformfolyamatot. Nyilvánvaló, hogy ma még előre nem láthatók a hatásai és a következményei, de az is biztos, hogy már most is érzékelhető néhány előny (a képzőrendszer fejlesztésére vonatkozó innovációk, a képzéseken közvetítendő tudás megújítása stb.) és nemkívánatos következmény (a képzések eddigi értékeinek mellőzése, a szakokért folyó küzdelmek stb.). Úgy látom, hogy ma inkább megcsinálandó rosszként éljük meg az újabb és újabb feladatokat, még nem kerültünk közelebb szellemiségéhez, félünk és tartunk tőle, mint minden előre látható vagy nem látható változástól (Talyigás 2002).

A változások menedzseléséhez az eddig felvázoltak alapos elemzésével együtt az alábbi összefüggéseket, kérdéseket lenne célszerű széles körben megvitatni és mihamarabb döntésekre jutni.

27 A Bolognai Deklarációról és következményeiről bővebben a Szakmai identitás fejezetben van szó.

1. Mivel a bolognai folyamat többek között egy rugalmas képzőrendszer távlatos kifejlesztéséről szól, célszerű végiggondolni, hogy miképpen lehet a hazai szociális képzést ebbe az irányba elmozdítani és fejleszteni, miképpen lehet középtávon egy koherens szociális képzőrendszert kialakítani és működtetni. Evidens, hogy a bolognai folyamat nem csupán a felsőfokú képzéseket befolyásolja, hanem az egész szociális képzést. Biztos, hogy a jövőben a jelenleginél lényegesen szorosabb együttműködésre lesz szükség a szakképzések és a felsőfokú képzések között. A felsőoktatási képzési keretek adottak, ugyanakkor igen sok kérdéssel szembesülünk. Mi legyen a funkciójuk a felsőfokú szakképzéseknek (ld. tovább: FSZ)? Milyen szakok képzelhetők el ezen a szinten? Milyen kapcsolatai lehetnek a felsőfokú képzéseknek a szakképzésekkel? Milyen munka- és feladatkörökre adjon képesítést a felsőfokú alapképzés (BA)? Ekvivalens-e a képzés a jelenlegi főiskolai alapképzésekkel? Mi legyen a mester (MA) szintű szakok képzési funkciója? El tudnak-e mozdulni a tradicionális egyetemi, akadémikusképzés-felfogásunktól a leendő mester szakok?

Általánosan olyan szociális szakembert képezzenek-e, aki nagyobb rendszerekben tud működni, aki koordinációt, szervezést igénylő feladatokat tud ellátni, aki különböző mezzo- és makrofolyamatokat képes elemezni, bizonyos szintig kutató tevékenységet folytatni (a nem kliensközeli, közvetett szociális munka szakembere)? Vagy (kvázi) speciális szakembert képezzen, aki a különböző problématerületekre, a különböző klienscsoportokkal folytatott szociális munkára van felkészülve? Mi a viszonya a mester (MA) szakoknak az alap (BA) képzésekhez és a leendő szakirányú továbbképzésekhez? Utóbbiaknak a praxisorientáltság legyen-e a meghatározója? Miképpen lehetne viszonylag belátható időn belül doktori képzőprogramot beindítani a szociális képzési ágban? Milyen viszony legyen a széles körű szociális továbbképzések és a szakirányú továbbképzések között? Hogyan kapcsolható mindehhez a szociális szakvizsga? (Vö. Szabó Lajos részletesebben kifejtett vonatkozó gondolatait!). Nem utolsósorban: kik milyen műhelyekben, szervezetekben dolgozzanak ezen, hol, miről történjenek lényeges döntések? Hogyan lehet az egész rendszert úgy rugalmassá tenni, hogy megfeleljen a képzést igénybe vevőknek? Mindezek a kérdések még nincsenek kellően ki- és megbeszélve, illetve eldöntve.

Röviden külön kell érinteni a leendő Szociális munka (BA) alapszak néhány kérdését. Szabó Lajossal ellentétben megítélésem szerint lehet eredményes a 7 féléves időtartamú, 180+30 kredit értékű Szociális munka alapszakon folyó képzés. A terepgyakorlatok képzőfolyamat egészébe integrálásával olyan tantervek és képzési programok alakíthatók ki, amelyek során megvalósítható az alapozás-elmélyítés-integráció hármas egysége is. Ennek érdekében célszerűnek látszik néhány, a világban használt curriculumfejlesztő modell használata

(Kelly 1999, Shane–Tabler 1987, Hemeyer 1985, Miller–Seller 1985).[28] Nem gondolom, hogy a szociális munka módszertani tantárgyait csökkenteni kellene, de azt igen, hogy hatékonyabban kellene elmozdulni a moduláris képzés felé, hiszen a jelenlegi tantárgystruktúrák köztudottan szétaprózott tantárgyakból épülnek fel. A társdiszciplínák által közvetített tartalmakat pedig a jelenleginél célorientáltabban kellene a szakok képzési igényeihez kapcsolni. Persze kulcskérdés a kiscsoportos keretekben és a terepeken folyó intenzív képzés minősége, ezek valóban veszélyben lehetnek. A jelenleg érvényben lévő tantervekben sok képzőhelyen – mert a képzés és tantervfejlesztés során most lehetett idáig eljutni – a szabadon választható tantárgyak sok izgalmas, a szociális munkához lazábban kapcsolódó kérdést csillantottak meg, ezek veszélybe kerülése miatt jogos az aggodalom.

2. Problematikusabb kérdésnek látom a szakma, a szakmai szervezetek, a munkáltatók, a szociális ellátás intézményi és a szaktárca képviselőinek bekapcsolódását ebbe a folyamatba, különösen a szolgáltatásokat igénybe vevők szükségleteinek meghatározása és artikulálása tekintetében. Azt, hogy a szociális ágazat különböző feladat- és munkaköreibe milyen szintű képzettségre és végzettségre van szükség, elsősorban a szakma képviselőinek kell meghatározni. Az alkalmazóknak és a képzőknek közösen kellene gondolkodni azon, hogy milyen összefüggés van a szakmai képzés iránti szükségletek és a meglévő képzési szellemi potenciál között. Eddig kevés lépés történt, még nem találtuk meg a szakma és a képzés képviselői közös érdekeit. A munkaerőpiac bizonytalansága viszont oda vezethet, hogy többnyire megint a képzés képviselői lehetnek döntési helyzetben a szociális képzések alapparamétereit illetően (ld. korábban a képzőiskolák nyomásgyakorlását). Műhelyekre, fórumokra, sokoldalú konzultációkra van tehát szükség, jó lenne tudni, kik fogják ezeket menedzselni. Tudnunk kell, mire képesek a szakmai szervezetek, mint az Iskolaszövetség vagy a Szociális Szakmai Szövetség, és milyen kereteket tudna biztosítani a szaktárca.

3. Néhány éven belül gond lehet, ha a szociális BA szakon végzettek nem tudnának továbbtanulni a társadalomtudományi vagy más bölcsész, jogi, egészségügyi képzési terület MA szakjain, vagy azok lennének túlzottan korlátozóak és merevek. Kérdés az is, hogy miképpen tudnak majd a szociális MA szakok más képzési területekből, ágazatokból befogadni diákokat. Meglátásom szerint ez azért nem könnyű kérdés, mert a szociális képzések magukat védve túlságosan is beszorultak a maguk keretei közé, eddig kevésbé tartották fontosnak a kitekintést és a nyitást. Lényeges persze, hogy a körülöttünk lévő szakmák képzéseivel összevetve ne adjuk alább a mi képzéseink értékét. De lássunk ki a magunk köreiből, és lássuk a körülöttünk lévő képzések extenzív és intenzív fejlesztését (például a pedagógus-továbbképzés és szakvizsgarendszer, a jogi ismeretek beáramlása a közgazdász-, mérnök- és

28 A tantervtípusokat és a curriculumszemléletet részletesen kifejtjük a Rendszerszemlélet fejezetben.

orvosképzésekbe stb.). Sajnos mi, a szociális képzés képviselői sem tudunk mindig helyzeteket kihasználni, így a közelmúltban például nem vált az igazságügyi szociális tanácsadó képzés a szociális képzés részévé. A szakmai, képzési önbecsülésünket pedig végképp megtépázza a nem szociális diplomával rendelkezők 120 órás – szociális felzárkóztató – tanfolyami programjának szinte megingathatatlan szilárdsága. Következésképp sok feladat várható a különböző szintű és formájú szociális képzéseknek nagyobb képzési rendszerbe történő beilleszkedése vonatkozásában.

Ahogy korábban jeleztem, nélkülözhetetlennek tartom, hogy a képzőstábok és a szakmai szervezetek felélénkítsék nemzetközi kapcsolataikat, és hogy értelmes párbeszédek alakuljanak ki a fenti kérdések mindegyikében, konkrétan a hazai szociális képzések külföldi beszámítása érdekében és fordítva.

Befejezésül: újra és újra előveszem az 1999-ben írt No, hol is tartunk…? című, az Esély folyóiratban megjelent tanulmányomat. Az akkori megállapítások sok tekintetben ma is érvényesek. Bologna viszont újabb dimenziókat, távlatokat, kereteket teremt. Így – mint láttuk – kérdéseink és teendőink számosak. Egy biztos: a rendszerszerű képzésfejlesztés kulcstényező, innen kellene kezdeni a továbblépést.

15 évvel a képzések beindítása után – mint látható – már jelentős tapasztalatok álltak rendelkezésre ahhoz, hogy komolyan szembenézzünk önmagunkkal, ezt erősíti a fenti tanulmányban sok területre vonatkozó felvetés és kérdés. Felerősödött számos korábban már érintett probléma, így például a szociális munka diszciplína kialakításának, tudományos hátterének és szakmai megalapozottságának bizonytalanságai vagy a szociális munka elméletének és gyakorlatának tanításával kapcsolatos nehézségek. Nőtt a képzőiskolák és a szolgáltatásoknál folyó terepgyakorlatok között a szociális munka szellemiségére vonatkozó különbség, sőt fel-felvetődött a diplomás szakemberek technikusi munkára történő degradálásának gondolata is stb. Elindultak újabb ellentmondásos folyamatok is: az egyre komolyabb felsőoktatási státuszt kivívó és minőségű szakképzettségek és a puha alkalmazási kritériumok megfeleltetése egymással ellenkező irányba fordult. Igen komoly konfliktusokat termelt a szociális területen folyó szakképzések fejlődése és megújítása, a továbbképző- és szakvizsgarendszer bevezetése, működése, és ezzel éppen a koherens képzőrendszer kialakítása ellenében történtek jelentős lépések. Az erők és energiák koncentrálása helyett azok szétforgácsolódási folyamata indult el.

Így egyre inkább sürgetővé vált, hogy alaposabb, empirikus kutatásokkal is feltárjuk a képzések gyakorlatát. A következő, Dilemmák című fejezetben részletesen bemutatom a szociálismunkás-képzés keretei között lefolytatott kutatásom eredményeit és tapasztalatait.

DILEMMÁK

A felsőfokú szociális képző szakok megtervezése, hazai bevezetése, az esztergomi és győri képzés megszervezése, elindítása, a mindennapi tanári és a képzésszervezési, -vezetési tevékenységben, az Iskolaszövetségben történő aktív közreműködésem igen sok tapasztalatot eredményezett. Mindezek mellett az évek során folyamatosan felszínre került egy sor probléma, dilemma, amely a képző tevékenység egészének állandó és szélesebb körű átgondolását igényelte, mint ahogy ezt az eddigi írásokban felvetett megközelítések, kérdések és témakörök már jelezték. A mindennapokat és a jövőt formáló gondolkodás során szükségszerűvé vált idővel tudományos eszközökkel is alaposan megvizsgálni a hazai szociális képzések fejlődését, küzdelmeit és elért eredményeit.

Többdimenziójú megközelítésben és sajátos metodikával a hazai etalonnak tekinthető szociálismunkás-képzés néhány dilemmáját vizsgáltam meg tehát 1998–2003 között doktori értekezésemben. A kutatás és a disszertáció a Bournemouthi Egyetem (Egyesült Királyság) keretében Some Dilemmas on the Development of Social Work Education in Hungary (A magyarországi szociálismunkás-képzés fejlődésének néhány dilemmája) címmel zajlott.

Az empirikus, terepen folyó kutatást az értekezés egyes fejezeteiben mutattam be, ennek egyes részei jelennek itt meg a továbbiakban, különösen a jövő alakítása szempontjából átgondolandó főbb kérdéseket és összefüggéseket ismertetem részletesebben. A kutatás elméleti kérdéseiről szóló dolgozatok egyes részei pedig az Építőkövek című fejezet tanulmányaiban kerülnek feldolgozásra.

ALAPVETÉS ÉS METODIKA [29]

A kutatás alapvetése

A kutatás általános célja volt hozzájárulni:

- a magyar szociálismunkás-képzés (a továbbiakban képzés) fejlődésének vizsgálatához;
- egy, a hazai képzés erősítését szolgáló értelmezési-kutatási keret kifejlesztéséhez;
- a hazai szociális munka és a szociális szolgáltatások professzionalizációjához.

Konkrét célok voltak: a magyar társadalmi körülmények és változások hátterében

- összegyűjteni, feltárni, megvizsgálni az 1980-as évek végén beindult magyarországi képzés fejlődésének legfontosabb tapasztalatait;
- bemutatni és elemezni a képzés dilemmáit, kialakulásuk okait, releváns összefüggéseit;
- megvizsgálni, megállapítani, milyen tényezők, változások és folyamatok járulhatnak hozzá a képzés dilemmáinak feloldásához. 30

A szociálismunkás-képzést körülvevő, egymással kapcsolatban álló különböző tényezők és folyamatok, így a politikai, a kormányzati szempontok, a szakmai követelmények, a szolgáltatásokat igénybe vevők szükségletei stb. mikro- és makroszinten egyaránt hatást gyakorolnak a képzésre, és viszont. A képzés és a befolyásoló tényezők közötti kapcsolat különböző dilemmákat idézhet elő.

A kutatás során elemzett szakirodalmat és a kutató ilyen irányú korábbi szakmai tapasztalatait alapul véve dilemmákat eredményezhet a képzés gyakorlatában, ha:

29 A fejezet eredetileg a „…szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba…" című tanulmányban jelent meg az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 2004/1. számában (61–79. oldal), az itt közöltek annak részei.

30 A „dilemma" fogalom egyfelől egy adott helyzetben két vagy több – egymással ellentmondásban vagy konfliktusban lévő – elv, koncepció érvényesítése közötti kényszerű választást, másfelől a bizonytalanságból a bizonyosság felé tartó gondolkodási folyamatot, információk, jelenségek elemzését fejezi ki. A dilemmák feloldása tehát előreviszi a dolgokat. A dilemma efajta értelmezése kapott hangsúlyt a kutatásban.

- a szociális munkát igénybe vevők szükségletei, a szociális szolgáltatások működési szempontjai és a képzés nyújtotta szaktudás összhangjának megteremtése igényel döntéseket;
- a különböző társadalompolitikai kérdések (jóléti állam és a jóllét, a társadalom minősége, az állam szerepe a szociális szolgáltatásokban stb.) képzésben való megjelenítése a kérdés (Ferge 2000);
- a képzésben elsajátítandó szociálismunka-formák és -modellek (eset-, csoport-, közösségi alapú munka, politizáló/politikamentes, terápiás/ terápiamentes, radikális, interakcionalista, hagyományos stb.) a vita tárgyai; [31]
- a szociális szolgáltatások (egyúttal a képzés gyakorlóterepei) és a képzőiskolák (stábok) együttműködésének és fejlesztésének miléntje a kettőjük közötti tárgyalások alapja;
- az országos és az önkormányzati jogszabályok képzésbe emeléséről kell döntéseket hozni;
- a társtudományok és társszakmák szociálismunkás-képzésben való szerepének miléntjéről van szó;
- egy adott képzőkurzus adott egyetemi-főiskolai közegbe történő integrálása igényel döntéseket;
- a „megkésett" magyarországi képzés európai gyakorlathoz való felzárkózásának (európai gyakorlatba illesztésének) miléntje kerül a fókuszba;
- a fejlesztéséhez használható magyar és különböző európai modellekről, alternatívákról gondolkodunk;
- a képzés metodikai fejlesztése van a gondolkodás középpontjában stb.

Látható tehát, hogy a fenti problémákkal, küzdelmekkel és változásokkal összefüggésben célszerű a „dilemmát" kulcsfogalomként tekinteni, mert feltárásuk és alkalmazásuk:

- viszonylag pontos képet nyújt a képzésfejlődéssel összefüggő bonyolult helyzetek megértéséhez;
- a változás és fejlesztés szempontjait helyezi előtérbe (a képzésfejlesztés maga is dilemmákat indukál, és vice versa);
- hozzájárulhat a hazai képzés erősítését szolgáló értelmezési keret fejlesztéséhez;
- hozzájárulhat a szociális munka gyakorlatában egyre inkább teret kapó reflektív és konstruktív gondolkodás alakulásához;
- hangsúlyozza a szociális munkában alapvető jelentőségű értékközpontú

31 Az „esetmunka" fogalom használatát szerencsésebbnek tartom az egyébként elterjedtebb „egyéni esetkezelés" helyett, mert az esetek döntő többsége többszemélyes, és a „kezelés" kifejezés sem utal az optimista kimenetre.

szemléletet, az alapvető értékeinek való megfelelést, tágan értelmezve hozzájárul a szakma professzionalizációjához stb.

A képzés működtetése és fejlesztése okán célszerű tehát feltárni a változást elősegítő vagy akadályozó dilemmákat, a velük való foglalkozás, illetve kezelésük, feloldásuk egyik biztosítéka lehet a további fejlődésnek.

A fentiek alapján a kutatás feltételezései voltak:

- az immár 14 éves magyar szociálismunkás-képzés kezdetektől fogva máig jelentős dilemmákkal bírt (bír), megkockáztatható: a képzés eddigi története dilemmák sorozatának tekinthető;
- a megkésett professzionalizálódás útját járó szociális szolgáltatások és a képzés ellentmondásos viszonyban van egymással, mert:
  - ugyan a képzés jelentős szakmapolitikai tényező, és hatással van a szociális szolgáltatások tevékenységére, de ugyanakkor ez a hatás jelentősen csorbul a mai magyar társadalmi valóság és a szociális szolgáltatások rendkívül nehéz helyzete és bonyolult érdekviszonyai között;
  - szociális szolgáltatásoknak nincs pontos, szakszerű és manifeszt elvárása a képzéssel szemben a megszerzendő szaktudást és kompetenciákat illetően (a szociális munkára ható, gyakran változó társadalmi elvárások és a szolgáltatásokat igénybe vevőktől származó szükségletek sem artikulálódnak megfelelően a képzések felé);
- a dilemmák oka többek között a hagyományos és a korszerű, hatékonyabb szakmai képzés küzdelme, a hazai képzés ugyanis tantervelméleti és képzésfejlesztési problémákkal küszködik, továbbá az interdiszciplináris és -professzionális megközelítés, szemlélet mára még nem vált a képzések jelentős tényezőjévé.

A kutatásban kiemelten az alábbi dilemmák vizsgálatára került sor különösképpen:

- vajon a magyarországi szociálismunkás-képzés az ismeretek, a képességek (készségek) és az értékek erős egyensúlyán alapuló tudás közvetítésére törekszik-e? Így lehet erősen elméleti és kevésbé képesség-, értékorientált, vagy erősen képességfejlesztő, értékorientált és kevésbé akadémikus, vagy a kettő valamilyen kombinációját jelentő egy-egy képzőkurzus és az egész képzés? (Barbour 1984) [32]

32 Ehhez alapul szolgált a szociálpedagógus-képzésre korábban kimunkált minimum követelményrendszer, amely értékek-ismeretek-képességek/készségek hármasával operált, ld. 2. melléklet.

- vajon a tanterv- és képzésfejlesztést illetően a magyarországi képzés az erős tantervi stabilitásra törekszik, amely alapvetően a koherens tartalomban fejeződik ki, vagy a folyamatos tantervi megújulásra, változtatásra?
- és végül: a tudás közvetítésének jellegét illetően a magyarországi szociálismunkás- képzés erősen a diszciplinaritásra vagy a diszciplinaritás és az interdiszciplinaritás egyensúlyára törekszik.

Kutatásmódszertani háttér

A kutatás különböző indikátorok segítségével a hazai képzés fejlődésének mozaikjait a dilemmák tükrében, némi nemzetközi kitekintéssel kívánta összerakni, ezzel szándékozott újabb felfedezésekre és tudásokra szert tenni. Alapvetően a képzés gyakorlatának kollaboratív vizsgálatára vállalkozott, ennek során vált érthetőbbé a valóság egy szegmense és váltak hasznos értékekké a kutatás alapvető kérdései (Broud 1994, Jarvis 2000).

Elsősorban a képzés folyamainak, jelenségeinek, egyes elemeinek – képzőiskolák, tantervek, interjúalanyok – egyediségét, (alternatív) megértését célozta meg. Fontos kutatási értéknek tekintette az egyedi tapasztalatokat, megközelítéseket, gondolatokat, érzékeltetve ezzel, hogy e témát nem elsősorban mennyiségi vagy statisztikai módon kívánta vizsgálni. A különbségeket holisztikus módon elemezte és óvatosan magyarázta. Mindez több szempontból kiváló összeköttetést teremtett maga a kutatás és a valóság között (Denzin–Lincoln 2000, Rolfe et al. 2001, Silverman 1993).

A kutató a folyamatok „feketedobozába" kívánt betekinteni, azaz a szociálismunkás-képzésben dolgozók szemszögéből az „élő tapasztalatokat" szándékozta megragadni. A kutatás határozott dinamikára, problémaközpontúságra, nyitottságra, komplexitásra törekedett (Lincoln–Guba 2000). Egészére a plurális gondolkodáson, a kétkedésen alapuló elemzés, a magyarázat és az értékelés volt jellemző, és próbálta elkerülni a csapdahelyzeteket; az előítéleteket és az interjúalanyok által kifejezett vágyakat (Hankiss 2002).

Kísérletet tett egy olyan, a kvalitatív és kvantitatív kutatási megközelítéseket és módszereket egyaránt tartalmazó multimetodikájú, a szociális munkában alkalmazható kutatási modell kivitelezésére, amelyben a kvalitatív elemek a dominánsak, és amelyeket a kutatók általában a gyakorlat, a különböző programok és képzések értékelésére, továbbá az értékkutatásra használnak (Ruckdeschel et al. 1994, Patton 1980, Salomon 1991). A több szempontú megközelítés alapvető és hasznos keretnek bizonyult. A kutatás alaptörekvése volt, hogy a különböző módszerek, a mintavétel, az adatgyűjtés és adatelemzés

szerves egységet, rendszert alkosson (Foster 1997). Azonosult Padgett (1998) három – „szigorúság", „megfelelőség" és „felelősség" – kutatási kritériumával.

Rolfe és társai (2001) a gyakorlat fejlesztésének stílusairól szóló modelljét alapul véve a kutatás főleg a tapasztalatból fakadó, elméleti tudásra (a reflektív módon dolgozó elméleti szakemberre) épített, támaszkodott a szakirodalomból és a kutatásokból fakadó elméleti modellekre, továbbá a gyakorló szakember tapasztalataira. A kutató saját magát is használta a kutatás folyamatában, ezzel különleges szerepet töltött be a valóság többdimenziójú magyarázatában, hiszen a saját személyes tapasztalatok újrafelfedezésének eszközévé vált, és mert többféle értelmezést és látásmódot kölcsönzött a különböző kutatott kérdéseknek (Shakespeare et al. 1993).

Az ilyen kutatások nehézsége, hogy nagymértékben függnek a kutató személyétől, fantáziájától, kreativitásától, dinamizmusától, érettségétől, empátiájától. Másfelől szembesülni kellett a kvantitatív kutatások képviselőinek igen erős ellenállásával és igényeivel (például a nagyfokú objektivitásra való törekvés, a szilárd, megbízható és főleg numerikus adatok, a mérhető eszmény-valóság, az ok-okozati viszonyok felderítése, az általánosíthatóság stb.) (Atkinson–Hammersley 1994, Denzin–Lincoln 1994, Padgett 1998, Sarantakos 1998, Steinmetz 1991).

A kutatás során a vonatkozó hazai, brit és német szakirodalom kritikai elemzésére került sor, és a brit kutatásmetodikai, ezen belül a kvalitatív kutatások bőséges szakirodalmára épített. További kutatási módszerek voltak: a résztvevői megfigyelés, a dokumentumelemzés (tantervek, képzőprogramok, akkreditációs dokumentumok), és a négy elemből álló interjúsorozat (mély-, két strukturált és fókuszcsoport-interjúk). A kvalitatív kutatásokban a megbízhatóságot és a hitelességet veszélyeztető tényezők ellen, az igaz és hamis információk szétválasztásához jó támpontokat adott a „triangulation" megközelítés, amely a nagyobb bizonyosság érdekében többféle megközelítés egyesítését, az adatgyűjtéshez használható különböző módszerek együttes alkalmazását fejezi ki, s amely hozzájárul a kvalitatív kutatás szigorúságának növeléséhez (Begley 1996a, Cowman 1993, Lincoln–Guba 1985, Oakley 2000, Redfern–Norman, 1994, Silverman 1985).

A Denzin (1978) és Janesickl (1994) által definiált típusok közül a metodikai, a megfigyelői, az adat és diszciplinák közötti „triangulation" szempontjai alkalmaztuk, hiszen:

- a résztémákban többféle kvantitatív, kvalitatív módszerrel többféle megközelítésben történt adatgyűjtés;

- a vizsgálat tárgya több – a kutatató, a kutatásban közreműködő segítők, az interjúalanyok – nézőpontból, több személy által volt vizsgálva;
- résztvevői megfigyelésekből, dokumentumelemzésekből és interjúsorozatból származó különböző forrású és jellegű adatokat vizsgáltunk;
- a különböző diszciplínákban (szociológia, pszichológia stb.) használatos módszereket alkalmaztuk (Begley 1996b).

A kvalitatív vizsgálatoknak megfelelően kicsi, de tipikus mintával a kiemelkedő minőség elérése volt a cél, így a minta kiválasztását a szigorúság jellemezte (Babbie 1989, Sarantakos 1998). A mintavétel keretét a Magyarországon jelenleg működő 12 szociálismunkás-képzőiskola (és kurzusa) jelentette, amelyből hetet választottunk ki. Fentieken túl a vizsgálatok mintáját kiegészítette még két európai iskola szociálismunkás-képző kurzusa is. A hazai iskolák kutatásban való közreműködésére – előzetes megegyezés alapján – az alábbi szempontok alapján került sor:

- érvényesüljenek területi szempontok – az ország minden részéből legyenek iskolák;
- többségében főiskolai szintű kurzusok és egy egyetemi szintű szociálismunkás-képző kurzus legyen a mintában;
- sokkarú, képzőiskolák is szerepeljenek a mintában, továbbá
- a résztvevők (kiválasztott iskolák) bocsássanak rendelkezésre elemezhető dokumentumokat, és le lehessen folytatni ott a vizsgálatokat. [33]

Az interjúalanyok kiválasztásánál az eredeti, értékes, hiteles és megbízható információ megadására képes, kompetens személyekre esett a választás, akiknek szakmai identitása vitathatatlan, akik mélyen involválódtak, elköteleződtek a szociális munkában és a szociálismunkás-képzésben, és akiknek alapos tudásuk van a képzés legfontosabb kérdéseiről. Szempont volt továbbá, hogy

33 A kutatásban részt vevő magyar szociálismunkás-képzőiskolák:
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest (tovább ld. BGYF)
Debreceni Orvostudomány Egyetem Egészségügyi Főiskola, Nyíregyháza (tovább ld. DOTE)
Eötvös Loránd Tudományegyetem (tovább ld. ELTE)
Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Egyetem Főiskolai Kar, Szeged (tovább ld. SZOTE)
Széchenyi István Főiskola, Győr (tovább ld. SZIF)
Pécsi Orvostudomány Egyetem Egészségügyi Főiskola, Szombathely (tovább ld. POTE) és
Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest (tovább ld. WJLF), általános szociálismunkás-képző kurzusa.
A külföldi részt vevő iskolák:
Bournemouth University, Egyesült Királyság (tovább ld. BU) és
Katholische Nord-Westfalen Fachhochschule, Németország (tovább ld. KFNW) szociálismunkás-képző kurzusa.

a képzésben betöltött legkülönbözőbb szereppel bíró személyek kerüljenek a mintába. A fókuszcsoportos interjúk felvételénél törekedni kellett arra, hogy a már előzetesen meginterjúvoltak kerüljenek be. Így az interjúalanyok az egyes iskolák kurzusvezetői, tanárai, tereptanárai, diákjai, volt diákjai, szociális munkások, továbbá a munkáltatók képviselői voltak. A fókuszcsoport előnye az információk szélessége és mélysége, hátránya a vezetők-beosztottak együttes jelenléte, az ebből adódó esetleges feszültség feloldása az interjúvezető feladata volt (Atkinson–Donev 1992, Cseh-Szombathy–Ferge 1975, Denzin 1970, Padgett 1998, Silverman 1985, 2000).

Azonosulni kellett Schön (1991) „reflektív professzionalizmusra" vonatkozó megállapításával is, hiszen a feladatoknak csak egy részét lehetett hagyományos módon kutatni. A különböző helyzetek, dilemmák megítélése dialógusok sorát, többféle próbálkozást, intuíciót stb. igényelt. Fontos volt építeni Atkins és Murphy (1994) reflektív folyamatokra vonatkozó nézetére is, mert a kutatásban a „kényelmetlen érzés tudata" lényegében nem más, mint a szociálismunkás-képzés dilemmái, azaz a „helyzet kritikai elemzése" megegyezik a dilemmák keletkezése okainak vizsgálatával, az „új perspektíva" pedig a dilemmák feloldásával. A kutatás előzetes folyamatterve ellenére nem volt előre kiszámítható, inkább volt jellemző a kontinuitás, az ismétlődés és a ciklikusság (Kolb 1984, Shakespeare et al. 1993).

A kutatás különleges hangsúlyt fektetett a szubjektív jelentések vizsgálatára, amelyeken keresztül mélyebb információk voltak szerezhetők az interjúalanyok (a képzésben közreműködők) szociálismunkás-képzéssel összefüggő tapasztalatairól, gondolkodásáról, viszonyairól, érzéseiről. A realitás szubjektív módon történő értelmezése során így szükség volt a vizsgált személyeknek egy-egy eseményhez kapcsolódó, annak tulajdonított jelentéseknek a szisztematikus, áttekintő, elemző, reflektáló, bizonyító meghatározására (Denzin–Lincoln 1994, Dimmock et al. 1998).

A kutatónak eredeti tanári és kurzusvezetői szerepei mellett a kutatási céloknak és problematikának megfelelően megfigyelői, adatgyűjtő, interjúvezetői (különösen a strukturált és fókuszcsoportos interjúkban), dokumentum- és interjúelemzői, továbbá kutatásvezetői, szervezői stb. szerepeknek kellett egyúttal megfelelnie. Mivel a kutatásban segítőként részt vettek a minta iskoláinak kurzusvezetői, az adatok összegyűjtésében és elemzésében pedig diákok, így az ő bevonásuk és felkészítésük is különleges tanári-kutatásmenedzselő szereppel járt.

A kutatás folyamatában kiemelkedő szerepe volt tehát a partneri kapcsolatoknak, így a:

- kutató – kurzusvezetők,
- kutató – kutatást segítő diákok,
- kutató – vizsgált személyek (interjúalanyok),
- kurzusvezetők – vizsgált személyek (interjúalanyok),
- kurzusvezetők – kutatást segítő diákok,
- kutatást segítő diákok – vizsgált személyek (interjúalanyok) stb. között.

Ezek összességében különböző szinteket képeztek, és egy jól átlátható rendszert alkottak, amelyben a különböző szerepekkel bíró résztvevők erősítették egymást. [34]

Utólag visszagondolva felidéződnek a kutatási metodikával kapcsolatos akkori kérdéseim, dilemmáim. Miután hazai szociálismunka-kutatás csak igen csekély mértékű volt akkor, szerencsésnek látszott a már jelentős tapasztalattal bíró külföldi kutatásmódszertani gyakorlatra, modellekre és példákra hagyatkozni. Alaposan meg kellett gondolni, hogy mennyire célravezető e tárgykörben az egzakt, a mérhetőséget (a statisztikai adatokat, a rangkorrelációt, a szignifikanciát stb.) középpontba állító és a szociológiai kutatásokban igen elterjedt kemény módszerekkel operálni, és mennyire lehetséges és szükséges szoft kutatási módszereket alkalmazni. A valóság, a történések és a folyamatok rendkívül bonyolult és komplex volta inkább a puha módszerek alkalmazása felé vitt a jelenségek feltárása, értelmezése, az oksági viszonyok elemzése és magyarázata, a gondolkodási folyamatok bemutatása érdekében. Így került sor főleg egy, a kvalitatív és részint a kvantitatív kutatási módszereket tartalmazó multi-dimenziójú, a szociális munkában alkalmazható kutatási modell kimunkálására és kipróbálására. Nagy kérdés és rizikó volt, hogy miképpen fogadja be így a tudományos világ. Nagy-Britanniában ez akkor már természetes volt, idehaza viszont inkább úttörés. Aztán az évek során, a szociális szakma fejlődésével a szociális munka valóságának hazai kutatásában is egyre erőteljesebben és örvendetesen terjedni kezdtek a kvalitatív módszerek.

Az itt következő négy tanulmány a kutatásnak a terepen folyó empirikus vizsgálatait, azaz az egymásra épülő és egymásból következő: strukturált, mély- és fókuszcsoportos interjúk felvételét, azok elemzéseit és eredményeit mutatja be.

34 A kutatás többi fontos metodikai kérdésének (a vizsgált kérdések és a kutatási módszerek viszonya, az alkalmazott módszerek előnyei és korlátai, a mintavétel stratégiája, a minta részletes jellemzése, erősségei és korlátai, a kutatás eszközei, az adatgyűjtés és -elemzés folyamata, a kritikai reflektivizmus összefüggései, az etikai megfontolások érvényesítése stb.) részletes bemutatására itt nincs mód.

STRUKTURÁLT INTERJÚK

„CSAK INTEGRÁLT TUDÁSSAL LEHET HATÉKONY A SZAKEMBER…” [35]

A strukturált interjúk írásbeli felvételével és azok elemzésével, kiértékelésével az alábbiak voltak a szándékaink:

- feltárni és vizsgálni a mintában szereplő hazai képzőkurzusok jellemzőit, sajátosságait, erősségeit, fejlődését, a tanterv- és képzésfejlesztés során elért eredményeket, a megélt problémákat, nehézségeket, különös tekintettel a dilemmákra és az adott iskolák tanterv- és képzésfejlesztő tevékenységére;
- viszonylag pontos képet alkotni a szociális szolgáltatások és a képzés összefüggéseiről, viszonyrendszeréről, a képzések által közvetített tudás gyökereiről és mibenlétéről. Továbbá arról, hogy miképpen kerülnek be a képzésbe a szociális munka és a szolgáltatások „új” szükségletei, illetve hogy milyen módon tudnak az újabb és újabb szakmai kihívásoknak elébe menni az egyes kurzusok;
- információt szerezni a diszciplináris-interdiszciplináris szemlélet és a képzés összefüggéseiről, az interjúalanyok ez irányú gondolkodásáról.

A strukturált interjúk egyúttal előkészítették a fókuszcsoportos interjúk felvételét is. Az interjúk felvételére 1999 áprilisa és júniusa között került sor, kérdéseit és a választható válaszokat a 4. melléklet tartalmazza.

Összesen 55 személy meginterjúvolására került sor, a minta egészét tekintve: 9 vezető tanár, 10 fő a szociális munka különböző stúdiumát tanító tanár, 7 társdiszciplínát (pszichológiát, szociológiát, szociálpolitikát stb.) tanító tanár,

35 Részletek A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében II. címmel az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 2001/4. számában (69–102. oldal) megjelent tanulmányból.
Az idézett gondolat a strukturált interjúk 30. alanyától származik.
A saját iskolában folyó képzésekre adott válaszok, továbbá a nem strukturált és a strukturált interjúk összehasonlító elemzésére itt nincs mód.

11 tereptanár, 9 végzős diák és 8 már korábban végzett, volt diák. A tanár-diák arány 38:17, az elmélet-gyakorlat tanárainak aránya 26:11. A gyakorlati tanárok aránya kifejezi a gyakorlat képviselőinek a képzés ügyeiben való fontosságát és elvárt reprezentációját.

A teljes minta alanyai összesen 71-féle választása alapján 32-en tudatos elhatározás, 22-en mások hatása, felkérése alapján kapcsolódtak be a képzésbe. A magyar helyzet ennél kissé rosszabb: 9-en véletlenül, 7-en pedig kíváncsiságból vesznek részt. Szerencsésnek mondható, hogy senki sem volt külső kényszer hatása alatt. A tanárok és a diákok választásait külön vizsgálva még megállapítható, hogy a tanároknál hangsúlyosabb volt a külső buzdítás, orientálás.

A „Miért fontos az Ön számára a képzésben dolgozni-tanulni?" kérdésre összesen 108 választ adtak meg. Ebből a legtöbb, 31 válasz a szakmai kiteljesedésre, 29 a szociális szakmai identitásra, 27 válasz pedig az új generáció képzésére esett. Ennél lényegesen kevesebb válasz jutott a „stábban-stábbal való dolgozásra": 11, a tudományos ambíciókra pedig 10. Egy-két válaszként szerepel még: „a kiégés ellen", „kapcsolat az új generáció szakembereivel", „nyitottság más szakmával", „folyamatos önképzés kényszere", az „önmegvalósítás". A motivációkat tekintve fontos látni, hogy a vizsgált magyar, brit és német mintában nincsenek eltérések. A tudományos ambíciókra rendkívül kevés, négy válasz jutott, ez a diákok válaszaiban kicsit magasabb. Utóbbiak egyébként a tanároknál jobban preferálták a szociális szakmai identitást, egyharmaduk választotta ezt, továbbá a szociális szakmai kiteljesedést, amelyre szintén több mint egyharmaduk válaszolt. Megjegyzendő: a diákokat a jelenlegi vagy a volt tanáraik választották ki az interjúra, így mindenképp érthető a fenti pozitív kép.

Az alábbiakban az interjú három témablokkja szerint kérdésenként, majd ezek összefüggéseit illetően végeztük az elemzést.

A képzésről általában

„Felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra" [36]

A képzés jellemzőiről

A válaszolóknak a képzés 11-féle megadott jellemzőjét kellett rangsorolniuk, illetve az általuk első három helyre soroltat egy-egy gondolattal indokolni.

36 A gondolat a strukturált interjúk 32. alanyától származik.

Néhányan nem rangsoroltak, illetve azon vélekedésüknek adtak hangot, hogy mindezek nélkülözhetetlen jellemzők, így nem lehet különbséget vagy rangsorolást tenni (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT
A KÉPZÉS LEGFONTOSABB JELLEMZŐINEK RANGSOROLÁSA

Az első három helyre sorolt jellemzői	A válaszok száma a magyar mintában	A válaszok száma a brit és német mintában
A gyakorlatközpontú szemlélet érvényesítése	28	6
A szakmai képességek/készségek fejlesztése	23	6
Az integrált tudás kialakítása	22	6
A szakmai személyiség fejlesztése	18	7
A szociális munka követelményeinek megjelenése	13	5
A problémakezelő szemlélet érvényesülése	12	-
Az első három helyre adott összes válasz	98	30
A három utolsó helyre sorolt jellemzői		
A társadalomtudományi kutatási eredmények bemutatása	23	2
A különböző diszciplínák arányainak figyelembevétele a képzésben	25	4
Az akadémiai ismeretek közvetítése	26	2
Az utolsó három helyre adott összes válasz	74	8

Forrás: saját szerkesztés

Magyar viszonylatban prioritást élveznek a szociális munka lényegét kifejező jellemzők, és kevésbé fontos a társadalomtudományi kutatások eredményeinek bemutatása, a társdiszciplínákból való építkezés és a túlzottan akadémiai-elméleti jelleg. Az első három helyre rangsorolt jellemzőket illetően több interjúalanynak nem volt értékelhető indoka, csak a már rangsoroltakat fogalmazták meg más szavakkal. A „minden mindennel összefügg…" evidencián túl kiemelendők a valóság fontossága melletti indoklások, a komplexitás, a változások előidézte társadalmi hatások és az emberi szükségletek, az elmélet-gyakorlat egysége, az integratív gondolkodás, a kreatív, sokoldalú, problémakezelő szakember iránti igény megfogalmazása.

> *„A szakmai személyiségfejlődést… csak megalapozni lehet, de ez elengedhetetlenül szükséges, lehetőleg a képzés során kell kiderülnie annak, hogyha valaki alkalmatlan…" (17. interjúalany).*

Többen érveltek a szociális munka hivatásjellegének fontossága mellett. Így megjelent az indokok között egyfajta társadalmi felelősség is, vagyis hogy a szociális munka által képviselt szakmai értékek egyre fontosabbá válnak az amorális világban, a szociális munkásoknak maguknak is alakítaniuk kell a társadalom értékrendjét, tenniük kell az esélyegyenlőségért.

> *„Azokat az értékeket is nagyon fontosnak tartom, melyeket ez a szakma képvisel. Amit a mai egyre amorálisabb világban fontosabbnak érzek." (14. interjúalany)*

Mások a társadalomban betöltött hely és szerep vonatkozásaiban gondolkodva úgy vélték: a szakmának tudnia kell a társadalom felé közvetíteni a szociális munka lényegét. Tehát hogy mi is a szociális munka és a képzés szerepe, és hol van ennek helye rendkívül gyorsan változó világunkban.

> *,,…akik maguk is alkalmasak arra, hogy igényes szakmai követelményeket fogalmazzanak meg magukkal és kollégáikkal szemben. Az elsajátítottakat alkalmazni és továbbadni legyenek képesek." (35. interjúalany)*

A valóság- és gyakorlatközpontúság mellett figyelemre méltó az integratív gondolkodás és az integrált tudás megkülönböztetett helyen való szerepeltetése.

> *„Csak integrált tudással lehet hatékony a szakember…" (30. interjúalany)*

> *,,…a képzés tegyen képessé integrált gondolkodásra… a hallgató… a gyakorlatban szerzett ismereteit is legyen képes ilyen módon használni…" (17. interjúalany)*

A fentiekből részben következnek az utolsó helyekre sorolt jellemzők. Igencsak elgondolkodtató, hogy ezek szerint a társadalomtudományi kutatási eredményekkel nem nagyon kalkulálnak az interjúalanyok, és a tanulmányi területek – diszciplínák – képesítési követelmények szerinti arányainak merev követését is elutasították. Az elutasítás és az integrált tudás kialakításának igenlése közötti következetesség figyelemre méltó.

A brit és a német interjúalanyok is hasonló rangsort alakítottak ki, mind az első három, mind az utolsó három helyre lényegében a magyar relációban már jelölt karakterek kerültek. Arányát tekintve csaknem ugyanannyian tartották itt is legfontosabbnak „a szakmai személyiség fejlesztését" és a „gyakorlatközpontú szemlélet érvényesítését". Különbség inkább az utolsó három helyre soroltak között érzékelhető: külföldiek kevésbé voltak elutasítóak az „akadémiai ismeretek közvetítése" és a „társadalomtudományi kutatási eredmények képzés során történő bemutatása" tekintetében. Indokaikban a magyarokéhoz képest hasonlóságok és különbségek egyaránt felfedezhetők.

> *„...a diszkriminációellenes gyakorlathoz nagyfokú önfejlesztésre van szükség..." (54. interjúalany)*

> *„A diáknak saját szakmai szerepeit és a munka során elvárt magatartását kell fejleszteni." (51. interjúalany)*

> *„...sikeres munkához integrált tudásra van szükség" (45. interjúalany)*

Fontosnak tartották továbbá annak a közegnek a jó ismeretét, amelyben a képzés működik.

> *„A szociális munkásnak reális viszonyokat kell közvetítenie a szolgáltatásokat igénybe vevők felé, ugyanakkor meg kell érteniük és kell tudniuk bánni a hatalom kapcsolatrendszerével is." (47. interjúalany)*

A képzés során közvetített tudás – az emberi változatosság elfogadása

Az interjúalanyoknak a képzés során közvetített – Clark (1996) nyomán összeállított, 8 különböző – tudásjellemzőt kellett rangsorolniuk, az első három helyre sorolt jellemzőt pedig indokolniuk (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT
A KÉPZÉSBEN KÖZVETÍTETT TUDÁS JELLEMZŐINEK RANGSOROLÁSA

Az első három helyre sorolt jellemzők	A válaszok száma a vizsgált magyar mintában	A válaszolók száma a vizsgált külföldi mintában
A szociális munka képességei/készségei	24	8
A szociális munka etikája	20	11
Az ember és kapcsolatai	20	6
Az emberi lét és értékei	18	6
A szociális munka sajátos ismeretei	15	4
A közösség és a társadalom	13	2
Az első három helyre sorolt válasz összesen	110	37
Az utolsó két helyre sorolt jellemzők		
Az ember és kapcsolatai	7	-
A problémakezelés, -megoldás	9	2
A közösség és a társadalom	10	-
A tudományos jelenségek és tapasztalatok	26	3
Az utolsó két helyre sorolt válasz összesen	52	5

Forrás: saját szerkesztés

Magyar relációban az első és a nyolcadik hely között igen szórtan kapott választást az „Ember és kapcsolatai", „A szociális munka sajátos ismeretei", „A problémakezelés, -megoldás" és „A szociális munka etikája" karakter. „Az ember és kapcsolatai", valamint „A közösség és társadalom" karakter az első három és az utolsó két helyen is megjelenik a rangsorolásban, ami megerősíti az ezek fontossága körüli dilemmákat. Az interjúvoltak negyedrésze nem adott indoklást a rangsoroláshoz. Az indokok között viszont kiemelkedően megjelennek az etikai kérdések és az ember mint önmagában vett érték: *„vezérfonal, iránytű", „egy elveszett ember mindig kár"* (8. interjúalany) kifejezések.

> *„Kiindulópont az árnyalt emberkép, az emberi változatosság elfogadása." (37. interjúalany)*

> *„Az emberről vallott értékek határozzák meg a szociális munkát, ez tükröződik az emberi jogokban... hogy nem megalázó procedúrában, hanem méltóságot biztosító ellátásokban kell részesíteni a rászorultakat..." (32. interjúalany)*

> *„Minél előbb tisztába kell tenni a hallgató számára, hogy mit közvetít, kínál a szociális munka az ismeretek, készségek, normák, etika szintjén, hogy szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba..." (16. interjúalany).*

Az indokok második csoportjában a társadalom-közösség-egyén kölcsönviszonyait érintő megfogalmazások szerepelnek: „közösségekből épül fel a társadalom", „emberi kapcsolatokkal dolgozunk, amelyek egyúttal erőforrások".

> *„A közösségekből épül fel a társadalom, amit egy tudatos közösség, a civil társadalom képvisel, ...és ez ellensúlyozhatja a politikát." (32. interjúalany)*

> *„Az mindig hasznos, ha önmagunkból indulunk ki, mert ez határozza meg a többi kapcsolatrendszerünket." (36. interjúalany)*

Az interjúalanyok többnyire olyan képesség/készség fejlesztő képzést tartanak fontosnak, amelyben hangsúlyozottan megjelenik az emberrel való foglalkozás és annak etikai dimenziója. Nem tartják viszont különösen fontosnak a tudományos kutatások eredményeinek bemutatását, az elméletek szerinti megközelítéseket, az ember közösségi és társadalmi dimenziókba állítását.

A brit és a német interjúalanyok válaszaiból is hasonló sorrend rajzolódott ki. Az első három helyre sorolt szociális munkabeli tudáselemek között csupán az első és a második helyen jelöltek cserélődtek fel: szinte kivétel nélkül a „szociális munka etikáját" tartották a legfontosabb tudáselemnek. Magasabb arányban jelölték meg második legfontosabbnak a „szociális munka képességei/készségei" elemet is. Jól illusztrálják ezeket az alábbi megnyilatkozások:

> *„A szociális munkabeli tudás magját az értékek képviselik, a szociális munkásnak alapvetően szüksége van az értékekre és a normákra." (51. interjúalany).*

Viszonylag magasan preferálták „az emberi lét és értékei", valamint „az ember és kapcsolatai" tudáselemeket is.

> *„…tudnia és értenie kell a kapcsolati dinamikákat és mintákat, saját elképzelésnek kell lenni a diagnózis és az intervenció lehetőségeiről." (47. interjúalany)*

Figyelemre méltó, hogy a magyar rangsorhoz hasonlóan itt is a sor végén kapott helyet a „tudományos jelenségek és tapasztalatok" tudáselem, és viszonylag kis választással szerepelt „a problémakezelés, -megoldás" is.

Az ismeretek, a képességek vagy az értékek valamelyikének primátusa versus az ismeretek-képességek-értékek erős egyensúlyán alapuló képzés dilemmái jól érzékelhetőek a kérdésekre adott válaszok alapján. Viszont az elemzett képzési dokumentumok (tantervek, tantárgyi leírások, jelentések stb.) magyar relációban határozottan diszciplináris és akadémikus jellegű karaktereket mutatnak, az interjúk pedig itt egy differenciáltabb gondolkodásról tanúskodnak. Az okok egyike a dokumentumok és a szóbeli közlés közti funkcióbeli különbségből adódik, és persze az interjúalanyok lényegesen szélesebb kört jelentettek, mint a dokumentumok készítői.

A képzést befolyásoló dilemmák – kríziskezelő versus preventív szociálpolitika

Általában kifejezésre jutott a szakmai követelmények tisztázatlansága, a szakmai lobbik, az egységes szemlélet, a presztízsnövelő stratégia hiányai. Megállapítható: a magyar interjúalanyok nehezen tudtak különbséget tenni a szakmára és képzéspolitikára, a képzési célokra, a filozófiákra, a metodikára és a követelményekre vonatkozó dilemmák között. A kérdésre a brit interjúvoltak rendkívül plasztikus válaszokat adtak, és ők minden területre megfogalmaztak dilemmát, míg a németek is nehezen értelmezték a kérdést. Az ok vélhetően a mindennapi gyakorlattól meglehetősen távol lévő képzésfejlesztés kontextusából és az eltérő képzési kultúra differenciáiból is fakad.

1. A szakmai és képzéspolitikai dilemmákat tekintve a magyar interjúalanyoknak nehéz volt megkülönböztetniük egymástól azokat, amelyek a szakma építésére, illetve a képzésre vonatkoztak. Szembetűnő továbbá, hogy igen sokféle dilemmát soroltak fel, ugyanakkor többen problémákat, illetve okokat említettek a dilemmák helyett, úgymint: a „ma még nem közismert szakma és képzése", továbbá a „presztízs-„, az „érdekvédelem-„, továbbá „az elismerés szakmai fórumainak hiánya" válaszokban.

Figyelemre méltók a preventív versus kríziskezelő szociális munka és az arra irányuló képzés, a szolgáltatás iránti lojalitás versus a tagok érdekének figyelembevétele (*„…az önkormányzat elvárja a lojalitást"* – 24. interjúalany) körüli dilemmák felvetései. Ezek két különböző értékrend érvényesülését mutatják.

> *„A megrendelés egyértelműen a kríziskezelő szociálpolitika irányába nyomja a képzést, pedig hosszabb távon a preventívre volna szükség." 10. interjúalany)*

> *„A szociális szakmai szervezetekből hiányzik a tagokkal, a szakmával való érdekegyeztetés, és erőtlenek a társadalmi működés befolyásolásában." (32. interjúalany)*

Ugyanakkor megjelenik a szociális szolgáltatások által megfogalmazott elégedetlenség is:

> *„Sajnos egyre több az … ismerethiányos pályakezdő diplomás szociális munkás." (23. interjúalany).*

Gyakran nem konzekvens gondolatok hangzottak el az ismerethiányról, a „hiányos készségfejlesztésről", az „értékorientációról". A releváns elvárásokat is csak igen szűk szakmai körökben fejtették ki részletesen.

Kérdés tehát, hogy mit jelent egy eredetileg konszenzussal létrehozott, általános szociálismunkás-képzési koncepció (vö. Az általános szociálismunkás-képzés irányelvei, 1990), s hogy vajon meddig lehet annak kivételes lehetőségére építeni. Mit jelent a differenciált tudás a szociálismunkás-képzésben? Ez előny vagy hátrány? Továbbá: mi az a minimum tudásalap, amely minden végzős szociális munkás diáktól elvárható?

2. A képzési célokra vonatkozó dilemmákat illetően hazai, brit és német relációban is egyaránt sok és hasonló probléma került a válaszok közé. Így az úgynevezett „örök" dilemmák: általános vagy speciális, akadémiai-elméleti vagy szakmai-gyakorlati képzés, aktualizálás vagy idealizálás. A brit interjúalanyok ki is mondtak válaszokat a tudásközvetítés egyfajta egyensúlyára vonatkozóan:

> *„Az akadémiai ismeretek és a gyakorlathoz elengedhetetlenül fontos készségek között kell az egyensúlyt megcélozni." (51. interjúalany)*

Nem dilemmaként, de előtérbe került a szociális munka standard értékei között a társadalomfejlődés időszerű trendjeinek való megfelelés – a jövő felé fordulás, az, hogy ezek miképpen jelenjenek meg a szociális munkás céljaiban.

3. Gazdagabb és értékesebb válaszokat adtak a magyar interjúalanyok a képzési filozófiákra (a legfontosabb vezéreszmékre) vonatkozó dilemmákat illetően. Ugyanakkor e vélekedések csak részben, illetve közvetetten találtak rá a képzések legfontosabb vezéreszméire, arra, hogy miképpen gondolkodnak a

képzés során megszerzendő tudásról, a diákokról és a szűkebb-tágabb társadalmi környezetről. Sokatmondó az alábbi megállapítás:

> *„Kérdés számomra, hogy minden képzőhelynek van-e filozófiája. Problematikus az oktatók 'megállása' és ebből következően egyre több helyen 'elavult' filozófiák szerint oktatnak." (32. interjúalany)*

A dokumentumelemzésekre utalva: igazat kell adni az interjúalanynak, hiszen mint látható volt, a képzési filozófiák sokszor feloldódnak a célokban. A tanárok elfáradása, 'leállása' pedig nem kedvez egy-egy képzőstáb öndefiníciójának sem. A filozófiák kapcsán is teret kaptak az „akadémiai vagy szakmai", az „általános vagy speciális" orientációjú képzés, a „képzők vagy felhasználók legyenk dominanánsak" jellegű gondolatok, amelyekben természetesen jelen van a közvetített tudáshoz, a társadalmi közeghez és ebben nyilvánvalóan a szociális szolgáltatásokhoz való viszony kérdése.

> *„A főiskolások általában szerényebb elméleti tudással rendelkeznek, de megfelelnek a gyakorlatban, az egyetemet végzettek elméletileg jól felkészültek, de nem gyakorlati szakemberek." (33. interjúalany)*

A válaszok során előtérbe kerültek az „elsődleges szakmai képzés vagy ismeretközvetítés", az „integratív vagy erősen diszciplináris képzés", az „induktív vagy deduktív jellegű képző folyamat", a „szakmai sztenderdek vagy a tanulás megtanulása" dilemmák.

4. A képzés metodikáját tekintve minden relációban meghökkentő e dilemmák szegényessége, s amelyek főleg a tudásközvetítés formáját érintették. Sokan kitértek az előadásokon vagy a szemináriumokon folyó képzésre, továbbá a gyakorlat eredményeinek elméleti képzésbe való bedolgozására. *„Hogyan lehet az előadással jól kombinálni a kiscsoportos diszkussziókat?"* – kérdezi az 52. brit interjúalany. Más megközelítésben említették a „forrásigényes, sajátos metodikai utak vagy a reális lehetőségek" dilemmáját. Felvetődött a módszerek valamiféle egységesítése iránti igény is. Ez felettébb elgondolkoztató a különböző szociálismunkatudás-értelmezések, a különböző képzésfilozófiák fényében. Nagyon kevesen érintették viszont a stábban, teamben való tanítás, a tanárok közötti integrációban dolgozás kérdéseit, ahogy az egyik interjúvolt megfogalmazta:

> *„Az elméleti egységesség mellett több relációban (tanárok között, tanárok-diákok között) szoros együttműködésre van szükség, amely egyúttal modell is..." (42. interjúalany)*

5. A *követelmények* terén is felvetődtek a dilemmák, illetve kérdések. Így például az, hogy vajon az „önálló gondolkodás vagy a reprodukciós tudás-e a szerencsésebb; akadémiai tudás vagy a szakmai beválás (alkalmasság) várandó-e el elsősorban a diákoktól? Mennyiben van összhangban a szociális szolgáltatásokban jelenleg elvárt szakmaiság és tudás az iskolák által közvetítettekkel? Felállíthatók-e egyáltalán minimum követelmények? Jól érzékelteti a bonyolult kérdéskört az egyik magyar interjúalany:

> *„A jelenlegi felsőoktatási rendszer elsősorban kognitív tudást nyújt, a vizsgáztatás rendszerére épül, tekintélyelvű. A szociális munka természete miatt fontos a hallgatók saját felelősségvállalásának hangsúlyozása, a készségek fejlesztése és a gyakorlat... folyamatorientált tanulás. Ez új mind a hallgatók, mind az oktatók, mind a képző intézmények számára. A rendszer egyes elemei nincsenek összhangban egymással, és ez aláaknázza az egységes, következetes követelményrendszer kialakulásának lehetőségét." (14. interjúalany).*

Összességében a szakma- és képzéspolitikára, a képzési célokra, filozófiákra, metodikára és követelményekre vonatkozóan minden relációban kiegyenlítődés tapasztalható az adott dilemma fontosságát jelző rangsorbeli helyek között, azaz mindegyik fajta dilemma arányosan szerepel az első, a második, a harmadik, a negyedik és az ötödik rangsorbéli helyen. Így nem állapítható meg, hogy milyen jellegű dilemmák a legtipikusabbak, de az igen, hogy mindegyik ott van a szociálismunkás-képzés gyakorlatában.

A fentiekből következően ugyanakkor jól látható: az interjúalanyok határozottan érzékelik „vagy az ismeretek, vagy a képességek, vagy az értékek egyikének primátusa kontra az ismeretek, a képességek és az értékek erős egyensúlyán alapuló képzés" dilemmájának kérdését.

Ha perspektivikusan a preventív szociálpolitika és szociális munka lesz meghatározó szellemiség és érték, ha a szolgáltatások alapvetően a felhasználók érdekében kívánnak dolgozni, akkor azokhoz mindenképpen eredményesebb stratégiát jelent az ismeretek-képességek-értékek stabil egyensúlya, amely egyúttal piacképesebb tudást is biztosít. Az egyensúlyra való törekvés felismerése mindenképpen figyelemre méltó, de kérdés, hogy adekvát-e ezzel a mindennapi képző tevékenység. A jelenlegi kríziskezelő, de nem tartós megoldásokat jelentő szociális munkához talán könnyebben elfogadható az adott egyszerűbb képességek alkalmazóképes tudása. Ezért figyelemre méltó ezek szereplése a tudáselemek rangsorolásában. Kérdés: mit takarnak ezek? Mechanikus, automatikus, rituális tevékenységeket, vagy kritikai, kreatívgondolkodás-alapú tevékenységeket?

A ritkán módosuló, úgynevezett „stabil" tantervek nincsenek összhangban a szociális munkával szemben támasztott, permanensen változó társadalmi követelményekkel, a piacképes tudással. Maga a dilemma – permanens fejlesztés vs. stabil tantervek – nem pontosan érhető tetten a válaszokban, de a tantervi stabilitás erőteljesebben van jelen az interjúalanyok gondolkodásában, mint a folyamatos képzésfejlesztés, a tantervi megújulás és a permanens változtatás. Ez valószínűleg összefüggésbe hozható a tantervelméleti kultúra kérdéseivel is. A magyar interjúalanyok válaszaiban szinte meg sem jelenik a diszciplinaritás-interdiszciplinaritás dilemmája, az interdiszciplináris szemlélet lényegesen hangsúlyosabban van jelen a brit válaszokban. Magyar relációban kiderült a szociális szolgáltatások és a képzés közötti ellentmondás is. Ez többféle módon körvonalazódik: nincsenek határozott megrendelések a képzéstől, nemigen lehet tetten érni a változó társadalmi szükségletek kifejeződését. Bizonytalanságot árulnak el a válaszok a „milyen tudás közvetítésére van szükség a szociálismunkás-képzésben?" kérdést illetően is. Az interjúvoltak véleményében kihangsúlyozódtak például a szakmai érdekvédelem vonatkozásában, hogy az arra való figyelem és felkészítés kívánnivalót hagy maga után.

A képzést segítő tényezők – „Motivált, tapasztalatokkal és szakértelemmel rendelkező tanárokat!" [37]

Az interjúalanyok szabadon választhattak segítő tényezőket, s ezek igen széles skálán mozogtak, hiszen megközelítően 50 különféle tényezőt jelöltek meg, ez önmagában is figyelemre méltó. A leggyakoribbakat mutatja az 5. táblázat.

37 A gondolat a strukturált interjú 52. alanyától származik.

5. TÁBLÁZAT
A KÉPZÉST LEGINKÁBB SEGÍTŐ TÉNYEZŐK ELŐFORDULÁSA

Segítő tényezők	Válaszok száma a magyar mintában	Válaszok száma a brit és német mintában
A szociális munka iránti társadalmi igények kifejeződése a képzés felé	19	1
Motivált, jó tapasztalatokkal és szakértelemmel rendelkező tanárok (személye)	14	3
A sokszínű és minőségi szakmai (terep-) gyakorlatok, adekvát terephely (up to date)	10	6
A képzőstáb szakmai kapcsolatai	7	1
A gyakorlatból a képzésbe bekerült tanárok megléte	5	-
Az országos képesítési követelmények	5	-
A diákok érdeklődése	5	-
A diákok számára elérhető források (szakanyagok, kutatási eredmények)	-	3
Jól támogatott diákok	-	2
Összes válasz	65	16

Forrás: saját szerkesztés

A magyar interjúvoltak körében a munkaerőpiaci igények szerepelnek kiemelkedően, amelyet a válaszolók majdnem fele megjelölt. Az indokok között elsősorban a leszakadó rétegek számának növekedéséből, a szociális problémák halmozódásából, a társadalmi különbségekből adódó szociális munka iránti szükségletek szerepeltek. Jól illusztrálják a folyamatot az alábbi tipikus, de különböző megközelítésű indoklások.

> *„A pedagógusok, az orvosok, az államigazgatásban, a gyerekvédelemben dolgozók sorra ismerik fel a társadalmi tényezők hatását az emberek iskolai pályafutására, egészségére, érdekérvényesítési képességére stb. Egyre többen válnak kiszolgáltatottá, pedig korábban stabil életet éltek, de elvesztették munkájukat, vagy nem tudják fizetni a rezsit, vagy a betegség szól közbe... sok fiatalban megvan a természetes igazságérzet és a társadalom megváltoztatása iránti igény." (14. interjúalany)*

> *„Az egyre jobban kimunkálódó jogszabályi környezet, a javuló elhelyezkedési lehetőségek és az újabb igények 'perspektívát' biztosítanak a képzéseknek és a hallgatóknak." (33. interjúalany).*

A második helyre leginkább segítő tényezőként a gyakorlatban és az elméletben egyaránt felkészült, a képzéshez szükséges sajátos metodikával is rendelkező tanár személye került, az interjúalanyok majd negyedrészének választása alapján.

> *„Nehéz egy gyakorlati szakmát úgy tanítani, hogy a tanár sohasem volt szociális munkás..." (23. interjúalany)*

A szakmai gyakorlat – mint segítő tényező – megjelölését jellemzi az alábbi két, diákok által említett indoklás:

> *„...a későbbi munkahely, szakterület meg- és kiválasztásában tudatosítja a motivációkat, felkészít a későbbi felelősségteljes munkára." (16. interjúalany)*

> *„...olyan intézményben kell a gyakorlatokat folytatni, amelyekben elfogadják a szakmát" (27. interjúalany), azaz ahol hiteles tapasztalatokat szereznek a szociális munkáról.*

Közepes fontosságú segítő tényezőnek tekintették az interjúalanyok a képzőstábok különböző szakmai kapcsolatait.

> *„A hiteles szakmabeli vagy szakma közeli oktatók nem csupán előadóként jelennek meg a hallgatók előtt, de a szakmát is reprezentálják..." (39. interjúalany)*

A fentieken túl egy–három választással szerepeltek még az alábbi, képzést segítő tényezők: a folyamatos képzésfejlesztés, az integrált képzés, az akkreditáció, a szakmaközi együttműködés, a nemzetközi normák és a külföldi tapasztalatok integrálása, a szupervízió, a személyiségfejlesztő tréningek, a diákok önállóságra késztetése, a képzés szereplőinek együttműködése, a szakma érdeke – belső igénye, a menekülés a munkanélküliség elől, a szakma újszerűsége, a jó infrastruktúra, a szociális munka társadalmi felelőssége, a végzettek széles elhelyezkedési lehetősége, a szakma interdiszciplináris jellege stb.

A hazai és a brit–német mutatókat összevetve lényeges különbségek fedezhetők fel. A képzés legfontosabb segítő tényezőjeként százalékos arányban ugyan hasonló mértékben, de a szociális munka iránti társadalmi igények

helyett a képzésnek adekvát terephely jelent meg a külföldi válaszokban. A képzést segítő tényezők második helyén azonban mindkét relációban a minőségi tanárok állnak.

> *„A biztató, motiváló tanári stáb adhatja meg a diákok szükségleteinek leginkább megfelelő képzést…" (52. interjúalany)*

Jobban preferálták a magyar interjúalanyok a képzőstábok különböző szakmai kapcsolatait, illetve azt, hogy elsősorban a gyakorlatból kerüljenek a képzésbe tanárok. A külföldi interjúvoltak fontos segítő tényezőnek tartják a diákok által elérhető forrásokat, továbbá a képzések állami és más forrásokból származó finanszírozását. Szinte érthetetlen, hogy ez utóbbiak – az igen csekély mértékű finanszírozás ellenére – nem jelentek meg a magyar interjúalanyok gondolataiban.

Összességében a képzést segítő tényezők között a társadalmi igények kifejeződése mellett nem kapott prioritást maga a szakma és a szakmafejlődés sajátos érdeke. Mindenképp elgondolkodtató, hogy igen alacsony arányú választást kapott, mint segítő tényező, az interdiszciplinaritás, a szakmaközi együttműködés, a nemzetközi normákkal való kalkulálás, a folyamatos képzésfejlesztés, a működés infrastruktúrája. Sajnálatos, hogy a tudományos eredmények egyáltalán nem szerepelnek segítő tényezőként.

A képzést segítő három tényezőre adott válaszokat a korábbi kérdésekkel összehasonlítva is tehetők figyelemre méltó megállapítások. Például nincs következetesség a képzőstábon belüli tevékenység kérdésében, hiszen ennek fontosságát korábban magasabbra értékelték az interjúalanyok; itt most nem túlzottan. Hasonló a helyzet az integrált tudás fontosságának megítélése kérdésében. A „mennyire tartja fontosnak a képzés alábbi jellemzőit?" kérdésnél az integrált tudást az interjúalanyok fele fontosnak tartotta, a képzést segítő tényezőknél viszont csak egy.

Egybeesés tapasztalható viszont a képzés fontos összetevői és a képzést segítő tényezők között a tekintetben, hogy az interjúalanyok egyik esetben sem tartják fontosnak a tanulmányi területek – diszciplínák arányainak merev betartását, illetve az ezt megtestesítő képesítési követelményeket. Elgondolkodtató továbbá, hogy figyelmen kívül hagyták a kutatások tapasztalatainak a képzésbe való beépítését. Eszerint az interjúvoltak nem látják az ebbéli tapasztalatok és eredmények képzésfejlődést segítő hatását.

A képzést nehezítő tényezők – „A tantárgyi struktúra... nem ad lehetőséget hatékonyabb tudás integrálására..." [38]

A képzést leginkább nehezítő három tényező felsorolásakor ismét széles skálán mozogtak a nyitott kérdésre adott válaszok. A leginkább nehezítő tényezőket mutatja a 6. táblázat.

6. TÁBLÁZAT
A KÉPZÉST LEGINKÁBB NEHEZÍTŐ TÉNYEZŐK ELŐFORDULÁSA

Nehezítő tényezők	Válaszok száma a hazai mintában	Válaszok száma a külföldi mintában
A szakma és a képzés presztízsének hiánya	13	-
Hiányos (pénzügyi és eszköz-) feltételrendszer	10	3
Nem megfelelő minőségben felkészült tanárok	8	-
Nem megfelelő minőségű gyakorlóhelyek	8	4
Szigorú nyelvvizsga-követelmények a diákok számára	4	-
Tantervi problémák	4	-
Kevés szakirodalom	4	-
Szakmai standardok hiányai	4	-
Összes válasz	55	11

Forrás: saját szerkesztés

Magyar relációban a képzés segítő tényezőihez viszonyítva a válaszok itt lényegesen szélesebb skálán és szórtabban jelentek meg. A társadalom, a szociális munka és a képzés viszonyrendszerének problematikusságát jól mutatják az alábbi indokok:

„A szakmai... sztenderdek nélkül... hiányzik a ház alapja..." (7. interjúalany)

38 A gondolat a strukturált interjú 2. alanyától származik.

> *„10–15 évvel ezelőtt a jelenleginél nagyobb lelkesedése volt az akkori néhány szociális munkásnak... Az egész társadalom egy erős negatív önértékelési fázisban van, mindenki elégedetlen, a szociális munkás pedig gyakran abban a közegben dolgozik, ahol objektíve reménytelen helyzetekkel találkozik... Nincs idő foglalkozni az emberekkel, amitől a kliens és a szakember egyaránt elégedetlen, és egymást hibáztatják..." (14. interjúalany)*

Az interjúalanyok szerint hiányoznak az elméletben és a gyakorlatban egyaránt jól felkészült, minőségi tudású tanárok, akiket kulcsfontosságúnak tartanak a képzés továbbvitelében, fejlesztésében.

> *„Nem megfelelő ismereteket oktatnak a nem megfelelő tudású szakemberek (30. interjúalany), „Nem szociális munkások tanítanak szociális munkára, így nehezebben vagy nem alakul ki a szakmai identitás a képzés során." (41. interjúalany)*

A tantervi problémákról és a feltételrendszer hiányosságairól így fogalmaztak az interjúalanyok:

> *„A tantárgyi struktúra... nem ad lehetőséget hatékonyabb tudás integrálódására." (2. interjúalany)*

> *„A magyar nyelvű (különösen magyar szerzők által írott) szakirodalom nélkülözhetetlen, amely a speciális magyar viszonyokról szólna..." (33. interjúalany)*

Néhány megjelenéssel fordultak elő még az alábbi nehezítő tényezők: a programok beválásának bizonytalanságai, a túlzott akadémiai jelleg, a tudományos háttér túlsúlya, a kevés képzési idő – főleg a diákok önálló munkavégzésére, a problematikus módszerkultúra, a nyíltság hiányosságai, a tanárok-diákok közötti kommunikációs probléma, a diákok motiválatlansága, az alkalmassági vizsga hiánya, a szervezetlenség, az önálló képzőiskola hiánya, a képzőstábok hiánya, a tanári létszámgondok, a tanárok túlzott leterheltsége, az iskolák közötti együttműködés hiánya, a szociális munkának más szakmák felől érzékelhető negatív megítélése, a társadalmi kihívások taszító hatása, a szilárd szakmapolitika hiányai.

A 6. táblázat mutatóiból eltérések tapasztalhatók a magyar és a külföldi interjúvoltak válaszaiban. A külföldiekében nem jelenik meg nehezítő tényezőként a szakma és a képzés presztízsének hiánya, a felkészületlen tanárok és a szakirodalom hiánya. Szinte azonos mértékben tartják problémának

mindkét relációban a hiányos pénzügyi feltételrendszert. A nem megfelelő minőségű gyakorlóhelyek kissé nagyobb mértékű gondot jelentettek a külföldi interjúvoltaknak.

Igen fontos látni, hogy milyen következetesség vagy ellentmondás fedezhető fel a képzést előrevivő és hátráltató tényezők között. A hazai interjúalanyok válaszaiban a szociális munka és a képzés presztízsének alacsony mivolta, a szociális munka sztenderdjeinek hiánya ellenére az interjúalanyok a munkaerőpiac és a társadalmi szükségletek erős igényét, a képzés rendkívüli fontosságát juttatták kifejezésre.

> *„Még nincs pontosan meghatározva, hogy mi mindent csináljon a szociális munkás, mire jogosítja fel végzettsége." (43. interjúalany).*

A hiányos feltételrendszer és a nem mindig megfelelő gyakorlóhelyek ellenére igen fontosnak tartják a szakmai (terep-) gyakorlatokat. A tantervi struktúrát viszonylagosan befolyásoló jogi szabályozó kereteket – a képesítési követelményeket – bizonyos fokig merevnek tekintették a magyar interjúalanyok: „nem ad lehetőséget hatékonyabb integrálódásra" (4. interjúalany), ugyanakkor a válaszokban nem jelent meg nyomatékosan a folyamatos tantervfejlesztés képzést erősítő szerepe és igénye.

A képzés legfontosabb jellemzőivel történő összevetésből kiderült, hogy a gyakorlatközpontú képzés fejlődését magyar relációban nem tudja hatékonyan támogatni a presztízs nélküli szakma.

Összefoglalva, a fenti néhány összevetésből látható: a magyar interjúalanyok határozottan kimondták a valós társadalmi szükségleteket. Másfelől nincs elégséges erő a képzések, a stábok fejlesztésére, a szociális szolgáltatások és a képzés közötti ellentmondásos viszony oldására, a különböző érdekek elfogadására, kezelésére, a dilemmákkal való megbirkózásra. A válaszok erősítik a feltételezést, miszerint a tanterv- és képzésfejlesztés problémájának hátterében ott húzódhat a képzőstábok tantervelméleti megalapozatlansága is.

A saját iskolában folyó képzésfejlesztésről

A képzésfejlesztés állomásai – Bizonytalanságok a képzés- és tantervfejlesztési motivációkban

A képzésfejlődés legfontosabb három állomására vonatkozó nyitott kérdés itt is igen sokféle válaszvariációt eredményezett. Az egy-két gyakorisággal megjelenő válaszok közül a kiemelkedőket jelzi a 7. táblázat.

A fentieken túl az interjúalanyok igen sokféle fontos állomást különböztettek meg egy-két válaszban. Ezek közül néhány jellemző példa: a terepintézmények bevonása a tantárgyak fejlesztésébe, terepkézikönyv megjelenése, a „saját nevelésű" volt diákok tereptanárrá válása, a specializációk meghirdetése, a tanári teammunka kiteljesedése, a szakmai konszenzusok megteremtése, a jelenlegi tanterv kialakítása, a piacképes diplomák kiadása, az interdiszciplinaritás megjelenése, a tanári stáb bővülése stb.

7. TÁBLÁZAT
A SAJÁT ISKOLA KÉPZÉSFEJLŐDÉSÉNEK LEGFONTOSABB ÁLLOMÁSAI
A MAGYAR KÉPZŐKURZUSOKON

A legfontosabb állomások	Válaszok száma
A képzés elindítása	16
A képzés akkreditálása	8
A levelező képzés beindulása	6
A Soproni Konferencia irányelveinek, normáinak adaptálása	4
A képesítési követelményekhez igazítás	4
Összes válasz	38

Forrás: saját szerkesztés

Figyelemre méltó, hogy a válaszok elsősorban nem a szervezeti és infrastrukturális tényezőket sorolták, hanem inkább a szakmaiakat és tartalmiakat. Meglepő, hogy a képzések legitimitását jelentő akkreditáció nem túlzottan gyakran fordul elő. Továbbá hogy a tanári körökben oly gyakran hangoztatott Soproni Konferencia, illetve az ott lényegében konszenzussal elfogadott képzési irányelvekkel, valamint a képzés jogszabályi hátterét jelentő képesítési követelményekkel összefüggő tényked ések különböző megítélés alá estek az interjúvoltak körében.

A legutóbbi tantervi változtatásra többnyire 1998-ban, 1997-ben és 1996-ban került sor. Okként igen sok tényezőt és nagy szórásban jelöltek meg az interjúalanyok. Leggyakoribb indok az 1966. évi képesítési követelmények megjelenése, a tanterv ahhoz való igazításának igénye és szükséglete. Ugyanakkor csak a kérdezettek körülbelül egytizede tartja ezt képzése legfontosabb állomásának. További ok a szociális szolgáltatások által megcélzott szükségletek, a diákvélemények és -igények, az elmélet-gyakorlat arányának, illetve szerkezetének módosítása, a gyakorlatok átszervezése, az új specializációk bevezetése, a stúdiumtartalmak pontosítása, a szakmai készségfejlesztés újradefiniálása.

További megállapítások tehetők az erre vonatkozó válaszok és a képzést nehezítő általános tényezők összevetéséből. A szakma és a képzés presztízsének hiányosságai, a nem megfelelő minőségben felkészült tanárok, a nem megfelelő minőséget biztosító gyakorlóhely korábban egyaránt a képzést nehezítő tényezőként jelent meg. A változtatás okaként viszont ezek csak részben szerepeltek, s ez kifejezi azt, hogy nem mindig a képzést nehezítő tényezők hívják elő a tanterv- és képzésfejlesztés különböző tevékenységeit. Természetesen az további vizsgálatot igényel, hogy kik is fogalmazzák meg a szociális szolgáltatások szükségleteit, és milyen szerepet kapnak ebben a minőségi szociális tevékenységet jelentő gyakorlóhelyek. A saját iskola vezéreszméivel és értékeivel történő összevetésekből viszont kiderült a szociális szolgáltatásoktól érkező szükségletek figyelembevétele.

Összességében: az elmélet és gyakorlat integrációja, a szolgáltatásokban végbemenő változások nem jelennek meg képzésfejlesztési motivációként.

A képzésfejlesztés jellemzői – „A képzőstáb identitást hordozó, modellértékű" [39]

A „mi jellemzi leginkább képzésfejlesztő tevékenységüket?" kérdésre adott válaszvariációból a három legfontosabbnak tartottat mutatja a 8. táblázat.

8. TÁBLÁZAT
A FONTOS KÉPZÉSFEJLESZTŐ TEVÉKENYSÉGEK

Fejlesztő tevékenységek	Válaszok száma a magyar mintában	Válaszok száma a külföldi mintában
A képzés során közvetített ismeretek módosítása	23	5
A metodikai kultúra permanens fejlesztése	22	3
A képző folyamat struktúrájának rendszeres korrigálása	20	3
A képzési célok, alapelvek rendszeres revíziója és korrekciója	14	3
A képzési követelmények rendszeres revíziója és korrekciója	14	5
A képzési filozófia korrekciója	4	-
Összes válasz	93	23

Forrás: saját szerkesztés

39 A gondolat a strukturált interjúk 38. alanyától származik.

A megkérdezett magyarországi tanárok és tereptanárok fele a legfontosabb képzésfejlesztő tevékenységnek a közvetítendő ismeretek módosítását tekinti. Ez némileg utal a változó társadalmi és szociális szolgáltatásbeli szükségletek figyelembevételére, de ezt határozottan nem lehet állítani. Ugyanakkor ez jelzi az ismeretek közvetítésének prioritását, ami viszont némileg ellentmond az előző kérdéscsoportban megadott válaszoknak. Nevezetesen a saját iskola gyakorlatközpontú jellegének, amelyet ott a képzés legfontosabb sajátosságainál, a vezéreszméinél és az értékeknél egyaránt az első helyre tettek az interjúvoltak. Némileg oldja ezt, hogy itt a metodikai kultúra fejlesztése is kiemelkedő helyen szerepel, ami értelmezendő a képzés egészére, így az ismeretek közvetítésére is és a gyakorlatokra is. Figyelemre méltó továbbá, hogy az interjúalanyoknak közel a fele a maga számára igen fontos változtatási tényezőnek tartja a képzési struktúrát.

A külföldi interjúalanyok válaszai részben eltérő képet mutatnak. A magyarhoz képest kisebb a jelentősége az ismeretek módosításának, ugyanakkor hangsúlyozottabban szerepel a képzési követelmények revíziója. A magyar interjúalanyok közül senki sem hivatkozott a képzési filozófia korrekciójára, itt azonban viszonylag magas arányban jelent meg (vö. a képzési filozófiákról korábban adott válaszokkal).

Így az itt is érzékelhető bizonytalanságok végül ismét az említett dilemmákhoz vezetnek vissza. Egyfelől a gyakorlatorientációjú, főleg a képességfejlesztő képzés kap központi szerepet a deklarációkban, másfelől pedig a tanterv- és képzésfejlesztés során az ismeretek közvetítése válik hangsúlyosabbá, és kevésbé az ismeretek, a képességek és az értékek egyensúlya.

A képzésfejlesztésben és tantervi változtatásokban a magyar interjúalanyok szerint 18-18 válasszal elsősorban a képzés vezetőinek és a szociális munka tanárainak volt szerepük, ennél nem sokkal kisebb mértékben a tanulmányi területek vezetőinek. Hét-hét válasszal a tantervfejlesztő teameknek, a diákoknak és a tereptanároknak. Utóbbi mindenképpen kevésnek tekinthető, különösen a korábban megállapított gyakorlatközpontúság primátusának fényében. Ettől lényegesen különbözik a brit és a német helyzet, mert itt a válaszok felében a tantervfejlesztő teamnek volt kiemelkedő szerepe, és másodikként a diákoknak (a válaszok majdnem fele), és csak utánuk következtek a képzésvezetők meg a szociális munkát tanító tanárok. Ezek az adatok egy másfajta tantervfejlesztő és képzési kultúráról tanúskodnak, amelyben határozottabban érvényesül a teammunka és az, hogy a diákoknak lényegesen nagyobb a szerepük a képzési folyamat alakításában.

A tantervi reformok során az egyes hazai szociálismunkás-képzőiskolák az interjúalanyok kétharmadának válasza szerint a terep- vagy alapvetően saját képzőtapasztalataira és a külföldi képzőmodellek eredményeire támaszkodtak forrásként. Ennél kevesebb választ kapott forrásmegjelölésként a tantervfejlesztő team tapasztalata. Néhány válaszban megjelent még a szakirodalom, a különböző kutatások eredményei, a hazai modellek, a diákok tapasztalata. Ettől eltérően a brit és a német válaszokban csak kb. 40 százalékban építettek a terep tapasztalataira, a válaszok egyharmadában pedig a különböző szakirodalmi forrásokra. Ezek a válaszok a magyar relációhoz képest lényegesen kiegyenlítettebbek voltak.

A szociális szolgáltatások szükségleteinek figyelembevétele és a tantervi változásnál használt források között itt egyértelmű az egybeesés, a szükségletek kitüntetett helyet kaptak a válaszokban. Kérdés persze, hogy mik a szolgáltatások „megrendeléseinek" tárgyai, és hogyan veszik figyelembe ezeket a tanterveknél. Ez megint rámutat – miként az interjú korábbi szakaszában feltártuk – a szolgáltatások és a képzőiskolák közötti együttműködés bizonytalanságaira, ellentmondásaira. A képzés fejlesztésére vonatkozó válaszok némiképp igazolják, hogy a magyar képzést művelő tanárok és stábjaik tantervelméleti felkészültség hiányaival is küszködnek.

A „Milyen képzésfejlesztő tapasztalatát tudná ajánlani saját iskolájából?" kérdésre magyar relációban a válaszok széles skálán szóródtak, ezek közül egy sem kapott három-négy választásnál többet, de az is figyelemre méltó, hogy sokan egyáltalán nem tudtak a kérdésre válaszolni. A válaszok közül a csapatmunka szükségességét, a külföldi tapasztalatok beépítését, a szisztematikus értékelést, a képzés szereplőinek tapasztalataira való támaszkodást érdemes kiemelni. Az alábbi néhány példa plasztikussá teszi a képet.

> *„A képzésben dolgozó stáb identitást hordozó, modellértékű. Jelentőségét akkor értékeljük, ha nem jól működik. Erőforrás és energia, támogatás és védelem." (38. interjúalany)*

> *„A rendszeres és több éve folyamatos szakmai teamülések lehetővé tették egy egységes szemlélet és követelményrendszer kialakulását a szociális munka oktatásában (a főbb stúdiumokban). A diákok bevonása a munkába jelentősen hozzájárult a diákok felelősségérzetének növeléséhez és a felelős, partneri, felnőtt-felnőtt viszony kialakulásához diák és oktató között." (14. interjúalany)*

„A tantárgyak belső logikáját, oktatási módszertanát a tantárgycsoport – diszciplínák – oktatói félévente rendszeresen értékelik, az eredményeiket egyeztetik a többi tantárgycsoporttal, és ha szükséges, az integrációk érdekében a többi tantárgycsoportnál is elindul a szükséges változtatás. Inspiratív a légkör." (32. interjúalany)

Néhány következtetés

A hazai mintában szereplő iskolák (kurzusok) eredményeiről, problémáiról, nehézségeiről, a képzés- és a tantervfejlesztés dilemmáiról nyert adatok alapján, a brit és a német tapasztalatok hátterében pontosabb és differenciáltabb kép alakult ki a magyar szociális szolgáltatások és a képzés viszonyrendszeréről, a képzés által közvetítendő tudás mibenlétéről, továbbá az interjúvoltak gondolkodásáról, képzéshez való viszonyáról.

A külföldi interjúalanyok válaszaiból (nagyon leegyszerűsítetten) megállapítható: a vizsgált kurzusok alapvetően diákközpontúak, az akadémiai tudásközvetítés és a gyakorlat egyensúlyára törekvőek, ugyanakkor hangsúlyozzák az adekvát terephely fontosságát. Alapvető a diszkrimináció- és az elnyomáselleneS értékrend közvetítése.

Az interjúvoltak válaszaiból kirajzolódtak a vizsgált magyar, brit és német szociálismunkás-képző kurzusok hasonlóságai és különbségei.

Hasonlóságok tapasztalhatók a képzés legfontosabb jellemzői, tudáselemei terén, továbbá abban, hogy ellentmondás feszül a szociális intézmények túlzott hivatali lojalitása és a képzőkurzusokon közvetített értékek között. Az interjúalanyok mindhárom országban bizonytalanok voltak a különböző dilemmák értelmezésében és a képzési filozófiák megfogalmazásában. Hasonlóság tapasztalható a metodikai dilemmák kérdésében is, jelezve ezzel a képzésmetodikai kultúra problémáit. Közeli a megítélése az erős tudásbázisnak és a gyakorlatközpontú vezéreszmének, illetve ezek képzésbeli meghatározó szerepének is.

Alapvető különbség fedezhető fel a képzések perspektíváit, a képzési filozófiák és követelmények változtatását illetően. A szociális munka és a képzés viszonylag nagyobb presztízse következtében a brit és a német válaszokból a fentiekre vonatkozóan markánsabb elképzelések rajzolódtak ki. A külföldi kurzusokon a diákoknak lényegesen nagyobb a szerepük a képzés egészében, a képzési folyamatban és ennek befolyásolásában, továbbá a képzésfejlesztésben.

Oka lehet ennek a képzési tradíció, a diákok magyartól eltérő, alap- és középfokú iskolában történő szocializációja, továbbá hogy részben idősebb korosztály vesz ott részt a képzésben.

Mindez összefügg a kritikus szemléletmódnak a képzés középpontjába állításával. A tanárok szívesebben vállalnak továbbá olyan mozgósító szerepet a külföldi kurzusokon, amelyek egy integrált, interdiszciplináris szemléleten alapszanak, és amelyek az akadémiai ismereteknek és a szakmára felkészítésnek az erős egyensúlyára törekszenek.

4. melléklet

Strukturált interjúk kérdései

Személyes adatok

1. Képző intézményének neve
2. Az Ön képzésben betöltött helye
3. Mióta dolgozik/tanul a képzésben?
4. Hogyan került a szociálismunkás-képzésbe? Tegyen X-et a megfelelő helyekre!
   _kényszer _véletlen _tudatos választás _kíváncsiság mások hatása_egyéb, éspedig.
5. Mi az Ön szerepe a képzési folyamatban? Tegyen X-et a megfelelő helyekre!
   _tanár _terepen dolgozó _mediátor _vezető _kutató_szervező diák egyéb, éspedig.
6. Miért fontos az Ön számára a szociálismunkás-képzésben dolgozni/tanulni? Tegyen X-et a megfelelő helyekre!
   _szociális szakmai identitás _„új generáció" képzése _tudományos ambíciók _szakmai kiteljesedés _stábban/stábbal folytatott tevékenység _egyéb, éspedig.

Általában a szociálismunkás-képzésről

7. Mennyire tartja fontosnak a képzés alábbi jellemzőit? Rangsorolja ezeket!
   _a szociális munka/jólét területén folytatott kutatások eredményeinek bemutatása
   _a szociális munka gyakorlatközpontú szemléletének érvényesítése
   _a szakmai személyiség fejlődése
   _a különböző tanulmányi területek arányainak betartása
   _az integrált tudás kialakítása
   _a társadalomtudományok területén folytatott kutatások eredményeinek bemutatása

_az interdiszciplináris szemlélet érvényesülése
_a szociális munka követelményeinek megjelenése (pl.: közjó, -érdek, jóllét, társadalmi integráció, demokrácia, szakmai szerepek változásának érvényesülése)
_a szakmai képességek fejlesztése
_a problémakezelő, -megoldó szemlélet érvényesülése
_az akadémiai (elméleti) ismeretek közvetítése
Indokolja egy-egy gondolattal a rangsorban jelölt első hármat!
8. Mennyire tartja fontosnak az alábbi elemek közvetítését a képzésben? Rangsorolja ezeket!
_a szociális munka képességei
_az emberi lét és értékei
_a közösség és a társadalom
_az ember és kapcsolatai
_a szociális munka sajátos ismeretei
_a problémakezelés, -megoldás
_a tudományos jelenségek és tapasztalatok
_a szociális munka etikája
Indokolja egy-egy gondolattal a rangsorban jelölt első hármat!
9. Soroljon fel az alábbi területeket illetően néhány dilemmát, amely jelentős mértékben befolyásolja a szociálismunkás-képzést, majd rangsorolja ezeket!
_szakmapolitika terén:
_képzési célok terén:
_képzési filozófiák terén:
_képzési metodika terén:
_követelmények terén:
egyéb, éspedig:
Indokolja meg az elsőt egy gondolattal!
10. Melyek a szociálismunkás-képzést leginkább segítő tényezők? Sorolja fel az Ön szerinti három legfontosabbat!
Az elsőt indokolja meg egy gondolattal!
11. Melyek a szociálismunkás-képzést leginkább nehezítő tényezők? Sorolja fel az Ön szerinti három legfontosabbat! Az elsőt indokolja meg egy gondolattal!
A saját iskolájában folyó szociálismunkás-képzésről
12. Mi a képzésük három legfontosabb sajátossága (szellemiség, különlegesség, egyediség)?
13. Mi a képzésük három legfontosabb vezéreszméje/gondolata?
14. Mi volt képzésfejlődésük három legfontosabb állomása?
15. Mit tart képzésük három legfőbb értékének/erősségének?
Az elsőt indokolja meg egy gondolattal!
16. Hogyan veszik figyelembe képzésükben a szociális szakmából érkező megrendeléseket? Sorolja fel az Ön szerinti három legfontosabb tényezőt!

A saját iskolájában folyó képzésfejlesztésről

17. Mi jellemzi leginkább képzésfejlesztő tevékenységüket? Jelölje X-szel a három legfontosabbat!

_a képzés filozófiájának revíziója/korrekciója
_a képzési célok, alapelvek rendszeres revíziója/korrekciója
_a képzőfolyamat struktúrájának rendszeres korrigálása
_a képzés során közvetített ismeretek módosítása
_a képzésmetodikai kultúra permanens fejlesztése
_a képzési követelmények rendszeres revíziója/korrekciója
_egyéb, éspedig.

18. Miért változtatták meg legutóbb tantervüket? Egy gondolattal válaszoljon!

19. Mikor történt ez?

20. Kiknek volt leginkább szerepük az utolsó változásnál? Jelölje X-szel a három legfontosabbat!

_képzésvezetőnek
_szociális munkát tanítóknak
_ tantárgycsoport-vezetőknek
_tantervfejlesztő teamnek
_más tantárgycsoport stúdiumait oktatóknak
_tereptanároknak
_diákoknak
_egyéb, éspedig.

21. Milyen szakmai és tantervfejlesztő forrásokra támaszkodtak az utolsó változásnál? Jelölje X-szel a három legfontosabbat!

_külföldi képzőmodellek
_szakirodalom
_kutatási eredmények
_hazai képzőmodellek
_ tereptapasztalatok
_ diáktapasztalatok
_tanárok tapasztalatai
_tantervfejlesztő teammunka
_egyéb, éspedig.

22. Melyik képzésfejlesztő tapasztalatukat tudná ajánlani saját iskolája gyakorlatából?

Egyet nevezzen meg és indokoljon!

MÉLYINTERJÚK

„A TANTERV SZÓLJON… A SZOCIÁLIS MUNKÁRÓL” [40]

A mélyinterjúk felvételének, elemzésének és kiértékelésének céljai az alábbiak voltak:

- általános tájékozódás a magyar szociálismunkás-képzés helyzetéről, fejlődési trendjeiről, tapasztalatairól, erős és gyenge pontjairól, dilemmáiról (arról, hogy milyen folyamatok zajlottak le a hazai szociálismunkás-képzés első tíz évében a különböző tantervfejlesztő tevékenységek és a tantervi változtatások következtében);
- hozzájárulás a magyar szociális munka, a szociális szolgáltatások és a szociálismunkás-képzés viszonyának feltárásához (például mennyiben igazolható a magyarországi szociális munka gyakorlata és a képzés közötti ellentmondásos viszony);
- információszerzés az interjúalanyok gondolkodásáról a képzés jövőjét illetően, továbbá az interdiszciplináris és interprofesszionális szemlélethez való viszonyáról.

A nyílt kérdésekből álló mélyinterjú vezérfonala három fő témakört érintett:

- mi történt a tanterv- és képzésfejlesztést illetően az interjúalany iskolájában a képzés kezdete óta?
- mi történt a legutóbbi tantervi változás folyamán?
- milyen terveik vannak a jövőre vonatkozó tanterv- és képzésfejlesztést illetően?

Hat magyar és két külföldi iskola szakvezetőjével vettük fel a nem strukturált interjúkat, akik a felvétel előtt megkapták az interjú vezérfonalát, alaposan

40 A fejezetet adó tanulmány eredetileg A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében címmel az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 2011/2. számában (51–71. oldal) jelent meg. Az idézet a mélyinterjúk 2. alanyától származik.

tanulmányozhatták és érdemben felkészülhettek a válaszadásra, melyeket 1999 januárja és márciusa között vettünk fel. (Az interjú vezérfonalát ld. az 5. mellékletben.)

A magyar interjúalanyok kiválasztásának szempontjai az alábbiak:

- az interjúalanyok mindegyike a kezdetektől (1989–1990-től) a mai napig közreműködött vagy közreműködik a képzésben: az előkészületekben, az első tantervi irányelvek kimunkálásában, a képzések felállításában, megszervezésében, és jelenleg is különböző stúdiumokat tanít;
- az évek során magyar és nemzetközi relációkban egyaránt mindegyikük jelentős tapasztalatokat szerzett a képzésben, több külföldi képző iskolával van kapcsolata;
- többségük a beindulás óta vezető szerepet tölt be saját iskolájában, képzésében, illetve a legkevesebb három éve vezetői (a nem magyarok pedig régóta vezető személyiségei) az adott képzésnek.

Magyar relációban mindegyik interjúalanynál egyértelmű a tantervi és a tantervfejlesztési illetékesség és felelősség, továbbá a szociális intézményekkel való kapcsolattartás és tárgyalás. Ötüknél a stábépítés, négyüknél a költségvetés és minden személyi ügy is a hatáskörükbe tartozott.

A tanterv- és képzésfejlesztés néhány tapasztalata a képzés kezdete óta

Az interjúalanyok különböző módon értelmezik magát a tantervi változást-változtatást. Az 1. és a 3. interjúalany elsősorban a képzés tartalmi változásaira koncentrált, következésképp a tantervfejlesztést egy permanens folyamatnak tekinti, ami alapvetően a tantárgyi programok és a tanítási-tanulási módszerek évenkénti megújítását jelenti, ők elsősorban a kérdés pedagógiai oldalát emelték ki. Az interjúalanyok többsége szakmai, oktatásirányítási és pedagógiai eszközként egyaránt értelmezi a tanterveket, így annak változtatását minden hivatalos fórumon végigviszik, iskolai szinten „törvényesítik".

A tantervi változtatás a képzésekben viszonylag gyakori aktus, amely a képzés fiatalságával, újszerűségével, a képzőstábok kialakulatlanságával, sajátos fejlődésével hozható összefüggésbe. Figyelemre méltó, hogy egy-egy tanterv „végigfuttatása" a négyéves képzési cikluson nem mindig tartható be, vagyis a képzésben részt vevő, adott tanulócsoportnak „menet közben" is tantervi változásokat kell megélnie, bár a 2. interjúalany szerint iskolája törekedett arra, hogy a tanterv egy képzési cikluson mindenképpen fusson végig.

A tantervi változtatás okaként három válasz esett a társadalomban és a szociális szolgáltatásokban végbemenő változásokra, másik három a képzés egészét szabályozó, 1996. évi kormányrendelet – képesítési követelmények – megjelenésére és az iskola (képzőhely) helyzetére, két válasz iskolájuk egyetemmé válására vonatkozott. Két-két válasz szólt a személyi kondíciók fejlődéséről, továbbá a képzés alapkoncepciójának érvényesítéséről (Az általános szociálismunkás-képzés irányelvei 1990). Okként említették még az interjúalanyok a nemzetközi tapasztalatokat, a stábmunkát, a diákvéleményeket, a szociális munka professzionalizációját, továbbá az egyetemi szintű képzés iránti figyelemfelkeltés fontosságát. A felsorolásból látható, hogy a vezetők elsősorban a képzés belső tényezőit emelték ki a változtatások okaként. A szociális munka iránti elköteleződés viszont mindenképp kiolvasható az interjúalanyok válaszaiból. [41]

Egy másik fontos összefüggést így fogalmazott meg az 1. interjúalany:

> *„A főiskolai innovációk alapján a terep rákényszerül szükségletei kimondására... a tereppel való intenzív kapcsolatra vezethető vissza, hogy a mi inspirálásunkra mondanak véleményt... a tereptanárokkal való együttműködés motiválóan hatott az ő szakmájukra."*

Ebben a gondolatban a szociális intézményekkel való szoros viszony szükséglete mellett rejtve kifejeződik a képzőhely domináns szerepe vagy annak közvetlen befolyása a szolgáltatásokra.

A tantervfejlesztés célkitűzéseit illetően a képzőfolyamat minőségi fejlesztésére irányult a legtöbb válasz: négy interjúalany kiemelten szólt az akadémiai és a gyakorlati képzés integrációjáról. Említették az egyensúlyra törekvést a társdiszciplínák között, a képesítési követelményeknek való jobb megfelelés igényét, a belső képzési struktúra megváltoztatásának igényét, a képzés általános vagy speciális jellege, az akadémiai képzés vagy a gyakorlat erősítésének fontosságát, a tanárok képzésben való szocializációját és integrációját. Ehhez képest kisebb mértékben – mindössze három válaszban – jelent meg célként a szakmára történő felkészítés, illetve a társadalmi és a szociális szükségletek változásaira adott válasz. A 6. interjúalany a képzés mibenlétéből fakadóan „embert-diákot a középpontba helyező tantervi keretek" kialakítását tartotta fontos célnak.

41 6/1996. (I. 18.) Korm. rendelet a szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről.

A tantervfejlesztés eredményeit illetően a szociális szolgáltatások és a képzés viszonyrendszeréről kiegyensúlyozottabb kép alakult ki, azaz nagyobb hangsúlyt kaptak a szociális szolgáltatások szempontjai. Másrészt megjelent a szolgáltatások és a képzés ellentmondásos viszonya, dilemmája is, ahogy a 6. interjúalany megfogalmazta:

> *„A tantervi változások megegyeznek azzal a szakmapolitikai céllal, hogy a ma bent lévők (mármint a szociális szolgáltatásoknál dolgozók) képeződjenek... ellentétben azzal a felsőoktatási érdekkel, hogy új garnitúrát képezzünk, amely majd lecseréli a régit..."*

A válaszokban hangsúlyt kaptak a képzés belső világára vonatkoztatható eredmények, például többször szerepelt a problémaközpontú oktatás, egy-egy válaszban a diákok bevonása a képzésbe, az iskola modellszerepének, belső dinamikájának a kialakítása, melyek közvetetten természetesen szintén kihatnak a szolgáltatások minőségére.

A képzőiskolák vezetői arra törekednek, hogy időnként vagy rendszeresen felméréseket, hatékonysági és nyomon követő vizsgálatokat folytassanak, különböző fórumokat tartsanak a diákok és a volt diákok körében. El kell fogadni a 2. interjúalany felvetését, mely szerint az ilyen vizsgálatokban a vélemények a tantervi változtatások megítélése szempontjából viszonylagosnak tekintendők, hiszen a kérdezett személyek csak saját képzésüket élték át, ezt nem tudják összevetni más keretekkel, kondíciókkal és folyamatokkal. Meglátása szerint az ezzel összefüggő tereptanári véleményekkel is óvatosan kell bánni, hiszen ők is egy szakmai-tanári szocializációnak és egy sajátos képzési folyamatnak a részesei. A 3. interjúalany a volt diákoknak a képzésben demonstrátorként való alkalmazását tartja egyfajta mutatónak, tehát azt, hogy miképpen fogadják el őket az újabb diákok, továbbá a terep (szociális intézmény, szervezet) és nemkülönben (most már) a tanár kollégái. [42]

A felsőoktatás általános és a szociális munka sajátos követelményei közötti viszonyt illetően lényegében az alábbi válaszvariációk különböztethetők meg:

- a szociálismunkás-képzés gyakorlati jellege, az interaktív szellemiség ellentmondásos viszonyban áll a magyar felsőoktatás általános

42 Itt elsősorban a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán folytatott, diákfelkészültséget és -beválást vizsgáló felmérésekre lehet utalni. Ehhez lásd még: Hegyesi Gábor (1997): Az „általános szociális munka" modelljei: a magyar képzés születése és elméleti forrásai, kandidátusi értekezés, Budapest, Magyar Tudományos Akadémia. Darvas, Ágnes et al. (1999): European Social Work: Building Expertice for the 21st Century. In: EASSW Conference, Evaluation of Curriculum Through Fulfilment of Graduated Social Work Students, 12 June, Helsinki.

követelményeivel, az akadémiai és a szakmai képzést eltérő módon ítélik meg, az elmélet javára;
- összeegyeztethetőek a különböző követelmények;
- egyensúlyozásra van szükség a felsőoktatás különböző formális és a szociálismunkás-képzés sajátos követelményei között.

A 4. interjúalany így érvel:

> *„Az elmélet-gyakorlat integrációja a magyar felsőoktatásban az elméleti, filozófiai alapoktól és az ezekkel összefüggő érdekektől (pénz, hatalom) függ. Ezt még befolyásolja a német rendszerű kettős szintű (a 3-4 éves főiskolai, ma már ez is lényegében akadémiai jellegű képzés, a 4-6 éves egyetemi, abszolút mértékben akadémiai jellegű) képzés rendszere is. Ezzel ellentétes az angol racionalitás és az egységes egyetemi rendszerben történő gondolkodás",*

amely adott esetben pedig valószínűleg jobb lehetőséget nyújt a szakmai és felsőoktatási követelmények összhangjának kialakítására.

Az interjúalanyok elsősorban az ellentmondásokra és a feszültségekre utaltak. A képzések egyik továbblépési lehetősége az egyetemi szintű kurzusok beindítása. Ez azonban a szociális munka jellegének egyáltalán nem kedvező követelményeket is rákényszerít a képzőstábokra, s ennek hatása, az alapvetően akadémiai prioritás ma már érzékelhető is a főiskolai szintű képzések akkreditálása során. A képzés mindennapjaiban a képzésvezetők megpróbálják feloldani az ellentmondásokat. Erről így vélekedik a 6. interjúalany:

> *„Az akadémiai tudást kell gyakorlattá tenni, úgy, hogy egy-egy szociálismunka-esethez hozzuk be az adekvát akadémiai vonatkozásokat, például egy-egy jogszabály alkalmazásának konkrét passzusát... hogy az esetpélda ne maradjon pusztán illusztráció..."*

A képzőfolyamatban alkalmazott módszerek jelentik tehát az egyik utat. A másikat pedig a képzőfolyamat tantervvel való időleges szabályozása, változtatása. Mindkettő természetesen egyfajta filozófiát és szellemiséget is magában hordoz.

Az utolsó tantervi változás –

„…bezárkózunk, mert identitásunkat próbáljuk védeni…” [43]

Az utolsó tantervi változás okaiként négy válaszban jelentek meg a képzés egészét szabályozó, 1996. évi képesítési követelmények, másik négyben a szociálismunkás-képzőiskola sajátos helyzete, továbbá másik négyben a terep és a szolgáltatások igényei. De voltak itt más válaszok is, például az iskola státusának megváltozása – egyetemmé válás, a képzősáb fejlődése, a külföldi tapasztalatok bővülése stb.

A tantervi változás célkitűzései lényegesen határozottabban és konkrétabban jelentek meg a válaszokban, mint az okok. A szociális szolgáltatások „megrendelő” funkciója és tartalmi hangsúlya is lényegesen határozottabban szerepelt a válaszokban: azaz a tanterv illeszkedjék a szociális munka trendjeihez, jelen igényeihez, akár a társtudományok rovására. E szemléletet legátfogóbban a 2. interjúalany képviselte a célokról szóló alábbi gondolatokkal:

> *„a tanterv szóljon alapvetően a szociális munkáról… az akadémiai tudás rovására és a gyakorlatok előnyére módosuljanak az óraarányok… más szakemberek mondták meg, mit kell tudniuk a szociális munkásoknak, mert gyakorlatilag nem volt ilyen (szociális munkás) szakember Magyarországon… a diákok terepre kerülése után már szemponttá válhatott, hogy végül is mire van szüksége a terepnek… ez a kezdeti időszakban nagyon elhanyagolt volt…”*

Mindezek jelzik a szociális munkára való célirányosabb felkészítés igényét. A 6. interjúalany iskolájában az jelentette a változást, hogy igyekeztek megteremteni a stúdiumválasztás rugalmasságát. Az utolsó tantervi változás az interjúalanyok szerint alapvetően és szinte egységesen a képzési célok, a tartalom és a képzés struktúrájának megváltoztatására, az elmélet-gyakorlat integrációjának kialakítására irányult.

A tantervfejlesztés céljait kitűzők személyére kérdezve a válaszokból kitűnt, hogy döntő mértékben a tanárok, tantervfejlesztő csoport, stáb, tanszék fogalmazták meg a célokat. Figyelemre méltó, hogy a képzés legáltalánosabb kérdéseit tekintve az egyik iskolában egy társdiszciplína (pszichológia) szakemberei (1. interjúalany) lehettek a változások elindítói. Ez némileg ellentmond a szociális munka mint „megrendelő” fentiekben jelzett és egyre inkább kialakuló gyakorlatának. A 4. interjúalany szólt olyan tantervfejlesztő

43 A gondolat a mélyinterjúk 2. alanyától származik.

csoportról, amelyben a változtatási célokat diákok, tereptanárok és a belső tanárok közösen fogalmazták meg.

Az iskolák képzőstábjaiból elsősorban a szociális munkát tanítók munkacsoportjai és a hozzájuk kapcsolódó más diszciplínák képviselői, vezetői vagy teamjei vettek részt a konkrét tantervfejlesztő munkálatokban. A 6. interjúalany számolt be arról, hogy náluk egy kb. 40 fős stáb dolgozott ebben. Az Egyesült Királyság iskolájának fejlesztő munkálataiba a tantervfejlesztésben járatos más, egyetemi szakemberek is bekapcsolódtak. Ennek ellenpéldája, hogy a 7. interjúalany németországi iskolájában egy szűkebb: filozófusokból, pszichológusokból és nem szociális munkásokból álló bizottság alkotta a tantervfejlesztő teamet.

A szolgáltatások képviselői közül az iskola közvetlen kapcsolatrendszerébe tartozó gyakorlatvezető tereptanárok vettek részt a tantervfejlesztő folyamatban. Az ő kiválasztásuk döntően informális alapon történt: a „jól" dolgozó tereptanárok (2. interjúalany) kerültek be, 15 tereptanárt a tanszékek választottak ki (3. interjúalany), akik igényelték a változtatást (5. interjúalany). Tehát elsősorban olyanokra esett a választás, akik „kéznél voltak", akikre biztosan lehetett számítani az iskola részéről. Nincs azonosság a változások céljait kitűző és a változásokat kivitelező személyek között. Mindebből arra lehet következtetni, hogy a célkitűzéseket elsősorban az iskolák képzőstábjai, azok vezetői határozzák meg, a „külsők", azaz a szolgáltatások képviselői – a tereptanárok – pedig asszisztáltak ehhez, adott esetben terveket, dokumentumokat véleményeztek. Bár néhány helyen törekedtek arra is, hogy minél szélesebb körű legyen az egyeztetés velük (4. interjúalany).

A tantervfejlesztő team tanterv- és képzésfejlesztéshez való viszonyulását illetően az alábbi jellemző válaszvariációk tekinthetők jelentősnek:

- a teamtagok elfogadó, nyitott alapállással fogadták és szívesen végezték e feladatot;
- a teamek tagjai a közös gondolkodás, az alkotás, a „mi-tudat" örömét találták meg a munkában;
- a teamek tagjai nem érezték, hogy a tantervfejlesztő tevékenység is a munkakörük része lenne, azt inkább a képzést vezető szervezetek, a vezető szakemberek dolgának tekintették;
- nehezen lehetett a külső szakembereket bevonni a munkába. Az 1. interjúalany így jellemzi a közös munkát:

> *„...a gondolat felismerésétől kellett eljutni a döntésig... maga a gondolkodási folyamat volt a lényeg..."*

A 3. interjúalany iskolájában az évek óta kialakított és rendszeresen tartott heti stábülések részévé lehetett tenni a tantervi változtatás kérdését, így a mindennapi és a távlatokra vonatkozó tevékenység összefonódott, szerves egységet alkotott egymással. Ez kiemeli a képzés egyik jellemző vonását: a társadalmi szinten és a szociális szolgáltatásokban végbemenő, permanens változások előhívják és megkövetelik a nagyfokú rugalmasságot. A válaszokban visszaköszönt a tantervfejlesztő munkával összefüggő bizonytalanság is, vagyis annak problémája, hogy vajon kiknek is feladata, és hogy miért is szükséges ezzel minden tanárnak, gyakorlatvezetőnek foglalkoznia. Ugyanakkor egy reményteljes folyamat is elindult, hiszen egyes stábok már igen jó együttműködési munka lehetőségének, a mindennapi tanári munka részének tekintették e tevékenységet. Ezt erősítendő az interjúalanyok egy kivétellel úgy látták, hogy képzőstábjuknak a legutóbbi tantervi változtatásban már önálló döntési joga volt.

E megállapításnak ugyanakkor ellentmond, hogy a tantervfejlesztő team belső munkamegosztását tudakoló kérdésre csak két interjúalany válaszolt. Vélhetően nem kifejezetten tervezett és szervezett tevékenység a tantervfejlesztés, nagyobb szerepe lehet az ad hoc munkának vagy annak, hogy az adott céllal összehívott grémium helyben – a stábülésen – tud nagyot alkotni, az összejövetelek közötti munka csak kisebb hangsúlyt kap. Figyelemre méltó a 2. interjúalany megjegyzése:

> *„...vita esetén a szociális munka képviselőinek volt döntő szavuk, amit mások, például a szociológusok nehezen fogadtak el először..."*

A továbbiakban a legutóbbi tantervi változtatás forrásai, a képző gyakorlat felhasználható tapasztalatai kerültek fókuszba. Leggyakoribb forrásnak a külföldi, döntően európai kapcsolataikat említették az interjúalanyok: ezek között van holland, több brit, ausztrál, belga, svéd, többen a Magyarországon tanító vendégtanárokat is megemlítették. A 4. interjúalany a nemzetközi szaksajtó termékeire utalt. Ugyanakkor többen megfogalmazták óvatosságukat is a külföldi forrásokat illetően: nem mindig tekinthetők modellértékűnek és nem könnyen adaptálhatók ezek a képzési tantervek, programok, követelményrendszerek. Ezzel együtt több szociálismunkás-képzőiskola a továbblépés forrásaként tekintheti a TEMPUS keretében folyó tantervfejlesztő tevékenységet, ilyen például A szociális munka európai dimenziókban című stúdium megtervezése, kipróbálása és bevezetése. [44]

44 A vizsgálatban részt vevő valamennyi magyar iskola jelentős külföldi kapcsolatokkal rendelkezik, bizonyítékául annak, hogy a megkésetten elindult magyar szociálismunkás-képzés nem nélkülözheti a tapasztaltabbak szellemi támogatottságát.

Kevésbé tekintették fontos fejlesztési forrásnak a képzési, terep- és szakmai vagy tanárfelkészítő tréningen szerzett tapasztalataikat, utóbbiakat csak az 1., a 2. és a 8. interjúalany említette. A 7. interjúalany szólt kifejezetten teoretikus szellemi forrásról is, így az 1968-as diákmozgalmak eszméinek mai használhatóságáról és alkalmazhatóságáról a humán szolgáltatásokban. Elgondolkodtató, hogy senki sem említett általános érvényű hazai vagy nemzetközi tantervfejlesztéssel kapcsolatos tanulmányt, szakirodalmat, senki sem hivatkozott ilyen irányú kutatásokra, azok eredményeire. Látható, hogy egy minőségi tantervfejlesztő kultúra még nem tudott gyökeret verni a magyar képzésben.

A terep, a szolgáltatások mint a legutóbbi tantervi változtatás befolyásoló tényezője is megjelent a válaszolók gondolataiban (1. és 3. interjúalany). A befolyásolás mértéke itt is különbözik erősségében, minőségében, azaz függ a terepintézményekkel való kapcsolatok körülményeitől, mélységétől. Egyesületekről, szakmai szervezetekről, szociális alapítványokról többségükben nem szóltak a kérdezettek, csak a 6. interjúalany emelte ki egy egyesület és a képzésük tevékenységének szoros egymásra építettségét, amely természetesen hatást gyakorol a mindennapi képzési tevékenységre és a képzési folyamat változásaira is. Ez megerősíti az imént már jelzett helyzetet: a képzésfejlesztés fő innovátorai mindenképp a képzőstábok vezető szakemberei.

A tantervfejlesztés akadályaként a keretek szűkösebbé válását említették, következésképp ezzel korlátozódik a tantervfejlesztő fantáziája, csökkennek a fejlesztésekre vonatkozó szakmai-tudományos tervek. A 6. interjúalany a képesítési követelményekben megjelenő diszciplináris arányok meglétét és a túlzott tantárgyi „elaprózódást" (sok stúdium – kevés ráfordított idő) tartotta a tantervfejlesztés vagy egy interdiszciplináris jellegű képzés kialakítása és fejlesztése akadályának.

Az akadályozó tényezők csökkentéseként, a problémák megoldására vonatkozóan csak a 3. és a 4. interjúalany említett a saját tanári stábjukon belüli eljárásokat, a diszciplínák képviselői közötti sokszoros egyeztetéseket, a témák türelmes végigbeszélését, a problémák stábbeli újratárgyalását. A kontrollkérdésre adott válaszok így nem teljesen egyeznek a korábbi, a képzőstábok tantervi változtatási szerepére, a teamtagok közös gondolkodására, a „mi-tudatra" vonatkozó válaszokkal.

Az utolsó tantervi változtatás ma már érzékelhető eredményének az alábbiakat tekintették:

- orientációját tekintve a szociális munka követelményeinek jobban megfelel a képzés;
- a végzősök felkészültebben mennek ki a gyakorlatokra és a munkahelyre;
- az aktivitást igénylő gyakorlatokat sikerült megvalósítani;
- megtanulták az alkotó tantervfejlesztő tevékenységeket és az ehhez kapcsolódó nemzetközi együttműködést.

Megjegyzendő: a nem túl régi változtatások eredményeit ma még nem nagyon lehet megragadni, a változások munkálataival összefüggésben nem jelentek meg érdemi publikációk sem.

A képzés- és tantervfejlesztő tevékenység eredménye többek között a képzőstábok és belső munkamegosztásuk erősödésében, a színvonalasabb képzési dokumentumok kimunkálásában ölt testet. Ugyanakkor látni, hogy az eredmények „kiizzadása" elsősorban a belső szűkebb képzőstáb ügye maradt. Egy-egy képzőhely bezárkózottsága, a „magunk által megtermeltek" óvása, féltése is ott húzódik a válaszokban, hiszen a kifelé fordulás *„akár veszélyes is lehet a tervezést folytatók számára"* (7. interjúalany). A veszélyérzetnek ugyanakkor van egy másik oka is:

> *„inkább tartunk más szakmáktól, bezárkózunk, mert identitásunkat próbáljuk védeni, és így nem vagyunk akcióban" (2. interjúalany).*

Tanterv- és képzésfejlesztési tervek –

„Nem katedratudomány oktatása..." [45]

A „milyen jövőbeni tantervi változtatásokat és képzésfejlesztést tartanak fontosnak?" kérdésre rendkívül széleskörűen hangzottak el válaszok. A jellegzetesek az alábbiak szerint foglalhatók össze:

- a szociális munka és a szociálismunkás-képzés értékeinek megőrzését és erősítését;
- a szakmai szerepek bővülésével összhangban zajló és ennek szakmapolitikai összefüggéseivel kalkuláló tantervfejlesztést (7. interjúalany); például: fel kell készülni újabb feladatokra – nonprofit működés, menedzsment, szociális igazgatás, otthon ápolás, egészséges életre való előkészítés stb. (1., 2. és 4. interjúalany);
- eredményesebb legyen a felkészítés az egyes klienscsoportokkal folyó szociális munkára;

45 A gondolat a mélyinterjúk 3. alanyától származik.

- a szociális munkát annak tudásanyaga, módszertana, munkaformáinak felülvizsgálata alapján korszerűsítsük, bővítsük és vigyük be a képzésbe (ld. „a gondolkodási folyamat a lényeg...") (1. és 3. interjúalany);
- a szociális munka végzésére való alkalmassági vizsgálatok eredményesebb bevitelét a képzésbe.

Érdemes alaposabban is áttekinteni az egyéni érveléseket. Több interjúalany szerint nem lehet eltekinteni a múlt – jelen – jövő összefüggéseinek felvázolásától, már csak azért sem, mert több interjúalany a képzés rutinok szerinti végzésének veszélyére is felhívta a figyelmet.

> *„Csak a jelenlegi meglévő alapproblémákat (díjhátralékosok ügye, hajléktalanok) kezeljük, oldjuk meg, esetvitellel... nagyon erre álltunk rá, csak ne felejtsük el, ez alapján látnak bennünket mások... Lépjünk túl a mai nehézségeken, juttassuk el szociális munkásainkat a szociális igazgatásba, a döntéshozás különböző szintjeire is... másfajta szellemiségre van szükség a képzésben..." (1. interjúalany).*

> *„Nagy űr van a szakma és a képzés között... a képzés nagy problémája, hogy nincs integráció az elmélet és a gyakorlat között... jobban figyelembe kell venni a mai magyar társadalom változásait (romák, kilakoltatás), és ezt nem a katedratudomány oktatásával lehet elérni, de mégis közvetítenünk kell egy ideális állapotot is." (3. interjú alany).*

A fentiekből kiolvasható a szociálismunkás-képzés és a szociális munka több dilemmája is: a szakma és a képzés közötti, az elméleti és a gyakorlati képzés közötti, továbbá a szociális szolgáltatások szükségletei és a képzés nyújtotta tudás közti különbségek és ellentmondások. A megnyilatkozások többszörösen ellentmondtak egymásnak. Kifejezték a jelenre és a jövőre való felkészítés követelményét, azt a vágyat, hogy a szociális munka és képzése elismerést vívjon ki a rendkívül bonyolult társadalmi és felsőoktatási erőtérben. Ennek valóban egyik járható útja, hogy a jól képzett szakemberek kerüljenek be a döntéshozó szervekbe.

> *„Sopronban minden össze lett hozva, ami az alaptudáshoz szükséges, de az nem lett megválaszolva, hogy mindezt hogyan lehet eljuttatni a diákokhoz. Ez nem jelenti azt, hogy megtagadnánk az ottani elveket, csak azóta a hangsúlyok változtak... több tantárgycsoport közös feladatairól beszélünk... egyre inkább el kellene felejtenünk a tantárgyrendszert..." (6. interjúalany).*

A laza keretszabályozás ellenére úgy tűnik, hogy a diszciplináris arányok megléte merevnek bizonyul, az okok elsősorban a szociálismunkás-képzés sajátos magyarországi kialakulására vezethetők vissza.

> *„A soproni irányelvek tartalmazták a szociológia, a pszichológia, a jog stb. diszciplínák követelményeit, és ezek nem a gyakorlat igényeiből fogalmazódtak meg, hanem a tradicionális képzési területekből (diszciplínákból)... másfelől a soproni konferencia igazi állami szociálpolitikában működő szociális munkában gondolkodott... de a világ változott, és az önkormányzati, állami intézményrendszer ugyancsak leépülőben van... Sopron fontos volt, de maximalista, és a szociálismunkás-képzés irányelveit, fő szemléletét ott, akkor a szociális munkát körülvevő szakmák csinálták meg..." (2. interjúalany).*

> *„A szociálismunkás-képzés az oktatók és a kutatók gyakorlatából termelődött ki Magyarországon, de ma már ne tekintsük ezt alaphelyzetnek, fordítsuk meg..." (5. interjúalany).*

Ez az érvelés egyrészt erősíti a fenti megállapítást, másrészt dilemmává alakítja azt: Miből épüljön fel tehát a szociálismunkás-képzés? A diszciplínákból vagy magából a szociális munkából, vagy mindkettőből?

A képzésfejlesztés módszereire válaszolva az interjúalanyok közül többen az iskola bezártságának megszüntetésén túl (*„a terepek ma már egyre több és kiérleltebb megrendelést adnak..."* – 5. interjúalany) a jelenlegi tantervi keretekben szeretnék megvalósítani a változásokat. Tehát elsősorban a tantárgyi programok, azaz a tartalom szintjén, a permanens, félévenkénti-évenkénti tananyag revíziójával, ami viszont némileg ellentmond a fenti, strukturális változásokat is igénylő megállapításoknak.

A szociális munkásokkal szemben támasztott társadalmi és szakmai követelmények figyelembevétele ügyében adott válaszok is változatos képet mutattak. Az interjúalanyok többnyire úgy vélekedtek, hogy több nehezítő tényezővel kell számolni. Ezek:

- a hivatalos, krízisközpontú szociálpolitika és szakmai gyakorlat;
- nincs reális kép a szociális munkáról sem a társadalom egészében, sem a humán szakmákban;
- a szociális munkának nincsenek olyan fórumai, ahol pontosan körvonalazódnának a képzésnek célzott szakmai megrendelések;
- nem veszik figyelembe a tantervkészítők a szolgáltatások megrendeléseit.

Kérdés, hogy a fentiek megváltoztatása, befolyásolása érdekében mit tehetnek a képző intézmények. Valószínűleg hosszabb távú kutatásokkal, reális és sikeres, a helyi szociálpolitikában és szociális munkában jól hasznosítható

elméleti-gyakorlati projektekkel és az újabb tanárgenerációk felnevelésével, ahogyan a 6. interjúalany megfogalmazta: a frissen végzettek „képzésbe való beforgatásával" lehet hosszabb távon eredményeket elérni.

A „milyen tantervfejlesztési példákra kívánnak támaszkodni a jövőben?" kérdésre az interjúalanyok válaszai lényegében megegyeznek az utolsó tantervi változtatásra vonatkozó kijelentéseikkel.

A nyolc interjúalany közül öt alkotott értékelhető véleményt az interdiszciplináris képzésre vonatkozó kérdésre, ők a jövő útját látják ebben. A 7. interjúalany szerint, mivel kölcsönös függés van a tanár és a diák között, és ennek a mezőnek gyakran csak a szélén vannak a szolgáltatások, továbbá a szolgáltatást igénybe vevők, az iskolák azt „adnak el" (azt csinálnak) képzés gyanánt, amit akarnak. Ez veszélyeztetheti a képzés lényegét. Ebből éppen a kapcsolatok fejlesztése lehet a kiút, az együttműködést zászlójára tűző interdiszciplináris szellemiségű képzési gyakorlat. Az 5. interjúalany ezzel szemben óvatos lépéseket tart elképzelhetőnek, szerinte először a szűkebb szociális munka tanulmányi területén lehetne próbálkozni a különböző stúdiumok egymáshoz közelítésével.

> *„...az egészségügyi és a szociális ágazatnak több találkozási pontja van... a beteg ember szociálisan is rászorult lesz, és fordítva, ezt igyekszünk hallgatóinkba beépíteni..."*

Többen beszéltek az interdiszciplináris képzés kivitelezése problémáiról, sőt, egy-egy próbálkozás már megélt kudarcairól is. Például az olyan helyzetekről, amikor egy adott, konkrét ügy közös tárgyalásakor a különböző diszciplínák tanárai ösztönösen vagy tudatosan „elbeszélnek" egymás mellett, „nem zavarják egymás – szakmai – köreit". Ez azért is elgondolkoztató, mert ha egy-egy diszciplína tanárai nem ismerik fel ennek az integrációs lehetőségnek a szakmai szocializációs előnyeit, akkor milyen alapon várják el a diákoktól, hogy majd ők, minden segítség nélkül interdiszciplinárisan, integrált és komplex szellemiségben fognak gondolkodni, vagy együttműködésre lesznek képesek más szakmák képviselőivel.

Az okok egyebek közt abban keresendők, hogy a különböző diszciplínák, szakmák képviselőinek együttdolgozásakor (és így a képzésben is) kinek-kinek csak a saját diszciplínájának, szakmájának megközelítése áll a gondolkodása középpontjában. Kevésbé az, hogy mi a közösen vállalható és vállalandó cél, például a szolgáltatást igénybe vevők (közvetetten a képzés területén a diákok) érdekeinek vagy a velük folytatandó együttműködés figyelembevétele vagy az, hogy milyen (közvetetten képzési) szükségleteiket kell kielégíteni (6. interjúalany) stb.

Összefoglalás és következtetések

Az interjúk kiértékelése megerősíti az állítást, hogy a hazai képzés tízéves fejlődése egyfelől igen fontos tapasztalatokat és eredményeket hozott, hogy a sajátos fejlődési útnak jól meghatározható erősségei vannak, ugyanakkor gyenge pontjai, valamint ellentmondásai és dilemmái is, amelyek végül is összességükben jelzik a folyamat egészének minőségét.

A képzés vezetőinek gondolatai alapján a vizsgált magyar képzőkurzusok erősségének tekinthető, hogy azok nem egyoldalúan, nem csak kizárólagosan akadémikus módon alakultak ki és fejlődtek: a képzőstábok mindig figyeltek a szociális munka gyakorlatára és a szolgáltatások működésére. Ezzel együtt a képzés gyengeségét mégis a túlzottan diszciplináris jellegben látják az interjúalanyok, vagyis abban, hogy az akadémiai tudást nagyon nehezen lehet gyakorlattá tenni, és fordítva: a szociális munka gyakorlatából fakadó tapasztalatokat igen nehéz elméleti tudássá rendszerezni. Mindenesetre ezek nem zárják ki egymást, hanem sajátos viszonyban állva „jól megférnek" egymással.

Megállapítható továbbá, hogy a kurzusok egyik fontos erőssége: a képzőstábok és vezetőik igen jelentős tanári és szakmai szocializáció részesei voltak. Sokan már a szociális munka tanárainak vagy a szakma elkötelezett és autentikus képviselőinek vallják magukat. Ez az interjúk során különösen az eredetileg más szakmára képesített vezetők vélekedéseiből, a szociálismunkás-identitásra vonatkozó megnyilvánulásaiból volt kiolvasható egyértelműen. A szakma lényegének ugyanakkor némileg ellentmond, hogy a szociális munka és a társszakmák közötti együttműködés – az interprofesszionalitás –, továbbá az egyes képzőstábok közti kooperációk nem mondhatók erősnek. Az interjúkból inkább a képzőstábok bezártságára vonatkozó jellemzők olvashatók ki. Ennek vélhető oka a szakmafejlődés sajátosságában keresendő, hiszen a szociális munkának helyet kell keresni a szakmák és a felsőoktatás rendszerében. A humán szakmák és képzések differenciálódásával gyakran kell a határok kérdésével foglalkozni, esetleg a védekező magatartás kialakítása érdekében.

Az interjú alanyok véleménye szerint a képzés jelentős értéke, hogy kezdettől fogva létezik a tanári körök kvázi szakmai konszenzusa által életre hívott és fenntartott keretszabályozó rendszer. Ezt két dokumentum fémjelzi: 1.) Az általános szociálismunkás-képzés tantervi irányelveinek elsősorban szakmai dokumentuma (1990), 2.) Kormányrendelet a szociális alapképzés képesítési követelményeiről (1996). Mindkettő jó indítást és alapot jelentett, de ma már bizonyos fokig a fejlődést korlátozó tényező, így felülvizsgálatuk valószínűleg sokáig nem odázható el. Mivel a két dokumentum kimunkálásának

idején még csak igen kevés képzett szociális munkás volt Magyarországon, az akadémiai stúdiumok képviselőihez képest a gyakorlat szakembereinek korántsem volt e képzési dokumentumokat illetően meghatározó vagy kontrolláló jellegű szerepe.

A mélyinterjúk alapján kimondható továbbá, hogy a ma még döntően tradicionálisan poroszos rendszerben működő magyarországi felsőoktatásban különösen jelentős erősség a nemzetközi tapasztalatokra épített, a különböző iskolák szintjén kimunkált szociálismunkás-képző tantervek megléte. Továbbá hogy jelentős tényező a tantervkészítők, a képzésvezetők és a képzőstábok merészsége, rugalmassága, innovációra való beállítódása és törekvése. Az interjúalanyok válaszai ugyanakkor az általános tantervfejlesztői tudományos, kutatói háttér és kultúra hiányára vagy gyengeségére is utalnak, továbbá – különösen az utóbbi években – a képzés rutinszerűvé válására is.

A válaszokból kiemelendők a szociális szolgáltatások szükségletei és a képzés nyújtotta tudás ellentmondásos viszonyára utaló, a kutatás egészére vonatkozó feltételezést megerősítő vélekedések. Az evidens, hogy a hazai képzés alapvetően befolyásolja a szociális munka gyakorlatát, és hogy egy-egy szociálismunkás-képzőiskola kurzusának a szakmára irányuló, közvetlen hatását elsősorban a terepintézményein (szociális intézményeken) és a tereptanárain keresztül gyakorolja. A tereptanárok, mint a szociális szolgáltatások alkalmazottai és mint a képzőiskolák megbízott tereptanárai, kétszeresen függő helyzetben vannak, ezzel együtt a szolgáltatások és a szociálismunkás-képzés kapcsolatrendszerének kulcstényezői. Ugyanakkor az a gondolat is helyet kapott az interjúbeli válaszokban, mely szerint a szakmára való felkészítésben éppen maga a terepintézmény, a tereptanár és az ott segítséget kérő kliens kerül perifériára. Másrészt a képzőiskola és a diákok jól „meg tudnak egyezni egymással", következésképp előfordulhat, hogy a képzésnek „nem sok köze lesz" a szociális szolgáltatások konkrét szükségleteihez, csak az akadémiai követelmények válhatnak dominánssá.

A fentiek alapján több további kérdés vetődik fel. Vajon miben és milyen mértékben figyel a képzés a szociális szolgáltatásokra? Milyen helyük, szerepük van a képzés gyakorlóhelyeinek a képzés tanterveinek alakításában, a képző folyamat feletti kontrollban? Miben van együttműködés, és milyen az együttműködés minősége az adott képzőiskola és közvetlen szakmai környezete között? Kik és hogyan fogalmaznak meg szakmai követelményeket a képzéssel szemben? Stb.

Az erősségeken, a gyenge pontokon és az ellentmondásokon túl az interjúk válaszaiból kiolvashatók a képzés általános dilemmái is. Az egyik, talán legfontosabb

dilemma: miből épüljön fel a képzésben közvetített szakmai tudás, és miképpen definiálódjék? A szakmai gyakorlatból és/vagy a szakma társdiszciplínáiból és/vagy a szociális munka elméleteiből? Másként kifejezve: elsősorban mit kell megtanulni a képzés során? Az akadémiai ismereteket, a tudományok leszűrt konklúzióit inkább, vagy a szakmai képességeket? Hogyan jelenjék meg ez a diákokkal szemben támasztott követelményekben? Az egyes szakterületek mélységeire összpontosító tudományos vizsgálódás versus az interdiszciplináris megközelítés kapjon-e nagyobb prioritást a képzésben?

További fontos kérdés: miként kerültek be és vannak jelen egy-egy kurzuson az „új" szociális problémák és az ebből fakadó kihívások? Hogyan készít fel a képzés a szolgáltatások működésében bekövetkezendő változásokra? Például az állami források csökkenésére, a költséghatékonyabb – de nem a szolgáltatásokat igénybe vevők rovására történő – működésre, a szociális munkán belül tapasztalható ellentmondásokra, a veszélyek, csapdák elkerülésére, a menedzsmentre, a tárgyalásra, az egyezkedésre, annak dilemmájára, hogy vajon sok klienst kell ellátni alacsony szinten, vagy inkább kevesebbet minőségi szinten stb. A mélyinterjúk során a fenti kérdések érintőlegesen előtérbe kerültek, de érdemi megválaszolásukra szűkösek voltak a keretek.

A másik dilemma magából a tantervből adódik. Vélekedéseik szerint a tantervi stabilitás fontossága mellett lényeges a folyamatos tantervi változtatás, megújulás kérdése is. Felvetődtek a képzés kereteinek megítélésével kapcsolatos dilemmák is. Mennyiben tekinthetők sztenderdeknek az egyes tanulmányi területek (diszciplínák) arányát szabályozó képesítési követelmények, és mennyiben nem? Célszerű-e ezeket a konszenzussal kialakított kereteket megváltoztatni, vagy lehetséges-e a stabil kereteken belül minőségi-tartalmi változtatásokat és fejlesztéseket tenni?

Nem kaptunk igazán értékelhető válaszokat az interjúalanyok interdiszciplináris és interprofesszionális szemlélethez való viszonyáról. Az viszont kiderült, hogy hiányoznak a valóságos integrációkat jelző tapasztalatok. Az ilyen jellegű képzési próbálkozások eddig nem jártak eredménnyel, sőt inkább kudarcokról beszéltek az interjúalanyok. Az interdiszciplinaritás megítélésében eltérő álláspontok is voltak: mennyire és miként segítse a tanár a diákok integrációs szemléletének, gondolkodásának kialakítását, és mennyire hagyja őket magukra ebben? Az interjúkból megállapítható: az interdiszciplináris és interprofesszionális szemlélet kialakítása a vizsgált képzésekben jelenleg csak felismerés, kívánság, jobb esetben az elhatározott szándék szintjén áll, de még nincs erő és megfelelő szakmai minőségű háttér a kivitelezéshez.

Igen jó ellenpont volt a 7. interjúalany gondolatainak összevetése a magyar és a németországi képzésről, 30 éves képzési tapasztalata, továbbá magyar származása és kötődése jó referenciának bizonyult. Ő a szociális munkára való felkészítés szempontjából sokkal nehezebbnek érzékeli a saját németországbeli helyzetüket, éspedig a képzés egyre erőteljesebb akadémiai irányultsága miatt. Szerinte a magyarországi képzés még túlságosan a kezdeteknél tart, ezért még nem tudott „beállni", még nincsenek igazán hagyományai, rutinjai. Következésképp a társadalmi változások megkívánta újabb és újabb szociális szükségletekhez igazodva jóval rugalmasabb vagy gyakorlatorientáltabb lehet a képzés, nagyobbak lehetnek az esélyei például az interdiszciplináris és interprofesszionális képzés kialakítására, fejlesztésére. Ehhez hasonlóan vélekedett a brit képzést reprezentáló 8. interjúalany is, aki a tantervfejlesztő kultúra és az iskola szűkebb-tágabb társadalmi környezetével való együttműködés fontosságára hívta fel a figyelmet.

5. melléklet

A mélyinterjúk vezérfonala

1. Mi történt a tanterv- és képzésfejlesztésben képzésük beindulása óta?
- Hányszor változtattak tantervet a képzés beindulása óta?
- Miért változtattak tantervet egy-egy alkalommal?
- Milyen célokat tűztek ki egy-egy tantervi változtatásnál?
- Mit értek el egy-egy tantervi változtatással?
- Milyen tényezőkkel bizonyítható ez?
- Milyen viszony van a felsőoktatás általános követelményei és a szociális-munkás-képzés követelményei között?

2. Mi történt az utolsó tantervi változtatás folyamán?
- Mi volt az oka az utolsó tantervi változtatásnak?
- Milyen célokat tűztek ki?
- Kik tűzték ki azokat?
- Mire irányult elsősorban a tantervi változás?
- Kik vettek részt képzőstábjukból e konkrét tanterv- és képzésfejlesztésben?
- Kik vettek részt a szakma („terep") részéről a tanterv- és képzésfejlesztésben?
- Kik határozták meg, hogy milyen stúdiumok és képzési tartalmak kerüljenek be a képzésbe?
- Hogyan viszonyult a tantervfejlesztő team e tevékenységhez?
- Milyen munkamegosztásban dolgozott a team e konkrét tantervfejlesztésben?
- Milyen forrásokra tudtak támaszkodni?

Milyen tantervfejlesztő példákat használtak fel?
Mennyiben befolyásolta e tevékenységet intézményük típusa?
Mennyiben befolyásolta e tevékenységet a szakma („terep")?
Melyek voltak e tevékenységet akadályozó tényezők?
Melyek voltak a legnehezebben kezelhető problémák?
Hogyan oldották meg ezeket?
Miben volt önálló döntési lehetősége a tantervfejlesztő teamnek?
Mit tekint most a tantervi változás alapvető eredményének?
Milyen tényezőkkel igazolható ez?
Milyen publikáció jelent meg a konkrét tanterv- és képzésfejlesztő tevékenységről?
Milyen tanterv- és képzésfejlesztő módszereket tud ajánlani az Önök tevékenységéből más stábok számára?

3. A jövőbeni tanterv- és képzésfejlesztésről

Milyen jövőbeni tantervi változtatásokat tart fontosnak?
Hogyan veszik figyelembe a mai magyar szociális problémákat a leendő tantervi változásnál?
Hogyan veszik figyelembe a szociális munkásokkal szemben támasztott követelményeket a leendő tantervi változásnál?
Hogyan veszik figyelembe a szociális munka szakmai változásait a leendő tantervi változásnál?
Milyen hazai tanterv- és képzésfejlesztési példákra kívánnak támaszkodni?
Milyen külföldi tanterv- és képzésfejlesztési példákra kívánnak támaszkodni?
Hogyan készíti fel képzőstábját a tanterv- és képzésfejlesztő tevékenységre?
Mi a véleménye az interdiszciplináris megközelítésű képzésről?
Mi a véleménye: „a szociális képzés szolgáltatás a szolgáltatásban" gondolatról?
Mit kíván még elmondani?

FÓKUSZCSOPORT-INTERJÚK

„…A SZOCIÁLIS MUNKA JÓL TUD INTEGRÁLNI…” [46]

A hazai felsőfokú szociálismunkás-képzésben kétszer adatott meg nekem szélesebb körben az interjúzás, e kutatásban és később 2015-ben, a képzésekről szóló, országos felmérés keretében (Balogh és társai 2015). A különböző módszereket és technikákat alkalmazva szinte kivétel nélkül mindegyik interjú, de talán leginkább a fókuszcsoportok jelentettek nagy élményt, jóízű szakmai beszélgetéseket, amelyek egymás türelmes meghallgatásáról, tapasztalataink és gondolataink megértéséről, a képzés jobbításáról szóló konstruktív vitákról, valamint az interjúalanyok szakmai felelősségéről szóltak. Sikerült a szokásos kényszerű udvariasságok, merevségek és bizonyos fokig az ellenérzések levetkőzésével őszinte, nyílt diskurzusokat folytatnunk, a képzési folyamatok és a szociális munka mélyére, fontos összefüggéseire fókuszálnunk. Remélem, hogy az interjúalanyoknak is hasonlóan jó benyomásai és maradandó pozitív élményeik voltak ezekről a találkozókról, ezúton újból köszönetet mondok nekik ezért.

A kutatás terve szerint négy szociálismunkás-képző iskolában folyt le a fókuszcsoportos interjú, a SZOTE-n és az ELTE-n 5-5, a SZIF-en 6 és a BU-n 4 fővel valósult meg. Mindegyik helyszín csoportjában volt vezető tanár, szociális munka tantárgyat tanító, más diszciplínát tanító tanár és tereptanár, a BU kivételével pedig minden helyen végzős vagy már korábban végzett diák is. A fókuszcsoportok megfelelő kereteket jelentettek a megcélzott kérdések mélyebb vizsgálatára. Az interjúk felvételére 2000 márciusa–júniusa között került sor, vezérfonala a 6. mellékletben található.

46 Részletek A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében III. címmel az Esély – társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 2001/5. számában (40–68. oldal) megjelent tanulmányból. Az idézett gondolat a 2. fókuszcsoportban hangzott el.

A szociális szolgáltatások és a képzés viszonyrendszeréről [47]

A képzés hatása

Evidencia, hogy egy adott iskola vagy kurzus és általában a képzés hatása (hatékonysága, kisugárzása) a viszonyrendszer egyik alapvető kérdésének tekintendő. Vajon miben, hogyan nyilvánul meg, és milyen mértékű ez a hatás?

A magyar fókuszcsoport-interjú alanyai először azzal a dilemmával találták szembe magukat, hogy egyáltalán miképpen lehet megragadni, konkréttá tenni vagy felmérni e hatást. Végül is elutasították az egzakt mérés lehetőségét, és fontosabbnak tartották a különböző tapasztalatok több szempontú elemzését.

Az 1. fókuszcsoportban elfogadott állásponttá vált, hogy a végzősök első pályamódosításának időpontja jelentős terminus a képzés hatékonyságát illetően, hiszen a képzett szakemberek többsége – állításuk szerint – 5–8 éven belül elhagyja a pályát. Mélyen elgondolkodtató: a képzés valóban csak ennyi időre ad megfelelő minőségű muníciót a friss diplomásoknak? Es ha ez így van, akkor ez a képzés, a szociális szolgáltatások vagy a szolgáltatások fenntartóinak problémája? Nyilvánvaló, hogy mindegyiké.

A képzések és a szolgáltatások kölcsönviszonyát igen találóan így fogalmazták meg az egyik csoportban:

> *„Van egy elméleti tudás, ami hatásokat vált ki azokból, akiknek az nincs meg, és van egy tapasztalat, ami a másik oldalon vált ki hatásokat..." (1. fókuszcsoport)*

A kutatás eddigi tapasztalatai szerint e jelenségnek van realitása: a valóság kétfelé választja a képzésben közreműködőket – a tanárokra és a tereptanárokra. Többen lesújtóan nyilatkoztak a képzés és az egyes kurzusoknak a szolgáltatásokra gyakorolt hatásáról és hatékonyságról.

> *„Ha azt a hatékonyságot mérjük, ami a jelenkori magyar gyakorlatban van, akkor az embernek égnek áll a haja, mert... szörnyűségek történ-*

47 Az elemzés során a szociális szolgáltatások egyfelől mint a szociális ellátórendszer egységei, intézményei, másfelől mint a képzésben részt vevő diákok terepgyakorlatainak színhelyei szerepeltek.

nek a gyakorlatban, mert a szociális munkások nem végeznek el a szociális munka során nélkülözhetetlen feladatokat (például nem készítenek beavatkozási terveket)…"

„…következésképp kérdés, hogy egyáltalán hatékony-e az a gyakorlati képzés, amely arra készít fel, hogy nem kell elvégezni nélkülözhetetlen teendőket… igen, nézzük és tanuljuk meg elméletben vagy szimulált helyzetben a szociális szakma alapfogásait, aztán azt mondjuk a diáknak, hogy menjél ki a gyakorlatba, próbáld ki Te magad." (1. fókuszcsoport)

Kérdés, hogy melyek is azok a nélkülözhetetlen teendők, „alapfogások", amelyekre a képzőiskoláknak és kurzusoknak maradéktalanul fel kell készíteniük. Kik hogyan és milyen jogo-sítványok alapján határozzák meg e teendőket? Az interjúalanyok többsége úgy vélekedett, hogy a korábban a gyakorlatban is dolgozó és ma már „elméleti" tanárok. Annak ellenére, hogy ezek az „alapfogások" az egyes kurzustantervek szerves részei, feltétlenül többször is szükség lenne az egyeztetésre, konzultációra és tapasztalatcserére a szolgáltatások és az iskolák között.

Az interjúalanyok egy része szerint ott kezdődnek a problémák, ahogyan az „alapfogásokat" tanuló gyakornokokat fogadják a szociális intézményekben. Többnyire az alábbiak szerint kezdődik szakmai szocializációjuk a szociális szolgáltatásoknál:

„ …amit Te tanultál az iskolában, az gyönyörű, csak itt ezt a gyakorlatban nem lehet használni – mondják, és ezt a gyakornokok egy bizonyos idő után valóban el is hiszik, és így gyorsan elfelejtik az iskolában tanultakat…" (1. fókuszcsoport)

Az osztálytermi képzésben megszerzett tudás a munkahelyre kerülve rendkívül gyorsan megkopik, néhány éven belül mintegy megfeleződik, következésképpen itt most más összefüggésben vetődik fel a Ferge-féle gondolat, hogy ti. „lyukas vödörnek" tekintendő-e a képzés, vagy egy olyan „öntözőrendszernek", amelynek vize idővel hasznosul, mert táplálja a növényeket. A fókuszcsoportos interjúk tapasztalatai alapján úgy tűnik, inkább az előbbinek (Ferge 1997).

Ezt részletesebben így határozták meg az interjúalanyok:

„…kimegy egy korszerű szaktudással, mélyebb önismerettel – vagy legalábbis tudja, hogy miben van mélyebb önismerete, ilyen a pályán x éve dolgozó nagyon sok szociális munkás, és már a harmadik évben a kiégés jelei mutatkoznak, de egzisztenciális okokból kénytelen tovább

ott maradni… és ilyenek százával, ezrével vannak… Hogyan tudnak majd szót érteni az új diplomások ezekkel a kiégett kollégákkal? Mitől lesz közöttük párbeszéd? Sőt, már a terepgyakorlatok idején sincsen párbeszéd a gyakornok és a tereptanárok között, inkább csak alá-fölé rendeltségi viszony van, nem nagyon tudnak közösen gondolkodni vagy az érzéseikről beszélni. A régi rutinok nem épültek le, a rendszernek van egy tehetetlensége. Tíz év nem volt elég ahhoz, hogy lebontsuk a régi beidegződéseinket, a régi megközelítéseket, metódusokat. És ezeken a helyeken dolgoznak a gyakornokok." (1. fókuszcsoport)

Más megközelítésben kérdés az is, hogy milyen jellegű tevékenységet vár el egy-egy szociális szolgáltatás, intézmény az alkalmazottjától, aki gyakran valamelyik képzésben egyúttal tereptanár is:

„…krízisintervenciót, a valóságban nem szociális munkát, …elvárják, úgy dolgozzon, hogy ne látszódjék a probléma… ha megfagy a hajléktalan, nem az Ő (ti. a szolgáltatás) baja…" (1. fókuszcsoport)

Az interjúalanyok e fókuszcsoportban igen sokrétű, bonyolult problémaegyüttest vetettek fel. Szó esett egyrészt a szociális szolgáltatások működési zavarairól, a velük szemben támasztott szakmai követelmények és a protokoll hiányáról, mindezek kiérleletlenségéről, másrészt a képzés gyengeségeiről és ennek következményeiről.

Az iskolai hatás csökkenhet akkor is, amikor a gyakornokok lehangolt emberek sokaságával találkoznak és dolgoznak, ugyanakkor nem kapnak visszajelzést arra vonatkozóan, hogy van-e értelme annak, amit csinálnak, hogy érdemes-e csinálniuk, hogy miképpen lehet változást elérni. Ez sok lendületet vesz ki belőlük, és az éppen kialakult motivációjukat is elveszíthetik.

„A mindennapi szakmai gyakorlatban idővel hiányzik az, ami az iskolában lendületben tartotta az agyunkat, idővel kiveszik belőlünk a dilemmázás." (2. fókuszcsoport)

„…alapvető érdekellentétek vannak, ezek sokszor kirekesztőek, …harc van a szakmai kompetenciákért, harc van, hogy milyen értékszemléletet érvé-nyesítsünk… de változások vannak, azok pozitívumokkal és negatívumokkal járnak, és ezek az ellentmondások viszik majd előre a szociális munkát és szakmát, ezekből lesz majd tisztább kép." (1. fókuszcsoport)

Jelen kutatás eddigi tapasztalatai alapján elmondható: a csalódás és a keserűség nem indokolatlan, sok igazság rejlik az idézett gondolatokban. Figyelemre

méltó, hogy a különböző értékszemléletek komoly – sokszor szinte kirekesztő – harcban állnak egymással szemben egy olyan szakma képviselőinek cselekedeteiben, amely eleve a kirekesztéssel szemben kell, hogy működjék.

Kérdés, hogy mennyire látják tisztán és komolyan a fentieket az iskolák, illetve képesek-e tenni a változások érdekében. Mindenesetre feltétlen gondolkodásra és tisztázó diskurzusokra volna szükség, iskolákon belül és iskolák között egyaránt.

A képzőkurzusok és a szolgáltatások viszonya

A 2. fókuszcsoportos interjú alanyai elsősorban az iskolák és a szolgáltatások közötti kölcsönhatások csökkenéséről informáltak, bár az égető problémák mellett vannak eredmények is az együttműködésben. Úgy látják, hogy a gyakornokok és a már végzett szakemberek kézzelfogható változásokat visznek a szociális szolgáltatásokba. Közvetítenek valami új színt, új szempontrendszert, terjesztik az „igét", „úttörőként" próbálják helyüket megkeresni, de

> *„...a szolgáltatásoknál nincsenek lendületben tartó, összegző, értékelő esetelemzések és esettanulmányok, mert nincs idő... a gyakornokok ebbéli feladatára. Az efajta gondolkodás kényszer a képző intézmény részéről a szolgálatok (a terep) felé. Így sem a szakszerű, sem az elvégzett munka reflexiója nem válik a gyakornok belső kényszerévé, s ha egy ideig igen, akkor nem marad meg sokáig."*

> *„...nincsenek megfelelő dokumentumok, nincs kontrollált és értékelt munka, a szolgáltatások számára idegenek a képző intézmény elvárásai. Az esetek jó részében nem innovatív terephelyre kerülnek a gyakornokok, s ott nem lehet elvárni megfelelő fejlesztésüket. Szükség van egy erősebb mozgatásra az egyetem részéről, ami vagy jól-, vagy rosszulesik az adott szolgáltatásnak (terepintézménynek)." (2. fókuszcsoport)*

A kutatás során általában megfigyelhető volt, hogy a terepen dolgozó szociális munkások egy része elutasítja az alapos, részletes esetelemzések gyakorlatát még egy-egy továbbképző kurzuson is, mert úgymond: *„erre nincs idő a mindennapok során, miért gyakoroljuk akkor?"*

A rendkívül összetett és ellentmondásos helyzet oda-vissza csökkenti a hatásokat és a hatékonyságot, ami a gyakornokok elbizonytalanodásához vezet. Következésképp a szolgáltatások negatív hatása a szakmára készülő diákok tekintetében erősen jelen van.

Más interjúalanyok viszont úgy vélekedtek, hogy a szolgáltatásokban az igényes tereptanárok „fel akarják nevelni" a gyakornokot, persze azt nem akarják, hogy a diák „viszontnevelje őket" (holott az esetek egy részében a tereptanáránál eleve képzettebb szinten kerül a terepgyakorlatra).

A képzés hatékonyságának csökkenését más interjúalanyok a szociális ellátórendszer folyamatos átalakulásával és a szociális szolgáltatások működési problémáival is összefüggésbe hozták:

> *„...A kapcsolat függ a szolgáltatások helyzetétől: például tiszta profillal kialakultak a gyermekjóléti szolgálatok. Ez negatívan hatott viszont a családsegítő központokra, amelyek jelenleg identitásválsággal küzdenek, most ők is meg akarják határozni új profiljukat, talán a segélyezés irányában kívánnak fejlődni. Mindez viszont ellentmondásos helyzetet jelent számukra, hiszen korábban már elutasították ezt a tevékenységet..." (2. fókuszcsoport)*

A 3. fókuszcsoport interjúalanyai úgy vélték, hogy a képzés és a szolgáltatások kölcsönhatását annak erősen differenciált jellege miatt igen nehéz megítélni. Bizonyos fokig az iskola hatását erősnek tartották, hiszen a végzett diplomások alapvetően a szolgáltatások megújulását akarják, és dolgoznak is ezen. Más szempontból viszont csökkenő hatásúnak tartják a képzést, hiszen a szolgáltatások „régi" munkatársai korábbi elvárásokat közvetítenek, az újonnan, friss diplomával odakerülők pedig állandó ütközésben vannak velük, a „beágyazott", „régi motoros" kollégákkal.

> *„A szolgáltatásoknak nincsenek jól meghatározott és differenciált elvárásaik, és szakmai kínálatuk is alacsonyabb, mint amit a képzőiskolák – minőségben – nyújtani tudnak..." (3. fókuszcsoport)*

Azaz az egyes kurzusok motiválják, lelkesítik a diákokat bent az iskolában, szemben egyes szolgáltatások merev, bürokratikus vagy a változásokra kevésbé fogékony gyakorlatával. A 3. fókuszcsoportban is kitértek a hazai szociális ellátórendszer szakmailag sokszor indokolatlan változásaiból eredő problémáikra. Ezzel összefüggésben a kérdés másik oldalára is ráirányult a figyelem. A létrejött gyermekjóléti szolgálatok például újfajta tudásokat is igényelnek, amire viszont ma még nem készítenek fel maradéktalanul a képzőkurzusok.

> *„A szociális szakma változásait nem tervezték be a képzésbe... Fontos tudásösszetevő, hogy a gyorsan változó világban a leendő szakember utána tudjon nézni a dolgoknak, ...erre azonban még nem készít fel az iskola, mert a képzés a maga logikájával, a maga rendjével nem*

tud a változásokhoz megfelelő módon igazodni. Volt a szociálismunkás-képzésnek egy pozitív dinamikával jellemezhető időszaka; most álló vagy lemenő fázisban van, a képző intézmények és a felsőoktatás átszervezése miatt elsősorban önmagukkal vannak elfoglalva." (3. fókuszcsoport)

Itt van egy újabb ellentmondás: a képzés lényegéből fakadóan jogosan hatni kíván a szociális szolgáltatásokra, ugyanakkor nem tud igazán alkalmazkodni a változásokhoz, nem kellően nyitott és rugalmas az újabb szakmai elvárások, feladatok befogadására, így nem is tud hatékonyan közreműködni a szociális ellátórendszer fejlesztésében sem.

A 3. fókuszcsoport egyik interjúalanya a viszonyrendszer kérdésében három szintet különböztetett meg: a szolgáltatások és a képzés szintjét általában, amelyre a fenti vélekedés a jellemző. Az egyes képzőiskolák és az egyes szolgáltatóintézmények szintjét, amely igen differenciált képet mutat, hiszen a vidéki városokban többnyire pozitív forrásnak tekintik az iskolákat, ott lényegesen nagyobb presztízse és súlya van, mint a fővárosban. A helyzet a közvetlen emberi kapcsolatok szintjén a legdifferenciáltabb, hiszen a végzett szociális munkások további szakmai fejlődése alapvetően a helytől függ, vagyis attól, hogy személy szerint kik támogatják az adott szolgáltatást, hogy milyen lehetőségeik vannak ott stb.

Mindezek alapján a kérdés, hogy milyen elvárásaik lehetnek a képzőiskoláknak és a szolgáltatásoknak egymással szemben. E tekintetben két segítő kérdés is befolyásolta az interjúalanyok gondolkodását: „Hogyan figyel a képzőiskola a közvetlen környezetében lévő szolgáltatásokra?" és „Miképpen lehetne a szolgáltatásokat hatékonyabban bevonni a képzésbe?" Mindkét kérdés a kölcsönösségre utal, a válaszok mégis elsősorban arra fókuszáltak, hogy mit vár el a képzőiskola a szolgáltatásoktól, hogy mitől lesz a képzés közvetlenül hatékonyabb, ami közvetetten persze visszahat majd a szolgáltatások munkájára.

Az iskolák többnyire nincsenek rákényszerítve, hogy a praxis szükségleteiből induljanak ki. Ezt igazolja az is, hogy az egyik fókuszcsoportban az interjúalanyok megállapították, hogy az iskolák figyelnek ugyan a szolgáltatásokra, de nagyon sokszor nem is tudják, hová küldik terepre gyakornokaikat, ez általános problémának tekinthető. Fordítva is csekély az információ: a szolgáltatások sem tudják, milyen tudással vannak felvértezve a gyakorlatokra kikerülő diákok.

A képzés és a szolgáltatások közötti ellentmondásos helyzetet a hatások kölcsönös csökkenése, az egymás közötti párbeszéd és a közös gondolkodás hiánya, a kreált vagy valós érdekkülönbségek stb. jelzik. Kérdés, hogy mit tesznek

az iskolák a szolgáltatások hatásaival, és fordítva. Számba veszik-e ezeket? Mit kezdenek az iskolák a velük szemben kinyilvánított tartózkodással, ellenszenvvel vagy a kríziskezelő szociális munka igényével, az intézmények folyamatos átszervezésével? Mit kezdenek a szolgáltatások az iskolák erősen akadémikus jellegével, továbbá a kritikus gondolkodást, a friss szellemiséget, a dinamizmust terepre vivő fiatal kollégákkal? Képesek-e felerősíteni a pozitív hatásokat, illetve gyengíteni a negatívokat? A fókuszcsoportos interjúk során csak elvétve kaptunk erre választ. A helyzet feloldását megcélzóan többen vélekedtek úgy, hogy először is egy, az akadémiai ismeretek és a szakmai tapasztalatok egymáshoz való közelítéséről szóló koncepcióra lenne szükség. Erre épülhet egy egymással kölcsönösen kalkuláló, hatékony együttműködés, amelynek következtében a szolgáltatásoknál dolgozók természetszerűen önszántukból is bekapcsolódnak a saját intézményükben folyó terepképzésbe.

> *„Legyen egyfajta közeledés mindkét fél részéről, mi képzők is alkalmazkodjunk, de a szolgáltatásokat (terepeket) is próbáljuk valahogy mozgósítani, hogy egy kicsit másképpen folytassák a képzést, ami nem jelenti általában a szolgáltatásra gyakorolt nyomást. Fontos, hogy érthetővé tegyük, mit várunk el... az adott szolgáltatással közösen megfogalmazott célok, lehetőségek szerint célszerű dolgozni, de ez ne csak az legyen, amit ab ovo a szolgáltatás (terepintézmény) kínál." (2. fókuszcsoport)*

A fenti gondolat életképességét jelzi, hogy néhány képzőkurzuson egyre inkább gyakorlattá válik: a képzésben dolgozó tanároktól részben elvárják a külső (terep-) kapcsolatok vitelét, ugyanakkor még egyáltalán nem mondható megfelelőnek a szolgáltatások különböző – iskolákban folyó – kutatásokba való bekapcsolása.

A magyar és a brit fókuszcsoportokban igen sok kérdésben egymáshoz közeli véleményeket tapasztalhattunk. A brit fókuszcsoport interjúalanyai is a kölcsönhatás fontosságát emelték ki a képzés és a szolgáltatások gyakorlatát illetően, illetve azt, hogy az iskola hatása jelentős mértékben csökken, ami többek között a pályát gyorsan elhagyók számával igazolható. A pozitív hatásokat csökkenti, hogy:

> *„... a terepen dolgozók sokszor negatívan ítélik meg a képzést, a szociális munka tanárait... feszültség tapasztalható az elmélet és a gyakorlat között..." (4. fókuszcsoport)*

Vélekedésük szerint gyakran „reprezentatív" értekezletekben formalizálódnak a képzőiskolák és a terep kapcsolatai, nincs hatékony és kölcsönös kommunikáció. A tanárok – a terepről a képzésbe való bekerülés után – elég gyorsan

távol kerülnek a szociális munka valóságától. A brit interjúalanyok is beszéltek a szolgáltatások – iskolák/tanárok közötti különböző tapasztalatokról, tevékenységről, elvárásokról, érdekekről és értékrendről. Elmondták, hogy a gyakorlatban dolgozó szociális munkások és az elméletben dolgozó tanárok nehezen tudnak egymáshoz alkalmazkodni, ami sokszor generál kölcsönösen félelmeket és feszültségeket.

Véleményazonosság volt a magyar és a brit interjúalanyok között a gyors társadalmi változások szerepének, továbbá a szükségletek hatásának megítélésében is. Bármennyire is igyekeznek, hogy megoldják ezt a feladatot, igen nehéz átültetni a nagyon gyorsan változó szükségleteket a képzés gyakorlatába. Kiemelték, hogy a jogszabályok tömegével a háttérben egyszerre kell megfelelniük újabb és újabb szakmai igényeknek, például az idősekkel, a fogyatékkal élőkkel való foglalkozás, a gyermekjólét vagy a mentális egészségvédelem területén. A változó és növekvő követelményeknek azért is nehéz megfelelni, mert a különböző szakmai szervezetek sem képesek igazán integrálni a szociális munka egyes területeit. Örvendetesként említették ugyanakkor, hogy a helyi önkormányzatok ma már kezdik felismerni és megismerni a szociális munka és szakma jelentőségét és kultúráját.

Az interjúalanyok hangsúlyozták a szolgáltatások és a képzés egymással szemben támasztott elvárásainak fontosságát.

> *„A szolgáltatásoknak és a képzés embereinek egymással dinamikus partneri viszonyban kellene együtt dolgozniuk."*

> *„Az ügynökségeket meg kell nyerni, értsék meg, mit és miért csinálunk a képzésben, ettől lehetnek magabiztosabbak, és ekképpen tudnának minőségi munkát végezni a gyakornokokkal." (4. fókuszcsoport)*

Látható a magyar és a brit interjúalanyok közötti nézetazonosság. A brit fókuszcsoportban nehezményezték, hogy a meglévő lehetőségeket sem lehet teljes mértékben kihasználni, hiszen viszonylag kevés szociális munkás dolgozik a képzésben, de ahol többen működnek közre, ott sikeresebbnek mondható a képzőiskola és partnereinek együttműködése. Több, kiváló módszert említettek az együttműködések fejlesztésével kapcsolatban, így a szociális szolgáltatások és az iskolák közös workshopjait, a szociális munka tanárainak szisztematikus látogatásait a terepen, amelyekkel megteremthetők a kölcsönös információszerzés feltételei is.

Különbség állapítható meg ugyanakkor a vizsgált magyar és brit gyakorlat között az önkéntes szektor képzésre gyakorolt hatásában. A brit interjúalanyok

a magyarokkal ellentétben hangsúlyozták, hogy az önkéntes szektor széles területet fog át, de igen nagy problémát jelent az e szférában dolgozók többségének képzetlensége.

A brit fókuszcsoport a szolgáltatások és az iskolák kapcsolatának fejlődését a különböző szintű és minőségű integrációk kiteljesedésében látta:

> *„...nagyfokú integráció megvalósításával biztosíthatók tartósabb kapcsolatok, és ez potenciálisan meglévő dolog..." (4. fókuszcsoport)*

Ugyanakkor hangsúlyozták, hogy az ilyen kapcsolattartás és együttműködés egyáltalán nem jelenti a képzés gyakorlati alapokra helyezésének elégséges feltételét. Ennek igazságához nem fér kétség.

A szaktudás és a képzés összefüggéseiről

„...az élet realitást vár, így a valóságot kell leképezni, modellálni..." [48]

A tudás definiálása körüli dilemmák

A három magyar fókuszcsoport számára a legfontosabb kérdés az volt, hogy miképpen definiálható a képzés során közvetítendő tudás. Figyelemre méltó, hogy az interjúalanyok igen távol álló gondolatokat állítottak egymás mellé, és egymás véleményét is elfogadták és tolerálták.

Mint minden szakmában és tudományban, a fogalmak itt is rendkívül széles skálán kaptak értelmezést. Az interjúalanyok többnyire az egyetemen-főiskolán művelt és tanított elméleti tartalmakat tekintették tudásnak. Valamilyen etalonban gondolkodtak, amelyet egy-egy képzés és kurzus követni kíván. Már csak azért is, mert elsősorban a felsőoktatás keretei között kell helytállniuk, s mert idővel a szociális munkának mint tudományos diszciplínának is meg kell határoznia magát. Az utóbbira vonatkozóan nem volt elképzelés vagy javaslat.

Alapkérdésként vetődött fel tehát, hogy egyáltalán mennyiben tekintendő diszciplínának a szociális munka. Többen úgy vélekedtek, hogy a szociális munkának önmagát a gyakorlatból eredeztetve kell meghatározni és legitimálni:

48 A gondolat a 3. fókuszcsoportban hangzott el.

> *„...nem kell tudományos szintre emelni, éppen a szakma eklektikája vonzó sok tanár és diák számára ... gyorsan tud alkalmazkodni, adaptálódni a társadalmi kihívásokhoz." (2. fókuszcsoportfókuszcsoport)*

Ez a kérdés is felszínre hozza a tudás és a képzés elméleti és gyakorlati szempontú megközelítésének kérdését. Vagyis hogy miért nehéz az akadémiai tudást gyakorlattá tenni, és viszont: elméletté szervezni a szociális munka gyakorlatából származó tapasztalatokat és tudást. Az interjúk megmutatták, hogy a képzésben közreműködők küszködnek ezzel a problémával. Igaz, az ellenkezőjére is megfogalmazódtak érvelések:

> *„A szociális munka könnyen képes hozzányúlni a korszerű elméleti forrásokhoz ... a szociális munka jól tud integrálni." (2. fókuszcsoport)*

A kutatás eddigi vizsgálatai alapján ez inkább vágyott cél, de ma még nem általános gyakorlat.

Milyen szaktudás van jelen a szolgáltatásoknál?

A magyar fókuszcsoportokban hosszabb diszkussziót jelentett e kérdés:

> *„A szolgáltatásoknál dolgozók egy része nem elkötelezettséggel végzi munkáját, és nem olyan tudással rendelkezik, amire mi képezünk, így hát nem arra képezünk, amit csinálnak majd..." (1. fókuszcsoport)*

Kérdés az is, hogy miként kalkulálnak az akadémiai tudást közvetítők a gyakorlatból jövő tudással.

> *„Felejtsük el a szolgáltatásoknál meglévő, a szakma által közvetített tudást, mert az félelmetesen hályogkovács módjára összehozott, próba szerencse, kaotikus, csak rutinokra épülő, ködös, túlbürokratizált, túlpszichologizált, tudattalanban vájkáló tudás." (3. fókuszcsoport)*

Ez a kritikus és gyakori megnyilvánulás tehát nem támogatja a jelen gyakorlatából építkező tudást.

A *„Milyen tudásra van szükség a szociális szolgáltatásoknál?"* kérdésre válaszolva az interjúvoltak többsége hangsúlyozta:

> *„...meg kell mutatni, miért fontos valamit az elméletből alkalmazni..." (3. fókuszcsoport),*

> *„…ma már nem lehet kézműves módon csinálni a szociális munkát…" (2. fókuszcsoport),*

azaz szakszerű tudást kell közvetíteni a képzés során. A többféle megközelítés alapján látható: tudományos diszciplínák követelményeinek megfelelően nincs leírva, rendszerezve a szociális munka tudása, ami persze nem csupán magyar, hanem nemzetközi méretekben is jelentős kérdés és probléma.

Az akadémiai versus szakmai tudás dilemmáján belül igen lényeges további kérdés a tudástartalmak mennyisége és minősége.

> *„A terepen a tudás megszerzése igen sokoldalú, hallatlan nagy, a szociálismunkás-személyiséget alapvetően igénybe vevő munka. Mindent tudnom kell, mert különben nem állok meg a lábamon." (2. fókuszcsoport)* [49]

Kérdés: hogyan értelmezendő a „mindentudás"? Melyek azok az ismeretek, képességek és értékek, amelyek minden szociális munkás számára nélkülözhetetlenek, és melyek azok az elemek, amelyeket az alapképzés során kell elsajátítaniuk a diákoknak? Ennek részletezésére viszont már nem vállalkoztak a fókuszcsoportok.

A fentieknek viszont ellentmond az alábbi érvelés: a szociális munkások alapképzésében nem lehet mindenre felkészülni, de arra igen, hogy sok-sok probléma elé állítsuk a diákokat. Ennek ellenére:

> *„számtalan olyan dologgal fog találkozni mindennapi szakmai tevékenysége során, amellyel még nem találkozott a képzésben, és miért volna ez baj?" (3. fókuszcsoport)*

Az interjúvoltak többsége a sokféle, de rendszerezett, jól alkalmazható és nem misztifikált tudás közvetítését tartotta fontosnak. Az életszerű tudást így hangsúlyozta az egyik fókuszcsoport:

> *„Az élet realitást vár, így a valóságot kell leképezni, modellálni… sok problémamegoldó utat kell megtanulniuk a diákoknak…" (3. fókuszcsoport),*

---

49 Az interjúalany a gyermekjóléti szolgálatoknál dolgozó szociális munkásoknak a gyermekvédelmi törvény maximális ismeretének kívánalmára is utalt.

és kiálltak amellett, hogy nem lehet és nem szabad a diákokat elemi eszköztár nélkül „kilökni" a gyakorlatba.

Mások a biztos, stabil tudást preferálták, megint mások a változtatni tudás mellett érveltek. Többen úgy vélekedtek, hogy a képzésből kikerülő, friss diplomás szakember legyen képes az ismeretek túlzottan is gazdag választékából szelektálni és integrálni. Alakuljon ki a tudással való bánni tudás képessége, és tudjanak is vele élni (3. fókuszcsoport). Ez a gondolatmenet a módszertani kérdések felé is elvezetett:

> *„Van egy tanulási szerepkészlete, de a képzés során egy újfajta szocializációt kell járnia... Ő legyen a biztos. Higgye el, hogy amit tanult, azzal élhet is. Baj akkor van, ha letesz e szándékáról, arról, hogy gondolkodjék, hogy integráljon, hogy kutasson." (3. fókuszcsoport)*

Ezt viszont nem mindig alakítja ki a képzés:

> *„...a kurzusok döntő többsége olyan metodikával, szemlélettel oktat, miszerint nincs lehetőség, hogy a diákok gondolkodjanak, kérdéseket tegyenek fel..." (1. fókuszcsoport)*

A képzőkurzusok jelenlegi, sajátos kommunikációs és metodikai rendszere nem mindig preferálja a kritikus gondolkodási folyamatok tanítását, tanulását. Ha valóban gondolkodtatni akarunk tanítani, akkor határozottabban szembe kellene nézni a középiskola merev poroszos tanítási rendszerével.

A 2. fókuszcsoport interjúalanyai részletesen kitértek a szociális munkabeli tudás sajátos magyar helyzetére. Arra, hogy a hazai tudás fejlesztéséhez nagy segítség volt az euro-amerikai tapasztalatok beépítése, de ma már:

> *„...sokáig nem tartható egy külső importból jövő elmélet és ennek nem megfelelő gyakorlat...", annak ellenére, hogy:*
>
> *„A nyugati tudásközvetítés mindig is gyakorlati jellegű volt, arra épült az akadémiai tudás és a tankönyvek, viszont azok alapvetően az ottani gyakorlatra építettek, így többszörös visszafordításra van szükség, ha ezeket Magyarországon kívánjuk alkalmazni. Nem lehet bármit importálnunk, az importhoz jó tolmács is kell, aki ismeri az itthoni helyzetet, és megfelelő kritikával kezeli az importanyagot." (2. fókuszcsoport)*

A fentiekkel többnyire egyetértettek az interjúalanyok.

A magyar fókuszcsoportok során az interjúalanyok alapvetően nem határozták meg azokat a társadalmi szükségleteket vagy azokat a szociális problémákat, amelyekre a képzésnek valamiképpen reagálnia kellene. A kérdésre, hogy miképpen lehet az újabb és újabb szociális szükségleteket és kihívásokat a szaktudás és a képzések részévé tenni, válaszuk az integratív jellegű képzés, a terephely aktualitásának képzésbe való bevitele, a gyakorlatokból merítkező szemináriumok volt. Megítélésük szerint ezekkel lehet hitelesebbé tenni a képzést, amely modern metodikát igényel az alapvetően akadémikus jellegű magyar felsőoktatásban. E ponton ismét középpontba kerül a dilemma: holisztikus szemléletre, kritikus gondolkodásra képezzünk elsősorban, vagy egyes szociális képességek lehető legoptimálisabb elsajátítására?

A társadalmi megrendeléseket illetően így fogalmazott az egyik interjúalany:

> *„Misztifikáljuk-e az új társadalmi problémákat? A régi problémák ma is létezőek, csak ma másképpen élünk, …így másképpen kellene az emberről gondolkodni, mert az ember-szakmákból hiányoznak fontos tudások. A demokrácia, a szolidaritás nem a problémák újdonságát hozzák, hanem hogy másképpen kellene az emberrel dolgozni." (3. fókuszcsoport)*

Kutatásunk is kiemeli a megváltozott társadalmi körülmények között kitermelődő újabb és újabb szociális problémákat, ám a fenti gondolatok nagyon is figyelemre méltók. A mai társadalmi viszonyok között és problémák kontextusában célszerű másképpen gondolkodni az emberről és viszonyairól.

A szükséglet-tudás-képzés összefüggésrendszere a brit fókuszcsoportban nem volt annyira kardinális kérdés. Ugyanakkor az első kérdéscsoporthoz hasonlóan itt is több ügyben volt inkább azonosság a magyar és a brit interjúvoltak gondolkodása között. Abban, hogy igen nehéz definiálni a szociális munka tudását az állandó társadalmi változások, a szakmával szemben támasztott változó szükségletek miatt. A tudás definíciója szempontjainak megadásakor a magyar interjúalanyok elsősorban a rendszerezettséget, a jól alkalmazhatóságot, a biztos, de változtatni tudást emelték ki, a brit vélekedésben elsősorban az integrált, az értékközpontú, a szakmai és gyakorlatalapú – *„amit jól tudnak majd adaptálni"* – tudás definiálása kapott primátust.

A magyar és a brit interjúalanyokat egyaránt foglalkoztatta a tudás elméleti és gyakorlati összefüggéseinek kérdése. Ugyanakkor míg a magyar interjúknál kiderült, hogy igen nehéz az akadémiai tudást gyakorlattá tenni és a szociális munka gyakorlatából származó tudást elméletté szervezni, addig a brit interjúalanyok egyértelműen állást foglaltak amellett, hogy:

„…tudni kell, hogyan lehet az elméletet hatékony munkavégzésre vagy az általánost a specifikusra fordítani…" (4. fókuszcsoport)

A brit fókuszcsoportban nagyobb teret kaptak a szociálismunka-szaktudás olyan összetevői, amelyek a társadalmi valóság új helyzetéből fakadnak. Az interjúalanyok vélekedése alapján a szociális munka legalapvetőbb problémái és a szociális körülmények nem változnak radikálisan, csak a szociális törvénykezés és a jóléti-ellátási rendszerek. A szociálismunka-tudás fontos alapelemének tekintették például a szociálpolitika szerepét a gyermekszegénység kérdéseiben. Ugyanakkor kritikusan megállapították, hogy a szociális munka és képzés terén egyes kérdésekkel – mint például a szegénységgel – nem néznek őszintén szembe, más ügyekkel viszont inkább, így például a mentális egészségvédelem kérdéseivel.

Alternativitás a képzésben

A fenti két témakörhöz viszonyítva érdekes módon éppen a képzésfejlesztésről szóló beszélgetés tartott a legrövidebb ideig a fókuszcsoportokban, annak ellenére, hogy erre vonatkozóan három helyett hat rávezető-segítő kérdés szerepelt. Másrészt a képzésfejlesztést széles kontextusban beszéltük meg, hiszen szó volt a képzés jellegéről, a fejlesztéssel foglalkozó személyek problémáiról, a fejlesztési alternatívákról stb.

A magyar interjúalanyok többsége megegyezett abban, hogy a képzés alapvetően ismeretátadó, elméletből merítkező, és többnyire nem a társadalmi, diák, tanár stb. szükségleteket kielégítő, „kapcsolatépítő" vagy progresszión alapuló jellegű. A gyakorlat esetpéldái nem alkotóelemei a képzésnek, hanem inkább illusztrációi. Nehezíti a helyzetet, hogy a szociális szolgáltatásból a képző intézménybe kerülő tanárokat szakmailag sem az új „akadémiai kollégái", sem volt kollégái nem ismerik el kellő mértékben.

„A szociális munkások szerint olyanok jönnek be a képzésbe (tanítani), akik nem feleltek meg a szolgáltatásoknál." (1. fókuszcsoport)

Az „Aki nem tudja csinálni, az tanítja" típusú gondolat gyakran felmerül mind a tanárok, mind a szolgáltatásoknál dolgozók körében. Az interjúalanyok véleménye szerint kölcsönös ismerethiány és bizalmatlanság tapasztalható a tanárok és a szolgáltatásoknál dolgozók között (akiknek egy részük egyébként tereptanárként dolgozik egyik-másik kurzusban).

> *„...a gyakorlatban dolgozók sokszor úgy érzik, nem alkalmasak az elméletalkotáshoz nélkülözhetetlen rendszerezésre... a képzőiskolákban dolgozók pedig attól tartanak, hogy őket meg a szolgáltatásoknál a terepen nem veszik komolyan. Kemény határok vannak, és nincsenek megbeszélő, egyeztető fórumok." (3. fókuszcsoport)*

Figyelemre méltóak az okok is:

> *„Ami látszólag egyszerűnek tűnik, az nagyon bonyolult, és megijednek ettől... így a tereptanároknak nehézséget jelent a gyakorlat eseteit leírni és elemezni, mert azt egy másik vonatkoztatási rendszerbe kell áttenniük... és ezt a 'nagy' emberek szokták megtenni és leírni..." (3. fókuszcsoport)*

Sokszor gonddá válik, hogy kialakul egyfajta „cinkosság" a szolgáltatás (terepintézmény) vagy a tereptanár és a diákok között – vélekedtek az 1. fókuszcsoportban, hiszen sokszor egybeeshet a szolgáltatás nem mindig minőségi elvárása és a gyakornok alacsony szintű (még ki nem alakított vagy már elvesztett) motivációja.

A fenti helyzet némileg magyarázza az iskolákon belüli és a gyakorlati színhelyeken folyó képzés kettősségét, ellentmondásait, dilemmáit. Ez mindenesetre nem kedvez az ismeretek-képességek-értékek egyensúlyát biztosító integrált tudás közvetítésének, hiába mondták ki az interjúalanyok ennek fontosságát, evidenciáját:

> *„Integratív oktatással lehet a társadalmi kihívásoknak megfelelni, s van is ebben némi előrelépés, mert mintha a kifejezetten ismeretátadó jelleg kissé háttérbe szorult volna az utóbbi időben." (2. fókuszcsoport)*

Ezek az igen nehezen leküzdhető problémák okozzák azt is, hogy az egyes kurzusok kevésbé képesek meghaladni az erősen diszciplináris, absztrakt ismereteket nyújtó, úgynevezett „átadó" szellemiséget. Kevésbé képesek korszerűbb metodikák megtalálására, a „liberális", „legitimációs", „folyamatszabályozó", „kapcsolatépítő" vagy esetleg az „átalakító" szellemiségek alkalmazására a képzés- és tantervfejlesztésben. Ehhez pedig valamennyi tanár között élő kommunikációra van szükség – hangsúlyozták a 3. fókuszcsoportban, amelyben viszont deficit van.

Milyen konkrét, rövidebb távon megvalósítható stratégiákat kínáltak az interjúalanyok? Elsősorban az elméleti és a gyakorlati képzés párhuzamosságát, amely eredményesebben biztosíthatja a kettő folytonos kölcsönhatását.

A 3. fókuszcsoportban kifejtették, hogy minden, úgynevezett akadémiai stúdiumon is lényegében a szociális munka végzéséhez szükséges képességek fejlesztése zajlik, de nem kellő tudatossággal, szisztematikusan, hanem esetlegesen, ad-hoc jelleggel. Néhány interjúalany elképzelhetőnek tartotta, hogy az adott problémakört (munkanélküliség, mentális problémák stb.) illetően az abban a kérdésben különösen ható értékekhez rendelten kellene a különböző képességeket is meghatározni és rendszerezni. Az elképzelés megfontolásra érdemes, de számolni kell a hazai képzést merevítő, nehézkessé tevő, elaprózott (sok stúdium, kevés időráfordítással) tantárgystruktúrával. Jelen kutatás tapasztalatai alapján megfontolandó, hogyha az ismeretek-képességek-értékek egyensúlyát jobban biztosító, integrált képzés a távlatos cél, akkor a szociális munka egyes problémaköreit is a hozzájuk rendelt ismeretek-képességek-értékek hármasában célszerű megközelíteni.

Mivel a korábbi interjúkban a prioritások sorában előkelő helyet foglalt el a „gyakorlatorientált szociálismunkás-képzés" kategóriája, ennek argumentációjára is sor került a fókuszcsoportokban. Az interjúalanyok alapvetően széles kontextusban értelmezték a gyakorlatorientáltságot. *„...Az ismeret is lehet gyakorlatorientált"* – állította az egyik interjúalany a 3. fókuszcsoportban. Többnyire a valós élet problémáinak képzésben való megjelenítése mellett érveltek az interjúalanyok.

> *„A képzés első pillanatától élesben jelenjenek meg a különböző szociális problémák, szükség van a problémák fokozatos bemutatására, elemzésére, és nincs szükség a diákok túlféltésére." (3. fókuszcsoport)*

A 2. fókuszcsoport tagjai szerint a szociálismunka-tudás alapvetően a gyakorlatokon sajátítható el és fejleszthető.

> *„Gyakorlatra készítünk fel, ehhez nagyon sok akadémiai tudásra van szükség, de az egy pillanatra se vonatkoztasson el a gyakorlattól... nagyon sok aktualitást kell bevinni az akadémiai stúdiumok oktatása során, a szociális valóság permanens módon legyen a képzés része." (2. fókuszcsoport)*

Többségük igen jónak tartotta, hogy maguk a diákok hozzanak eseteket, példákat a gyakorlatból, és az is járható út, ha egy-egy idősebb diák tapasztalatai is bekerülnek a képzésbe, megtanulandó tananyagként.

Az interdiszciplináris és interprofesszionális képzés lényegéről, kialakításáról nem született sok értékelhető gondolat, ami jelzi az ebbéli gondolkodás hiányát. Igaz, az egyik fókuszcsoportban kiváló lehetőségnek tartották magát az

interdiszciplináris és interprofesszionális szemléletet, az ilyen alapon létező gyakorlatot és képzést.

> *„Zseniális dolog több szakma képviselőjével együtt dolgozni, sokkal kreatívabbá tesz valamennyiünket...", de ugyanabban a csoportban meg-fogalmazódott, hogy az alapképzésben csínján kell bánni ezzel: „...mi az, ami még fontos a másik szakmájából, de az alapvető, hogy én szociális munkás vagyok." (3. fókuszcsoport).*

Látható: a szakma megkésett fejlődéséből következően ma a szociális munkás identitása az alapvetően fontos tényező, a szociális munkának először magát kell meghatároznia és fejlesztenie, és csak a fejlődés egy bizonyos pontján tud nyitni más szakmák felé.

> *„Más szakmák képviselőivel is történik valamilyen integráció, de ez még messze van a szociális munkától." (3. fókuszcsoport)*

A képzés egészéről, a fejlesztés trendjeiről a 2. fókuszcsoportban azt hangsúlyozták az interjúalanyok, hogy Magyarországon ma nincsenek alternatív tantervekkel és programmal bíró kurzusok, csak az 1990. évi Soproni Konferencia az etalon. Ez a helyzet pedig semmiképpen nem szerencsés. Kellenének az alternatív iskolák és képzések, és ezek lehetnek a képzésfejlődés alapjai.

A 3. fókuszcsoportban a fejlesztés másik, igen fontos pillérét illetően többen annak a véleményüknek adtak hangot, miszerint a képzésben tanító tanárokat fel kell készíteni a tantervkészítés és -fejlesztés elméleteire, hiszen erre nincs képesítésük.

> *„Tantervelméleti tudásra van szükségük mind az elméleti tanároknak, mind a tereptanároknak, ez fontosabb lenne, mint hogy állandóan vagy aktuálisan csak toldozzuk-foldozzuk a terveket." (3. fókuszcsoport)*

E gondolat igazságát a kutatás eddigi tapasztalatai alátámasztják. Más megoldásként felvetődött a külső – tantervfejlesztő – szakértők bevonása is:

> *„...eddigi tapasztalat alapján nem tudunk belülről fejleszteni, szempontjaink alapján meg kell rendelni külső szakértőktől a fejlesztést..." (3. fókuszcsoport)*

Igen lényeges a fenti gondolat, még akkor is, ha csak részben fogadható el. Valóban szükség van tantervfejlesztő szakemberek bevonására. Mivel éppen a szociális

munka igen gyors változása és fejlődése az, aminek következtében a képzésnek is azonnal kell reflektálnia és változtatnia, ezért a fejlesztés alapvetően belső erőkkel történik. A képzőstábokat viszont valóban fel kellene készíteni tanterv- és képzésfejlesztésre. A belső erők közé kell számítani az adott iskola (kurzus) hatókörében működő tereptanárokat is, mert szükség van az ő „külső tükrükre", még akkor is, ha ma még kritikájukat nemigen fogadják szívesen az „elméleti tanárok".

A képzésfejlesztés kérdésében a magyar és a brit fókuszcsoportos interjúk során egyaránt tapasztalhatók voltak gondolatazonosságok és -különbségek. Az interjúalanyok mindkét relációban hangsúlyozták a képzések kettősségét, azazhogy nincs mindig összhang az osztálytermi és a terepen folyó képzés között. Egyaránt hitet tettek a képzés gyakorlatorientáltságát illetően, és hogy a gyakorlatok sok esetben nem valóságos tevékenységet, hanem inkább csak demonstrációkat jelentenek a diákoknak.

Míg a magyar fókuszcsoportok interjúalanyai az ismeretek-képességek-értékek egysége, az elméleti és gyakorlati képzés összhangja és kölcsönhatása, az integráció és az interdiszciplinaritás fontosságát elvekben kimondták, addig a brit csoport elsősorban az interdiszciplináris (interprofesszionális) képzés gyakorlati megvalósításának példáit emelte ki.

> *„Lehet, hogy az esetbemutatásokból és az elemzésekből kiindulva el lehet jutni oda, hogy a különböző szakmák képviselői számára világossá válik, mennyire más és más szerepeket kell betölteniük a problémakezelés érdekében. Egy-egy problémát pszichológiai, ápolói stb. megközelítésben is célszerű elemezni..." (4. fókuszcsoport)*

A brit interjúalanyok sok példát említettek az interdiszciplináris képzés gyakorlati megvalósításáról. Ugyanakkor megfogalmazták ez ügyben az erőteljes tanári ellenállás okozta nehézségeket is. E szemlélet előrevivő tényezőiként említették az olyan új jogszabályok megszületését, amelyek szintén az interprofesszionalitás irányába hatnak,

> *„...hiszen egyre nagyobb szükség van a különböző szakmák szervezetei közötti teammunkára..." (4. fókuszcsoport)*

Ők az integrációs szemlélet bevezetésében látják a képzésfejlesztés egyik lehetséges útját, ami természetesen a jelenlegitől eltérő képzési és tantervfejlesztési stratégiákat feltételez. Így például érvelésük szerint a jelenleginél lényegesen nagyobb hangsúlyt kell kapnia a követelmények megfogalmazásakor a működő szakemberek kölcsönös kommunikációjának és együttműködésének is.

Következtetések

A három magyar és az egy brit képzőiskolában lefolytatott fókuszcsoportos interjú igen sok további értékes adatot, kritikus gondolatot hozott, jóízű vitát, a témáról való alapos gondolkodást jelentett. A kutatás feltételezéseit és a vizsgált dilemmákat új dimenziókba helyezte, adott válaszokat a miértekre, de felvetett egy sor új, itt még megválaszolatlan kérdést is.

A legfontosabb, hogy közelebb vitte a kutatást a feltételezésekben felvetett gondolatok bizonyításához vagy cáfolásához. A magyar fókuszcsoportok több oldalról megvilágították a szolgáltatások és a képzés viszonyát, határozottabban tapinthatók ki az egymásra hatás kritikus pontjai.

1. A szolgáltatások és a képzőkurzusok viszonya

Figyelemre méltó, hogy a fókuszcsoportos interjúk során e kérdéskör váltotta ki a legnagyobb érdeklődést. A magyar és a brit fókuszcsoportos interjúk során egyaránt kimondhatók az alábbiak. Más és más hatásokat vált ki a képzésben az iskola kurzusa és a szociális intézmény, azaz a diákok terephelyszíne. A kettő között általában ellentmondásos viszony tapasztalható. Képviselőik sokszor kölcsönösen bizalmatlanok egymással szemben, nehezen tudnak egymáshoz alkalmazkodni vagy egymás partnereivé válni.

A magyar iskolák képviselőinek véleménye alapján a gyakornokok és a frissen végzettek egyrészt új színt, szellemet visznek a terepre. Másfelől a terep gyakornokokra való hatása problémákkal terhes: mert a terep nem mindig felel meg a képzés követelményeinek, a képzés által közvetített szociálismunka-értékeknek, és mert sokszor az iskolával ellentétes szemléletet közvetítenek a gyakornokoknak. Ennek oka: a szociális ellátórendszer helyzete és diszfunkciói miatt a szolgáltatások nem szakszerűen és nem korszerű követelmények alapján működnek. Az interjúk során hangsúlyt kapott a szociális ellátórendszer és a szolgáltatások folyamatos átalakulása és átszervezése. Megjelentek különböző értékeket képviselő szakmai csoportok és a többször egymást kirekesztő szakmai érdekellentétek a különböző szolgáltatások között. Nem definiálódtak eddig a szakmai sztenderdek és protokollok, a szociális szolgáltatásoknak nincs manifeszt elvárása a szociálismunkás-képzéssel szemben, ugyanakkor viszont létezik egyfajta rejtett elvárás a szolgáltatásokkal és a gyakornokokkal szemben is. Így hiábavaló az iskolában zajló „befektetés", az ott megszerzett tudás és a kialakított értékekrend gyorsan és jelentős mértékben veszít az érvényességéből.

A magyar szolgáltatások képviselőinek véleménye szerint az egyes iskolák nem tudnak igazodni a szociális szolgáltatások újabb és változó szükségleteihez,

ugyanakkor a képzőiskolák nincsenek rákényszerítve arra, hogy figyelembe vegyék a gyakorlat szükségleteit.

A szolgáltatások és az iskolák között a hatások tehát sokszor kölcsönösen gyengítőek. Az elmélet és a gyakorlat közötti rés magyar és brit relációban érzékelhető. Úgy tűnik, az ellentmondások feloldásában elsősorban az iskolák a kezdeményezőbbek. Az iskolák, melyek lényegükből fakadóan erőteljes hatásra törekednek, egyfelől az szeretnék, hogy minél hosszabb ideig „kitartson" az általuk nyújtott tudás, így működésük egyik lételeme a tereppel való együttműködés. Másfelől kötik őket a felsőoktatási mivoltból fakadó elvárások, így a szociális munka diszciplínájának kialakítása, fejlesztése, a kutatások elindulása, a tudományos bázisok fejlesztése. E kettősség igen nagy nehézséget jelent a képzőstábok számára.

Egy sajátos kölcsönviszonyról és hatásmechanizmusról lehet beszélni, amely egyrészt a képzésben közvetített iskolai tudás rohamos csökkenését eredményezi, másrészt a szociális munka mindennapi tevékenységének eredményei és tapasztalatai sem szervesülnek a szociális képzés gyakorlatába.

2. A képzés nyújtotta tudás

E kérdéskörben is sok azonosság volt a magyar és a brit fókuszcsoportos interjúalanyok gondolkodása között. Az iskolák képviselői szerint a szolgáltatásokban dolgozók egy része korszerűtlen tudású vagy hiányos szociálismunkás-képzettségű. Így az iskolák sok esetben nem fogadják el a szolgáltatásoknál meglévő tudást. Másfelől a hazai szolgáltatások képviselői az interjúk során nem határozták meg a szociális szükségleteknek adekvát szociálismunka-szaktudást. A brit interjúalanyok viszont határozottabban felvállalják a szakmával szemben támasztott változó szükségletek beépítését a szociálismunka-tudásba.

Az interjúalanyok többsége a tudást egy, a szakszerűségnek megfelelő etalonnak tekinti, amely ugyan még nincs pontosan definiálva, leírva és rendszerezve. A szaktudás jellegét tekintve megoszlóak a vélemények: a reflektivitás, a kritikus szemlélet, a változtatni tudás egyaránt megjelenik, igaz, ezek erőteljesebben a brit interjúalanyoknál. E gyakorlati tudáselemek igenlése mellett különbözőek a tudományos diszciplína körüli vélemények, és bizonytalanságok tapasztalhatók az akadémiai és a gyakorlati tudás integrációja körül is.

A szociálismunka-tudással összefüggésben a fókuszcsoportos interjúk megerősítették azt a feltételezést, mely szerint a magyarországi szociálismunkás-képzésben jelentős mértékben vannak jelen megválaszolandó és

eldöntendő kérdések, dilemmák. Kérdés például, hogy kik és hogyan határozzák meg a képzés során közvetítendő tudást, a képzőiskolák külön-külön vagy együtt, az iskolák és a szolgáltatások külön-külön vagy együtt. Kérdéses a szakmai értékek, az akadémiai ismeretek és a képességek helye, szerepe, jelentősége, aránya a képzésben. Kérdéses, hogy a szociális munka egyáltalán diszciplínának tekinthető, tekintendő-e. Kérdés, hogy a kritikus gondolkodásra vagy az egyes, gyorsan megtanulható és automatikusan alkalmazható képességek bevésésére és ismerethalmazok verbális visszaadására (reproduktív tudásra) van-e inkább szükség a képzés során. Kérdés, hogy a szociális munka és a szolgáltatások változásait, ellentmondásait és diszfunkcióit miképpen lehet és szükséges a diákokkal megismertetni. Kérdés, hogy a szolgáltatások alkalmazkodjanak a képzés és közvetetten a kutatások eredményeihez, és/vagy a képzések alkalmazkodjanak a szociális szolgáltatások gyakorlatához. A sor folytatható.

A fókuszcsoportos interjúk megerősítették, hogy a tudományos diszciplínák követelményeinek megfelelően nincs leírva és strukturálva a szociális munka szaktudása Magyarországon. Nem tisztázott, hogy miképpen merítkezzék az (egyébként gyakorlatalapú) elméletekből és a mindennapi gyakorlatból. Az interjúalanyok nem említették, hogy kik és miképpen, milyen struktúrákban rendszerezve definiálják a szociálismunka-tudást. Az mindenesetre biztató, hogy az interjúalanyok komplex tudásleírásban gondolkodtak, azaz nem csupán a tények, fogalmak leírásában. *„Az utána tudjon nézni a dolgoknak", „a diákok gondolkodjanak, kérdéseket tegyenek fel", „a sokféle, rendszerezett, alkalmazható, életszerű", „a biztos, stabil", „a változtatni, szelektálni, integrálni tudás"* stb. megnevezések igen jelentős, képzési filozófiára és metodikára is orientáló értékek, sokat elárulnak az interjúalanyok szakmai értékszemléletéről, de ezek még csak ötletszerűek, ad-hoc jellegűek maradtak az interjúk során.

3. A képzésfejlesztésről

A fókuszcsoportok magyar interjúalanyai a képzőkurzusok tanterveinek ismeretátadó mivoltát húzták alá. Ugyanakkor mind a magyar, mind a brit interjúalanyok a képzések kettős jellegét és értékét látják: alapvetően másra szocializálódik a diák az osztálytermi foglalkozásokon, és másra a terepgyakorlatokon. Véleményük szerint a továbbfejlődés útja minden esetben a tudatos, az elemző gyakorlatot és a gyakorlatorientált ismeretnyújtást, integrációt a középpontba állító szemléletmód bevezetése.

Létező dilemma a vizsgált kurzusokon, hogy az ismeretek-képességek-értékek egyike kapjon-e primátust, vagy inkább az ismeretek-képességek-értékek erős egyensúlyára törekedjék a képzés. A stabil tantervek vagy a folyamatos

tantervi megújulás kérdéskörében meglehetősen vegyes kép alakult ki. A vizsgált iskolákban lényegében a meglévő tantervek kisebb-nagyobb korrekciójára került sor, de általában nem történt koncepcionális és kardinális tantervi változtatás az elmúlt időszakban.

A magyar fókuszcsoportos interjúk nyomán, a különböző tantervtípusok metszetében is további fontos megállapításokra lehet jutni. A Shane–Tabler-féle (1987) tantervi taxonómiát tekintve a fókuszcsoportos interjúk megerősítették a progresszión, az innováción és az egyéni különbségeken alapuló, a pszichoszociális szükségletek tudatosításán alapuló, liberális tantervek hiányát. Hemeyer (1985) rendszerezését figyelembe véve az interjúk ugyancsak rámutattak a kötelezőségen-választhatóságon alapuló, úgynevezett legitimációs, továbbá a képzés nyitottságát-zártságát egyensúlyban tartó úgynevezett folyamatszabályozó tantervek hiányára. A Miller–Seller-féle (1985) tantervi orientációkat illetően a magyar képzések elsősorban átadó jellegűek, kevésbé fedezhetők fel a kapcsolatépítő vonások. Ugyanakkor erős az igény az osztálytermi, valamint a terepen folyó képzés összhangjának megteremtésére, a csupán illusztrációkat és demonstrációkat jelentő gyakorlat meghaladására. Ezek megint a stabil tantervek vagy a folyamatos megújulás dilemmáját mutatják meg, bár jelenleg a stabilitásra van nagyobb igény. A fókuszcsoportos interjúk kiemelték továbbá, hogy a tanterv- és képzésfejlesztés alapvetően nem biztos tantervelméleti háttértudással zajlik. Az interjúvoltak véleménye megoszló: vannak, akik a tanári munka szükségszerű elemének tekintik a tantervelméleti tudást, vannak, akik a szociálismunka-szaktudást és -gyakorlatot húzták alá.[50]

Az interjúalanyok nem sokat foglalkoztak az integráció, az interdiszciplinaritás és interprofesszionalitás kérdésével, ami bizonyos fokig ellentmond a korábbi interjúk során ez ügyben tapasztalt megnyilatkozásoknak. Mindenesetre az itteni interjúk ez irányú adatai jelzésértékűek: a magyar képzések eszerint inkább diszciplináris jellegűek, nem lehetett nyomát találni a diszciplinaritás és interdiszciplinaritás egyensúlyáról vallott gondolkodásnak. Az interdiszciplinaritás és az interprofesszionalitás még nem szervesült a hazai képzés gyakorlatába, ezzel szemben a brit interjúalanyok szerint ez a fejlődés egyik lehetséges útja. A magyar interjúalanyok ugyanakkor a fejlesztés egyik lehetőségeként felvetették az alternatív programmal bíró iskolák, kurzusok iránti igényüket.

Figyelemre méltó, hogy a vizsgált magyar és brit iskolákban a fókuszcsoportos interjúk során igen sok kérdésben téma- és gondolatazonosság volt tapasztalható. Így például az iskolák és a szolgáltatások kölcsönhatása

50 A tantervi taxonómiák részletesebben a „Rendszerszemlélet" című fejezetben kerülnek kifejtésre.

problémáiról, a gyors társadalmi változások kiváltotta, új szociális szükségletek képzésbe ültetéséről, a szociálismunka-tudás definiálására, rendszerezésére vonatkozó igényekről, az osztálytermi és a terepen folyó képzés összhangjának megteremtéséről stb. E tény is fontos mutatója annak, hogy a hazai képzés fejlődésének köszönhetően mára már az európai szociálismunkás-képzés szerves elemének tekinthető.

6. melléklet

A fókuszcsoportos interjúk vezérfonala

A szakma-képzés viszonyrendszere

1. Csorbulnak-e a képzés hatásai a mindennapi gyakorlatban?
2. Hogyan figyel a képzőiskola (-stáb) a közvetlen társadalmi környezetében lévő szociális szolgáltatásokra?
3. Hogyan lehetne a szociális szolgáltatásokat hatékonyabban bevonni a képzésfejlesztő tevékenységekbe?

Szakmai szükségletek – tudás – képzés

4. Miért nehéz az akadémiai tudást gyakorlattá tenni, és a szociális munka gyakorlatából származó tapasztalatokat elméleti tudássá szervezni?
5. Milyen tudásalap követelhető meg minden végzős szociális munkás diáktól?
6. Hogyan lehetne a társadalmi valóság új problémáit, szükségleteit és kihívásait a képzések részévé tenni?

Képzésfejlesztés

7. Hogyan lehetne az ismeretek-képességek-értékek egyensúlyát biztosító integrált tudást közvetíteni a szociálismunkás-képzésben?
8. Hogyan lehetne túllépni az erősen diszciplináris, „átadó" jellegű, absztrakt tudást nyújtó képzésen?
9. Mit jelent a gyakorlatközpontú szociálismunkás-képzés?
10. Miképpen lehetne biztosabb tantervelméleti megalapozottsággal felruházni a képzésfejlesztő stábokat?
11. Mi az interdiszciplináris és interprofesszionális képzés lényege?
12. Hogyan lehet eljutni az interdiszciplináris képzés kialakításához?

A KUTATÁS FŐBB EREDMÉNYEI [51]

A megállapítások, a tanulságok és következtetések megfogalmazása elsősorban a kutatás mintájára és a kutatásban részt vevő képzőiskolákra (kurzusokra) és a közreműködő személyekre vonatkoznak, de nyilvánvalóan van relevanciájuk a hazai szociálismunkás-képzés egészére.

Általában megállapítható, hogy a témakörben lényegében első hazai kutatás hozzájárult egy eddig kevésbé feltárt terület, a magyar szociálismunkás-képzés fejlődésének vizsgálatához, a problémakörről való gondolkodáshoz, ezzel a szociális munka, szakma és szolgáltatások professzionalizációjához, elősegítette a képzés erősítését szolgáló értelmezési keret kifejlesztését, továbbá bizonyos fokig a képzés európai kontextusban történő vizsgálatát. A kutatás új tudással járult hozzá a képzés fejlesztésének problematikájához, vizsgálatához. A kutatás kiemelkedő eredménye, hogy:

- a „dilemma" érzékletes fogalmának bázisán megkísérelt egy használható kutatási keretet adni;
- egy, a témának adekvát sajátos kutatási metodikai rendszerrel feltárta, értelmezte és elemezte a szociálismunkás-képzés fejlődésének dilemmáit;
- néhány fogódzót adott a dilemmák kezeléséhez és feloldásához.

A kutatás tehát alap általában a vizsgált dilemmák értelmezéséhez, különösen pedig a három kiemelten vizsgált dilemma tekintetében.

A szociálismunkás-képzés fejlődésének néhány fontos tapasztalata

A szakirodalom- és dokumentumelemzések, továbbá a „terepen" (szociálismunkás-képző iskolákban és szolgáltatásokban) folyó empirikus kutatás alapján a képzés fejlődésének legfontosabb tényezőit és jellemzőit – nem a teljesség igényével, de mint a kutatás egyik jelentős eredményét – foglalja össze a 7. táblázat.

51 Részletek „A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében" címmel az Esély - társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 2001/1. számában (51-71. oldal) megjelent tanulmányból.

7. TÁBLÁZAT
A SZOCIÁLISMUNKÁS-KÉPZÉSEK FŐBB TÉNYEZŐI ÉS JELLEMZŐI
(SWOT-ANALÍZIS KERETÉBEN)

	Főbb tényezők és jellemző vonások
Belső erősségek, értékek	- a szociálismunkás-képzés léte maga - a (kvázi) konszenzussal bíró, szabályozó rendszer alapján folyó képzőprogramok, tevékenység: tantervi irányelvek, képesítési követelmények - a képzés céljainak, a képzés során közvetített tudásnak a viszonylagos kongruenciája - a kialakított és fejlesztett tantervek - a kialakult és fejlődő képzőstábok innovációra való hajlandósága - a vezető tanárok képzésfejlesztésről alkotott tervei - igény az akadémiai és a gyakorlati jelleg egyensúlyának megteremtésére, az integrált tudás kialakítására - a képzés társdiszciplínák által történő támogatottsága - a képzőstáboknak a szociális munka gyakorlatával való kapcsolata és elkötelezettsége
Belső gyengeségek, nehézségek	- az akadémiai és a gyakorlati képzés egymástól való távolsága - a tereppel, a szociális szolgáltatásokkal kapcsolatos ambivalens viszony - a képzőiskolákkal szemben támasztott túlzott diszciplináris elvárás, a szociális munka „diszciplína" körüli bizonytalanságok - a társdiszciplínák túlzott befolyásoló szerepe a képzésben, a tanterv- és képzésfejlesztésben - a képzés során közvetített tudás definiálatlansága - a változó társadalmi, szociális szakmai szükségletek képzésbe kerülésének esetlegességei - a képzés tudományos háttérének hiányosságai - a tanterv- és képzésfejlesztés esetlegességei, a tantervelméleti kultúra hiányosságai - a képzésben részt vevő diák-gyakornoki szerep minőségének esetlegességei és bizonytalanságai - a képzés rutinok szerinti végzése - a képzőstábokban nincs jelentős erő a dilemmák és az ellentmondások feloldására - az egyes képzőstábok zártsága, az egymással való kooperáció és a szakmai szolidaritás alacsony szintje - az alternatív képzőiskolák, -kurzusok hiánya
Külső lehetőségek	- a szociális munka iránti társadalmi igény kifejeződése a képzés felé - a képzési piac ösztönző szerepe - a folyamatos tantervfejlesztés és a szakmaköziség szemléletének erőteljesebb bevitele a képzésbe - a kiterjedt és tovább bővülő terepkapcsolatok - a rendelkezésre álló európai és magyar képzőmodellek - a képzőstábok nemzetközi kapcsolatrendszerének megléte és fejlődése - a leendő EU-csatlakozás hatása és befolyása a szociális munkára és képzésre - az információs technológiai fejlődés hatása és befolyása

	Főbb tényezők és jellemző vonások
Külső veszélyek	- a presztízs nélküli szociális munka és szakma - az állami és más támogatások hiányosságai és esetlegességei - a társdiszciplínák képzéseinek (pszichológus, szociológus, pedagógus, orvosi, egészségügyi) úgynevezett gyarmatosítási törekvései - a képzőiskolák, -stábok és a szolgáltatások „vadkapitalista" piaci mezőben működnek

Forrás: saját szerkesztés

Általában megállapítható: a hazai szociálismunkás-képzés túl van a „forradalmi", pozitív dinamikával jellemezhető időszakán, és az utóbbi években kissé megtorpant a fejlődésben.

Az áttanulmányozott szakirodalom bőségesen adott szempontokat a szociálismunka-szaktudás társadalmi, szakmai megközelítésű értelmezéséhez. A tudás nehezen definiálhatósága mellett a kutatás során jól kikristályosodott, hogy egyszerre erősödik egyfelől a taxonomizálási és másfelől az integrációs igény.

„…a képzés tegyen képessé integrált gondolkodásra…" (17. interjúalany)

„…a szociális munka jól tud integrálni…" (2. fókuszcsoport)

A képzési dokumentumok több dimenzióban történő elemzése során kiderült ugyan a képzés által közvetített tudás többtényezős, az ismeretek, a képességek és az értékek egységén és egyensúlyán alapuló megközelítésének igénye, hogy nincs szükség „katedratudomány" oktatására, de maguk a stúdiumleírások alapvetően akadémiai jellegűek. A felvett interjúk valamennyi formájában, de különösen a fókuszcsoportos interjúkban kapott primátust a szociális munka tudományos, multidiszciplináris és szakszerű meghatározásának, leírásának, strukturálásának igénye. [52]

A szociálismunka-módszerek olyan fontos elemeinek tanítása, mint például a változni és változtatni tudás, a kockázatvállalás tanítása, a döntésképesség fejlesztése, a jogtudat alakítása stb. igényként jelen volt az interjúalanyok gondolkodásában, verbális megnyilatkozásaiban, de kevésbé volt tetten érhető a stúdiumok tartalmi leírásaiban. Az egyes képzőiskolák fejlesztési terveiből sem derült ki határozottan a társadalmi változások képzést motiváló, befolyásoló szerepe. Alig-alig jelent meg az informatika, a menedzsment, a marketing, a média a szociálismunka-tudás összetevőjeként. Ugyanakkor fontos megközelítés volt a közvetített tudás tekintetében a szociális

52 A szociális munkát és a szociálismunkás-képzést a társadalomtudományok képzési területén belül a szociológiai tudományok közé sorolták be.

munka értékeinek megőrzése, továbbvitele, a szakmai szerepek bővítése. A szociális munka és a képzés megkésettsége eddig elsősorban tehát a szakmai kompetencia határainak meghúzását helyezte a szakemberek gondolkodásának középpontjába.

A társdiszciplínák támogatása rendkívül sokat jelentett a képzés elindulásában és fejlődésében. A szakmaiság erősödésével viszont a társdiszciplináris hatás és befolyás ma már bizonyos mértékig korlátozó tényező. Idővel előtérbe kerültek a „szociális munka érdekeinek" határozottabb érvényesítésére irányuló törekvések, amelyek megcélozták az önálló szociális munka diszciplína kialakítását. Ez viszont merevítheti a tudás kereteit, a diszciplináris hátterű, de alapvetően interdiszciplináris és integratív szakmai tudás kialakulását. Kérdés, elérkezett-e az idő, eljutott-e odáig a képzés, hogy határainak kiépítése után kifelé nyisson például a szakmaköziség szemlélete segítségével. Ez valós dilemma, hiszen egyfelől nem érkezett el az idő, mert a szakmavédelem vált hangsúlyos kérdéssé, másfelől elérkezett, hiszen nyilvánvalóvá vált, hogy e szemlélet a fejlődés egyik lehetősége lehet. [53]

A feldolgozott szakirodalom, a tantervi dokumentumok és az interjúk elemzése alapján látható: a szociális szolgáltatásoknak és szakmai szervezeteknek ma nincs manifesztált és deklarált elvárása a képzésekkel szemben az annak során közvetítendő tudást illetően. Nem jelenik meg határozottan és egyértelműen, hogy milyen szociális munkásra van szükség. Markánsan nem érhetők tetten a szolgáltatások, közvetetten a szolgáltatásokat igénybe vevők szükségletei, a képzéssel szemben támasztott követelményei.

> *„A szociális szolgáltatásoknak nincsenek jól meghatározott és differenciált elvárásaik…" (3. fókuszcsoport)*

A szociális szolgáltatások gyakorlata sem mindig tekinthető minőséginek, és ez csökkenti a képzés hatásait, illetve egy alacsonyabb minőségi szintre húzhatja le magát a képző folyamatot. Egyféle inerciát fejez ki, hogy egyre több szolgáltatás részben vagy teljességében az olyan leszűkített szociális munka végzése felé fordul, amelyben elsősorban a kontrollszerepek meg a bürokratikus munka érvényesülnek, és kevésbé a szabad akarat, az önkéntesség, a bizalom, az „empowerment", a szolgáltatás, a kliensekkel folytatott együttes munka. Az ilyen jellegű tevékenység nincs összhangban a szociális munka értékrendjével és a képzés során közvetítendő értékekkel és tudással.

53 Az utóbbi években a gondolkodás szintjén, sőt néhány helyen a gyakorlatban is már történtek lépések az egyes diszciplínák, továbbá az elmélet és a gyakorlat közötti integrációk kialakítására (Nyíregyházi Országos Képzési Konferencia, 1996, PHARE-TEMPUS „Further Education Courses for Community Care" című nemzetközi projekt, amelynek a Széchenyi István Főiskola Szociális Munka Tanszéke és a Jászberényi Tanítóképző Főiskola Szociálpedagógia Tanszéke volt tagja 1998 és 2001 között (Somorjai és társai 2001, Szöllősi 1997 stb.).

Az egyes szociális szolgáltatások és az egyes képzőiskolák eredményes együttműködése ellenére az előbbiek hatása is megtörik az utóbbiak „falainál", és viszont. A képzőiskolák és a terep hatása kölcsönösen gyengítő, az iskolai kurzusok és a szolgáltatások sokszor ellentétes szemléletet közvetítenek, s nemigen segítenek a szakmai identitás és személyiség alakulásában. A képzés során közvetített általános emberi és szakmai értékek nem kerülnek a terepek mindennapi gyakorlatába, ugyanakkor a szakma nehezen kiizzadt, hasznos és jó tapasztalatai sem épülnek be az egyes képzési folyamatokba.

> *„így sem a szakszerű munka, sem az elvégzett munka nem marad meg sokáig" (2. interjúalany).*

Mindez alapvetően ellentmond a képzés lényegének és küldetésének.

Az egyes képzőiskolák és az egyes szociális szolgáltatások közötti együttműködés hivatalosan a képzés érdekei, céljai alá rendelődnek, azazhogy mit vár el egy-egy iskola egy-egy terepen folyó gyakorlat kivitelezése érdekében. Ugyanakkor a fenti okok miatt a szolgáltatásoknál folyó gyakornoki munka csak részben szervesül az ott folyó tevékenységrendszer természetes és karakterisztikus elemévé. A gyakornokok sokszor lesznek ingyen segéderők, vagy válnak felesleges személyekké egy-egy szolgáltatásnál. A szolgáltatások vezetői és dolgozói többnyire ambivalens módon viszonyulnak a gyakornokokhoz, és közvetetten a képzőiskolákhoz. Egyik fél részéről sincs megfelelő energia az eredményes viszony kialakítására. A fentiek alapján látható, hogy beigazolódott a kutatás második feltételezése.

Fontos kérdés: miképpen lehet egy a SWOT-analízisben kimutatott belső erősségeket és külső lehetőségeket mozgósító erővé tenni a gyengeségek csökkentése és a veszélyek elkerülése érdekében.

A szociálismunkás-képzés legfontosabb dilemmái

Bár a szakirodalomban csak igen kevés közvetlen adat található a képzés dilemmáit illetően, de a terepen folyó kutatás és a dokumentumelemzések megerősítették a képzés fejlődését kísérő és jellemző dilemmáknak, egyúttal a kutatás első feltételezésének meglétét. Jellegüket tekintve a dilemmák érintik a képzés legalapvetőbb kérdéseit, így a szabályozást, a szolgáltatásokhoz való viszonyt, a képzés során közvetített tudást, magát a tudásközvetítés folyamatát és a tanterv- és képzésfejlesztést. A dilemmák tehát a képzés fontos elemei, természetes velejárói, meglétük, jellemző vonásaik, paradoxonai befolyásolják, segítik és/vagy gátolják a képzés fejlődését.

A 8. táblázat a szociálismunkás-képzés meglévő, e kutatás során összegyűjtött legfontosabb dilemmáiról ad rendszerezett, de rangsorolás nélküli áttekintést.

8. TÁBLÁZAT
A MAGYARORSZÁGI SZOCIÁLISMUNKÁS-KÉPZÉS DILEMMÁI

Szempontok	Dilemmák
A képzés szabályozására vonatkozóan	Erős központi szabályozás alapján történő, egységes szociálismunkás-képzés versus gyenge központi szabályozás és alternatív képzőprogramok a célravezetőbb út (ha utóbbi, akkor mit szabályozzanak központilag)? Stabil, hosszú ideig érvényes versus folyamatosan módosított központi követelmények szerint folyjék a képzés? A felsőoktatás inkább akadémiai követelményeinek versus a szociális munka szükségleteinek megfelelő képzésre van-e szükség?
A képzés és a szociális szolgáltatások viszonyára vonatkozóan	A képzés tanárai versus a szolgáltatások dolgozói határozzák meg elsősorban a képzés során közvetített tudást (avagy ki kihez alkalmazkodjék jobban ebben: a képzőiskolák a szolgáltatásokhoz, vagy fordítva)? A képzésben dolgozók még a „régi szakmájuk", azaz a szociális munka versus „képzőszakma" érdekeit képviseljék elsősorban?
A képzés során közvetített tudás jellegére és a képzőfolyamat lényegére vonatkozóan	A kurzusok az ismeretek (a szociális munka elmélete és a társdiszciplínák ismeretei), a képességek és az értékek valamelyike közvetítésének primátusára versus az ismeretek, a képességek és az értékek erős egyensúlyán alapuló tudás közvetítésére törekedjenek? Diszciplínának tekintendő-e a szociális munka, vagy tudományos hátterű, de a gyakorlatban alkalmazott szakmai tudásnak? Sztenderd versus aktuális tudásokból építkezzék-e elsősorban a képzés? Akadémiai (ismereteket) versus praktikus, professzionális képességeket közvetítsen-e elsősorban a képzés? Alkotó, reflektív, önálló, kritikus gondolkodásra, önmegvalósítás tanulására versus automatikusan alkalmazható készségek tanulására van inkább szükség a képzésben? Széles társadalomtudományi és szociálpolitikai beágyazottságú, progresszivitást, radikális változtatást kifejező tudás versus „megalkuvó", „szűk" szociálismunka-tudás közvetítésére kerüljön sor a szociálismunkás-képzésben? * Politikai színezetű versus politikamentes szociálismunka-tudást közvetítsen a képzés? Preventív versus kríziskezelő jellegű segítségnyújtásra való felkészítés legyen a képzés középpontjában? Terápiaközeli versus terápiamentes szociálismunka-tudást közvetítsen a képzés? Szakmai képességfejlesztés versus szakmai személyiségfejlesztés legyen a képzés középpontjában? A közvetített tudás mint tartalom versus képzőfolyamat legyen elsősorban a képzés középpontjában?

* A „megalkuvó" tudás kifejezés ebben az összefüggésben arra utal, hogy a szociális munkás csak a pillanatnyi megoldásra törekszik, nem a probléma több dimenzióban történő tartós megoldására, továbbá a szolgáltatást felhasználó felvilágosítására, erőinek növelésére.
A „szűk" kifejezés itt a csak mechanikus tevékenységekhez szükséges egyszerű készségekre vonatkozik.

Szempontok	Dilemmák
A tanterv- és képzésfejlesztés mibenlétét illetően:	Stabil – hosszú ideig érvényes versus folyamatosan változó – megújuló – iskolai szintű tantervek alapján történjék a képzés (a változó világ változó követelményeinek, apró tantervi módosításokkal, versus merészebb változtatásokkal lehet-e jobban megfelelni)? A diszciplináris versus interdiszciplináris, -professzionális megközelítésnek legyen prioritása a képzésben? Erősen diszciplinaritásra vagy a diszciplinaritás és az interdiszciplinaritás erős egyensúlyára törekedjék a képzés? Nyitott versus zárt jellegű tanterv alapján történjék a képzés, azaz a választhatóság versus a kötelezőség legyen inkább a domináns? Megrendeljenek-e tanterv- és képzésfejlesztést külső szakemberektől a képzőiskolák stábjai versus saját maguk tanulják meg ennek elméleteit és módszereit? Erősen támaszkodjék-e a hazai képzés az európai (nemzetközi) tapasztalatokra versus sajátos magyar képzés kiépítése a célszerűbb? Az európai tapasztalatokon belül az angolszász versus német képzési modellekre támaszkodjék elsősorban? stb.

Forrás: saját szerkesztés

A 8. táblázat alapján mondható, hogy a dilemmák sorát nyilván lehet bővíteni. Az itteniek minden bizonnyal kiváló szempontok lehetnének a képzés- és tanterv fejlesztéséről való gondolkodáshoz. Az interjúalanyok igen hasznosnak tartották a szociálismunkás-képzés dilemmáinak feltárását, a velük való foglalkozást, vizsgálódást (Berger 1972, idézi Casson 1982). A dilemmák persze egy elképzelhető skála szélső pontjait jelezik, de e skálán sok helyre lehet tenni a pontokat, azaz megtalálni a kielégítő egyensúlyokat.

A professzionális képzésnek például ugyan prioritása van a véleményekben, de ezzel együtt bizonytalanság is tapasztalható a professzionális és akadémiai elemek arányát és meghatározását illetően. A tudományos szempontok szerint történő tudásközvetítés követelménye evidencia, ami viszont felesleges tudásokat is bevisz a képzésbe. Ugyanakkor az interjúalanyok megfogalmazták a megújítható vagy az integrált tudás kialakítása iránti igényüket, és felhívták a figyelmet a képzésben meglévő irreleváns tudások kiszűrésének fontosságára is (Ferge 1976). A képzésben dolgozók egy része megelégszik az ismeretek abszolútumával, másik része pedig igen fontosnak tekinti a szisztematikus képességfejlesztést, és többen megpróbálnak lépéseket tenni a képzések és a felhasználók közötti rés áthidalására.

A dilemmák kialakulásának okai

A kutatás szakirodalom- és dokumentumelemzései, továbbá az interjúk tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a dilemmák kialakulásának okai széles skálán mozognak. A teljesség igénye nélkül a legjellegzetesebbeknek tekinthetők:

- a magyarországi szociális munka és képzés „megkésettsége", helyzetének sajátosságai: kis volumenű iskolák, kis létszámú képzőstábok stb.;
- a hagyományos és korszerű (hatékony) képzőszisztémák, filozófiák, orientációk, módszerek és követelmények közötti differenciák a magyar felsőoktatásban;
- a képzőiskolák és a szociális szolgáltatások közötti diszharmóniák;
- képzés- és tantervfejlesztő szakértelem és kultúra körüli problémák, hiányosságok;
- az „inter" és integrációs szemlélet érvényesülésének kezdetlegességei;
- a kutatási tapasztalatok hiányai stb.

Mind a képzésben részt vevő tanárok, mind a tereptanárok, mind a diákok kinyilvánították a folyamatos képzés- és tantervfejlesztés szükségességét, de mindezek kivitelezésével összefüggésben sok probléma és dilemma vetődött fel. Az mindenképpen látható, hogy a képzésben széles körben még nem terjedtek el a modern képzési elvek, modellek és gyakorlat.

A dokumentumelemzések, a strukturált, a mély- és a fókuszcsoportos interjúk egyaránt megerősítették a tanterveket készítők és a képzésfejlesztők tantervelméleti és képzésfejlesztő tudásával kapcsolatos problémáit. A mélyinterjúk során egyfelől kiderült a képzőstábok, az egyes tanárok és a vezetők innovációs hajlandósága. Ezzel együtt általában nem vert gyökeret a stábkeretben folyó tanterv- és képzésfejlesztő tevékenység. Általában az integrációk és az interdiszciplinaritás kialakításának, a strukturált interjúkban az ismeretek-képességek-értékek egyensúlyán alapuló integrációs tudás fejlesztésének, a gyakorlati szakemberekkel folytatott interjúk során pedig a szociálismunka-tudás komplex leírásának az igénye fejeződött ki. A strukturált interjúk rávilágítottak továbbá a tanterv- és képzésfejlesztés ad-hoc jellegére. Az adatok szerint a képzőstábok többnyire nem belső indíttatásból, hanem inkább külső kényszerek hatására változtatnak tanterveket, és nem járják végig tudatosan, következetesen a képzésfejlesztés folyamatát. A hagyományos és a modern küzdelme tetten érhető a metodikák terén is, hiszen egyaránt érvényesülnek a képzés mindennapjaiban a felfedezésre, a kritikus gondolkodásra, a diákok aktivitására és a csak passzív befogadásra, a csak „hallgatásra" építő módszerek.

Röviden a három kiemelten vizsgált dilemmáról

Az ismeretek-képességek-értékek erős egyensúlyán alapuló szociálismunka-tudás dominánsan nem jelent meg az interjúalanyok válaszaiban, inkább csak igényként, távolabbi célként és főleg a strukturált interjúkban, jól látható az elővételezett és a feloldatlan dilemma jelenléte. Az erős egyensúlynak a kialakítása jelenleg még igen sok nehézséggel jár.

A szélesebb kontextusú curriculumszemlélet[54] ez idáig nem jellemzi a képzések tantervi összefüggéseivel foglalkozó publikációkat. A mélyinterjúk megmutatták az egyes képző szakemberek (stábok) nyitottságát a tanterv- és képzésfejlesztési innovációkra. Ugyanakkor nehezíti e folyamat kibontakozását a tanárok, az egyes képzőstábok rutinná váló tevékenysége és a képzési piacon való „megfelelés kényszere". Még nem felismert szükséglet, hogy a permanens tantervfejlesztés egyúttal a képzésfejlődés jelentős eszköze és eredménye lehet.

Aláhúzható az interdiszciplináris szellemiség igen csekély megléte a képzőkurzusokon. Ennek valószínűsíthetően több oka van. Egyrészt az alapvetően diszciplináris karakterű magyar felsőoktatásba kellett a magyar szociálismunkás-képzésnek beilleszkednie, meg kell küzdenie a Berger által (1972, idézi Casson 1982) jegyzett tradicionális egyetem szellemiségével, követelményeivel, a tanároknak pedig saját maguk ellenállásával. Másrészt a képzésnek, illetve magának a szociális munkának csak akkor lehetséges felsőoktatásbeli rangja és elismertsége, ha komoly lépéseket tesz a diszciplináris követelmények teljesítésében, továbbá tudományos hátterének biztosítása érdekében. Nem véletlenül iniciálódtak a képzés képesítési követelményei alapvetően diszciplináris megközelítésben, és nem elsősorban a szociális szakma, képzés szempontjai alapján.[55] Harmadrészt úgy tűnik, ma még nincs kellő erő, elszántság a már deklarációkban megcélzott interdiszciplináris szemlélet meghonosításához, terjesztéséhez, az effajta képzés tervezéséhez, kivitelezéséhez, a képzés jelenleg még nem tudja áttörni a diszciplináris kereteket és szemléletet.

A képzés- és tantervfejlesztés mint a dilemmák feloldásának egyik lehetősége

A kutatás tapasztalatai alapján általában kimondható: a dilemmák kezelése és feloldása folyamatos képzés- és tantervfejlesztéssel biztosítható, ami persze újabb és újabb dilemmák keletkezését hozza magával.

A szabályozásra vonatkozó dilemmák tekintetében vélhetően a kétféle út egyidejűen fog érvényesülni. A képzőstábok hosszú távon fontos zsinórmértéknek fogják tekinteni a képzés központi szabályozását, de ezzel együtt erőteljes törekvések várhatók az alternatív, az egyedi iskolai műhelyek kialakítása érdekében. Utóbbiak nyilvánvalóan katalizálhatják a képzés minőségi fejlődését. Evidencia, hogy csak több, különböző képzőmodell megléte és működése, egészséges versengése alapján lehet majd a szociálismunkás-képzés szerves fejlődéséről beszélni.

54 A curriculumszemlélet kérdéskörét a Rendszerszemlélet című fejezetben fejtjük ki.
55 Ld. 6/1996. (I.18.) Kormányrendelet a szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről.

Várhatóan az alapvetően tudományos hátterű és a gyakorlatban alkalmazható szaktudás kialakítására (a magas akadémiai és szakmai minőség egymáshoz való közelítésével) való törekvés lesz jellemző, mint az elmélet versus gyakorlat dilemmáját feloldó célkitűzés. Ha hosszabb távon a preventív szociális munka (*„hosszabb távon preventívre volna szükség…"* – 10. interjúalany) lesz meghatározó szellemiség és érték, ha a szolgáltatások alapvetően a szolgáltatást igénybe vevők érdekében kívánnak elkötelezetten dolgozni, akkor azokhoz mindenképpen eredményesebb stratégiát jelent az ismeretek-képességek-értékek stabil egyensúlya, a reflektivitás, az interdiszciplinaritás, amelyek piacképesebb tudást is biztosítanak.

Feladat lesz a szociálismunka-szaktudás taxonómikus leírása. Ezt sokáig még döntően a képző szakemberek fogják meghatározni, ami áttételesen egyoldalúvá teheti a képzés fejlődését. Ha az ismeretek-képességek-értékek egyensúlyát jobban biztosító, integrált képzés a távlatos cél, akkor a szociálismunka-tudást is eszerint kell strukturálni. A képzés során közvetített szaktudás körüli dilemmák feloldásához kiváló forrás a Ferge-féle (1976) tudásstruktúra. Feltétlenül fontos különböző modelleket kidolgozni és elterjeszteni a szolgáltatásokkal való képzésfejlesztési együttműködés érdekében is. Ennek alapja, hogy már ma is egyre több képző szakember tartja fontosnak a szolgáltatások, a szociális szakma képviselőinek markánsabb közreműködését a szaktudás meghatározásában.

Összességében az alábbi fejlesztési szempontok vehetők alapul a képzés dilemmáinak feloldásakor és a képzőkurzusok fejlesztésekor:

- érvényesíteni lehet a szociálismunka-tudás széles – a társadalom változásait is figyelembe vevő – értelmezését, hangsúlyokat lehet tenni a know-how jellegű biztos tudás közvetítésére, a tanítási tartalom permanens kritikai elemzésére és értékelésére, vö.:

  > *„….a kurzusok döntő többsége olyan metodikával, szemlélettel oktat, miszerint nincs lehetőség, hogy a diákok gondolkodjanak, kérdéseket tegyenek fel…" (1. fókuszcsoport)*

- a szociális munka rendkívül eklektikus volta és a felsőfokú képzések funkciói miatt széles körben el kellene fogadni a képzések sokféleségét, iskolateremtő erejét, az egyes iskolákban folyó műhelymunka szerepét és tenni ezek megvalósításáért, különböző alternatív képzések, tantervek iniciálásáért;

- érvényesíteni kellene a dinamikus és folyamatos képzés- és tantervfejlesztést, ehhez kiváló kiindulópont lehet például a Kelly-féle (1999) képzésfejlesztő modell, hangsúlyosabban lehetne érvényesíteni a különösen az Egyesült Királyságban széleskörűen alkalmazott curriculummodellt;
- jobban lehetne sáfárkodni az egyes iskolákon (kurzusokon) belüli és azok közötti interakciókkal, közös tevékenységgel és kutatással erősítendő a különböző stábok identitását és modellértékűségét, ezzel is segíteni a szociális munkát tanító tanárok szakmai fejlődését;
- széleskörűen lehetne alkalmazni a brit, a német és más európai országbeli szociálismunkás-képzések integrációs, interdiszciplináris és -profeszszionális törekvéseit és eredményeit;

> *„….zsenális dolog több szakma képviselőjével együtt dolgozni, sokkal kreatívabbá tesz valamennyiünket…" (3. fókuszcsoport)*

- a képzés értékeit át lehetne vinni más humán képzésekbe stb. (Adams et al. 1998, European Union 2000, 2001).

A kutatás immár lassan 20 évvel ezelőtt zajlott. Újraolvasva és szerkesztve a korábbi anyagokat egyértelműen megállapíthatom most, hogy az abban érintett és feltárt jelenségek tekintetében nem sokat változott a helyzet, a különböző ellentmondások lényegében nem oldódtak meg. Nem az a gond, hogy a szociális szakmai és képzési gyakorlatban – magától érthetődő módon – újabb és újabb dilemmák keletkeztek, hanem hogy a régiek és az újabban keletkezők tartós problémákká váltak, maradtak. Ilyenek, mint: akadémiai követelmények vs. szakmai szükségletek, szakmai értékek alakítása – ismeretek közvetítése (tantárgyközpontúság) – képesség/kompetencia fejlesztés egyensúlytalansága; a szociális munka diszciplína (tudományterület), a szociális munkás identitás kérdései stb.

Más megközelítésben a kutatás feltárta a szociálismunkás-képzésben meglévő, idővel törésvonalakká vált, megmerevedett dilemmákat, amelyek a(z): 1.) képzés, a szociális szolgáltatások és a szolgáltatásokat igénybe vevők szükségletei; 2.) egyes iskolák és a környezetükben lévő szolgáltatások (gyakornokok terepei); 3.) különböző képzőiskolák (kurzusok); 4.) képzést alkotó társdiszciplínák és a szociális munka témakörei; 5.) szociálismunkás-képzés működési szükségletei és az egyes iskolák feltételrendszere; 6.) képzés és más humán képzések stb. között húzódtak. A kutatás során nem vetődött fel viszont a vallási, ideológiai megközelítés

dilemmája, a politika befolyásoló szerepe, a pályaelhagyás, az e diplomával a külföldi szolgáltatásokban történő elhelyezkedés, egzisztenciakeresés és -találás kérdése.

Látható, hogy az akkor megállapított erősségek a mai helyzet jobbításához már nem elegendőek. A gyengeségek, így például a képzésben szerzett tudás gyors eliminálódása, a pályaelhagyók növekvő aránya, az iskolák és a szolgáltatások közötti rés szélesedése, a kliensi vagy szakmai szükségletek képzésbe kerülésének esetlegességei, a tudományos háttér igen lassú kibontakozása stb. mind igen nagy kérdése, tehertétele a szakmának és a képzésnek egyaránt. Kérdés, hogy ki tudjuk-e használni a külső erőforrásokat, illetve lehet-e jól védekezni a külső veszélyekkel szemben. Az egyes interjúalanyok gondolatait máig hallom. Már akkor is számtalan jó megoldás fogalmazódott meg a dilemmák kezelését illetően az interjúk során és a fókuszcsoportokban. Igen, szinte minden akkor felvetett kérdésre, problémára voltak autentikus válaszok, viszont visszatekintve az elmúlt időszakra sajnos látható, hogy a kiváló ötletek, gondolatok csak egy kis része tudott megvalósulni a gyakorlatban. Igaz, ezek már akkor sem voltak markánsan tetten érhetők a kutatás során elemzett képzési dokumentumokban. A képzésfejlesztésre vonatkozó akkori elgondolások ma is érvényesek.

ÉPÍTŐKÖVEK

A szociális munkát, a szakmát és a képzését szorosan összetartó építőkövekről beszélek az itt következő fejezetekben. Melyek ezek az építőkövek? A szakmai identitás, a szaktudás, a kompetenciák, a módszerek, a rendszerszemlélet, az együttműködés és a szakmaköziség természetesen nem jelentik a szociális munka és képzés valamennyi építőkövét. Miért éppen ezekről írtam? Alapvető, hogy az értékvezérelt szociális munka középpontjába mindenképp a szakmai identitás kérdését célszerű tenni. A tudás és a kompetenciák együtt jól kifejezik a szociális munka lényegét, a tudásokat közvetítik, a kompetenciákat fejlesztik a képzések és az iskolák. A szélesen értelmezett szaktudás megszerzése és a munkavégzéshez szükséges kompetenciák a szakmai munkában eltöltött hosszú évek során – a szakmai szocializációs vagy másképpen fogalmazva a tanulási folyamatokon keresztül – alakul ki.

Az iskolai keretek között folyó tanulásirányításban alkalmazott módszerek egyúttal a szociális munka végzésében is fontosak és alkalmazandók. A rendszerszemlélet az alábbi tanulmányban majd látszólag a képzés- és tantervfejlesztésre utal, ám olyan szakmai alapszemléletet fejez ki, amely szintén nélkülözhetetlen a mindennapi szakmai gyakorlat során. A szociális munka különböző együttműködések nélkül nem sokat érő, ezért kellene figyelmünk középpontjába állítani. Ha pedig a szociális munkás már határozott identitással, szemlélettel biztos szaktudással, fejlett kompetenciákkal rendelkezik, akkor tud kilépni a szakma szűkebb keretei közül a szakmaköziség irányába, az ennek lehetőségeivel való kalkulálás is nélkülözhetetlennek tekinthető téma.

A hazai és a nemzetközi – elsősorban európai – tapasztalatok, a szakirodalomban megjelent teoretikus fejtegetések és a szakmai viták alapján tehát az alábbi egymásra épülő fejezetek a „mit" és a „miért" – tanuljanak meg a szociális munkások, és ez „hogyan" és „milyen keretekben" történjék – kérdésére keresik a választ. Továbbá ráirányítják a figyelmet a szociális munka és a szociálismunkás-képzés szoros viszonyrendszerére.

„A szabadságszerető ember szüntelenül szem előtt tartja, hogy az emberi szabadság és az emberi méltóság egy és oszthatatlan és az egyik ember ellen akár társadalmi helyzete, akár származása, akár neme vagy kora címén elkövetett minden sérelem mindenki más szabadságát, méltóságát is veszélyezteti:…" (Bibó István: A szabadságszerető ember politikai tizparancsolata)

SZAKMAI IDENTITÁS [56]

Már jó néhány éve világos: a hazai szociális munkának szembesülnie kell azzal, hogy napjainkra nagyon sok minden megváltozott a globalizált világban és a magyar társadalomban is, az új helyzetnek és kihívásoknak pedig sokszor sem a szociális szolgáltatások, sem a szociális képzés nem tudnak megfelelni.

A szerző No, hol is tartunk…? címmel 1999-ben már tett egy kísérletet az addig eltelt 10 évről egy egyszerű (kvázi) mérleg elkészítésére és bemutatására az Esély folyóirat hasábjain. Az akkor megállapított eredmények és problémák lényegében azóta is megvannak, megerősödtek vagy újratermelődtek. Az elmúlt 20 év számtalan eredményt, tapasztalatot hozott az iskolák szintjén és országosan is a közreműködő képzésszervezők, tanárok, tereptanárok, szakmában dolgozók és a volt diákok által: például különböző képzési programok, újabb és újabb szakok létesítése és képzési formák létrehozása, hazai és nemzetközi projektek megvalósítása. Interdiszciplinaritást felvállaló, elmélet-gyakorlat integrációját modelláló stúdiumok bevezetése, különböző metodikai modellek és a projektalapú képzés kipróbálása, tereptanárképzések lebonyolítása, kézikönyvek megjelenése, különböző szakmai konferenciák, műhelymunkák, viták, fórumok stb. Többen végeztek kutatásokat, felméréseket, elemzéseket a képzés különféle szegmenseit illetően: a képzés története, a szakemberek iránti kereslet, a szakemberellátottság, a tantervek – képzőfolyamat –, metodika és dilemmák összefüggései stb. témában (Kiss 2015a). [57]

56 A fejezet a Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez I. címmel az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 2006/6. számában (62–88. oldal) a 20 év után önkritikusan, avagy mit tesz a szociálismunkás-képzés a szakmai identitás alakításában címmel az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 2010/4. számában (51–82. oldal) és a Terepgyakorlatok a szakmai identitás alakításában címmel a Budai István (szerk. 2011): Terepgyakorlatok könyve kiadványban (27–38. oldal) (Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézet – Széchenyi István Egyetem, Győr) megjelent tanulmányok átdolgozott változata.

57 A szociális szakemberek iránti keresletről (1996): Fraternité Rt., Budapest.
Bass László – Mányai Judit (2006): A szociális terület szakember-ellátottságának jellemzői (kutatási beszámoló, kézirat) Magyarországi Szociális Szakembert Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete – Iskolaszövetség, Budapest.

Jelentős dokumentáció (tantervek, tanulmányok, kiadványok, tanulási segédletek, akkreditációs, minőségügyi jelentések stb.) áll rendelkezésre, és e megtermelt kincsek újabb, részletes vizsgálatokra és elemzésekre adnak lehetőséget. Mindezek erőforrásként is szolgálhatnak a korábban elhalkuló viták újjáélesztéséhez, a jobbító szándékú diskurzusok folytatására vagy célirányos produktumok elkészítéséhez.

A számos innováció és eredmény ellenére ugyanakkor határozottan érzékelhetők a szociális képzés problémái, korlátai. Így a nem rendszerszerű működés, a képzési kapacitások és a beiskolázott diákok közötti differenciák, a képzési struktúra szétaprózottsága, a képzési tartalom erősen akadémikus-diszciplináris meghatározottsága, a curriculáris jellegű tantervek hiánya, a képzőhelyek zártabbá válása, az iskolák közötti együttműködés csökkenése és mindezek diákokra való negatív hatása. A tantermi és a terepeken zajló képzés közötti távolságok növekedése következtében 2010-ben ismételten megállapítható, hogy *a „képzés nem tekinthető a szolgáltatás szolgáltatásának, és ma még nem képes az akadémiai és a szakmai követelmények közötti összhangjának megteremtésére…"* (Budai 1999a: 102.)

Képzésfejlesztésről és képzéspolitikáról általában az alábbi összetevők mentén lehet gondolkodni: 1.) a képzés keretei, rendszere, 2.) a képzés szakmaisága-tartalma: tudás, kompetenciák, értékek, szakmai képességek-készségek és ezzel szoros összefüggésben a szakmai hivatás, identitás, szerepek, 3.) a szakmaiság képzőprogramokban való megjelenítése: a tanterv-curriculum, 4.) a képzésekben alkalmazott tanulásirányítási metodika. Az elemek nem választhatók el egymástól, mindegyik minden más elemmel szoros összefüggésben és kölcsönhatásban van, és együttesen egy rendszerben kezelendő, ahogy Varsányi (2008: 9.) írja:

> *„Az oktatás-képzés módjának, szemléletének és tartalmának kongruenciája a leghatékonyabb élménytanulás: a (…) szociális munka módszerei és a képzés tapasztalatai elemeiként tágítják a résztvevők szakmai horizontját".*

Így tudunk a „kiket", „mire", „miért", „hogyan képezünk" kérdésre válaszolni.

Budai István (2004): Some Dilemmas in the Development of Social Work Education in Hungary (thesis), Bournemouth University, United Kingdom. A hazai szociálismunkás-képzés számos kérdését magában foglaló kutatás 1997–2003 között zajlott le.
Goldmann Róbert (2000): Felsőfokú szociális képzések az Európai Unióban, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
Hegyesi Gábor (1997): Az „általános szociális munka" modelljei: a magyar képzés születése és elméleti forrásai (kandidátusi értekezés tézisei), Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
Szöllősi Gábor (1997): A nyíregyházi mérföldkő – Jelentés az Iskolaszövetség konferenciájának eredményeiről és javaslatairól, Iskolaszövetség, Nyíregyháza.

E fejezet alapvetően a szociális munka és a képzés egyik fundamentálisnak tekinthető kérdésével, a szakmai identitás és a képzés összefüggéseivel foglalkozik. Arra kívánja felhívni az olvasó figyelmét, hogy milyen folyamatokkal, gyakorlattal, tendenciákkal szemben kellene határozottan kritikusnak és változtatásokra késznek lenni. Ehhez viszont vissza kell tekinteni a szakma és képzés újrakezdésének időszakára. A szociálismunkás-képzés indításakor és fejlesztése során alapvető volt, hogy világos válaszok legyenek: milyen értékek, elvek, filozófiák, társadalmi megrendelések mentén határozható meg az adott szakember tevékenysége, milyen társadalmi-szakmai szükségleteket kíván kielégíteni, milyen tevékenység végzésére készít fel, milyen identitáshoz kíván hozzásegíteni, azaz milyen szociálismunkás-képzésre vállalkozik. Az egyszerre szakma- és képzéspolitikai kérdés kezdettől fogva változó intenzitással volt a viták egyik eleme (Budai és társai 2006).

Sopron értékei és „hagyatéka"

A képzésben közreműködő leendő tanárok, szakemberek és kutatók az 1990. évi Soproni Konferencia funkcióját, jelentőségét és főleg szellemiségét sokféleképpen értékelték-értékelik, idézték-idézik máig. Ma is kérdés: mire volt képes, mi volt a küldetése a konferenciának, mit mondott a képzési célok, a szociális munka lényege és a szakmai identitás vonatkozásában. (Győri 1996, Hegyesi 2009, Talyigás–Hegyesi 1990) [58]

Kivételes lehetőség és szellemiség

Mint a konferencia egyik résztvevője én magam is úgy látom, hogy kivételes lehetőség volt, és ezzel jól tudott élni a szociális képzés megalkotását felvállaló szakmai kör. Az ötnapos produktív együttdolgozás a szociális szakma és képzés alapvető értékévé vált, a vitatkozó és végül is igen sok kérdésben többé-kevésbé konszenzusra jutott szakembergárda maradandó dokumentumot – a főiskolai szintű, általános szociális munkás képzés tantervi irányelveit – alkotott (Az általános szociális munkás képzés tantervi irányelvei 1990). Egyértelművé vált, hogy a társadalomtudományokra alapozva egy angolszász orientációjú, radikális, generalista jellegű szociálismunkás-képzésre van szükség Magyarországon. Egy olyan szociális szakember képe és identitása körvonalazódott, aki az ember

58 Itt nem mutatjuk be az 1970-es és 80-as években szociálismunkás-képzést jóval megelőző szociális szervező és szociológus-szociálpolitikus képzést, továbbá a korábbi Művelődési és Közoktatási Minisztérium által 1987 óta működtetett Gesztori Bizottságnak és később a Szociális és Egészségügyi Minisztérium által 1989 óta működtetett Szociális Képzési Bizottságnak a magyarországi szociális képzés megszervezésével kapcsolatos rendkívül értékes műhelymunkáját, de megjegyzendő, hogy az utóbbi fókuszában az állt, hogy milyen szociális munkást kívánunk képezni. Bővebben ld. a Ferge Zsuzsával 2009. december 8-án készült interjút és Bánfalvi Istvánnak az Iskolaszövetség Sopron Konferenciáján 2010. február 5-én elmondott előadását.

és a társadalmi környezet működését, egymásra hatását jól ismerve képes eredményes beavatkozásokkal a szociális problémákat enyhíteni. A jövőt meghatározó szellemiség – „valami újat csinálunk…" – öltött testet az ottani munkában és a dokumentumban. Ez feltétlenül nagy erénye volt (Szabó 2005).

A Soproni Konferencia alapvetően „egy kívánatos" jóléti állami szociálpolitikában működő szociális munka filozófiájában gondolkodott. A szociális körülmények zuhanásszerű romlása, a hosszú évekig tartó gazdasági krízis, a szociális problémák ugrásszerű növekedése a szociálpolitikában akkor természetszerűen előhívta az Európában már kipróbált és régóta „használt" jóléti állam modelljét. A vágyott cél az állami jóléti politikában működő szociális munkás képének körvonalazása volt. Ennek akkor fantasztikus motiváló, lelkesítő és mozgósító ereje volt. A jóléti államok filozófiája és modellje viszont nem az 1990-es évek kelet-közép-európai rendszerváltozásaira volt kitalálva. Régóta éljük és tudjuk, hogy 1990 óta a világban és idehaza a szociálpolitikában és a szociális munkában szinte minden jelentősen megváltozott. Európa-szerte és idehaza csökkentek a jótéti kiadások, a szociális ellátórendszert számtalan támadás érte és éri. A hazai állami és önkormányzati szociális ellátórendszer is egyre növekvő, sokféle finanszírozási, jogszabályi, szakmai-minőségi problémával, nehézséggel és zavarral küzd. A szakmailag kívánatos (és képzésekbe beforgatott) célok, modellek és a mindennapi szakmai valóság egyre kevésbé képes közös pontokon találkozni egymással.

Diszciplináris normák

A munkakonferencián elsősorban a képzés tartalmának a „mit tanítsunk" alapkérdései kerültek a fókuszba, az elmélettől a gyakorlat felé megközelítés és képzési program meghatározás érvényesült. Pedig már az 1980-as években írt előtanulmányokban megfogalmazódott, hogy a leendő szociálismunkás-képzés semmiképp ne legyen prelegáló, de legyen rugalmas, kapjon szerepet az eszmei meggyőződés és a komplexitás.

> *„Komplex… ismeretekre van szükségünk ahhoz, hogy a roppant komplex helyzetekben eligazodjunk és hatékonyan, sokféle eszközt felhasználva tudjunk segítséget nyújtani…" (Ferge 1986: 122–123).*

Az igen erős hazai tradicionális kultúrájú oktatási-képzési hatás (tanterv – képzési tartalom – követelmények) miatt jelent meg és terjedt el gyorsan a szakmai közbeszédben a „soproni norma" kifejezés is, amely egy újraépülő szakma és képzése időszakában érthető is volt. A Sopronban összegyűlő szakmai grémium az „ideálist" akarta kinyilvánítani, a „legjobb" létrehozására akart egymással szövetkezni, és a legjobbat kívánta a továbbiakban megkövetelni, így a normativitásban fejeződött ki leginkább a szellemisége. Ez mindenképp indokolt és szükséges volt.

A szociálismunka-tapasztalat hiánya miatt is egyik biztos fogódzónak a szaktudományos háttér bizonyult. A konferencián elsősorban a felsőoktatásban dolgozó elméleti szakemberek vettek részt: pszichológusok, szociológusok, jogászok, szociálpolitikusok, pedagógusok, orvosok és csak egy-két (főleg külföldi szakember) képviselővel a szociális munkások. A társdiszciplínák képviselői saját tudományuk szinte egészét kívánták a szociálismunkás-képzés részévé tenni, és így egyrészt biztos, másrészt maximalista tudományos hátteret nyújtottak, s ezzel bizonyos fokig elitjelleget kölcsönöztek az induló szociálismunkás-képzéseknek. Olyan helyzet alakult ki, hogy kicsit a kis szociológus, kis szociálpolitikus, kis pszichológus, kis jogász egy szakemberbe sűrítve lehet egyenértékű a jó szociális munkással, ami persze mindenképp zavarta az egyértelmű szociális munkás identitás kialakulását. A kiindulópont tehát elsősorban nem az volt, hogy milyen szociálismunkás-szakmai személyiségben, milyen szakmai identitásban gondolkodjunk. Korábbi kutatásom interjúalanyaként így fogalmazott az egyik képzőiskola vezetője 2000-ben:

> *„A soproni irányelvek tartalmazták a szociológia, a pszichológia, a jog stb. diszciplínák követelményeit, és ezek nem a gyakorlat igényeiből fogalmazódtak meg, hanem a tradicionális képzési területekből... Sopron fontos volt, de maximalista, és a szociálismunkás-képzés irányelveit, fő szemléletét ott, akkor a szociális munkát körülvevő szakmák csinálták meg..." (Budai 2001a: 64–65.).*

A szociális munka gyakorlatában dolgozó szakemberek – érthető módon – még nem tudtak közreműködni az alapok lerakásában és dönteni a különböző diszciplináris tartalmak szociális képzésben megjelenő hangsúlyairól és arányairól. Így a tantervi irányelvek is meglehetősen eklektikus jellegűvé váltak. A felsőoktatás alapvetően akadémikus örökségéből következően a diszciplináris hatás, a képzést alkotó úgynevezett főbb tanulmányi területek merev kezelése pedig sokáig érzékelhető volt az 1990-es években és még a 2000-es évek eleji úgynevezett „kreditműhelyekben", valamint az évtized közepén a képzési és kimeneti követelmények (kkk) műhely vitáin is (Budai 2004a, Szöllősi 1997).

A képzésben közvetített szociálismunka-tudás tartalom Sopronban alapvetően külföldi – főleg brit, amerikai és német – gyakorlatból, modellekből, szakirodalomból és csak kevésbé a néhány korábbi, második világháború előtti hazai kezdeményezés eredményeiből, valamint az újjáalakuló gyakorlat tapasztalataiból volt átvéve. Csak nagyon hosszú idő után kezdték az egyes képzőiskolák a soproni irányelvek tartalmait vizsgálni, illetve a szakma nemzetközileg kiérlelt szempontjait, modelljeit és a hazai gyakorlatból épülő tapasztalati elemeket egymással integrálni. Következésképp a megvalósuló

képzések sem voltak képesek megfelelő hangsúlyokkal kiemelni a szakmai identitás alakításának fontosságát, így ezek elsősorban a képesítési követelmények céljaiban és a tantervekben deklarálódtak. [59]

Lelkes, elkötelezett együttműködés

Voltaképpen miben is volt „norma", mire volt képes, mi volt a küldetése a konferenciának? A szerző határozott véleménye szerint legfőbb értéke a különböző szakmai háttérrel, képzettséggel, tapasztalatokkal bíró szakembereknek egy közös szakmai érdek felismerésén alapuló, jelentős produktumot létrehozó lelkes, elkötelezett együttdolgozásában és a szociálismunkás-képzés magyarországi újraépítésében határozható meg. Ez az értéke tekinthető elsősorban normának hosszú távon. A képzések „úttörő" időszakában Sopron szellemisége erős szakmapolitikai ható tényezővé tudott válni, mintegy előfutára, meghatározójává vált a szakma fejlődésének. Később e szerep fokozatosan csökkent, az egyes képzések anyaintézményekbe való betagozódása után és különösen a 2000-es évektől már kevésbé, majd egyre erősebben érzékelhetővé vált egy jogos, a korábbi vívmányok eliminálódása miatti elégedetlenség. Talán ezért is kap újra hangsúlyt a jelenlegi polémiák közepette a norma kifejezés, persze attól, ha ezt a fogalmat csak önmagában vagy szűken értelmezzük – azaz van mihez viszonyítanunk, csak be kell tartani –, akkor csak a lelkiismeretünknek teszünk eleget (Budai és társai 1996, Lévai 2001).

Abban viszont semmiképpen sem lehet Sopron norma, hogy a szociális munkáról és a képzés alapvető kérdéseiről korábban megalkotott nézeteket ne lehessen felülvizsgálni és újrafogalmazni. Abban sem, hogy kibúvót és a normára hivatkozás felmentéseket adjon az újabb kihívásoknak való megfelelés alól.

Összességében: A helyükön kell és nem lehet túl- vagy alulértékelni Sopron értékeket. Sopron a szociálismunkás-képzés akkori legfontosabb kérdéseiben próbált állást foglalni. Ezért tekinthető joggal a szociálismunkás-képzés filozófiai, viszonyítási alapjának, igazodási, képzésidentitási pontnak a magyarországi felsőfokú szociális képzésekben. A fentiek alapján láthatóak a pozitívumok, a negatívumok és a korlátok. A soproni identitás elsősorban talán inkább az ott összejött, szociálpszichológiai értelemben egy kvázi közösséghez való tartozást fejezi ki. Ami abban ragadható meg, hogy jó volt az „alapítók" körében lenni, jó volt valami kézzelfogható közöset, hasznosat alkotni, tanulni egymástól, egymásnak tapasztalatot és tudást átadni. Viszont csak áttételesen jelenthette a szakmai identitás alapozását, elsősorban nem a szakmáról

59 Ld. 6/1996. (I.18.) Korm. Rendelet a szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről.

szólt, hiszen akkor még lényegében nem lehetett mivel (ön)azonosulni, még „csak" újraszerveződés alatt volt a szociális munka Magyarországon. Az igen erős diszciplináris hatások és következményei viszont máig érzékelhetők az erősen akadémikus, ismeretközpontú képzésekben, az elmélet és a gyakorlat igen gyors különválásában.

Sopron után tehát elindult a szociális képzések rendszer- és intézményszerű fejlesztése, ami viszont csak kvázi rendszernek minősíthető, mert különböző formái (szakképzés – felsőfokú képzés – továbbképzések – szakvizsgák) máig nem tudtak egymásra épülni, nem illeszkedtek koherens módon egymáshoz, nincs egyensúly, hatékony kölcsönhatás az egyes alrendszerek között, és területileg is rendkívüli módon fragmentálódott (sok helyen kis humánerőforrással és szellemi kapacitásokkal működő képzőstábok). Az e szisztéma kialakulása melletti érv, miszerint országosan építsünk képzési hálót, hogy vigyük közel a képzést a potenciális felhasználókhoz, azaz a diákokhoz, méltánylandó, de ma már jól látható, hogy a felsőfokú integrációk ellenére is a sok kis képzőstáb kevés erőt, biztonságot és érdekérvényesítő képességet tud nyújtani a stáboknak saját intézményükben és a helyi társadalmi relációkban egyaránt (Budai 1999a, Szabó 2005). [60]

A legfőbb probléma, hogy a képzőrendszert a diákok mint szolgáltatást igénybe vevők sem tudják jól használni saját egyéni karrierútjuk építése tekintetében. Óvatosan megjegyezhető: napjainkig kísért az „először alkossunk rendszert (-eket), és aztán töltsük meg tartalommal és szakmai lényeggel a keretet(eket)" elvének egyoldalú gyakorlata (ld. például a nem egyértelmű funkciójú továbbképző és szakvizsgarendszer). Idővel ez a kvázi rendszer lényegében megszokottá és (talán a megtanult tehetetlenség okán) elfogadottá vált, megmerevedett, és a megreformálására vonatkozóan is csak egy-két tervezet vált újabban publikussá (Nemes 2010).

Mi legyen a szakember személyiségének magvában?

Minden képzés alapkérdése az adott mesterség, foglalkozás, hivatás lényegéből, értékeiből való kiindulás, azazhogy melyek a szakmaiságot összetartó lényegek, elemek, erők. Miben kell nagyon szilárdnak lennie a szakembernek? A szakmai értékekkel telített szociális szakmában és képzésben dolgozók nap mint nap szembesülnek az identitás kérdésével, azazhogy mit jelent, mit fejez ki a szociális szakember önazonossága. [61]

60 A 2009/10. akadémiai évben már 18 felsőfokú intézményben, 24 képzőhelyen (karon, intézetben) folyik felsőfokú szociális képzés az országban.

61 A szakemberekben a képzés és a további szakmai szocializáció alapján kialakult értékekből attitűdökből/viszonyulásokból és meggyőződésekből épül fel idővel a szakmai identitás és elköteleződés.

> *„Az önazonosság, az identitás azt a szakmai esszenciát, azt a szakmai belső magot jelenti, amitől ez a hivatás hivatássá válik. Az identitásnak köze van a tisztasághoz, tehát tisztán tudom, hogy mi vagyok, másrészt köze van a társadalmi elismertséghez, és mindez egy jól körülhatárolható egység a tudatomban…" (Kersting 1996: 27–29.)*

Ez így jó kiindulópont lenne a szociális munka szakmai identitásának megragadásához, de:

> *„…A szociális munka területén nagyon nehéz ezt az egységet világosan kidomborítani. Tulajdonképpen a szociális munka (…) vonatkozásában, eddigi történetében sok lehetséges modellt kipróbáltunk, s egyik sem volt egészen megfelelő erre a szakmára… a szakemberek körében is (…) törékennyé vált az identitástudat… egy olyan nyitott identitásról beszélnek, amely a jövőre irányul, és ami tulajdonképpen azt jelenti, hogy egy élet során az állandó tanulási folyamatban az identitás állandóan változik… hogy a szociális munkásnak nincsen világosan körülhatárolt szakmai önazonosság-tudata, de ez segítség lehet éppen azoknak a megtámogatásában, akik tőlünk kérnek támaszt és segítséget." (Kersting 1996: 27–29.).*

A fentiek mindkét oldala fontos. A szociális munka művelőinek mindennapi tevékenységük végzéséhez valóban határozottan szükségük van biztos pontokra, a valamilyen lényeghez, alapértékekhez, esszenciális maghoz való kapcsolódásra, értékekhez való azonosulásra, ugyanakkor tisztában kell lenni a permanens változások ezt gyengítő vagy éppen elbizonytalanító, megváltoztató erejével is. A Kersting-idézet optimizmusát áthatja a jövőbe vetett hit, az állandó tanulás és megújulás nélkülözhetetlensége és az, hogy identitásbeli bizonytalanságaink érzete is hozzájárulhat a szolgáltatásokat felhasználók bizonytalanságainak, tartózkodásuknak és passzivitásuknak a megértéséhez.

A változó társadalmi szükségleteknek megfelelően a szociális munka professzionalizálódása során az identitás kérdése közvetve vagy közvetlenül mindig a szakmáról szóló gondolkodás középpontjában állt. Különféle társadalomfilozófiai megközelítések alapján a szociális munka lényegét Samuel Barnettől Mary Richmondon át Lena Dominelliig vagy Walter Lorenzig sokan sokféle módon értelmezték és határozták meg az adott társadalmi viszonyoknak megfelelően.

> *„…e szakma paradigmatikus nyitottsága ad esélyt arra, hogy nagyon sajátságos (és állandóan változó) történelmi és politikai összefüggésekkel foglalkozzék, miközben ugyanakkor törekednie kell egy bizonyos fokú egyetemlegességre, tudományos megbízhatóságra, szakmai autonómiára és morális felelősségre." (Lorenz 2001: 12)*

Ilyen volt például az 1970-es években a Pritchard–Taylor-féle (1978) „vigasztalás – változtatás – irányítás – társadalmi konfliktusok kezelése" lényeg négyese. A különféle értelmezések alapján különböző rendszerezésekre és modellképzésekre is sor került, ilyenek például a Szabó (1999), Payne (2005), Howe (2008) és mások szociális munka áttekintésére vonatkozó rendszerezései. Mindezek szándéka többek között a gyakorlatban dolgozó szociális munkások tájékoztatása a szociális munka különböző felfogásairól és orientálásuk saját identitásuk kialakítása érdekében.

Az elmúlt 20 évben Magyarországon a szakmabeliek széles köre manifesztáltan természetszerűen segítő identitásban gondolkodik; kérdés, hogy hányféle módon fejezhető ki ez, hányféle identitás van, ki-ki milyen megközelítésben miféle segítői identitást vall magáénak, mit tart gondolati-érzelmi esszenciának.

Sopronhoz is köthető, de azóta is különböző módokon, intenzitásokkal fel-fellángoló eszmecseréket és vitákat eredményezett a szociális munkának a társszakmákkal és társdiszciplínákkal kapcsolatos viszonya, azaz a különböző identitások elkülönülése egymástól. A pedagógiával való kapcsolatról, az identitások (nevelés-oktatás – segítés) sajátosságairól, hogy miképpen kezeli a szociális problémával küzdő gyerek (és családja) viselkedését és teljesítményét a pedagógus és az iskola, az előzőekben bőven volt szó.

A hazai szociális szakmát és képzést végigkíséri a szociális munka – szociálpedagógia azonosságainak, különbségeinek polémiája. Az elkülönülések és az együvé tartozás vitái különböző intenzitással folytak, időnként nyugvópontra kerültek, majd újra fellángoltak. Érdekes az is, hogy egy képzőbázison, egy stábbal 2010-ig nem is folyt közös szociálismunkás- és szociálpedagógus-képzés, később a Szegedi Tudományegyetemen két tanszék együttműködésével kezdtek el viszonylag összehangoltan együtt képezni. Hasonló feladat vár az Eszterházy Károly Egyetem kereteibe integrálódott jászberényi képzésben, továbbá 2016-ban a Széchenyi István Egyetemen, Győrben, ahol egy tanszék keretei közé került a két szak, s ezek újabb kihívásokat jelentenek a képzőstáboknak egy integrált képzés megvalósításához.

A kezdetekkor – így elsősorban az egészségügyi képzőbázisokon indított képzések miatt – már Sopronban is igen jelentős viták zajlottak az orvoslás és a szociális segítői viszony különbségeiről. Arról, hogy miként kapcsolhatók össze (vagy nem) a medikális (magasabb társadalmi státuszban levés, a páciensszemlélet, az orvosi praxisból már Mary Richmond által is átvett anamnézis-diagnosztizálás-terápia tudományos alapú hármasa) és a korszerű szemléletű szociális

identitások. Azazhogy mennyire tekinthetők az egészségtudományi képzések részeként a szociálismunkás-képzések (amelyeknek egyébként jelentős gyakorlatuk van a nemzetközi képzési térben). Az idő múlásával az egészségügyi képzőbázisokon (vagy egészségtudományi képzési területre besorolt) működő szociálismunkás-képzések szakmailag viszonylag erős „szociális autonómiát" tudtak kivívni maguknak, másfelől a gyakorlatban természetesen érzékelhetők a medikális/terápiás elemek hatásai is a képző gyakorlatban (Jordan 1994).

Nem volt viszont nagy nyilvánosságot jelentő diskurzus a szociálpolitikai és a szociális munka identitás, valamint e képzések egymáshoz való viszonya tekintetében. Eléggé elterjedtté vált a „szociológia feltárja, a szociálpolitika megmondja, a szociális munka pedig kezeli, megoldja a szociális problémákat" egyoldalú és leegyszerűsített szemlélete. E viszonyrendszer ennél lényegesen bonyolultabb, hiszen a szociális munka és a szociálpolitika egyaránt feltár jelenségeket, folyamatokat, és mindkettő dolgozik a problémák kezelésében is. A szociálpolitikusok és a szociális munkások és képzéseik között nem nagyon vetődtek fel identitással kapcsolatos kérdések és problémák, a kettő közötti különbség inkább hierarchikusan fejeződik ki. Az állami szociálpolitika az általános politika akaratának megfelelően szabályoz, a kereteket határozza meg, más szociálpolitikusok inkább kutatnak vagy tanítanak, így mindkét aktor keményen vagy finoman érzékelteti a felsőbbrendű helyzetét, a szociális munkások pedig inkább a „cselekedni kell, nem elemezni" gondolkodásmóddal rendelik magukat alá az egyébként inkább mellérendelt helyzetet igénylő szakmai kapcsolatban.

A szociális munka rendszerezésére és tipizálására vonatkozó megközelítések, elméletek, modellek és az azokon alapuló gondolkodás még nem honosodott meg a hazai szakmai gyakorlatban, ezek túl távolinak és túl spekulatívnak tűntek és tűnnek a jelen ezernyi, szinte azonnal megoldandó gondja és baja közepette.

Itt most nem részletezhetjük a különböző szociálismunka-felfogásokat, de praktikus volta miatt figyelemre méltó kiinduló szempont lehet a Karuza és társai (1982) által leírt keret, amely egyfelől a szociális problémák okai és megoldásaik alapján kialakított feltételezésekre és felelősségekre épül, másfelől a szociális munkás és a szolgáltatást igénybe vevők viszonyrendszerében gondolkodik, és ezek alapján tipizálja a szociális munkát. A szociális munkás és a szolgáltatást felhasználók közötti kapcsolatot alapvetően két szempont határozza meg: 1.) Kik a felelősök a problémák kialakulásáért? 2.) Kik a felelősök a problémák megoldásáért? A két kérdést együttesen kezelve a szerzők szerint négyféle segítői viszony és attitűd különböztethető meg (9. táblázat).

9. TÁBLÁZAT
SEGÍTŐ SZEMLÉLETEK A FELELŐSSÉGEK MEGHATÁROZÁSÁBÓL KÖVETKEZŐEN

		Felelősség a problémák megoldása érdekében	
		nagy	kicsi
Felelősség a problémák kialakulásáért	Nagy	erkölcsi	felvilágosító
	Kicsi	kompenzáló	medikális

Forrás: Karuza és társai nyomán saját szerkesztés

A „medikális" szemléletű megközelítés értelmében a bajba jutottak kevésbé okozták azokat, és a megoldás kulcsa sem lehet náluk, hanem vannak a szakemberek, akik ezt mindenkinél jobban tudják, és omnipotens módon teszik is dolgukat. Következésképp a felhasználók betegnek, hibásnak, elfuseráltnak, butáknak tekinthetik magukat (és sajnos sokszor a segítők is őket), és a beavatkozások során a szakember túlzott gondoskodása miatt nem sok dolog motiválja őket az önmaguk sorsa iránt érzett felelősségtudat erősítése érdekében. A modell hátránya, hogy a kliensek függőségét erősíti, és az sem biztos, hogy a szociális munkások összes tudása és kompetenciája hosszabb távon jótékony hatású lehet, sőt még a szakmai felelősségüket is könnyen elveszíthetik.

Idehaza igen elterjedt a medikális szemléleten alapuló segítői szemlélet. A gyakran érzelmi alapokra, úgymond „arra vagyok, hogy szeretettel segítsek, és én ezt már nagyon is jól tudom csinálni..." támaszkodó és az apró-gyors eredmények elérését megcélzó „hamarabb megcsinálom, mint a kliens..." működésmód lényegében paternalisztikus jellegű, elsősorban az aktivitásra képtelen klienseknél járható út, bár minimális aktivitás szinte mindenkinél elképzelhető. Kérdés, mit lehet gondolni a túlsegítés-túlirányítás, a kliens helyetti „szakemberi cselekvés" okozta következményekről, a felhasználók elbizonytalanodásáról, önállótlanságról, amikor éppen az ő elvesztett (irreleváns) tudását és kompetenciáit kellene újra előhozni, átfordítani, relevánssá tenni. Nagyon alaposan célszerű tehát meggondolni, hogy milyen szolgáltatások során alkalmazható a medikális identitás (Varsányi 1996).

A második „kompenzáló" szemlélet szintén csak kevésbé hibáztatja a szolgáltatást felhasználókat a bajok meglétéért, mert azok okai inkább vagy alapvetően strukturálisak. Ugyanakkor nagy felelősséget várnak el a kliensektől a problémák megoldásában. A pozitív szemléleten alapuló segítő folyamat mintegy kompenzálhatja a problémákat, magabiztossá, megküzdővé teheti a klienseket, segítheti kapcsolatépítési, döntési, problémakezelő képességeik fejlődését. A szociális munkás itt is szakértő, de inkább a motiváló, „felrázó" szerepe dominál. Hátránya, ha a kliensek túlzottan kényszerítve érzik magukat

a problémakezelés folyamatában, így a folyamat közbeni kudarcok – ha nincsenek kellő ellenlépések – jelentősen visszavehetnek a már elért eredményekből.

A hazai szociális szakemberek körében nem tekinthető általánosnak a kompenzáló szellemiség. Azért, mert még ha a szociális munkások kevésbé hibáztatnák is a klienseket a bajok okai miatt, a szociális szakma hazai fejlődésének sajátosságai miatt és a szociálismunkás-képzések eddigi erőfeszítései ellenére az empowerment, a szolgáltatásokat igénybe vevők megküzdővé és képessé tétele nem tudott mélyen beivódni a szociális munkások értékrendjébe és kultúrájába. Így viszont igen nehéz elérni a kliensek nagyobb felelősségvállalását a problémák kezelésében.

Bár a harmadik megközelítés a klienseket tartja a bajok fő okozójának, és mivel most a bajban többnyire nem is urai önmaguknak, a „felvilágosítást" helyezi a folyamatok fókuszába, és kevésbé teszi őket felelőssé a helyzet javítása érdekében. Inkább a segítő szakember erejére támaszkodva remélhetők a pozitív változások. A szociális munkás preventív módon kíván a jövő felé tekinteni, modellként azt tudja mutatni, hogy a probléma kezelhető, hogy a bajban lévők megtanulhatják, mik lehetnek a célszerű megoldások, és hogy később segítő kapcsolat hiányában is majd a maguk lábán álljanak. E szemlélet hátránya, hogy a szolgáltatást felhasználók sokszor bűnösöknek, illetve túlzottan a szociális munkás szakmai tekintélye alá rendeltnek érezhetik magukat. Miként a medikálisnál már látható volt, itt is túlértékelődhet a segítő szerepe.

A hazai, sokszor kríziskezelő szociális szolgáltatásoktól objektív és szubjektív okoknál fogva sokszor távol áll a kliensek preventív modellkövetésre irányuló motiválása. Lehet-e beszélni a szociális munkás modelláló szerepéről akkor, hogyha – éppen a hibásság éreztetésével – nem tud kiépülni a bizalom közte és a kliensek között, éppen azért, mert a szolgáltatás a preventív segítés helyett elsősorban szankcionálást és a büntetést alkalmazza? Védelembe vételre és a gyerekek kiemelésére törekszik, miközben a kliens nem érzékelhet semmilyen együttérzést, nincs remény a gyermekjóléti támogatásra, a drasztikusabb gyermekvédelmi eljárás elkerülése érdekében. A szociális munkásoknál sokszor tapasztalható eszköztelenség sem eredményezhet hathatós felvilágosítást, modellmutatást.

A negyedik a „morális" szemlélet, amely szerint, ha már úgymond „lustaságuknál és önfejűségüktől fogva a kliensek a bajok fő okozói", akkor erkölcsi kötelességük is a saját bajuk orvoslása. A jobbítás, az önmagukon segítés elsősorban az ő kötelességük és felelősségük, fő feladatuk úrrá lenni saját

bajukon. A szociális munkás szerepe itt elsősorban a feltételek megteremtése, az ösztönzés, az, hogy a klienseket emlékeztesse, hogy saját maguk okozták a problémát, így felelősségük megtalálniuk a megoldások kulcsait is.

A mai magyar társadalomban a hátrányos helyzetű településeken, térségekben a mélyszegénységben élő családok, a munkanélküliek, a romák vannak kikiáltva a bajok okozóinak, bűnbakoknak, ők a „bűnös szegények". Számtalan eset, adat bizonyítja, hogy a szociális szakemberek jó része a bajok forrásaként csak a családot, az alkoholbeteg, bántalmazó apát nevezi meg, és nem értelmezi a problémákat tágabb dimenziókban, strukturálisan is. Úgy érzik, hogy az ő szakmai küzdelmük is csak szélmalomharc, és az igen erős társadalmi ellenszélben dolgozva sokszor azonosulni is tudnak a gyorsan terjedő bűnbakképző mechanizmussal is. Így a kliensek hibáztatásával, megbüntetésével épül föl választófal a szakemberek és közöttük, a bizalom megteremtése szinte lehetetlen, és sokszor csak a verbalitás szintjén deklarálódik fontossága. Az erőteljesen terjedő morális szemléletet illetően kérdés: Milyen eredményeket lehet elérni kötelezettségi alapon? Mit kezdenek a kliensek az őket állandóan bűnösnek tekintő, őket hibáztató, regulázó, szankcionáló, büntető, kontrolláló segítőkkel? Lehet-e őket egyáltalán szolgáltatásfelhasználóknak tekinteni? És mit lehet kezdeni egyes szolgáltatásfelhasználók magára hagyásával „már más szolgáltatás hatókörébe kerültek, nekünk már nincs semmi dolgunk velük" alapon?

A Karuza és társai féle modell a szociális munka gyakorlatának és az elméleti megfontolásoknak ötvözetét jelenti, a különböző jellegű segítő identitások és attitűdök eldöntése, vállalása szempontjából hasznos keretet ad. A szociális munka széles körű gyakorlatában a rendkívül heterogén motivációval, tapasztalattal és képzettséggel bíró szociális szakemberek között mindegyik segítő attitűd, szemlélet él, hat. Akár úgy, hogy egy-egy szociális szolgáltatás az egyik vagy másik modellben találja meg azt a szellemi lényeget, amivel azonosulni kíván, és ebben fejeződik ki az ott dolgozók identitása (például kompenzáló közösségi szociális munka adott településen). Akár úgy, hogy egy szolgáltatásban alkalmazottak szakmai személyiségük alakulása következtében már eleve magukkal hoztak kialakult értékeket, attitűdöket. Ez jó menedzsmenttel megsokszorozhatja egy-egy szolgáltatás erejét, hatékony lehet az egysíkúság, a rutin szerinti munkavégzés, sőt még az eszköztelenség ellen is, ugyanakkor jelentős konfliktusforrás lehet a „kinek attitűdjei, identitása az értékesebb, kívánatosabb, korszerűbb" alapon.

A fenti keretek tehát támpontokat adhatnak annak tisztázására, hogy egy-egy adott konkrét esetben, helyzetben, szolgáltatásban, klienscsoportban milyen értékrendszer preferálásával, milyen identitással és attitűdökkel lehet eredményes beavatkozásokat végezni. Kérdés, miképpen alakul ki a szociális

munkások szakmai identitása, miképpen segít ennek alakulásában a szociális képzés és továbbképzés. Miként kezeli magát a szakmai identitást, attitűdöket? Milyen lényeg kerül a képzési folyamatok fókuszába? (Budai 2006) [62]

Az omnipotens szociális munkás vizionálása

Az 1990-es évek közepétől már több tanulmány foglalkozott idehaza a szociális munkás képével, emberismerő, kapcsolatépítő személyiségével, a társadalomban betöltött szerepével, komplex tudásával, ezek a „mindent rakjunk össze" maximalizmusa alapján afféle eklektikus „kívánságlistákat" fogalmaztak meg a szociális munkás „ismérveit, jellemzőit" illetően. Ehhez nyilvánvalóan hozzájárult a szociális munka „kisebbségi léte" is a szakmák rendszerében. A szociális munkás szakmai identitása maga viszont csak kevésbé került a viták középpontjába. Idővel előtérbe kerültek a kompetenciákról, a naprakészségről, a képességek-készségek fejlesztéséről, a szakember önmaga „karbantartásáról", a szupervízióról, a társtudományok forrásairól és a teammunka fontosságáról szóló tanulmányok, és egyes szakmai dilemmák kifejtésére is sor került.[63] Mindezek ugyan igen hasznos gondolati keretek voltak a képzőiskolák tanárai és képzésszervezői számára, de arról nem volt szó, hogy milyen szakmai identitásokat követve, miképpen lehet képezni (Ágoston és társai 1996, Kádár 1994, Kozma 1994, Lévai 1994).

Az Iskolaszövetség által 1996 szeptemberében Nyíregyháza-Sóstón megrendezett országos konferenciát sokan jogosan értékelik úgy, hogy az volt az úgynevezett „Sopron II.". Egyfelől azért, mert a többnapos konferencia résztvevőinek száma (közel 200 fő) azonos volt a Sopronéval, a résztvevők személyét tekintve voltak „soproniak" és „nem soproniak". Másfelől e konferencia tematikai tartalmát tekintve jelentősen kiszélesedett, lényegében a szociális képzés és munka valamennyi területét érintette a szociális szakemberek iránti szakmai követelményektől kezdve a képzőrendszer felépítésén, a tanterveken, a képesítési követelményeken, az ismeretek-képességek-munkakörök összefüggésein, az intenzív képzési formákon, a terepen folyó képzéseken, a tanárok-tereptanárok, a gyenge érdekérvényesítés, a sérülékenység problémáin át az akkreditáció kérdéséig. A befoghatatlan, az igazán megtárgyalhatatlan sokféleség (a „mindenről beszélhetünk minden felelősség és következmény nélkül" jó érzésével) is nyilván a megkésett fejlődés gyermekbetegsége volt.

62 A különböző szociálismunka-modellek elemzése, értékelése és közvetítése sem korábban, sem ma nem áll a képzések és képzőstábok alapvető tevékenységeinek középpontjában.
63 Ld. részletesen a Dilemmák című fejezetben.

A „milyen szociális munkást és milyen módon akarunk képezni" kérdése itt is csak közvetetten volt jelen; a tudománycsoportok, a tantárgyrendszer, a modulok, kreditek és sztenderdek mögé került, bár a deklaráció szintjén megjelent: „őrizni kell szakmai identitásunkat". E konferencia deklarálta viszont, hogy a személyiségfejlesztésről a szakmai készség-képesség fejlesztése (és a szakmai személyiség fejlesztése) irányába célszerű vinni a gyakorlatokat. Mindazonáltal a terepgyakorlatok számos problémájának vizsgálata ellenére itt sem sikerült a dominánsan tudományterületek tantárgyak szerinti, felülről lefelé irányuló (tradicionális tanterv szerkesztési) megközelítést átfordítani a szociális munka szakmaiságából, lényegéből és a szociális munkás identitását, szakmai személyiségét fókuszba helyező képzési logikába.

> *„saját tudományuk egészét... a képzés részévé kívánták tenni. A Nyíregyházi Konferencián inkább az volt érezhető, hogy az oktatók saját szakterületük tudományos közvéleménye előtt kívánják igazolni az oktatás minőségét, továbbá saját tudományos színvonalukat." (Szöllősi 1997: 24–25.).*

A szakmai identitás alakítása vonatkozásában idővel persze születtek jelentős gondolatmenetek.

> *„A hivatástudat... alapozza meg a segítői identitás kialakulását. A segítői identitás egy kép önmagunkról mint sikeres segítőről. Ebben a belső képben integráljuk a szakma gyakorlása során felhasznált adottságainkat, tulajdonságainkat, a segítőként gyakorolt szerepeink összességét, viselkedésmintáinkat, értéktörekvéseinket. Ennek felépítése a szakmai karrier egész ideje alatt zajlik." (Kozma 1998: 387–388.)*

Ebben a szociális munkás szakmai személyiségének integrált volta és teljessége fejeződik ki és sugallja a szociális munkás szakmai személyiségével szemben támasztott rendkívül erős követelményeket, azaz rendkívüli tehetséggel és képességekkel megáldott szakember képét kell látnunk, elfogadnunk, azzal kellene identifikálódni (Kersting 1996). Bár itt már talán elmozdulás van a „minden ismeretet töltsünk a gyakornok fejébe" elvtől, a szakmai személyiséggel szemben támasztott maximális (vö. szakértői túlszerep medikális modellje) igények megfogalmazása egyértelmű. Indirekt módon üzeni a képzés felelősségét és képzésmetodikai lehetőségét: a szakmai lényeg közvetítése komplex, integrált hatások révén lehet eredményes.

Saját korábbi kutatásom interjúalanyai (vö. korábbi fejezetek) fontos szerepet tulajdonítottak a szociális munka értékei megőrzésének, továbbvitelének, a szakmai szerepek bővítésének, a kompetenciahatárok határozott meghúzásának, s hogy ezek kerüljenek a képző folyamat fókuszába.

A szakmai lényeg, önismeret, önazonosság, identitás kérdése elsősorban a gyakorlati képzés részévé vált. A terepgyakorlatok elvi, módszertani és szervezési kérdéseiről Woods már a kezdetekkor (1990) egy nemzetközi megközelítéseket alapul vevő és ma is használható több szempontú (szociális munka definíció, terepen folyó képzés értelmezése, képzőstruktúra, felelősségek stb.), kitűnő és általános keretrendszerben vázolta fel a gyakorlati képzés egészét, tartalmát. Ennek lényege a szakmai szocializáció, a szakemberré érés, következésképp az identitás alakítása is volt, de sajnálatos módon a koncepció idővel a feledésbe merült. Ehhez hasonló funkciójú dokumentum volt még idővel az intenzív szakmai gyakorlathoz elkészülő vezérfonal is, amely kiemelten kezelte a szakmai önismeret kérdését is (Borbély és társai 1996, Ohly 1995).

Az évek során kialakult a terepgyakorlatok rendszere, a szociálismunkás-képzést folytató iskolák egyre több szálon kötődtek a terepekhez: a szociális ellátás intézményeihez és szervezeteihez, ugyanakkor ezek mégis inkább kölcsönösen gyengítő módon hatottak egymásra. A képzés és a szakma külön útjukat kezdték járni, illetve párhuzamosságok alakultak ki, a képzéseknek kevés találkozási pontjuk lett a szakmával, a szociális ellátórendszerrel, a szakmai szervezetekkel, és viszont. Az iskolai kurzusok és a szolgáltatások sokszor ellentétes, identitást befolyásoló szemléletet közvetítenek, másra szocializálódik diákként az osztályteremben, és másra gyakornokként a terepen. Ezért is hamis a „szakmai személyiségével dolgozik a szociális munkás" oly gyakran hangoztatott frázisa, mert bizony az identitások, attitűdök jócskán keverednek és ellentmondásba is kerülnek egymással a képzési folyamatban. Hogy tud így hiteles lenni a szakember?

A szolgáltatásoknál folyó gyakornoki munka csak részben szervesül az ott folyó tevékenységrendszerbe. A gyakornokok sokszor ingyen segéderőkké vagy felesleges személyekké válnak egy-egy szolgáltatásnál. A szolgáltatások vezetői és dolgozói többnyire ambivalens módon viszonyulnak a gyakornokokhoz és közvetetten a képzőiskolákhoz. Egyik fél részéről sincs megfelelő energia az eredményes viszony kialakítására, fejlesztésére. A képzés során közvetített értékek csak részben mennek át a szolgáltatások gyakorlatába, és a szakma jó tapasztalatai sem válnak a képzés részévé, „...így sem a szakszerű..., sem az elvégzett munka nem marad meg sokáig" (Budai 2004a).

Visszatekintve a szakma és a képzés korábbi, a 2000-es évek első évtizedének időszakára, most is azt kell mondanom, hogy a képzettségek és az alkalmazások összefüggéseiről szóló és a jogszabályok idők folyamán számtalanszor történő módosítása, továbbá a szociális ellátásban dolgo-

zók továbbképzéséről és a szociális szakvizsgáról szóló évi szabályozás és rendszer bevezetése alapvetően nem segítette, sőt visszavetette a szociálismunkás-identitás erősödését. [64]

Medikális-fenntartói-emancipatórikus funkciók

Kevés a nemzetközi szaksajtóban megjelent kurrens témákkal foglalkozó szakanyag magyar fordításban, így a szociális munka mibenlétére, változásaira vonatkozó különböző felfogások és a szakmai identitás kérdése. Nem nagyon érintette meg a szakembereket például Lena Dominelli (1997) által az állam és az állampolgár viszonya közvetítőjének értelmezett szociálismunka-felfogás sem, pedig kiváló támpontokat ad a szakmai identitás kérdésének értelmezéséhez. [65]

Dominelli szerint a szociális munka terápiás, fenntartói és emancipatórikus funkciója jelentheti a szakmaiság tekintetében az eligazodást és a vonatkoztatási pontokat a szakember számára. A „terápiás" jellegű szociálismunka-felfogás szerint a kliens elsősorban a bajok előidézője, ezért elsősorban ráirányul a beavatkozás, amely magas fokú szakértői, technikai tudást: tanácsadást, terápiát igényel a szakembertől, ezért főleg individualista jellegű,[66] de nem alkalmazható sokféle felhasználói csoportnál, mint a munkanélkülieknél, a szegénységben élőknél, a lakhatási problémákkal küszködőknél. Látható, hogy az erős szakértelem tekintetében e felfogás találkozik a Karuza és társai féle (1982) medikális modellel, de különbözik attól a problémák előidézésének kliensi felelősségében. Talán kimondható, hogy a terápiás jellegű szociális munka éppen a szakértelem kinyilváníthatósága szempontjából (hiszen így határozottan megragadható és érzékelhető a segítő tevékenység hatása) vált egyre vonzóbbá idehaza a szakemberek és a gyakornokok jó része számára.

A „fenntartói" felfogású szociális munka szerint a szociális problémák veszélyesek a társadalom egészére, ezért a társadalmi harmónia érdekében, különböző kontrollokkal, prevenciós, rehabilitációs programokkal az állam elvárásait közvetíti az egyébként hibásnak tartott felhasználók felé megelőzendő, csökkentendő a társadalmi konfliktusokat, ezért morális alapállása

64 Ld. 15/1998. (IV.30.) NM rendelet, 1/2000. (I.7.) SZCSM rendelet és 9/2000. (VIII. 4.) SZCSM rendelet.
65 A kérdéssel Kozma Judit foglalkozik részletesen disszertációjában. Publikálásra került Kozma Judit (2007): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban. Kapocs, 29. szám (2–19. oldal).
66 Vö. az egyéni esetkezelés fogalmának széles körű elterjedtségét, amely az individualista vagy terápiás jellegű munkánál talán találó, de az esetek többségénél a multi-problémarendszert vagy a kliensrendszert az esetmunka vagy esetkezelés fogalom jobban kifejezi.

(változzanak meg maguk a kliensek) sem elhanyagolható. Kérdés persze, hogy kinek az érdekéről szól ez: a társadalom valamennyi tagja vagy inkább a felső középosztály érdekében. A „tőke-munka békéjeként" leírt modell és identitás alapján itt is a szakember szakértelme dominál, ezért a Karuza-féle struktúrát tekintve inkább a medikálishoz és a felvilágosítóhoz áll közel, de vannak találkozó pontjai az erkölcsi modellel is. Óvatosan megfogalmazható, hogy különösen az ezredforduló után kiteljesedő, úgynevezett „jogvezérelt" – kvázi hatósági – szociális munka miatt egyre inkább követett, igenelt identitássá vált ez a gyakorló szakemberek többségében, és fogódzónak ígérkezett a még eszköztelen friss diplomások jó részénél is, akik sokszor kellő szakmai tapasztalataik hiányából fakadóan szívesebben vállalják a kontrolláló szerepekkel való azonosulásokat.

A kritikai alapállású „emancipatórikus" megközelítés szerint, miután a problémák oka alapvetően strukturális, így a szociális munka alapfunkciója az állampolgári jogok érvényesítése, a társadalmi kirekesztődés elleni küzdelem, a társadalmi szolidaritás és integráció elősegítése azok számára, akik ideiglenesen vagy tartósan nem képesek elérni a többség számára elérhető javakat. A szociális munka különböző csoportokkal, közösségekkel vállaljon szerepet a közvélemény formálásában, érvényesítésében, a társadalmi feltételek alakításában, befolyásolásában. A Karuza-féle rendszert tekintve leginkább a kompenzálóval kapcsolható össze. Visszatekintve most úgy tűnik, hogy az e modell szerinti identitás az 1990-es évek kezdetén a mainál mintha lényegesen erősebb hatású lett volna, ugyanakkor idővel a képzésben részt vevő gyakornokok csak kisebb csoportja tudott elköteleződni mellette.

A szociális munkás és a képzés mindenhatóságába vetett illúzió, a bizonytalan szakma- és szakemberkép, identitás, a szociálismunka-szaktudás és szakértelem meghatározásának problémái, a sajátosan túlzó és maximalista elvárásliták stb. ellentmondásos helyzetek sorát idézte elő. Egyre inkább nyílt az olló „a mindent megcsinálni képes szakember" elvárása és a mindennapi gyakorlatban „a dolgokat megcsinálni képes" hús-vér szakember valósága között. Vélhetően ezért távolodott el sok fiatal a szakmától már a képzés során vagy a végzés után viszonylag rövid időn belül.

Feltételezhető továbbá, hogy a képzési folyamatban alkalmazható különböző szintű, minőségű (a már akkor is és azóta is egyre határozottabban manifesztált) integrációs folyamatok (amelyekben szintén pregnánsan kifejezhető a szakmai identitás lényege) sem tudtak erősödni és terjedni. Az akademizálódás vs. szakmaiság dilemmája inkább az előbbi javára dőlt el a képzésben, így a szakmai identitás kérdése sem kerülhetett a szakmai gondolkodás fókuszába. Könnyebb volt a tudományok bázisán igen sokféle – önmagában

persze fontos – tantantárgyat kitalálni, bevezetni és tanítani (vö. elaprózott, 1-2 kredites tantárgystruktúra) és elhinni, hogy az ismeretek sokaságát kell és lehet a diákok fejébe tömni. Mindez nyilván hosszú ideig kihatással volt/van a végzősök gyengébb szakmai elköteleződésére és annak további következményeire: kiégés, gyors pályaelhagyás stb.

A bolognai folyamat hatása

A hazai felsőfokú képzést folytató iskolák stábjainak tevékenységét, gondolkodását – és ebben az identitás kérdését – két, hosszú távú perspektívákat nyitó dokumentum nyilvánvalóan befolyásolta: a Bolognai Deklaráció és a Global Standards for Social Work Education and Training (A szociálismunkás-képzés globális alapelvei 2006).

Tantervfejlesztő műhelymunkák már korábban és főleg a 2000-es évek elejétől, a kreditrendszer bevezetésével megindultak, s ezek elsősorban a képzési célok, tartalmak át- és újrafogalmazásával helyi iskolák szintjén pozitív hatással bírtak.

Az európai felsőoktatás fejlesztését szolgáló, az 1999-ben aláírt és a 2000. évi Lisszaboni Stratégával megerősített Bolognai Deklaráció többek között az alábbi célkitűzéseket foglalja magában:

- a nyilatkozatot aláíró országok felsőoktatási képzési rendszere idővel legyen képes illeszkedni az európai felsőoktatási és tudományos kutatási térségbe
- legyen szorosabb kapcsolat a felhasználói igények és a képzések között – a képzések fejlődjenek nyitottabb szolgáltatássá
- az egyes országok építsenek és fejlesszenek ki rugalmas felsőoktatási képzőrendszert
- kerüljön sor a kompetenciaalapú képzések bevezetésére és fejlesztésére
- a kreditrendszer kiteljesedésével valósuljon meg a diákmobilitás az egyes országokon belül és az aláíró országok között
- az országok tegyenek lépéseket az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) fejlesztése érdekében stb.

Mindezzel hozzá lehet járulni a magasabb szintű tudás, minőség és a versenyképesség eléréséhez Európában és világszerte (The Bologna Declaration 1999).

Évek óta különböző sebességgel és intenzitással dolgoznak valamennyi aláíró országban a felsőoktatás és a politika meghatározó szakemberei a képzés-fejlesztési folyamatok beindítása és menedzselése érdekében, egymás után születnek meg a különböző, felsőfokú képzést szabályozó koncepciók és jogszabályok. Magyarországon jelentős szakmai viták eredményeképp 2004-ben elkészült a Nemzeti Universitas Program, majd 2005-ben a Parlament elfogadta az új felsőoktatási törvényt (tovább ld. Ftv), 2005 decemberében és 2006 áprilisában megjelentek a többciklusú képzési szerkezetre való áttérésről szóló jogszabályok.[67]

A változásokat szolgáló tevékenységek, a BA és MA szakok újbóli alapítása és szakindításai ellenére azt kell mondanunk, hogy ma még csak a fejlesztő folyamatok kezdetén járunk. A felsőfokú képzés egyes szakjai a Ftv. 32. §-ának (1) bekezdése értelmében az „…oktatási miniszter által kiadott képzési és kimeneti követelmények alapján…" működnek. A képzési és kimeneti követelmények a Ftv. 147. §-a 18. pontja értelmében ismereteknek, jártasságoknak, képességeknek (kompetenciáknak) rendszerbe foglalása és az annak megfelelő követelményrendszer teljesítése alapján adhatók ki az oklevelek.

Bologna alapvetően három területen váltott ki idehaza vitát a szociális képzés területén: 1.) egy integrált vagy két (szociális munka és szociálpedagógia) felsőfokú alapszak legyen, 2.) miképpen lehet a korábbi négyéves képzőfolyamatot (és főleg még mindig a tantárgyak összességét) összetömöríteni 8-ból 7 félévbe, 3.) milyen karakterűek legyenek a mesterszakok? A mesterszakokról folyó „általános vs. speciális képzés legyen" vitája informális, rejtett és belterjes maradt. Néhány egyetem egymás között egyezett meg a szakok alapparamétereit illetően, vagy saját intézményi kereteiben oldotta meg a kérdést.[68] Így a generalista vs. speciális jellegű szociális mesterszakok vitáját az egyetemi autonómia hátterében egy-egy képzőstáb ereje (ha megvoltak a szakindítás személyi feltételei) döntötte el (Szabó 2005). Nem véletlen Krémer későbbi reflexiója: *„úgy találunk ki és alapítunk új mesterszakokat, hogy azokat senkivel se kelljen megvitatnunk."* [69] Bologna nem hozott közeledést a szociális szolgáltatások és a képzők között, előbbieknek és a főhatóságok illetékeseinek vélhetően máig sincs konzekvens elképzelése arról, hogy milyen munkakörökben lehetne és kellene mesterfokú diplomával végzetteket alkalmazni.

67 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról
289/2005.(XII. 22.) Korm. rendelet a felsőfokú alap- és mesterképzésekről, valamint a szakindítások eljárásrendjéről
15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről

68 A mester szakok fejlesztésével kapcsolatos, három egyetem (ELTE, Debreceni Egyetem, Pécsi Tudományegyetem) közötti megegyezésre egy Pécsett rendezett konferencia keretében, 2005. október 21-én került sor.

69 Elhangzott a "Soproni Norma" Konferencián 2010. február 5-én.

Viszont nyitás történt más szakmákkal és más képzésekkel történő együttműködésre, ld. Egészségügyi szociális munka, Szociális munka – szociális gazdaság mesterszakok létesítése, és új, szolgáltatástudományt elvételező – interakcionalista – képző modell bevezetésére is sor kerül (Hervainé 2006).[70]

Az idő és a munka nagy része egyelőre elsősorban a képzési struktúrák átalakításával telt el – nyilván ezeket a változtatásokat lehetett leghamarabb megtenni. A képzési minőség normáinak meghatározása, a képző folyamatnak a szakmai lényeg és identitás szempontjából történő átgondolása, a képzések szakmai tartalmának a képzési (tanulásirányítási) módszerek megújításáról és fejlesztéséről kevésbé szóltak polémiák, és még kevésbé a különböző képzési formák koherens rendszerbe szervezésének szükségszerű kérdéseiről (Lorenz 2003).

Pedig kardinális kérdés, hogy miképpen kívánunk és tudunk a bolognai folyamat lehetőségével élni, képesek leszünk-e szellemiségének megfelelően tanulni, dolgozni, szervezni, fejleszteni és fejlődni: az újfajta logika, szemlélet, viszonyrendszer kialakítására vagy a ránk kényszerített keretnek, béklyónak, felesleges feladatnak éljük meg a reformfolyamatot. Most még úgy tűnik, hogy inkább „Bologna-szkeptikus" rossznak tekintjük az újabb és újabb feladatokat, még nem kerültünk közel Bologna valódi szellemiségéhez. Előre persze még nem láthatók pontosan a fejlesztések hatásai és következményei, de már érzékelhető néhány előny (a képzőrendszer fejlesztésére vonatkozó innovációk elindulása, az egyes képzésekben közvetítendő tudás megújítását szolgáló gondolkodás stb.) és néhány nemkívánatos következmény (a képzések eddigi értékeinek elfeledése és mellőzése, a szakokért, hallgatókért – normatívákért – folyó küzdelmek stb.).

A „mit", a „miért", a „hogyan" és a „milyen keretekben"-re adott válaszoknál egyaránt kiinduló szempont a felhasználói igények következetesebb figyelembevétele. Azazhogy milyen, képzéssel szemben támasztott elvárásai vannak a mindennapi gyakorlatban dolgozó szociális munkásoknak, a szakdolgozóknak, a szociális szolgáltatásoknak (intézményeknek, szervezeteknek), a helyi és az ágazati igazgatás ágenseinek, illetve mindazoknak, akik valamilyen módon kapcsolatban vannak a képzésekkel. Az „új" BA és MA szakok alapításakor és indításakor a szükségletfelmérés ugyan szigorú akkreditációs követelményként jelent meg, de a szociális szakma sajátos fejlődése következtében a képzőstábok eddig nem nagyon tudtak kalkulálni a koherens és artikulált felhasználói szükségletekkel, ezeket többnyire – mint már korábban

70 Ld. még Hervainé Szabó Gyöngyvér „A szociális munka kompetencia alapú képzési modellje" című előadását az Iskolaszövetség 2010. június 2-4-iki konferenciáján.

is – megint a képzőstábok képviselői önmaguk határozták meg. A hazai szociális szakma, irányító hatóságai, szakmai szervezetei és a képzőstábok együttesen adósak tehát a szakmai szükségletek és a képzések szempontjainak összhangba hozásával.

Globális alapelvek – kihagyott üzenetek?

A Globális alapelvek kimunkálása, széles körű megvitatása és végül nemzetközi keretekben történő elfogadása egyáltalán nem könnyű feladatot jelentett a Szociális Munkások Nemzetközi Szövetségének (IFSW) és a Szociális Munkást Képző Iskolák Nemzetközi Egyesületének (IASSW), hiszen a szakmai elvárásokat és a képzőintézmények (szervezetek) szociálismunkás-képzésekre vonatkozó szempontjait kellett összhangba hoznia. A munka a két szervezet legutolsó világkonferenciáját megelőző időszakban volt különösen jelentős, és ennek végső dokumentumát, a Global Standards for Social Work Education and Traininget közös világkonferenciájukon fogadták el Adelaide-ben 2004 októberében (A szociálismunkás-képzés globális alapelvei 1996). Az alkotók szándéka több vonatkozásban megegyezik a Bolognai Deklaráció szellemiségével is.[71]

A fentiek értelmében a szociális képzések időszerű feladatait tekintve országos és a különböző képzőstábok szintjén egyaránt kiinduló szempont annak meghatározása, hogy mit jelent maga a szociálismunka-tevékenység az igen gyorsan változó világban, mi a lényege, mi a társadalmi funkciója, mik a szándékai, milyen kritériumok, definíciók alapján lehet meghatározni legfontosabb összetevőit. Induljunk ki ezekből!

Az IFSW és az IASSW adelaide-i világkonferenciáján a Globális alapelvek meghatározásához és elfogadásához a két szervezet által jegyzett, korábbi 2001. évi júliusi szociális munkára vonatkozó, a szakemberek identitását befolyásoló nemzetközi definíciót vette alapul:

> *„A professzionális szociális munka elősegíti a társadalmi változásokat, a problémamegoldásokat az emberi kapcsolatokban, valamint segíti az 'empowerment'-et; az emberi képességek felszabadítását és az emberek felhatalmazását arra, hogy cselekedjenek a jólét fokozása érdekében. Az emberi viselkedésről és a társadalmi rendszerekről szóló elméletek felhasználásával a szociális munka azokon a pontokon avatkozik be, ahol az emberek egymással és*

71 Mivel a dokumentum elsősorban fejlesztési elvárásokat, irányelveket foglal magában, és nincs normatív funkciója, ezért távlatosan elérendő eredmények érdekében a sztenderdek helyett az alapelvek kifejezés a szerencsésebb.

társadalmi környezetükkel kerülnek kapcsolatba. Az emberi jogok és a szociális igazságosság alapvető fontosságúak a szociális munkában." (Sewpaul–Jones 2004: 494.) [72]

Fontos kiemelni, hogy magához a definícióhoz számos kisebbségi véleményt tartalmazó kiegészítés is született, továbbá hogy magában foglalja a szakma állandó változásokkal szembeni nyitottságát, az újra és újra tárgyalható szakmaivita-kérdéseket és az ellentmondásokat. E definíció feltétlen előnye, hogy egyrészt világszerte alkalmazható a különböző államokban, és hogy kifejezi a szakma értékszemléletére, egységességére, tudományos megbízhatóságára, szakmai autonómiájára és morális felelősségére való törekvését (Lorenz 2001, Sewpaul–Jones 2004). A definíciókkal kapcsolatos viták azóta is folynak, így például az IFSW 50. világkonferenciáján 2006-ban Münchenben, ahol újra igen fontos kérdéssé vált, hogy mit is lehet és kell felvállalnia a szociális munkának a globálissá vált világ viszonyai között (az alapelvekben szereplő célokat ld. a 9. mellékletben).

A szociális munka alapvető lényegével, céljaival összefüggő, a szociális munkás mibenlétére vonatkozó, nemzetközi térben zajló korábbi polémiák kétségtelenül hatottak az alapelvek kimunkálására. A Globális alapelvek elsősorban a szociális munka Karuza-féle rendszerezésében leginkább a „kompenzáló", a Dominelli-féle „emancipatórikus" jelleget hangsúlyozzák és erősítik. Azon az alapon, hogy miután a szociális problémák oka alapvetően strukturális jellegű, és miután a túlgondoskodó, paternalista attitűd nem nyújt hosszabb távon megoldásokat. Így a szociális munka alapvetően tegyen a társadalmi kiszolgáltatottság, kirekesztődés ellen, segítse elő a társadalmi szolidaritást, növelje az emberek cselekvőképességét, motiválja és katalizálja a változásokat és integrációkat, hívja fel a közvélemény és a politikai hatalommal bírók figyelmét a társadalmi igazságtalanságokra és egyenlőtlenségekre, azaz lépjen egyféle emberjogi szakmává válás felé is (Kozma 2007). [73]

Jelzik a tradicionális értékektől a radikális értékek felé történő elmozdulást – ld. elnyomást elutasító gyakorlat, a kirekesztett, veszélyeztetett emberek, csoportok társadalmi integrációját, az empowermentet, hogy a szociális munkás ne pusztán mechanikus, technikai módon dolgozzék stb. témákat feltáró-elemző tanulmányok (Braye–Preston-Shoot 1995, Lorenz 2003, Varsányi 2006).[74]

72 Az empowerment kifejezést elsősorban a hatalommal való felruházásra értik a sztenderdek készítői; azaz a hatalmukat vesztett emberek visszanyerik hatalmukat és képességüket sorsuk irányítása felett. A fogalom értelmezését részletesen ld. Hegyesi és Kozma 2002.

73 Erről beszélt Németh László Mit vár a társadalom a szociális szolgáltatóktól a XXI. században? című előadásában a Szociális Munka Napján Zalaegerszegen, 2004. november 4-én.

74 Walter Lorenz 2001. október 29-én a VII. Európai Szociális Munka Szimpóziumon (Pamplóna) elmondott előadása alapján készült tanulmány.

Az alapelvek további jelentősége abban van, hogy egyrészt kimunkálásának folyamatát az ebben dolgozó szakemberek éppoly fontosnak tartják, mint magát az elkészült és kihirdetett dokumentumot. Másrészt hogy a szakmaiság és a képzés szoros kapcsolatát és kölcsönviszonyát egyértelműen deklarálták. Lorenz már korábban is figyelmeztet a képzés diszfunkcióira:

> *„…aggodalomra ad okot, hogy a szakmai alapelvek kérdése vagy teljes mértékben hiányzik a kompatibilitásról szóló vitákból, vagy a kérdés eldöntése… az akkreditáció oktatási struktúrákra hárul… formális, technikai viták váltják fel a szakmai kritériumokat és kérdéseket. A vitát a mennyiségi kérdések uralják, ahelyett, hogy a tartalom minőségéről és a kvalifikáció professzionális sztenderdjeiről szólnánk." (Lorenz 2003: 8)*

A professzionalizációs folyamatban kikristályosodó értékelvűség alapján meghatározott definíció és célrendszer hasznos kiindulópontjai lehetnek a további hazai vitáknak, megegyezéseknek a szociális szakmában és a képzésekben. Az egyértelműen cselekvésekben hangsúlyozott célok bizonyos vonatkozásokban megegyeznek (támogatja a kirekesztett embereket, dolgozik az egyénekkel, a családokkal, a csoportokkal, a közösségekkel stb.), de több vonatkozásban eltérnek (az emberek saját helyi közösségükben kapják meg a megfelelő szolgáltatásokat, alakítja és befolyásolja a politikát stb.) a hazai gyakorlattól. Kérdés, hogy a szociális munkások, a szolgáltatások, a szakmai szervezetek, a munkáltatók, a helyi és a főhatóságok képviselői mit kezdenek ezekkel a radikálisabbnak tűnő, ámde mégis a jelenkori szociális munka lényegét hazai viszonyokra is értelmezhető/endő szándékokkal. Az mindenesetre erősen üzenetértékű, hogy a szakma nemzetközi keretekben ebbe az irányba lépett.

A definícióra és a célokra épülő alapelvek nyolc fejezetre tagolódnak; a szaktudás alapos átgondolása és további kidolgozása szempontjából ezek közül lényeges kiindulópontnak tekinthetők a szociális munka lényegére, a szociális munkásra magára és a szakma ismeretelméleti paradigmáira vonatkozó keírások. E koncepcionális alkotóelemek egyetemleges, képzésben történő használatát és érvényesítését tekinti kívánatosnak a dokumentum (ld. 10. melléklet).

Az alapelvek adekvát válaszokat adnak a „mit" és a „miért", azaz a szociálismunkás-képzés tartalmi kérdéseire. Látható, hogy az alapelvek a szociális munka szándékaival összhangban az elnyomás minden formáját elutasító, az elfogultságokat, előítéleteket felismerő, a kritikusan gondolkodó, politikuszszemléletű, a diszfunkciók és a zavarok elhárítását felvállaló, elkötelezett, cselekedeteiért felelősséget és ezeket az értékeket felvállaló identitású szakembert

körvonalaznak (Kelemen 2006, Parton–O'Byrne 2000, Schön 1983). Hangsúlyozzák az ember és szűkebb-tágabb társadalmi környezete közötti összefüggések és kapcsolatok – így a társadalom működésének – alapos tudását. Az alapelvek aláhúzzák továbbá, hogy csak a különböző és különleges élethelyzetekben és esetekben való helytállásnál lehet megfelelő szaktudásról és kompetenciákról beszélni.

Miután a szociális munka egy sajátos társadalmi viszonyrendszerben létezik és működik, az alapelvek nem csupán a képzéseket érintik, hanem különös figyelmet szentelnek a képzőiskolák és a szolgáltatásokat igénybe vevők – a szociális ellátás – viszonyrendszerének. Hangsúlyozzák, hogy a képzésfejlesztés során az iskoláknak a jelenleginél lényegesen eredményesebb együttműködést kellene kialakítani a szolgáltatásokat fejlesztő szakemberekkel, illetve a szolgáltatások képviselőinek is alaposan át kellene gondolni a képzésfejlesztés különböző kérdéseit.

A hazai szociálismunkás-képzést „nem rázta fel" a Globális alapelvek megjelenése és hazai terjesztése sem, annak ellenére, hogy a szociális munka Etikai kódexének 2005. évi változatába bekerült a szociális munka nemzetközi definíciója, és 2005 óta a Szociális munka BA alapszak képzési és kimeneti követelményei is tartalmazzák a globális alapelvek legfontosabb kritériumait. Pedig – mint látható – a szociálismunkás-képzésben világszerte végbemenő folyamatokhoz határozottabb illeszkedést kínálta fel a hazai képzésnek: hogy milyen viszonylatrendszerben lehetne/kellene – és a nemzetközi színtéren is mozogni képes szociális munkás – gondolkodni, hogy hosszabb távú stabilitáshoz jussunk. Magukban foglalják a szociális munka alapvető céljait, az egyes képzőiskolák küldetésére, céljaira, programjaira, tantervére, a tanárokra, a diákokra, a képzési struktúrára, a szociális munka értékeire vonatkozó elveket. Az alapelvek kidolgozói szerint a szakma- és képzésfejlesztés azt jelenti, hogy lényegét, funkcióinak a társadalmi kihívásoknak megfelelő változásait, ellentmondásait, feszültségeit újra és újra kell tárgyalni, és nem lehet a végleges megoldások feltalálásában és kinyilvánításában megnyugodni.

Idehaza elsősorban a szervezeti keretekre, a formális kérdésekre és kevésbé a szakmaiságra és az identitásra irányulnak a szakmai viták. A Globális alapelvek alapján a hazai szociális képzés alapelveinek kimunkálása eddig elmaradt, ebben nem fogtak össze sem a szociális szakmai szervezetek, sem az iskolák. Kevés az idő egymásra, egymás erősítésére, az együttműködésre és a szakmai szolidaritásra, inkább az egyes iskolai és stábérdekek hatnak erősebben. A személyes találkozások során inkább csak a vélemények elmondására, egymás eredményeinek vagy problémáinak és küzdelmeinek meghallgatására van igény és energia. Közös termékek elkészítésére talán lenne igény,

de elkészítésére már nincs akarat és erő. Az egyetemek és főiskolák, a szociális képzési ágon belül pedig az egyes képzőstábok is versenyben vannak egymással, jelenleg csak néhány, egyes szociális képzőiskolák összefogásával futó fejlesztési projekt működik. [75]

További polémiák a szociális munka mibenlétét illetően

A Globális alapelvek megjelenésével egy időben és azt követően ugyan kisebb gyakorisággal közvetve vagy közvetlenül idehaza is megjelentek a szakmai lényegre összpontosító tanulmányok. Egy, a képzésbe bekerülő hallgatók szocializációs hátterének, motívumainak megértésével, ezeknek a képzés céljaival történő összhangba hozásával és a szakmai szocializáció (képzés) különböző ágenseinek feltárását felvállaló kutatásból például kiderül, hogy a szakmai identitás legerőteljesebben a terepgyakorlatok befejezését követően fejlődik (Tóth 2006). Annak ellenére, hogy kiváló módszerek érvényesülnek a gyakornokok terepre helyezése, ottani tevékenységük meghatározása, követése, értékelése ügyében, a terepek – képző intézmények által közvetített kétféle (akadémiai vs. szakmai) elköteleződés a gyakornokokat kétségtelenül nehéz helyzetbe hozza, csak kevesen képesek segítség nélkül határozott identitás kialakítására (Kocsis 2009). Tanáraiktól is kevés segítséget kapnak ehhez. A túlterhelt tereptanárok többsége pedig a teljesítőképessége határán van. És sokszor mint hivatalnok, bürokrata, a hatalom képviselője, a segítés technikusa – betanított munkás szerep vívője, mint mechanikus, rutinból végző munkás sem képes megfelelően segíteni gyakornokait a szakmai identitás alakításában.

A szociális és képző szakemberek beállítódásáról sokat elárulnak az utóbbi néhány évben egyre gyakrabban alkalmazott, a szociális munkás gyakornokok és már végzettek körében lefolytatott utánkövetéses vizsgálatok is. Bizonyos következtetésekre lehet ugyan jutni a diákok szociális munka szakra való jelentkezési motivációiból, a képzés általuk történő megítéléséből, a képzés hiányosságainak megjelöléséből, a fő tantárgycsoportok ismereteinek alkalmazási lehetőségeire adott válaszokból, de így csak közvetetten szerezhetünk információkat a gyakornokoknak a szakmai lényeghez való kötődéséről, identitásukról, arról, hogy mit tettek ennek érdekében az egyes képzések (Albert 2006, Szoboszlai–Pattyán 2006).[76]

75 Ld. TÁMOP 5.4.4.-C. projektek a 2010-es évek elején.

76 Korábban egy a szociális munkások pályaképével foglalkozó kutatás célirányosan gyűjtött és elemzett adatokat a szociális munkás tulajdonságaival, lényegével, nehézségeivel, más szakmabeliekkel való együttműködésével, képességeivel, készségeivel és tudásával. Forrás: Fónai Mihály - Pattyán László - Szoboszlai Katalin: Szociális munkások pályaképének néhány eleme. Esély, 2001/6. szám (89-109. oldal).

Az elmúlt öt évben Magyarországon a jóléti állam körüli polémiák és a kormányzati intézkedések következtében a korábbiakhoz képest egyre nyilvánvalóbbá vált a szociális szolgáltatások diszfunkcionális működése, a jogszabályok szakmailag sokszor indokolatlan és főleg ad-hoc változásai és a mindennapi valóság közti ellentmondás. A viták különböző informális csatornákon, szakmai találkozókon, fórumokon, konferenciákon és a szociális szakma internetes levelezőlistáján kapnak teret.[77] Egyre inkább tapasztalható, hogy a szociális munkások jó része társadalmi és valóságismereti hiányokkal bír, egyedül, atomizáltan, magányosan (ld. egyszemélyes gyermekjóléti szolgálatok), túlzottan adminisztratív és bürokratikus módon, igen gyakran kifejezetten az úgynevezett szociális rendőr szerepében működik. A szolgáltatások igénybe vevőit hibásnak, gyengének, betegnek, lehetetlennek, tehetetlennek tekintik. Ezért a szociális munkások maguk sem nagyon hisznek saját tevékenységük hatékonyságában, vagy ha igen, akkor inkább „megnevelni" vagy „kigondozni" akarják a klienseket (vö. Karuza: medikális, felvilágosító identitás, Dominelli-féle terápiás és fenntartói funkció).

Más részről előtérbe kerültek a szociális munka segítő és a hatósági (kontroll) funkciójának, a hatékonyságnak, a minőségbiztosításnak, a szociális menedzsmentnek a kérdései. A szociális törvény és a hozzá kapcsolódó jogszabályok igen gyakori módosítása pedig az úgynevezett jogvezérelt szociális munka valóságát és mindenhatóságát vetíti elénk, egyeseknek kapaszkodóként, másoknak nyűgként. A képzést pedig bizonyos fokig védi az egyetemeket körülölelő akadémizmus (ha tudja az adott képzőstáb az akkreditációs követelményeket teljesíteni) és az erősödő piaci szemlélet.

Ebben a helyzetben újra hangsúlyosabbá válnak a szociális munka öndefiniálásával, lényegével és társadalmi küldetésével összefüggő kérdések. Feltétlenül szükséges tehát az alapokhoz visszanyúlni. Ehhez segítségül Lorenz (2006) a szociális munka gyakorlatában és képzésében érvényesülő három paradigma újragondolását kínálja. 1.) Megpróbálja a szolgáltatások igénybe vevőit az univerzálisan érvényesíthető, korrekt és jótékony hatású viselkedési formákhoz igazítani (ezek az elit rétegek normái, vö. Dominelli fenntartói funkció). 2.) Kulturálisan tradicionális jellegű, így a képzés egyfajta kultúraközvetítő folyamat. 3.) A szolgáltatást igénybe vevők autonómiájából kiindulva az önmegvalósítás és az életük feletti kontroll alapján idővel tudjanak magukkal mit kezdeni. [78]

77 Képzés tekintetében az utóbbi időszakban például: SzocExpo 2009. november 12-13, az Iskolaszövetség Sopron Konferenciája 2010. február 4-5, a Szociális Szakmai Szövetség Küldöttgyűlése 2010. április 23, a Szociális munka és társadalmi környezet konferencia, Szeged, 2010. május 20-21. Ld. különösen Bánfalvi István, Krémer Balázs, Lena Dominelli és Nagy Endre előadásit, hozzászólásait.

78 Walter Lorenz Történelemformálás: emlékezet és kortárs szakmai gyakorlat címmel hangzott el előadása az IFSW Világkonferenciáján, Münchenben 2006. július 31-én.

A szociális munka Globális alapelveiben is hangsúlyozott alapvető, identitást alkotó értéke a szakember és a szolgáltatást felhasználók közötti partnerség, kölcsönösség és együttműködés, amely során erőt adnak egymásnak, alapvetően figyelembe véve azt, hogy együtt elemezzék a helyzetet, együtt állapítsák meg a szükségleteket és a problémákat. Ugyanakkor a szociális munkásnak szakértelme révén mégis vezérelnie kell a folyamatokat, és ez felveti a hatalmi viszonyok különböző megnyilvánulási formáit. A hatalom működéséhez, továbbá a segítő és hatósági funkció áttekintéséhez kiváló szempontokat ad Tew (2006) rendszerezése. Az általa értelmezett keret szerint a hatalom – itt most érthetően a szociális munkás – egyfelől megnyithat, másfelől bezárhat lehetőségeket. A beavatkozások során kérdés, hogy a szociális munkástól a kliensek felé irányuló szakmai hatalom inkább produktivitást eredményező (szegények, munkanélküliek, romák, hajléktalanok segítése, felemelése), védelmező (tartós betegek, idősek, bántalmazottak, áldozatok támogatása) vagy hatásos ellenőrző-korlátozó (a közös megállapodásokra és döntésekre való rendszeres visszatérés – például pártfogói munka) jellegű lesz-e.

Egy másik, az együttes erőt hangsúlyozó dimenzió értelmében a hatalom megosztása egyfelől kooperativitással elért eredményekben (vö. Karuza-féle kompenzáló modell) realizálható és mérhető, vagy másfelől a szakember egyes kliensekkel szövetkezve akarva vagy akaratlanul mások kirekesztésére (például a rendszerszemléletet mellőzve az agresszív, bántalmazó apák figyelmen kívül hagyása a menekült anyákkal és gyerekeikkel való foglalkozás során) irányul. Igen gyakori kérdés, hogy a hatalom nélküliek segítése mikor és miként termelhet paternalizmust, mikor vált ki bezárkózást, ellenállást a felhasználók részéről, és milyen segítő módszerekkel lehet akkor továbblépni. Tew modellje is jó fogódzó lehet a hazai képzésben dolgozóknak a „mi legyen a képzőfolyamat középpontjában" kérdés megválaszolásához.

A német szakirodalom és a hazai gyakorlat több szempontú elemzése alapján jut el Pataki (2006/b) a szakma professzionalizálódását végigkísérő kérdéshez, a segítő és a kontrollfunkció, (identitás) kettősségéhez, dilemmájához: szociális szakmai környezet vs. bürokratikus szervezeti (intézményi) környezet, azaz mi a szakmai és a bürokratikus identitás viszonya egymáshoz, és miképpen hatnak ezek egymásra. Ráirányítja a figyelmet a hazai szociálismunkás-képzések által többnyire képviselt és közvetített „segítői", másrészt a szakma gyakorlatában terjedő „kontroll" egymással szemben álló identitására, adott esetben egy-egy szakember önmagában meglévő dilemmájára, szerepkonfliktusára és identitászavarára (Lorenz 2006, Parlsoe 1996).

Óvatosan megjegyzem: a fenti – és sok más fontos szakmai – kérdések nem nagyon állnak a képzési folyamatok fókuszában, sem az elméleti stúdiumokon, sem a terepgyakorlatokon. Hiszen a tanároknak képessé kellene tenniük magukat erre az eddig kevésbé begyakorolt feladatra, és egy sor új eszközre lenne szükségük a szakmai identitás értelmezéséhez (például a védelem és kooperáció során a kontroll funkciójára, és viszont: a kontroll során a segítő funkcióra), valamint a diákok ilyen irányú dilemmáinak a feloldásához. A tereptanároknak pedig elsősorban bürokratikus szervezeti keretek között, kontrollmechanizmusok szerint dolgozva igen nehéz saját helyzetükből önmagukat kirántva más értékrendbe, identitásba átlépni, átlényegülni vagy plurális identitással működni (vö. fent: Tew 2006). [79]

A tanulságok és a lehetőségek összhangja

Érzékeljük, hogy a felsőoktatási dominánsan diszciplináris tér és szellemiség miképpen hat a képzésre, hogy a szakmai és akadémiai szempontok nem erősítik egymást. Tudjuk, hogy a szakma és a képzés fejlődése szoros kölcsönhatásban van egymással, annak összes előnyével és hátrányával, tudjuk, hogy miként gyengíti egymást terep és iskola. Látjuk, hogy milyen következményei vannak a gyakorlati szociális munka és az akadémiai képzés párhuzamosságának, a kétféle szemlélet és identitás közvetítésének. Nem teljesen érthető, hogy a hazai képzés kezdeti, a világra való nyitottsága (külföldi szakemberek itthoni közreműködése, nemzetközi projektek stb.) után miért nem tudtunk többet kezdeni a Bolognai Deklaráció és a Globális alapelvek értékelvűségével és lehetőségeivel, és az sem, hogy EU-s tagságunk ellenére miért maradunk kijjebb a nemzetközi fő áramlatoktól. Látjuk a szociális munkával szemben megfogalmazódó újabb kihívásokat. Tudjuk, hogy szükségszerűen, vagy nem teljesen úgy, igen sok időt, energiát használtunk fel a szervezeti keretek, formák kialakítására, változtatására, formálására. És tudjuk, hogy mindig termelődnek „mindenre megoldást kínáló", és vannak sok mindenre egyáltalán nem megoldásokat hozó alternatívák (ld. hazai sztenderdizációs elképzelések), továbbá vannak azok központi irányítással történő végigvitelére mechanizmusok.

Látható az is, hogy minél mélyebbre megyünk egyik-másik kérdés elemzésében, annál több bizonytalan pont is feltárul, és egyre több feltételezéshez jutunk. Ezért a jövőben elengedhetetlenül fontosak és szükségesek lennének

79 Ld. még Pataki Éva A kettős mandátum: a szociális munka segítő és kontroll funkciójának érvényesülése a gyakorlatban című előadását a Szociális munka és társadalmi környezet című konferencián 2010. május 20-án – Szegedi Tudományegyetem, Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar, Szeged.

a szociális munkára és a képzésére irányuló kutatások, újabb és újabb adatok gyűjtése és elemzése, képzési modellek kimunkálása és képzési kísérletek lefolytatása.

Kicsit ki kellene lépni saját kereteink közül, és kívülről kellene rátekinteni jelen helyzetünkre. Megítélésem szerint alapkérdés újra átgondolni, hogy milyen segítői paradigma, értékrend és identitás szerint kíván a szociálismunkás-képzés hosszabb távon továbblépni Magyarországon. Hogy elfogadja-e és követi-e a nemzetközileg ma ismert legmodernebbnek tekintett – a kliensek autonómiáját és önrendelkezését preferáló – paradigmát, a radikálisabb színezetű, emancipatórikus szociális munka funkcióra való felkészítést. Ha igen, akkor képzők, munkaadók, szociális szakemberek, intézmények, szervezetek összefogásával képesnek kell lenni a hazai képzési alapelvek továbbfejlesztésére, ahogy ez a 2000-es évek elején a nemzetközi szintéren a Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége (IFSW) és a Szociális Munkást Képző Iskolák Nemzetközi Egyesülete (IASSW) együttműködésével (igaz, négyéves küzdelmes munka során) megtörtént. Ehhez jó segítséget adhatnak egyfelől a Globális alapelvek és a szociális munka tipizálására megjelent rendszerezések: az itt vázolt Karuza és társai féle rendszer, a Dominelli-féle, állam és az állampolgár viszonya közvetítőjének értelmezett szociális munka funkcióiról szóló tipizálása vagy a Lorenz által értelmezett, szociális munkában használható paradigmák. És a Tew-féle, a hatalmi viszonyok megnyilvánulási formáira a mások feletti hatalom vs. együttes erő – produktív vs. korlátozó attitűd koordinátarendszerében a védelmező, az ellenőrző, a kooperatív és a konspiraív attitűdök rendszerezése (10. táblázat). A szociálismunka-lényeg, értékpreferenciák és szakmai identitás határozott körvonalazása után, ahhoz viszonyítva célszerű beszélnünk minden más további kérdésről.

A képzőstáboknak pedig célszerű lenne újra átgondolni, hogy milyen szellemiségek, identitás(ok), attitűdök mentén lehet megfelelő szakmai válaszokat adni a fentiekre. Újra át kellene gondolni, miképpen lehet a gyorsan változó világ felelős állampolgáraként, kritikus alapállással, kreatívan dolgozó, építkező, hálózatban működni képes, önszerveződni képes szociális munkásokat képezni.

10. TÁBLÁZAT
SEGÍTŐI IDENTITÁSOK, FUNKCIÓK ÉS PARADIGMÁK

Karuza és társai (1982)	Dominelli (1997)	Lorenz (2006)	Tew (2009)
Felelősség a problémák okaiban és megoldásában: kompenzáló erkölcsi felvilágosító medikális	Az állam és az állampolgár viszonyának közvetítője a szociális munkás: terápiás fenntartói emancipatórikus	A szociális munkában alkalmazott paradigmák: viselkedési normákhoz igazítás kultúraközvetítő autonómia, önmegvalósítás, életünk feletti kontroll	A hatalom gyakorlása alapján: védelmező ellenőrző eredményt termelő konspiráló

Forrás: saját szerkesztés

9. melléklet

A *szociális munka céljai a Globális alapelvekben*

A szociális munka:

- „előmozdítja a marginalizált, a társadalmilag kirekesztett, kisemmizett, sérült és veszélyeztetett emberek, csoportok társadalmi integrációját
- foglalkozik és szembeszáll a társadalomban meglévő gátakkal, akadályokkal, egyenlőtlenségekkel és igazságtalanságokkal
- mobilizál és együtt dolgozik az egyénekkel, családokkal, csoportokkal, szervezetekkel és közösségekkel saját jólétük, egészségük és probléma (kezelő) -megoldó képességük javítása érdekében
- segíti az embereket, hogy saját, helyi közösségükben juthassanak hozzá a megfelelő szolgáltatásokhoz és forrásokhoz
- megalkotja és megvalósítja az olyan politikát és politikai programokat, amelyek növelik az emberek jólétét, elősegíti fejlődésüket, emberi jogaik érvényesülését, valamint előmozdítják a társadalom harmóniáját, a szociális biztonságot
- bátorítja az embereket saját érdekeik képviseletére, a rájuk vonatkozó helyi, nemzeti, regionális és/vagy nemzetközi ügyeik intézésében
- képviseli az embereket (és/vagy részt vesz az emberekkel) olyan politika formálásában és célzott megvalósításában, amelyek megfelelnek a szakmai etika elveinek
- képviseli az embereket (és/vagy részt vesz az emberekkel) az olyan politikai, strukturális, társadalmi és környezeti feltételek megváltoztatásában,

amelyek az embereket marginalizált, kisemmizett, sebezhető helyzetben tartják, valamint sértik a különféle etnikai csoportok társadalmi kohézióját és stabilitását, amennyiben ez a stabilitás általában nem sérti az emberi jogokat
- a vonatkozó törvényes keretek és az etikai normák figyelembevételével dolgozik azon emberek előnyökhöz juttatásában, akik nem képesek erre (pl. az ellátásra szoruló gyerekek, a mentális problémákkal és mentális betegségekkel küszködők)
- elősegíti a hatásos társadalom- és szociálpolitikai változásokat kezdeményező akciókat, a gazdasági fejlődés okozta egyenlőtlenségeket
- erősíti olyan stabil, harmonikus és egymást kölcsönösen elfogadó társadalom kialakítását, amelyben nem sérülnek az emberi jogok
- elősegíti a különböző etnikai csoportok és a különböző társadalmak között a hagyományok, kultúrák, ideológiák, meggyőződések és vallások tiszteletét, amennyiben ezek nem kerülnek ellentmondásba az alapvető emberi jogokkal
- a fenti szándékok érdekében célirányosan megtervezi, megszervezi, adminisztrálja és megvalósítja a programokat és működteti a szervezeteket" (Sewpaul–Jones 2004, 494–5.).

10. melléklet

A szociálismunkás-képzés kritériumai a Globális alapelvekben
(részletek)

„A szociális munka lényegére vonatkozóan:

- Szükséges a megértése és kritikai elemzése annak, ahogyan a szociokulturális egyenlőtlenségek, a diszkrimináció, az elnyomás, valamint a társadalmi, politikai, gazdasági igazságtalanságok alapvetően hatnak az ember életére, működőképességére és fejlődésére minden szinten, beleértve a globális szintet is.
- Alapvető az emberi viselkedés és a szociális környezet ismerete; különös tekintettel az adott környezetben élő emberek tranzakcióira. Figyelemmel kell lenni az élettartam növekedésére, valamint az emberi fejlődés és viselkedés szempontjából a biológiai, pszichés, szociokulturális, gazdasági, politikai és kulturális tényezőkre.
- Szükséges megismerni, hogy a hagyományok, kultúrák, hiedelmek, vallások és szokások miként befolyásolják az ember működőképességét és fejlődését minden szinten; így ezek között azt is, hogy mindezek miképpen válhatnak a növekedés és a fejlődés erőforrásaivá és/vagy akadályaivá.

- Elengedhetetlen a társadalmi változások érdekében működő szociális jóléti politika, a helyi, országos és/vagy regionális és/vagy a nemzetközi szolgáltatások ismerete, a szociális munkás szerepeinek felismerése e politikák tervezésében, megvalósításában és értékelésében.
- Szükséges a szociális munka kezdeteinek és professzionalizálódásának kritikai elemzése és a folyamat alakulásának megértése.
- Lényeges az adott ország sajátosságaira épülő szociális munka eredetének és fejlődésének megértése.
- Fontosak a különböző társszakmákról szóló érvényes ismeretek az interprofesszionális együttműködés és a teammunka elősegítése érdekében.
- Szükséges a szociális jóléti politika meglétének vagy hiányának, a szolgáltatások és törvények ismerete nemzeti és/vagy regionális/nemzetközi szinten, továbbá ezek áttekintése és a szociális munka szerepének megvizsgálása a politikai tervezésben, végrehajtásban, értékelésben és a társadalmi változás folyamataiban.
- Elengedhetetlen a kritikával történő megértése annak, hogy a társadalmi stabilitás, harmónia, a kölcsönös elfogadás és a közös szolidaritás miként hatnak ki az ember életére, működőképességére és fejlődésére minden szinten (beleértve a globális szintet is), feltételezve, hogy a stabilitás, a harmónia és a szolidaritás nem jelentheti olyan status quo fenntartását, amely sérti az emberi jogokat.

A szociális munkásra vonatkozóan:

- Cél az olyan önkritikus szociális munkás szakember fejlesztése, aki a szociális munka értékrendszerét önmagáénak tekintve képes dolgozni.
- Legyen képes a személyes élettapasztalatok, -értékrendszer és a szociális munka lehetőségei közötti kapcsolatok felismerésére.
- Ismerje a szociális munka nemzeti, regionális és/vagy nemzetközi etikai kódexeiben foglaltakat, legyen képes azok tiszteletben tartására és a konkrét esetekhez illő alkalmazására.
- Lényeges a szociális munkások holisztikus keretekben történő cselekvésekre való felkészítése a gyakorlat széles területén alkalmazható készségek révén, a különböző etnikai, kulturális, „faji", nemi csoportok és a másságukat kifejező csoportokkal folyó munka területén is.
- Cél az olyan szociális munkás képzése, aki képes fogalmat alkotni a különböző etnikai csoportok különféle kultúráiról, hagyományairól és a szokásaiból leszűrt szociálismunka-tudása alapján, amennyiben ez a kultúra, hagyomány, szokások és nemzetiségi hovatartozás nem irányul az emberi jogok megsértésére…

…A szakma (egymást kölcsönösen nem kizáró) ismeretelméleti paradigmáira vonatkozóan:

- Kiindulási alap minden egyes emberi lény méltóságának, értékének és egyedi voltának fel- és elismerése.
- Szükséges a mikro-, mezzo- és makroszinteken megjelenő rendszereken belül és azok között is a minden irányba kiható összefüggések felismerése.
- Kiemelt jelentőségű a társadalomszerkezeti, politikai és gazdasági körülmények megismertetése és a szociális munka eszközeivel való megváltoztatása, amelyek nélkül az emberek elvesztik sorsuk irányításának képességét, és így marginalizálódnak és kirekesztődnek.
- Alapvető fontosságú az egyének, családok, csoportok, szervezetek és közösségek önmagukra találását, önképviseletét elősegítő, emberközpontú, fejlesztő hozzáállás.
- Egy normális fejlődési életciklus során a várható élettartam és a krízisek adta feladatok megértése nyomán a szükséges problémamegoldás megvalósítása, figyelembe véve a szociokulturális hatásokat.
- A szakma alapját képezi az emberi lény erősségeinek és lehetőségeinek alapul vétele, meghatározása.
- Elengedhetetlen a sokszínűség elismerése és tisztelete a »faji«, a kulturális, a vallási, az etnikai, a nyelvi, a nemi, a szexuális orientációk, a különleges képességekkel bírók büszkeségének felismerése és elfogadása minden tekintetben." (Shewpaul–Jones 2004: 497–9.)

„A szociális munka egy, a gyakorlat és a tudomány közös arénájában megjelenő, sokarcú tudás"
(Johnsson–Svensson 2005)

SZAKTUDÁS [80]

A szociális munka közismerten többszörösen a változásokról szól, mert jobbítani kíván a kiszolgáltatott helyzetbe jutott emberek, csoportok, családok, közösségek helyzetén, mert változtatni kíván a jobbításhoz szükséges társadalmi feltételeken, és mert a szakmai tevékenység változó követelményeihez (a változó szociális problémákhoz és szükségletekhez) igazodva önmaga is állandóan változni kénytelen. Kérdés, hogy miképpen fejeződik ki ez a szakma társadalmi státuszában, presztízsében, a szakember tudásában, hogyan hatnak ezek a változások a szociálismunkás-képzésre, és fordítva: miképpen hat hosszabb távon a képzés a szociálpolitika és a szociális ellátás egészének – a szociális szakmának – fejlődésére. Azaz miként érhető tetten a szociális munkában végbemenő változások és a szociálismunkás-képzések fejlesztése közötti kölcsönhatás (Watzlawick és társai 1990).

A fenti összefüggéseket tekintve a legkülönbözőbb szakmai körökben gyakran megfogalmazódnak az alábbi, képzésekkel összefüggő kérdések:

- Milyen viszony van a szociális munka felhasználóinak szükségletei és a képzés nyújtotta tudás között?
- Miként kerülnek be a társadalmi és szakmai változásokból fakadó újabb és újabb elvárások a képzések gyakorlatába?
- Miképpen lehet/kell a képzéseknek felmérni a szakma változó szükségleteit?
- Miképpen tud a képzés ezeknek megfelelni?
- Miután nő a szociális diplomával alkalmazottak száma, kérdés: miként befolyásolja ez a tény szociális munka minőségét?
- Miképpen erősödik, nő a presztízse a képzéseknek a felsőoktatás tömegesebbé válásával? Nem válnak-e a felsőfokú alapképzések a személyességet és az egyéni fejlesztést igencsak hangsúlyozó képzés kárává? (Lorenz 2001)

80 A fejezet a Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez I. címmel az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 2006/6. számában (62–88. oldal) és a Szociális szaktudás – kompetenciák – képzés és sztenderdek kidolgozása címmel a Kapocs folyóirat 2008. augusztusi számában megjelent (38–47. oldal) megjelent tanulmányok átdolgozott változata.

- Milyen alternatív képzésfejlesztési folyamatok és metodikák tekinthetők eredményesnek a szociálismunkás-képzésben? stb.

A szociálismunka-tudás multidimenzionális meghatározottsága

Alapkérdés, hogy milyen fogalmakkal lehet legjobban megragadni a szociális munka kritériumainak, definícióinak, szándékainak megfelelően a képzések céljait, eredményeit, a legfontosabb szakmai összetevőit. Természetesen többféle megközelítéssel lehet operálni és válaszokat adni: például 1) ismeretek-képességek-értékek, 2) tudás – kompetenciák. E fejezet az egyik legátfogóbbnak tekinthető tudás fogalmát középpontba téve értelmezi az ismereteket, képességeket/készségeket és értékeket. [81]

Minden iskolarendszerű oktatás és képzés lényege, célja és eredménye valamilyen tudás – adott szakma lényegére vonatkozó, bizonyított és bizonyítható elemeinek – közvetítése, kialakítása és fejlesztése. Korszerű értelmezések szerint nem csupán a tudás birtoklásáról van szó, hanem a megszerzett tudás új helyzetekben való alkalmazásáról és újabb és újabb tudások megszerzésének képességéről. A tudásnak a képzésen kívüli szélesebb dimenziókban is van jelentős értelmezési tartománya, hiszen nemcsak maga az oktatás és képzés, hanem az egyéneknek környezetükkel és egymással történő szakadatlan érintkezése, a média, az információs technológia eszközei is jelentős tudásokhoz segítik hozzá az embereket. Napjainkban gyakran a globalizáció hajtóereje (üzemanyaga) megfogalmazásban kap a tudás új szerepet, hiszen az oktatás és a képzés a tudáspiacra történő tudástermelésre vállalkozik. A tudás előállítása ma már iparággá – önálló gazdasági tevékenységgé – szerveződik, a tudásalapú társadalom kialakítása fontos célként fogalmazódik meg a különböző társadalmakban.

A tudás gyűjtőfogalom, amely magában foglalja többek között az információkat, a megértést, az absztrakciókat, a készségeket, a képességeket, a cselekvéseket, a mozgásokat, a magatartásokat stb. is. Ferge (1982) szerint a társadalmat meghatározó és működtető struktúrák közül meghatározó jelentőséggel bírnak a tudásra épülő viszonyok. Például: Mennyiben köz- és mennyiben magántulajdon a tudás, kik milyen módon birtokolják? Mit gondolnak a tudás monopóliumaival rendelkezők a tudás széles körű társadalmi terjesztéséről? Mennyire engedik meg a tudás széles körű

81 A tudás és ismeret fogalmak összefüggéseinek értelmezésére itt nem kerül sor, csak annyit kell megjegyezni, hogy a tudás szélesebbkörűbb az ismereteknél, hiszen az az ismereteket is, továbbá képességeket, készségeket is magában foglalhatja.

terjesztését? Mennyire teremt esélyegyenlőséget vagy teremt egyenlőtlenséget a tudás birtoklása? Milyen módokon lehet tudásokra szert tenni? Milyen viszony van a tudás és a tudás közvetítését szolgáló intézmények (iskolák) között? A tudásra épülő viszonyok, a tudás közvetítésének egyenlősége/egyenlőtlensége pedig közismerten befolyásolják, meghatározzák az elosztás szintjén lévő viszonyokat, így a jövedelmeket, a piac működését, a felhalmozást stb.

A fenti gondolatsor ugyanúgy fontos volt születésének időszakában, később a rendszerváltás és az induló szociális képzések idején is, és ki gondolhatta akkor, hogy most a 2010-es évek második felében időszerűsége általában is és a köz- és felsőoktatás funkcióinak nem progresszív időszakában még fontosabbá és kikerülhetetlenné vált. Folyamatos alapkérdés tehát a szociálismunkás-képzésben is.

A Ferge által jegyzett rendszerezésben (1976) a fejlődés és a differenciálódás következtében össztársadalmi szinten, illetve egyes társadalmi rétegek szempontjából releváns – érvényes, fontos, lényeges, döntő –, továbbá irreleváns – érvénytelen, használhatatlan, elavult, káros – tudást különböztet meg. A „releváns" tudást illetően (bár nem hierarchikus viszonyt kifejező) további tagolódása szerint – „szaktudás", „hétköznapi tudás" és „ünnepnapi tudás" különböztethető meg. A szaktudás e megközelítésben egy adott szakma gyakorlásához szükséges tudást fejezi ki, az ünnepnapi pedig a művészeti és a tudományos alkotások megértésének, befogadásának, élvezésének, teremtésének képességét jelenti. A felosztás értelmében a hétköznapi tudás részének tekinthető az emberi viselkedés, a különböző együttélési normák, az emberek közötti érintkezés, a társas kapcsolatok tudása, de a társadalmi viszonyok kezelésével, a társadalom különböző intézményeinek működésével, a jogokkal és a jogérvényesítéssel kapcsolatos stb. tudások is, amelyek egyre nagyobb jelentőséggel bírnak a modern társadalmak életében. Az egyén és a társadalom viszonyrendszerének kifejeződéséről van itt szó, arról, hogy az egyén ismerje és értse meg saját helyzetét a társadalom szűkebb, tágabb viszonyai között, hogy mások (szociális munkás, pedagógus, pszichológus, jogász, orvos stb.) milyen értelmezést adnak neki ehhez, és hogy eligazodjon a bonyolult társadalmi rendszerek között.

> *„A világról szóló tudás az emberek mindennapi interakcióiban jön létre… E tárgyalásos megértés különböző formákat ölthet, és ezek révén így különböző cselekedetekhez vezethet"*

írja Parton – O'Byrne (2006: 61. és még: 2000) a tudás konstruktivista értelmezéséről.

Az ember-társadalom érintkezésének, viszonyrendszerének tudása igen lényeges minden emberrel és társadalommal foglalkozó szakmában – így a szociális munkában is –, tudományban és ezek szakemberei számára. A szociálismunkás-tudása kétségtelenül egyfelől szaktudásként definiálható, ugyanakkor a fentiek alapján elmondható, hogy a hétköznapi tudás – előbb vázolt – fontos elemei is voltaképpen szociálismunka-tudásként jelennek meg. A szociális rászorultságtól függő pénzbeli és a természetbeli transzferekről szóló ismeretek egyfelől a szociálpolitikusok, a szociális munkások, a politikusok, a jogászok stb. tudását képezik, másfelől a szakmai keretek közül kilépve szélesebb körűek; részben az állampolgár hétköznapi tudását is jelentik. A szociálismunka-tudást illetően tehát egy igen fontos konstrukcióról, a szakmai és a hétköznapi tudás sajátos ötvözetéről van szó. Fontos megjegyezni, hogy egy állampolgár saját élettapasztalatából kialakult személyes, hétköznapi tudása birtokában is képes önkéntes alapon folytatott segítő tevékenységre, és lényegében ezt a laikus tudást konvertálja, teszi komplexé, így magasabb – professzionális, diszciplináris – szintre a szociálisszakember-képzés.

A fentiek alapján egy pillantást kell vetni arra, hogy miképpen jelent meg a szociálismunka-tudás a felsőfokú képzés korábbi hazai dokumentumaiban. Már az első tantervi irányelvek is megkülönböztették a tudásra (ismeretekre), a készségekre, az értékekre és a személyiség jellemzőire vonatkozó követelményeket (Az általános szociális munkás képzés tantervi irányelvei, 1990). A képzést szabályozó későbbi 6/1996. (I. 18.) Korm. rendelet már nem részletezte a szociálismunka-tudást és annak elemeit, csak a gyakorlatok követelményeinél említi, méghozzá eléggé elnagyoltan, azazhogy a gyakorlatoknak alkalmasnak kell lenniük a képzési célban megjelölt ismeretek, készségek és képességek mindegyikének kifejlesztésére. Utóbbi keretszabályozás voltaképpen nem érintett mélyebb tartalmi kérdéseket.

Miután a szociálismunkás-képzésben tanuló diákok jelentős része első generációs értelmiségi, így itt a tudás közvetítésének többszörös mobilizációs funkciója is van. A diákoknak el kell sajátítaniuk 1.) az értelmiségi lét és működés tudását, 2.) a hétköznapi és a szakmai tudás fenti sajátos ötvözetét, és tudniuk kell, hogy 3.) miképpen lehet másokat képessé tenni, hogy kikerüljenek beszorított társadalmi helyzetükből. Annyiban vannak e tekintetben „előnyös

helyzetben" e diákok, hogy ők saját maguk is megélték, megélik a kiszolgáltatott vagy kisebbségi helyzetet, jól tudják, mit jelent az, és – megfelelő pedagógiai, szakemberi támogatással – idővel ezt pozitív módon be tudják építeni saját szakmai személyiségükbe. Ugyanakkor mások e kisebbségi létből szociális munkásként hatalmi helyzetbe kerülve és „elfelejtve" saját korábbi élményeiket és tapasztalataikat, attitűdjeik átváltozhatnak és agresszíven, autokratikusan vagy bürokratikusan dolgozhatnak a kiszolgáltatott helyzetű klienseikkel.

Nemzetközi kontextusok

A „mit" és „miért" tanítsunk vagy inkább tanuljanak a diákok kérdéseit illetően is szükséges a teoretikusokhoz fordulni. Közismertek Flexner 1915-ben megfogalmazott gondolatai, miszerint a szociális munkának nincsen pontosan meghatározott, tudományos alapossággal leírt problémarendszere, tanítható tananyaga – azaz nincs meghatározva maga a szaktudás (Hegyesi–Kozma 2002). Jóval később, még 1970-ben is a szociálismunka-szaktudás meghatározásának szükségessége mellett így érvelt Bartlett:

> *„A jelenlegi gyakorlat és képzés során a gyakorló szakemberek fejében nincs átfogó elmélet, mely szakmájukat és annak gyakorlatát leírná." (Bartlett 1970: 212).*

Később Jones (1975, idézi Hegyesi 1999) az általános és egységes elméleti keret kialakítását tartotta fontosnak, amelyben a szociális munka tevékenységeinek integrált, értelmes rendszerben történő leírására és meghatározására kell sort keríteni. A szociálismunka-szaktudás szisztematikus áttekintésének, a különböző tudásfajták meghatározásának igénye újra és újra megfogalmazódik a szakemberekben és kutatókban (Karvinen-Niinikoski 2005).

A szociális munka során elérendő célok, továbbá a segítő tevékenység tartalma közismerten nem mindig egyértelmű és evidens, a szakemberi szerepek nem mindig pontosak, mivel a problémákhoz és a problémákkal megküzdeni nem képes emberekhez nem lehet mechanikusan, gépként nyúlni. A bonyolult problémahelyzetekkel való foglalkozás sokszor a célok, tevékenységek, folyamatok, módszerek újra- és újragondolását jelentik, ez persze „kifelé" a bizonytalanság látszatát is keltheti, pedig éppen az újrakonstruálás bizonyítja a szakszerűséget. Gond viszont, hogy a nehezen elérhető célok és a láncreakcióként alakuló és roppant bonyolultságú szociális problémák sokszor a nem megfelelő és nem elégséges szakképzettséggel „találkoznak" – miként ez nap mint nap tapasztalható a magyarországi gyakorlatban is (ld. középfokú végzettséggel vezetői, szakképzettséggel nem rendelkezőkkel

diplomás szociális munkakörök betöltése). A megállapítás komoly figyelmeztetést jelent, de szempontokat is ad a szociális munkások és a képzéssel foglalkozók problémáinak és dilemmáinak meg/feloldásához. Fontos kérdés tehát az adott szaktudás, képzettség, képesítés és az egyes álláshelyeken való alkalmazás összhangjának megteremtése, napirenden tartása jogszabályi szinten, a szociális munka gyakorlatában és a szolgáltatásokban.

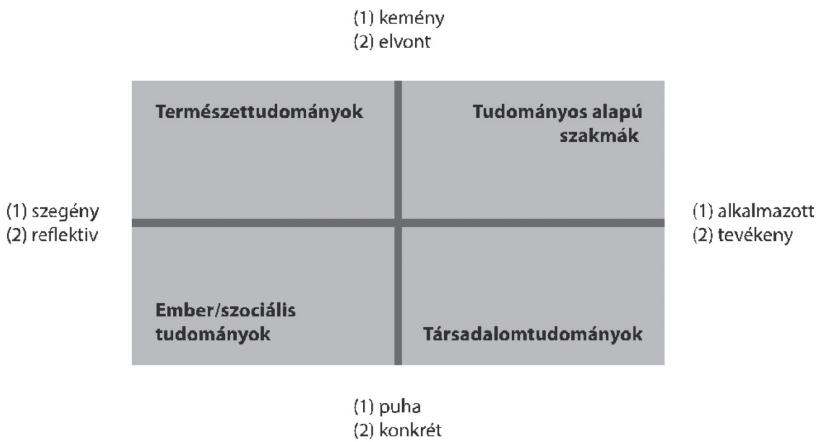
Az idők folyamán különböző megközelítésekkel operálva számos szakember és kutató fogalmazta meg gondolatait a szociálismunka-tudásról. Alapvetően fontos szempontnak tekinthető a szaktudásának a világhoz, a valósághoz és a tudományokhoz való viszonya. A legáltalánosabb kategorizálás: a világról alkotott alapfeltételezések (amelyek a különböző diszciplínákon belüli elméletekre épülnek) és a világban folyó különböző tevékenységek ismeretének megkülönböztetése. Casson (1982) például normatív és technikai struktúrákba foglalhatónak képzelte a szociálismunka-szaktudását (Parton–O'Byrne 2006).

Lüssi (2004) a szociálisprobléma-megoldást tartja a szociális munka alapvető specifikumának, s mivel szerinte ezt nem tudja művelni egyetlen más szakember sem, így a szociálisprobléma-megoldás tudásával bíró szakemberek tekintendők szociális munkásoknak. Ebből, továbbá a rendszerszemléletű szociális munka megközelítéséből kiindulva (más szerzőkhöz hasonlóan) átfogó fogalomhasználattal és széles körű értelmezéssel szakmai gondolkodáshoz és cselekvéshez szükséges szaktudás-kategóriákkal operál. Ezzel szemben Cooperrider (idézi Kelemen 2006) a problémamegoldó megközelítést inkább a klienst hibáztatónak, védekezésre kényszerítőnek, vádlónak, a hiányosságokra fókuszálónak tekinti, ezért az erőforrásokra támaszkodást, a megbecsülést, a méltatást tartja igen lényegesnek.

A szociális munka és képzés hazai gyakorlatában is számtalanszor felszínre kerül a problémamegoldás versus problémakezelés fogalomhasználat dilemmája is. Az előbbi mellett szól a tevékenység viszonylagos befejezettségére, a pozitívumokra törekvés, az optimista és proaktív szemlélet, az, hogy a szolgáltatást igénybe vevők „visszailleszkedési karrierútján" (ld. a „kiilleszkedési karrierút" kifejezést: Kozma 2001) az útitárssá szegődött szakember partnerként a korábbi vagy egy jobb egyensúlyi helyzet kialakításában érdekelt. A folyamatosságot jobban kifejező problémakezelés fogalom használata viszont a reaktív („elkezelgetjük valahogy"), a megengedőbb, a pesszimisztikusabb viszonyulást fejezi ki (vö. a gondozás fogalom használata sem a partneri viszony kialakítását és megtartását preferálja).

Szempontok a szociálismunka-tudás strukturálásához

Sok szakembert és kutatót foglalkoztat a szociálismunka-tudás struktúrájának meghatározása, hiszen ezzel lehet biztosabb módon leírni annak különböző elemeit, közelebb kerülni a szociális munkának mint diszciplínának a kialakításához és fejlesztéséhez. A kérdés áttekintéséhez jó keretet ad Biglan (1973: 204–231) és Kolb (1984) tudománybesorolása, akik egyfelől a tudás természetéből (1), másfelől a tanulás módjából (2) indultak ki (1. ábra).



1. ÁBRA
KOLB- ÉS BIGLAN-FÉLE TUDOMÁNYRENDSZEREZÉS
Forrás: Biglan 1973, Kolb 1984

E konstrukció értelmezése szerint az „ember és szociális tudományok" természetüket tekintve a „szegény" és a „puha", a tanulás tekintetében pedig a „reflektív" (meditatív, visszatükröző stb.) és a „konkrét" dimenzió között helyezkednek el. Mint ahogy már szó volt róla, sok nehézséget jelent az ember/szociális tudományokban a különböző tudáselemek (tartalmak) evidenciaalapú meghatározása, ugyanakkor e rendszerben komoly hangsúlyt kap a konkrét tapasztalatokon alapuló tudásmegszerzés kérdése. Sok kutató él azzal a megközelítéssel, mely szerint a szociális munka művelőinek egyrészt eszmei hátterekre építve gyakorlatorientációjú diszciplínát, másrészt rugalmas, tudományos hátterű, de a gyakorlatban alkalmazható szociálismunka-tudást kell felépíteni (Fisher 1997). E kettős követelménynek való megfelelés hogyanjai joggal állandó diskurzus tárgyai a hazai képzőstábokban is.

A különböző osztályozások a tudást általában főleg elméleti, akadémikus, a képességeket pedig tapasztalati úton, a gyakorlatból származó képződménynek tekintik. Előbbit elsősorban az elméleti vagy tartalomtudással, utóbbit pedig a gyakorlati vagy eszköztudással azonosítják, utóbbiak többnyire az elmélettől, előbbiek pedig többnyire a gyakorlattól dolgoznak távol. A szociális munkások jelentős része az elméleti tudást holt tudásnak tartja, az elméleti szakemberek egy része pedig a gyakorlati tudást becsüli le azzal, hogy az elméleti csak elemzés, az elemzendők tárgykörének megfelelő tudása nélkül (Knausz 2003a).

Elméleti és/vagy gyakorlati tudás?

Lüssi (2004) is alapvetően fontosnak tart egy határozott elméleti-gyakorlati megkülönböztetést. Elméleti elemeknek a tudományos adatokat, fogalmakat, elméleteket, koncepciókat és egyes nem tudományos vonatkozásokat (vallás, művészetek), gyakorlatiaknak pedig a valóság tényezőit és adatait (jelentések, sajtóközlemények) tartja. Beszél továbbá egy megengedőbb, intelligens, laikus, általános jellegű áttekintő és saját munkaterületén egy alapos, mély, súlyozott tudásról, például a szociális ügyek vitelében és az adott problémakezelésben, -megoldásban. A modell arra ad útbaigazítást, hogy egy adott problémahelyzetben adott szociális munkásnak miképpen lehet és szükséges a tudás széles spektrumából az alkalmazandó tudás szempontjából leszűkíteni, szelektálni, kiválasztani adott, konkrét tudáselemeket, ismereteket (vö. Morales–Shaefor 1989). A hazai szociális szolgáltatásokban a képzésből kikerült frissen diplomázottaknak közismerten gondot okozó problémája, hogy elsősorban technikai műveletek (hogyan fogalmazzon meg egy kérvényt, hogyan kell kitölteni a „macis-lapokat" stb.) tudását várják el tőlük, azt már kevésbé, hogy az általános szakmai tudásukat, szemléletüket, gondolkodásukat, rendszerező-, elemző-, problémaátlátó képességüket miképpen tudják alkalmazni és kreatívan konstruálni a konkrét esetek interakciói során.

A tanulás konstruktivista felfogása pedig éppen arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyakorlathoz szükségesnek tekintett elméletek nem mindig egyeznek a tudományosan elfogadott elméletekkel, ugyanakkor a „legegyszerűbb" megfigyeléseken alapuló tudások is megfelelő szempontokat adhatnak a tevékenységhez. A tanárok is számos esetben találkoznak a jelenséggel, hogy a gyakornokok – sőt nem kevésszer a gyakorlatban dolgozó szakemberek – tapasztalataikból naiv elméleteket és modelleket alkotnak, amelyek nincsenek összhangban a tudomány vagy a szakma álláspontjával (Budai 2004a, Csapó 2003). Látható, hogy mindenképp oldani szükséges a merev elméleti-gyakorlati tudás szembenállását, amelyen például a reflektív megközelítés és a kritikus gondolkodás tud hatékonyan segíteni (Schön 1983).

A tudás strukturálásához további szempontot ad Habermas (1978), mert ő az emberi tudás átfogó kategóriájának értelmezése során technikai (tapasztalati), gyakorlati (magyarázó) és úgynevezett „emancipált" (kritikai) tudásokra felosztást használja. Kérdés elsősorban persze az, hogy mik kapjanak prioritásokat a szociálismunka-tudás egészét tekintve és a képzés folyamatában. Például a szociális esetmunka modelljei, módszertani elvei versus az interjúzás konkrét technikái, vagy a segítő folyamat értékelésének irányulása és szintjei versus a genogram elkészítésének konkrét technikái. E dichotóm szembenállások oldása is a képző szakemberek és stábok mindennapi kihívásaiként értelmezhetők.

A szociálismunka-szaktudás további strukturálásához ad segítséget Rolfe (1998) megközelítése (11. táblázat). Az eredetileg ápolóképzésben használt konstrukció nem csupán a „mi" (tartalom) és a „hogyan" (know-how) tudáskülönbség lényegére teszi a hangsúlyt, de arra is, hogy a dolgok „megcsinálásával", azaz a szociális problémák kezelésével és megoldásával szerezhetők újabb és fontos tudások, különös jelentőséget tulajdonítva a tapasztalatok által megszerzetteknek. Jól látható a táblázatból, hogy a szaktudás megszerzése hosszú folyamatnak tekintendő, amelynek csak egy igen rövid időszakát jelenti maga az alapképzés (Parton–O'Byrne 2000, 2006). A szociálismunka-tudást leíró, elemző szakemberek számára igen fontos kritérium vagy vezérfonal lehet, hogy milyen tudásokat kell és lehet közvetíteni a képzésekben, például: a tudományos ismereteket a hagyományosabb képzési formák során, a tapasztalati tudások egy részét pedig a szakmai gyakorlatok, illetve azok elemzését szemináriumok különböző keretei között. A táblázatból jól látható, hogy a személyes szaktudások megszerzésének időszaka és tere döntően már maga az élesben folytatott munkavégző tevékenység és a szakmai továbbképzés lesz, az alap- és mesterszak (BA és MA) diplomája ehhez kevés.

E tudásstrukturálás nem csupán a különböző tudáselemek egymástól való megkülönböztetését rejti magában, hanem az elemek összekötését is egymással. A könyvekből és a szemináriumokon megszerzett ismeretek és az ezeken alapuló gyakorlat képez jelentős tudásokat, vagy például egy, a képzés során megvalósított és egyúttal jószolgálati projekt kivitelezése releváns elméleti „mi" és gyakorlati „hogyan" tudásokat eredményez a diákokban. A családlátogatás fortélyait sem lehet elsajátítani csak könyvekből és információkból, az összes sikerével és kudarcával együtt szükség van a saját megélt tapasztalatra. A családgondozóval együtt történő családlátogatáson a gyakornok lényegében „csak" hospitál, a felelősség nem az övé, így itt elsősorban „mi" tudásra tesz szert, ha pedig önállóan, „teljes" felelősséggel végzi a családlátogatást, akkor „hogyan" tudásra tesz szert, és a kettő együtt válik biztos tudássá.

11. TÁBLÁZAT
A SZOCIÁLISMUNKA-SZAKTUDÁS EGYFÉLE RENDSZERE

	Elméleti „mi" tudás	Gyakorlati „hogyan" tudás
Tudományos ismeretek	Könyvekből, folyóiratokból, médiából és az előadásokból, szemináriumokról, konferenciákról származó ismeretek	Könyvek, információk, instrukciók, terepmegfigyelések alapján a dolgok megcsinálásának képessége
Tapasztalati tudás	Saját/megélt tapasztalatok vagy egyéni kidolgozó munkák során megszerzett ismeretek	Saját/megélt tapasztalatokra alapozva a dolgok önálló megcsinálásának képessége
Személyes szaktudás (többéves szakmai gyakorlat alapján)	Az ismeretek, a tapasztalati tudás és a kidolgozó, konstruáló munkák alapján kialakult, a konkrét helyzetekre és a személyek interakcióira vonatkozó tudás	Ismeretek és a tapasztalati tudás alapján konkrét helyzetekkel és személyek interakcióival kapcsolatban komplex problémahelyzetek kezelésének képessége

Forrás: Rolfe (1998) összeállítása nyomán saját szerkesztés

A gondolatmenetet folytatva, Lüssi (2004) általában objektív és személyes (szubjektív) tudást különböztet meg. Nem szigorúan tudományos, hanem egy szellemi tartalomnak a tudásáról beszél a szociális munkát illetően, mely szerinte egyfelől általában a szakemberek fejében, a szakirodalomban, az információs médiumokban, másfelől az egyes szakemberek aktuális és potenciális tudásában van.

A diszciplína kialakításának igénye

Clark (1996) – kimondva, hogy a szociális munka tartalmát és tudását nem tudományos kutatások során határozták meg – a szociális munka diszciplína kialakításához három fontos pozíció figyelembevételét tartja kívánatosnak, így:

- magát a tudást – szintjeit és típusait, a különböző értékekkel bíró elemeket, a szignifikáns tulajdonságokat, a tudásterületek sokféleségét, halmazát;
- a tájékozottságot – a szakmai és a személyes tudás közti különbséget, a döntéshozatali dilemmákat, a pszeudotudásokat – azaz a fikciókat, melyek sokak szerint még mindig jobbak, mint a semmi, és
- a tevékenység-tudást – az igazán hihetőnek és igaznak tekinthető diszpozíciók által meghatározott tevékenységeket.

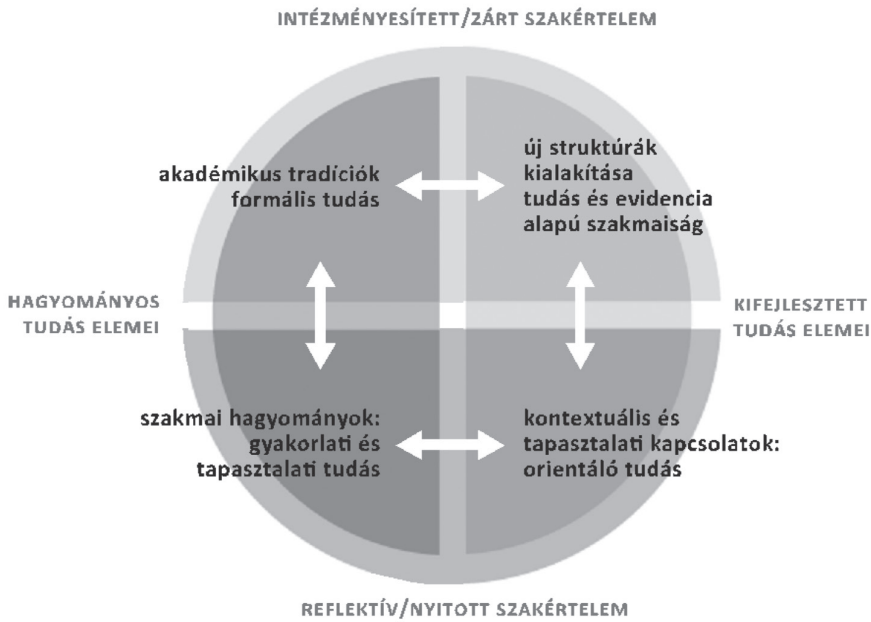
Látható, hogy Clark a diszciplína szakmai tartalmának kialakításakor elsősorban a tudás bázisára mint a diszciplína alaplényegének meghatározására bátorít, másrészt, hogy a szaktudás és a diszciplína kialakításakor a tudáselemek és absztrakciók mellett szükség van tevékenységek, műveletek, alkalmazások meghatározására is.

Brake (2000) tanulmányában a szociálismunka-elméleteket találóan az eltérő érdeklődési körök, az eltérő elméleti feltételezések és az eltérő problémamegoldási koncepciók miatt *„színes foltokból összevarrt szőnyeg"*-hez hasonlítja. Szerinte keveredés van a szociális munka szakmai és tudományos (akadémiai) tudása között. Állítása szerint a szociális munkának nincs általánosan elismert elmélete, de van sok próbálkozás újabb és újabb elméletek alkotására. Az alapvetően gyakorlatközpontú szakmában mindenképpen előnyös ez a folyamat, hiszen így kevésbé alakulhat ki egyoldalú akadémizmus, ugyanakkor rugalmassá válik a szociálismunka-tudás, jellemző lesz a produktivitás, és nyílt az elméletalkotás. Mindezek viszont még nagyon hiányoznak a mai magyarországi gyakorlatból.

A fenti polémiákat figyelembe véve megérthető, hogy az utóbbi években Európa-szerte fontos kérdéssé vált a szociálismunkás-képzés tudományos státuszának megalapozottsága, és az is, hogy miképpen válhat a képzés a „szociális munka tudományának" előfutárává. Ez a követelmény a bolognai folyamat következtében még inkább felerősödött, egyes teoretikusok a szociálismunka-kutatást a képzőprogramok minősítésének fontos útjaként határozzák meg (Goldmann 2000, Labonte-Roset 2001, 2005, Karvinen-Niinikoski 2005).

A reflektív-nyitott szakértelem felé

Az utóbbi években egyre több kutató rámutat, hogy a szociális munka igen gyorsan változó világában elsősorban integratív, reflektív, új, innovatív tudásokra van szükség (Bányai 2008, Fook 2004, Schön 1991). A szociálismunka-tudás értelmezéséhez, áttekintéséhez és rendszerezéséhez további kiváló fogódzót ad Lymbery (2003, ld. 2. ábra).



2. ÁBRA
VÁLTOZÓ PARADIGMÁK A SZOCIÁLISMUNKA-TUDÁS RENDSZEREZÉSÉHEZ
Forrás: Lymbery összeállítása nyomán (2003: 112)

Lymbery rendszerének vertikális dimenziójában a „reflektív/nyitott szakértelem" (a mi megközelítésünkben szociálismunka-tudás); azaz a különböző tevékenységkontextusokban a nyílt tudás a kérdezés, a bizalom, a polémiák, a kritika, a viták, az alternatívák kidolgozása, a kreativitás, a perspektívák megváltoztatása, a tapasztalatok rekonstruálása áll. Ezzel szemben a zárt szakértelem szigorú, stratégiákat, a „tudásmaggal" kapcsolatos ethoszt, mentalitást és a hagyományokat stb. jelenti, erősítve az utóbbi évtizedben egyre jobban teret nyerő menedzserizmus és az evidenciaalapú (a gyakorlatot szigorú kontroll alatt tartó) szellemiséget. Az evidenciaalapú momentumok kétségtelenül a szakma megújulását szolgálhatják, ugyanakkor ezek sokszor szemben állnak a reflektivizmus és a kritikai gyakorlat követelményeivel. Horizontális szinten a már „hagyományos" és a „kifejlesztett tudások" állnak szemben egymással. Lymbery szerint egy olyan „arénára" van szükség, amelyben a hagyományos elemek a kontextuális és tapasztalati-tudás-elemekkel együtt kezelendők, azaz a jelenre és a jövőre fókuszáló,

kreatív, dinamikus szociálismunka-szakértelem leírására van szükség (ld. a 2. ábrán az összekapcsolódó és a kölcsönhatásokat kifejező nyilakat!). A rendszer kétségtelen előnye, hogy nemcsak a gyakorlatorientációjú diszciplína és a tudományos hátterű, gyakorlatban alkalmazható szociálismunka-tudás fejlesztését, hanem a hagyományokon alapuló biztos tudást a kifejlesztendő tudásokkal is ötvözi.

Karvinen-Niinikoski (2005) felhívja a figyelmet arra, hogy a szociális munka és szakértelem fejlesztése érdekében határozottabban el kell mozdulni a tradicionális szakértelemtől, és a jelenlegi gyakorlat tudományos evidenciáit kell preferálni. Megállapításai alapján a szociálismunka-tudás és szakértelem a jövőben provokatív, nyitott, dialógusjellegű, reflektív, orientáló (tárgyalási, kooperációs, hálózatépítési tudások stb.), posztmodern lesz. A Lymbery-féle paradigmákból kiindulva idővel vélhetően túlléphető a hazai elméleti-gyakorlati tudás és az elméleti és gyakorlati képzés dualizmusa is, illetve határozott lépések történhetnek a szociálismunkatudás-készlet, a „mit" és „miért" tanuljanak a diákok kérdés teljes átgondolásában.

A tudás körüli zavarok és az áltudások veszélyei

A szociális munka során az elérendő célok és a tartalom közismerten nem mindig egyértelmű és evidens, a szakember szerepei sem mindig pontosan körülhatárolhatók, mivel a problémákhoz és a problémákkal megküzdeni nem képes emberekhez, csoportokhoz, közösségekhez nem lehet receptek szerint, mechanikusan nyúlni. Azt is gyakran tapasztaljuk, hogy a megfelelő képzettséggel dolgozó szakemberek egy jó része sajnos még egyszerűbb problémahelyzetben is eszköz- és ötlettelen, ezért leragad a mechanikus szabálykövető magatartásnál. Szívesebben vagy kizárólagosan alkalmaznak elsősorban kontrollmechanizmusokat. A segítő-támogató helyett a „könnyebben" alkalmazható hatósági attitűd érvényesítése, így például sokszor a védelembe vétel elkerülése helyett az első úgymond segítő lépés maga a gyermek védelembe vétele lesz. A problémák meghatározásánál elsősorban vagy kizárólagosan a szakember szempontja jelenik meg, és kevésbé a szolgáltatást igénybe vevők igényei, szükségletei. A velük szemben támasztott – sokszor – túlzó követelmények sincsenek összhangban és egyensúlyban a szakemberek segítő lépésivel, értékével (úgymond: „a kliens jól segítette családsegítő munkámat…", vagy a felülről kiszabott, diktátumízű gondozási-nevelési tervek, a bírósági tárgyalásokra hajazó esetkonferenciák stb.).

„A szociális munkában a dominánsan előzetesen meghatározott szabályok és eljárások kiszorítják a felhasználandó tudást és az alapvető célokat" – állítja Clark (1996: 49) – miként ez nap mint nap tapasztalható a hazai szociális ellátás

gyakorlatában is. A különböző szükségletekkel, a bonyolult problémahelyzetekkel való foglalkozás sokszor az okok-következmények és újabb és újabb következmények, a célok-tevékenységek-folyamatok-módszerek rendszerben történő újra- és újragondolását kell, hogy jelentsék, ez persze „kifelé" a bizonytalanság látszatát keltheti, pedig éppen ez az újra és a megint újra konstruálás bizonyítaná a szakszerűséget, a társadalomból való kirekesztődésre és kiilleszkedésre adott válaszokat. Gond, hogy a nehezen elérhető célok és a „vég nélküli", roppant bonyolultságú szociális problémák sokszor magukkal hozzák a nem megfelelő és nem elégséges szaktudás elfogadását is, például: szakemberek és intézmények együttműködésének hiánya adott esetvitel során.

A legnagyobb gondot valószínűleg a szociális munka értékszemlélete körüli zavarok jelentik: a szakmaetikai normák puhává válása vagy puhán kezelése (ld. a „vádolom", „nevelem" terminológia elterjedtsége, a szolgáltatásokat igénybe vevők emberi jogainak, intim szférájának figyelmen kívül hagyása, megsértése – videófelvétel készítése a kliens alkoholfüggőségének bizonyítására stb.). Ebbe a sorba tehető a szakmai tevékenységek rutinszerű végzése (ld. problémakezelő modell, „macis-lapok" mechanikus értelmezése és erőltetett alkalmazása) is. Gond az úgynevezett rituális tudás megjelenése és burjánzása is, mint az olyan tevékenységek végzése, amelyek lényegéről kevés ismerete van a szakembernek, és amelyeket szinte kizárólagosan mechanikusan végeznek („átveszem", „lemásolom" alapon, „hiszen mások is így csinálják", vagy elő is írják). Mindez számos kérdést, kétséget, dilemmát vet fel a túl bürokratizált szabályzórendszer, a sztenderdizációs törekvések és szakmai protokollok koncipiálása, alkalmazása vonatkozásában is.

A tudás kialakításának folyamatát tekintve lényeges Knausz (2003b) vélekedése arról, hogy az iskolában – így a felsőoktatásban is – megtanult ismeretek és képességek egy része áltudásnak minősíthető, amelyeket a diákok vagy eltitkolnak, vagy szóvá teszik, de nem mindig a képzés folyamatában, hanem jóval a végzés után. Kategóriarendszere szerint „tétlen tudásnak" tekinthető, ha például tudják, hogy Mary Richmond írta a Social Diagnosis című könyvet, de nem lesznek képesek mit kezdeni ezzel, ha nem tudnak a szerző tevékenységéről, a korról, amiben élt és dolgozott, hogy miképpen hatottak rá a különböző társdiszciplínák tanításai, illetve hogy miképpen formálta az ő munkássága a szociális munka professzionalizálódását. Ma még igen ritka végzős jelölt az, aki a záróvizsgán így szól a bizottsághoz: *„Önök bizonyára olvasták a Social Diagnosist…eredetiben…"*

A képzési folyamatban a diákok alkalmazzák ugyan a kapcsolati háló elkészítését, de kevés ismeretük van arról, hogy miről szól, mi a lényege, mire lehet és célszerű alkalmazni, milyen okokat, összefüggéseket és következtetéseket

lehet azokból levonniuk. Így csak mechanikusan cselekszenek, „mások is készítettek…", illetve „feldobja az esettanulmányt… a színes ábra" alapon. Ez tekinthető az áltudás másik fajtájának, az úgynevezett rituális tudásnak. Knausz (2003b) beszél továbbá „kettős" tudásról, azaz amikor a diákok az iskolában megszerzett tudásukat csak az iskolai szituációkban, vizsgákon, dolgozatokban használják, alkalmazzák, a gyakorlatokon és a munka világában már nem, és továbbra is csak a korábbi laikus, naiv elképzeléseiknek megfelelően dolgoznak. A szociális csoportmunka elméletéből már levizsgázott gyakornokok számtalan esetben nem tudnak mit kezdeni a csoportmunka értékszemléletével, eszmeiségével, lényegével, az adott konkrét csoport vezetésével, dinamikájával. Mintha nem történt volna előtte semmi, mintha nem érintette volna meg őket a korábban már valamilyen szinten feldolgozott ismeret. A különböző csoportos és tréningélményeiket is csak intuitív módon vagy esetlegesen forgatják be tevékenységükbe (vö. Rolfe 1998).

Sokszor tetten érhető az áltudás negyedik fajtája, az „idegen" tudás is. Az intenzív gyakorlatokat követő, elemző szemináriumokon például megjegyeznek izgalmas, érdekes eseteket, de elsősorban csak a történet, a kuriózum („igazán, van ilyen?") rögzül, de nem maradnak meg a körülmények, a szolgáltatást igénybe vevők szükségleteinek sokasága, a kezelendő problémarendszer, a történet szereplőinek motívumai, érzelmi állapota, a megtanult tehetetlenségek okai, a személyek egymás közti bonyolult viszonyrendszere stb. Következésképp az esetek nem szolgálnak tanulságként, üressé és hatástalanná válnak.

Az áltudás problematikáját nyilván nem csupán a képzési folyamatban lehet tetten érni, hanem a szolgáltatások mindennapi gyakorlatában is. Igen gyakran alkalmazott munkaforma gyermekek védelembe vétele során az esetkonferencia, amely az érintett személyek jelenléte nélkül, konzíliumjelleggel zajlik az esettel dolgozó szakemberek részvételével. Egyre több olyan esetkonferencia működik, amelyre az ott részt vevő szakemberek (szociális munkás, gyámügyi szakember, pszichológus, pedagógus, orvos stb.) behívják a klienst(eket), és megértően, „barátságosan körbevéve" őket, jobb esetben „jó tanácsokat" adnak neki(k), rosszabb, de gyakoribb esetben kemény követelményekkel szembesítik, illetve könnyen szakcionálják őket. Közben pedig ugyanezek a segítő szakemberek saját magukat maximálisan empatikus, toleráns és kongruens személyeknek tartják, és a felhasználók feltétlen elfogadását hirdetik. A szolgáltatás igénybe vevője pedig pillanatokon belül nem lesz igénybe vevő, hanem szorongóvá és bűntudatossá válik. Fontos és érdekes vizsgálat lenne a tétlen, a rituális, az idegen tudásokat feltérképezni és elemezni, bizonyára kiválóan használhatók lennének a szakmai továbbképzéssel foglalkozó, valamint a tudást és a kompetenciákat újrastrukturáló szakemberek számára is.

Összefoglalva: a magyarországi szociális képzések egyik alapkérdése, hogy milyen tudás közvetítésére van leginkább szükség a hazai és nemzetközi szakmai és képzésfejlesztési tendenciáknak megfelelően. Látható, a szociálismunka-tudás nehezen definiálható, írható le és strukturálható, sok szubjektív elemet tartalmaz, a különböző tartalmak integrálása egyrészt dilemmákat, másrészt interdiszciplináris szellemi tevékenységet igényel. A rendszerszemléletű, a problémamegoldás gyakorlatában alkalmazandó tudást a tapasztalatokra épülés, a problémalátás, az alternativitás, a variabilitás, a rugalmasság, a szelektivitás, a kreativitás, az innovativitás, az integrativitás stb. kell, hogy jellemezze.

A szociálismunka-tudás multidimenzionális megközelítése és értelmezése minden bizonnyal támpontokathat ad a különböző szinten működő képzőstáboknak. A szociális képzések különböző szintjein és formáiban vélhetően hasznosan alkalmazható a Ferge-féle tudáskategória-rendszerben megjelenő releváns hétköznapi és szakmai tudás ötvözete. Rolfe többdimenziójú struktúrája a cselekvőképes tudás felé, a Lymbery-modell a kifejlesztett tudás és a reflektív/nyitott szakértelem, a kompetencia fogalom felé vihet el, amely a tudás személyességét, illetve a szakember aktív, alkotó létét és működését feltételezi, kitágíthatja a szociálismunka-tudást, nem hagyja, hogy beszűküljön vagy holttá-irrelevánssá váljék.

A szerző tapasztalatai alapján a szociálismunka-tudás meghatározása, leírása nem nélkülözheti a különböző, így az oppressziót (elnyomást) elutasító és az „empowermentet" igenelő, az evidenciaalapú minőségbiztosítást kiemelő és/vagy a reflektív professzionalizmus szemléletének figyelembevételét, ezek variálására és összhangjára törekvést. Célszerű lenne a konstruktivista megközelítéssel is élni, amely szerint olyan szociális képzések fejlesztésére van szükség, amelyekben a gyakornokok saját tapasztalataik tükrében fogják megkonstruálni a szociális problémák és munka világának megértését, illetve erről a világról szóló újabb és újabb információkat a már kiépült ismeret rendszerén keresztül fogják beépíteni tudásukba.

A Globális alapelvek vélhetően jó vezérfonalat adhatnak ahhoz, hogy az egyes szociálismunkás-képző iskolák stábjai és tanárai újra és újra bizonyítsák a szociálismunka-tudás közvetítésében betöltött leíró, rendszerező, folyamatosan konstruáló (de nem omnipotens) szerepét. Ez is lehet a képzésfejlesztés egyik kiinduló lépése, ezek alapján is lehet a különböző képzési módszerekről, tanulásirányítási stratégiákról (tapasztalatalapú, reflektivitásra épülő, konstruktivista), továbbá a tanterv- és képzésfejlesztés legfontosabb kérdéseiről (tantervi filozófiák, orientációk, modellek, konstrukciók) beszélni.

KOMPETENCIÁK [82]

A kompetencia megközelítés elterjedése

A szakemberek gondolkodásában és a szakirodalomban különböző értelmezések vannak a tudás és a kompetencia fogalmak viszonyrendszerét illetően, de az mindenképpen kimondható, hogy a tudás és a kompetencia egymás mellett a szociális munka átfogó kategóriái (Kozma 2002a, 2002b). A kompetencia fogalom az egyes szakmai tevékenységek hatékonyabbá tétele, továbbá az egyes munkakörökre történő felkészítések, képzések fejlesztése vonatkozásában, a korábbi tradicionális, majd a „tudás- és attitűdbázisú" szemlélet mellett az 1980-as évektől és különösen az 1990-es évektől kezdve világszerte egyre nagyobb hangsúlyt kapott a szociális munkában is, idővel megkerülhetetlenné vált. Az utóbbi 10 évben már idehaza is egyre inkább teret nyert a különböző szakmákban, a szakképzésben és a felsőoktatásban (Budai 2008). A szociális képzésben és a szolgáltatásokban dolgozók vagy „lelkesen elfogadják" az „új" megközelítést, szempontot, és aztán nem tesznek sokat változás érdekében, vagy egyszerűen a szkeptikusság, a hallgatás, a kivárás a reakció. Pedig jelentős szakmai kihívásról lehet szó e tekintetben is, amelynek során újraértelmezhetők a szociális munka, a képzések alapkérdései és összefüggései. E konstrukciós „kísérletek" pedig újrarendezhetik a szakmai és a képzési tevékenységeket, továbbá a kompetenciaalapú szemlélet terjedése a szakmai és a képző tevékenység közös ügye tudna lenni.

Számos fogalomértelmezés megegyezik abban, hogy a kompetencia egyfelől az adott tevékenységek folytatására való képességet (illetékességet), az adott tevékenységhez való pozitív hozzáállást, az ahhoz való jogosultság elismerését jelenti. A kompetencia ebben az értelemben olyan képesség, amely a már megszerzett tapasztalatokra, ismeretekre, képességekre és készségekre alapozva különböző új helyzetekben (többféle kontextusban) az adott szakember jobb működésének és teljesítményének elérését eredményezi. Valaki valamiben csak akkor lehet kompetens, ha rendelkezik jelentős eszköz- és tevékenységtudással, ha személyes tapasztalatok alapján, szöveges, illetve az elektronikus és verbális információk, instrukciók

82 A fejezet a Szociális szaktudás – kompetenciák – képzés és a sztenderdek kidolgozása címmmel a Kapocs folyóirat 2008. augusztusi számában (38–47. oldal) és a Kozma Judittal közösen írt A kompetencia-alapú képzés elé címmel (Budai István – Nárai Márta, szerk. 2012) az Együttműködés és felelősségvállalás tanulása a szociális és közösségi munkában kötetben megjelent tanulmányok átdolgozott változata.

birtokában önmaga képes cselekedni, megoldani a problémákat, ha képes új helyzetekben kreatívan hasznosat, biztosat és hatékony dolgokat konstruálni, mérhető teljesítményt elérni (Clark 1996, Lüssi 2004, Rolfe 1998). [83]

A kompetencia tehát egy-egy szakmában általános fogalomnak tekinthető. A kompetenciaalapú megközelítés azért releváns, mert a „mire képes, mit tud megcsinálni a már megszerzett tapasztalatokkal és tudással a szakember" kérdésre fekteti a hangsúlyt. A kompetenciák valamilyen gyakorlati képesség-készség fejlettségi szintjének bizonyításában fejezhetők ki leginkább (Henkel 1995). Kompetensnek lenni másfelől mindenképp jelent személyességet, az adott szakma értékeit elfogadó pozitív viszonyrendszert, identitást, attitűdöt, illetve aktív létet és működést is, amely merőben szemben áll az automatikus, mechanikus vagy rutinszerű munkává degradált tevékenységektől (Lymbery 2003).

> *„Akkor tekintünk valakit kompetensnek egy foglalkozás vagy szakma vonatkozásában, ha rendelkezik a képességek megfelelő repertoárjával, valamint olyan tudással és értelmezési készséggel, amelyet képes alkalmazni többféle kontextusban és szervezetben. Másrészt akkor mondhatunk kompetensnek valakit egy munkakör vonatkozásában, ha kompetenciája egy bizonyos munkahelyen egy bizonyos feladat ellátására képessé teszi." (Jessup 1991, idézi Jones–Joss 1995).*

A kompetencia fogalom a fenti értelemben arra hívja fel a figyelmet, hogy összhangot kell teremteni az adott szakmára, foglalkozásra vonatkozó generikus kompetenciák (azazhogy a szakembernek olyan képességrepertoárral kell rendelkeznie, melynek révén az adott szakma sokféle színterén, sokféle munkakörében is képes legyen helytállni) és egy konkrét munkakörre és tevékenység végzésére vonatkozó kompetenciák között. A kompetenciák kimunkálásakor, meghatározásakor és rendszerbe szervezésekor tehát egyaránt figyelembe kell venni az adott munkakörökhöz a feladatok elvégzéséhez adekvátakat és az adott szakma egészére – azaz amitől professzió az adott professzió – vonatkozóakat. Utóbbi permanens nyomon követése, fejlesztése különösen fontos a professzionalizáció és a szakemberek szakmai identitásának erősítése szempontjából, így a szociális munkában is.

A kompetenciák igen széles körben értelmezhetők: vonatkozhatnak az elméleti tudás gyakorlatban való alkalmazására, a különböző stratégiákra, eljárásokra, módszerekre, technikákra, kapcsolódhat a szakember értékrendjéhez, szakmai személyiségéhez is; így beszélhetünk személyes, szakmai, társas és más kompetenciákról. Jones–Joss (1995) kompetenciák-professziók közötti

83 Itt nem vizsgáljuk a hasznos, a biztos és a hatékony fogalmak sokféle értelmezését.

koherenciákból kiinduló kategóriarendszere szerint lehet szó: 1.) a szakmák ideális jellemzőiből, 2.) a tevékenységek funkcionális megosztásából és 3.) a szakmai kontrollokból (belépés, felkészülés, jogosítványok, anyagi elismertség, etikai kódex stb.) történő megközelítésekről.

A szociális munka gyakorlatában idehaza korábban már elterjedt egy szerencsésnek tekinthető, az értékek – ismeretek/tudás – képességek/készségek szerinti kategorizálás. Nehezíti ugyanakkor a pontos fogalomhasználatot az angol és a magyar szaknyelv közötti különbség (ld. competence = hozzáértés, alkalmasság, képesség, szakképzettség, szaktudás, szakértelem; knowledge = ismeret és tudás; skill = jártasság, készség; ability = képesség, jogosultság stb.): a tudást a magyar nyelvben többnyire általános értelemben használjuk, a készség pedig elsősorban a tudatos tevékenység automatizált komponensére értelmezhető. Többen megegyeznek abban is, hogy a kompetencia valamilyen gyakorlati készség fejlettségi szintjének bizonyításában fejezhető ki leginkább (Henkel 1995). A szaktudás vagy a szakértelem a kompetenciákkal együtt állandó változásban, fejlődésben vannak (Budai 2006, 2008).

Lehet a tudás és a kompetencia fogalom egységéről és integrációjáról is szó (Agten 2007), és lehet olyan értelmezéseket is tenni, hogy nincs jelentős különbség a tudás és a kompetencia fogalma között, mert mindkettő egyaránt rendelkezik valamilyen értékalappal és viselkedési referenciával (ld. attitűdök), hiszen minden tudás és kompetencia valamilyen viszonyrendszerben és cselekvésben realizálódik (Johnsson–Svensson 2005, Lymbery 2003, Rolfe 1998).

A tudás és a kompetenciák közötti különbségtétel akkor válik nyilvánvalóvá, ha tradicionális tanítás-tanulás, öncélú, memoriter jellegű, mechanikus, értelem nélküli, magolás, biflázás során történő elsajátításról, azaz az egyoldalúan a lexikális vagy absztrakt ismeretek bevéséséről és/vagy a nem tudatosult tapasztalatszerzésről van szó. Ez esetben szerzett tudás itt csak holt és irreleváns marad, következésképp így a szakmai tevékenységet sem lehet kompetens módon folytatni. Itt lényegében kétféle megközelítésről van inkább szó; a tudás fogalom a fentiek értelmében elsősorban a diszciplínaépítés, a kutatások és a szaktudományos megerősítés felé mutat, a kompetencia pedig a szociális munka professzionalizációjához járul inkább hozzá.

A szociális munka hazai szakmai köreiben, továbbá a szociálismunkás-képzésben részt vevők körében kompetenciáról elsősorban a kompetenciahatárok összefüggésében lehet hallani, a személyes határok megfogalmazásáról, kimondásáról, ezek fenntartásáról. Az egy szociális munkásra (családsegítőre) eső esetek túlzottan magas száma, a nem megfelelő képzettség és tapasztalat, a szakmai felelősség szűkített értelmezése,

a félelmek, a kiégettség stb. következtében különösen sokszor kerül a szakmai viták középpontjába, hogy egy adott esetmunka során meddig mehet el, meddig avatkozzék/avatkozhat be a szociális munkás. Számos példa bizonyítja: a szociális szakemberek sokszor igen hamar eljutnak e kritikus pontig, azaz „ebben én már nem vagyok illetékes, tovább kell adnom a klienseket, esetet…" más szakembereknek, anélkül, hogy komolyabb mérlegelés történne, hogy még miben és mennyiben lenne ő az illetékes, és hogy mi mindenre lenne még eszköze. Itt megfelelő szakmai felkészültség hiányáról, egyfajta eszköztelenségről vagy egy elhárító mechanizmusról van inkább szó. Számos példa van ennek ellenkezőjére is, amikor olyan tevékenységeket is folytat a szociális szakember, amihez egyáltalán nincs jogosultsága, például: különböző terápiák folytatása.

A szociális képzések Globális alapelveivel foglalkozó szakemberek joggal hívják fel a figyelmet a kompetenciafelfogás egyoldalú vagy szélsőséges megközelítésének veszélyeire is. Azazhogy ne tegyük triviálissá, ne fragmentáljuk túlzottan szét a szociális munkát, és ezzel ne kerüljön háttérbe, hogy a szociális munkás alapvetően a változások ügynökeként, facilitálójaként, többdimenziójú partnerségben, humán ökorendszerben, holisztikus megközelítéssel dolgozik (A szociálismunkás-képzés globális alapelvei 2006, Dominelli 1997, 2010, Lorenz 2001). [84] A bolognai folyamat egyébként kifejezetten preferálja a különböző képzések kompetenciaalapú fejlesztését.

A kompetenciákat a képzések középpontjába helyező szemlélet egyúttal a bizonyítékalapúsághoz is közel áll, a kompetenciák egyúttal kvázi sztenderdeknek is értelmezhetők. Ugyanakkor a szakmai munka lényegét nem lehet kizárólagosan e fogalommal lefedni – nem szerencsés egy „omnipotens" csúcsfogalommal operálni. A szakmai tudás, szakértelem, identitás, kompetencia fogalmak viszonyrendszerével való foglalkozás előttünk álló feladat (Budai 2010). Különös jelentősége lesz a jövőben a szakmák közötti interakciók, együttműködések és az ezekre vonatkozó kompetenciák tisztázásának is, és ezekhez az együttműködésekhez alapvetően szükség van saját szakmánk (szakembereinek), majd a közös munkában részt vevő más szakmák (szakembereinek) kompetenciáinak tisztázására, elfogadására és tiszteletére, továbbá közös kompetenciák meghatározására is (Budai 2009, Somorjai 2001).

84 Lásd még Lena Dominelli Szociálismunka-oktatás és gyakorlat a XXI. században: Kihívások és lehetőségek című és az Elnyomás elleni gyakorlat a globalizálódó világban című előadását a Szociális munka és társadalmi környezet konferencián 2010. május 21-én – Szegedi Tudományegyetem, Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar, Szeged.

A kompetenciák rendszerezésének kísérletei

Kérdés, milyen alapon és milyen szempontok mentén célszerű a szakember mindennapi tevékenységének folytatásához szükséges kompetenciákat leírni, rendszerezni. Ez a kompetenciák nehéz definiálhatósága, állandó mozgása, változása és fejlődése miatt is roppant bonyolult, időigényessége kétségtelen, de elkezdése és megtétele a kompetenciaalapú szemlélet terjedése következtében egyértelmű kihívás és követelmény lehet.

A kidolgozó munka egyfelől egy sor problémával és nehézséggel jár, például: a teljesség igénye, a minimális elvárások, a viszonyítási pontok megragadása, a tömörség-részletezettség, az identitás – szakértelem/tudás – kompetenciák összefüggései, az általános és a specifikus vonások stb. A gyakorló szakemberek – adott esetben a képzésben dolgozók is – ezt sokszor nem sok haszonnal kecsegtető, mondvacsinált, spekulatív, másrészt mechanikus dolognak, tautológiának tekinthetik (Rolfe 1998). Idehaza a szociális munka végzéséhez persze szintén szükség lenne a kompetenciák leírására, rendszerezésére, ami eddig csak egy-két esetben történt meg, kutatásokban is csak elvétve, a szociális területen dolgozó szakmai szervezetekben és a mindennapi tevékenységre vonatkozó jogszabályalkotás hátterében pedig nem.

Ez a munka a szakmában és képzésben dolgozók együttes tevékenységét igényli, amelyek része egyfelől, hogy milyen szakembereket vizionálnak, várnak el általában a szakma képviselői, azaz mi a munkaerőpiaci kereslet és elvárás. Másfelől milyen értékpreferenciájú szellemiségek mentén tudnak dolgozni a képzések képviselői adott feltételrendszerükkel. A kompetenciák rendszerezéséhez lássunk néhány fogódzót!

Kiindulópontul szolgálhatnak az általános megközelítések, így az OECD-országok szerinti kulcskompetencia-rendszer és annak elemei: kommunikációs, értékek-értékorientációs, motivációs, kritikus gondolkodás, szakmai területi kompetenciák, személyes tulajdonságok és jellemzők (Rychen–Salganik 2000). Az Európai Parlament az egész életen át tartó tanulást alapozó, kulcskompetenciákkal foglalkozó munkabizottságának dokumentumai is egy nagyon általánosan használható keretből indulnak ki (Galambos–Kozma 2008). Ehhez érdemes társítani a hazai pedagógus-kulcskompetenciákat (12. táblázat):

12. TÁBLÁZAT
KULCSKOMPETENCIÁK LEHETSÉGES VARIÁCIÓI

Az Európai Parlament által javasolt kulcskompetenciák	Hazai pedagógusok által javasolt kulcskompetenciák **
Kommunikáció (szövegértés, szövegalkotás) anyanyelven Kommunikáció idegen nyelven Matematikai, természettudományi és műszaki kompetenciák Infokommunikációs, digitális kompetenciák Életviteli, interperszonális, szociális és állampolgári kompetenciák Vállalkozási, életpálya-építési kompetenciák A kulturális önkifejezés kompetenciái	A tanuló személyiségfejlesztése Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása A pedagógiai folyamat tervezése A tanulási folyamat szervezése és irányítása A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése Szakmai együttműködés és kommunikáció Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Forrás: saját szerkesztés

A táblázatból látható, hogy mindkét kulcskompetencia-rendszer egyszerű, világos, lényegre törő. Az Európai Parlament által javasolt kompetenciák közül szinte valamennyi fontos, a hazai pedagógusok kompetenciái közül pedig a csoportok, közösségek alakítása, a tudások integrálása, a folyamatok tervezése, szervezése, irányítása és értékelése, a szakmai együttműködés és kommunikáció, az elkötelezettség és felelősségvállalás úgyszintén alapvető a szociális szakemberek számára is. Megjegyzendő: láthatóan a hazai pedagógusoktól nem várják el a más szakmák szakembereivel való szakmaközi együttműködést, amely a szociális szakmában viszont nélkülözhetetlen.

A brit szociális munka gyakorlatában a munkavégzéshez szükséges kompetenciákat már régóta az országos foglalkoztatási sztenderdek írják elő. 1996-tól az alábbi hat kulcskompetencia (core competencies) meglétét követelik meg az alkalmazandó szakembertől, amelyek sok ponton kapcsolódnak a fent vázoltakhoz: [85]

- *„elkötelezetten kommunikálni és kapcsolatba lépni a helyi közösségek szervezeteivel és tagjaival annak érdekében, hogy a veszélyeztetett vagy szükséghelyzetben lévő gyerekek, felnőttek, családok és csoportok működési, részvételi és fejlődési lehetőségei javuljanak a társadalomban*

85 Újabban gyakori a kulcskvalifikáció fogalom használata is, értelmezését tekintve a kulcskompetenciákkal – különösen a német gyakorlatban – egyenrangúnak tekinthető.

** Elhangzott Horváth H. Attila előadásában A pedagógus kulcskompetenciák szerepe a tanulók versenyképessége vitafórum Kulcskompetenciák fejlesztése című műhelyén Veszprémben 2009. június 17-én.

- *elősegíteni, hogy az emberek lehetőséget kapjanak saját erősségeik és szakértelmük felhasználására, amivel képessé válnak a felelősségvállalásra, a jogaik érvényesítésére és változtatására*
- *partneri együttműködésben felmérni és áttekinteni az emberek életkörülményeit, továbbá megtervezni a szükségleteikre és kockázataikra adott válaszokat*
- *beavatkozni és szolgáltatást nyújtani a változások elérése érdekében, megfelelő szintű támogatás, védelem és ellenőrzés biztosítása és megszervezése révén*
- *hozzájárulni a szervezetben folyó tevékenységhez*
- *saját szakmai kompetenciáinak fejlesztését megszervezni, irányítani és ellenőrizni*" (CCETSW 1996).

A fenti struktúra a valamire való képességet jól láthatóan kiterjeszti a tevékenység végzéséhez szükséges pozitív hozzáállásra (elkötelezettség az emberekkel, változások elérése érdekében), a személyességre, azaz a kompetenciák szerves részeként kezel értékpreferenciákat is.

Igen figyelemreméltó Jones–Joss-féle (1995) a szakmák és így a szociális munka alapvető lényegére, különböző aspektusaira, modelljeire és fő kompetenciáira vonatkozó kategóriarendszere. Megkülönböztetnek 1) a(z) (sajátos egyedi ügyekre vonatkozó) ügyek, dolgok, esetek megítélése, 2) a tárgyi és gyakorlati tudás, 3) az értékek szerepe, 4) a kapcsolatokra építkezés, 5) a tapasztalatokból való tanulás és a szakmai fejlődés fontosságát hangsúlyozó megközelítések alapján kompetenciákat és az azokból építkező szakember szereptípusokat. Így a szociális munkában és az arra való képzésben szerintük megkülönböztethető a(z):

- alapvetően know-how alapú, a józan észre támaszkodó, a próba szerencsét, az intuíciót és a kreativitást igénylő praktikus szakértelem, amely leginkább a mesteremberre jellemző szerep;
- problémacentrikusságot, a tudományos hátteret méltányoló, a tételes tudásra építő racionális szakértelem, amelynek szakértő képviselője alapvetően a szolgáltatásokat igénybe vevőktől függetlenül határoz meg beavatkozásokat, interakciókat, problémamegoldásokat. Ennek két alcsoportja van, így a(z):
  - megfelelő elméletekkel és technikákkal, objektív kapcsolatokkal bíró menedzsment-szakértelem – menedzserszerep;
  - alapvető szabályokra épülő és a szakmai önállóságot lényegében korlátozó, de az elszámoltathatóságot hangsúlyozó operatív szakértelem – technikusi szerep;

- szolgáltatásokat igénybe vevőket partnernek tekintő, velük állandó dialógusban lévő, őket facilitáló és az ő tapasztalataikra alapvetően építkező, sokféle cselekvési móddal kalkuláló reflektív szakértelem és szerep szakember.

A Jones–Joss-féle struktúrában a kompetenciák meghatározása szoros összefüggésben van a szakember identitásának lényegével, illetve fordítva: hogy milyen kompetenciákat indukálnak a definiált szakértelmek és szerepek. Mindezek a kölcsönviszonyok és -hatások alapvetően kiváló kiindulópontok lehetnek egy adott képzés céljainak, filozófiájának meghatározásakor, programok kimunkálásakor, de a képzések mindennapi gyakorlatában, a tanulásirányítási metodikák kiválasztásakor és alkalmazásakor is.

Magyarországon néhány éve az Egészségügyi szociális munka MA szak alapításakor és elindításakor a képzést szervezők fontosnak tartották az egészségügyi szociális munkás kompetenciáinak meghatározását, rendszerbe foglalását, amelynek tervezetét aztán a szociális munkát végző szakemberek körében tesztelték.[86] E struktúra lényegében 10 fő kompetenciaterületet határoz meg az alábbiak szerint:

- közvetlen kliensi munkára vonatkozók: motivációk, visszajelzések, bánásmód, ellenállás-kezelés;
- problematikus dimenziókra vonatkozók: lakhatás, pszichoszociális terület, képzés, munka, család, migráció;
- módszerkompetenciák: tanácsadás, aktivizálás, hálózatépítés, csoportos munka;
- munkaszervezés, igazgatás: tervezés, menedzsment, önértékelés;
- csapat/team munka: szervezetek, hierarchiák közötti eligazodás, interprofesszionális csapatban dolgozás, kooperáció, önkéntesek;
- szervezésmenedzsment: projekttervezés, vezetés, minőségfejlesztés, csapatirányítás, teljesítés-prezentálás;
- politika-társadalom: a résztvevőkkel kommunikáció, kapcsolati hálók alakítása, érdekcsoportokkal együttműködés;
- kapcsolódó tudományok: pszichológia, közgazdaságtan, határok ismerete;
- személyesek: kiforrott személyiség, reflektálás, professzionális távolságtartás, tárgyalás;
- elmélet, kutatás: össztársadalmi összefüggések, új módszerek, értékelés.

86 A Debreceni Egyetem Egészségügyi Karán, Nyíregyházán dolgozták ki.

Egyfelől itt is érzékelhetők a kompetenciák, a szakértelem, a szaktudás, a szakmai személyiség vonatkozásainak, a szakma értékeinek együttes megjelenése, továbbá hangsúlyosabbá válnak a társadalmi-politikai és a tudományos összetevők. A készítők itt is szembesülhettek a korábban már vázolt strukturálási nehézségekkel; így a kompetenciák általános vs. strukturált megjelentetésével, a kompetenciák átfedéseivel, az ismétlődésekkel, a teljesség és a specialitás kérdéseivel és dilemmáival, a minimális elvárások vs. optimalizálás problémáival. [87]

A közelmúltban történtek még más hazai definíciós és rendszerezési kísérletek a szociális területen vagy attól nem messze dolgozó szakemberek és képzések vonatkozásában, így például az ifjúságsegítők kulcskompetenciáinak francia modellek szerinti meghatározására[88] vagy az önkéntesek felkészítése tekintetében (Kraicné Szokoly 2005). [89]

Bármelyik rendszerezést nézzük, arra kell jutnunk, hogy ezek lényegében fragmentációs megközelítések, leírások, de kétségtelenül sokat segítenek egy-egy professzió és szakember kompetenciáinak jobb áttekintéséhez, értelmezéséhez. Kiindulópontul szolgálhatnak az átfogó kompetenciák lebontásához és konkretizálásához, vagy fordítva: az egyes kompetenciákból a kompetenciarendszerek felépítéséhez. A kompetenciák leírásának alapja lehet magának az adott szakemberi tevékenységnek a folyamata is. Így elfogadva az adott szakmai értékek és tapasztalatok integrációjából, az alternatív feltételezésekből, nézőpontokból való kiindulást, az adott problémahelyzet alapos elemzése, a használható beavatkozási stratégiák, a különböző tevékenységek szervezése, a folyamatos monitorozás és értékelés is lehet a strukturálás alapja.

Bizonyított, hogy a szakma és a szakember kompetenciarendszerét csak holisztikus megközelítésekkel lehet meghatározni. Eszerint ugyanis a kompetencia is komplex jelenség, a látszólag egymástól független egyes elemek nem önmagukban állnak és hatnak, hanem különböző konstellációkban végtelen módon kombinálódnak egymással (Walker 1992). A holisztikus megközelítés tágabb megközelítésben a képzés szempontjából azért is kulcskérdés, mert túllép az individualista vagy a behaviorista felfogásokon, hiszen egyúttal figyelembe veszi az egyén tapasztalati tudását, a képzés során a tanulócsoportokban kialakult dinamikát, folyamatokat, a közösen megalkotott „termékeket", értékeket. Ez kardinális kérdés a szociális munkások képzése fejlesztésében is.

87 http://odin.de-efk.hu
88 Lásd: http://www.oka.hu Kompetencia portfolió önkénteseknek, Önkéntes Központ Alapítvány.
89 http://www.statistik.admin.ch/stat_/ber15/deseco/index.htm.

A fent említett praktikus szakértelem és annak „mester-emberi", valamint a racionális szakértelem és annak „szakértői" megtestesítője alapvetően egy behaviorista tanulási modellen alapul, amely során alapvetően a technikai lépések bevésése van a képzőfolyamat fókuszában, és a képzés résztvevőinek személyes tudása, a szervezeti összefüggések háttérben maradnak. A reflektív szakértelem (és az azt megtestesítő „reflektív szakember") ezzel szemben alapvetően holisztikus jellegű, amelyben hangsúlyozottabban egységben tud megjelenni a foglalkozási kompetencia, a tudásalap, a különböző értékek, attitűdök. Következésképp egy reflektív szellemiséggel működő képzésben a résztvevők teljes személyiségükkel vesznek részt a folyamatokban, addigi saját tapasztalataik, a képzés során kitermelődő teljesítmények és értékek képezik a reflexiók alapját. Nyilvánvaló, hogy ez is kiindulási alap lehet a szociális munkások képzésében. Többek között azért is, mert a képzési filozófiában kiemelt szerepet kell kapnia az egyenlőtlenségek csökkentésének, a diszkrimináció elleni küzdelemnek, a gondolatok pluralizációjának, szabad áramlásának és más, az egyéneket, csoportokat és közösséget éltető és fejlesztő értékeknek, az érdekérvényesítési képesség növelésének (empowerment). Mindezeket pedig nem lehet csak passzív módon vagy könyvek és számítógép előtt ülve elsajátítani, ehhez személyes jelenlétre és interaktivitásra van szükség.

A kompetenciarendszer kimunkálása elé

Nemzetközi háttér

A néhány évvel ezelőtt megvalósított „Community Care Approach: A Strategy for Social Inclusion" („A társadalmi befogadás egy stratégiája közösségi munka megközelítésben") című nemzetközi projektben a belga partnerintézmény kontaktszemélye, Jan Agten (2007) az alábbi kompetencialeírást és rendszert állította fel a közösségfejlsztő szakemberek tekintetében, és egyúttal elővételezett nemzetközi szintű kiterjesztést is.[90] Ez azért is tekinthető fontosnak, mert e leírásból kiválóan levezethető a szociális munkás kompetenciarendszere is. A közösségfejlesztő kompetenciáinak fő területei eszerint:

- „képes a közösségben nyitott, hiteles kommunikációt és kapcsolatokat kiépíteni az emberekkel és azok csoportjaival
- képes az emberek közötti interakciókat adekvát multidimenzionális kontextusba tenni, leírni és elemezni
- konkrét helyzetekben képes szociális attitűddel cselekedni, használni a társadalomtudományok tudáskészletét és saját tapasztalatait
- képes tevékenységét a szakmai etikai normák alapján végezni
- képes kritikai reflexiókat megfogalmazni mind saját munkája, szakmája és a társadalom működésének kérdéseiben
- képes teamben, csoportban, szervezetekben és hálózatokban, partneri kapcsolatokban interprofesszionális módon dolgozni
- hozzájárul a szakma fejlődéséhez és szakmai identitásának építéséhez az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek kihasználásával
- hozzásegíti az embereket a szociális szolgáltatások, szervezetek, hálózatok használatához".

A fenti struktúrákból látható, hogy a kompetenciák itt is alapvetően átfogó, orientáló, irányadó – irányelv – karakterűek. A felsorolásokban szerepel egyrészt a szakma iránti és etikai normái szerinti elköteleződés, másrészt domináns a tevékenység-cselekvés központúság, az emberek közötti interakció és együttműködés, és kiemelt jelentősége van a képzésnek-önképzésnek. A fő területek így teljes, áttekinthető egészt képeznek, jó struktúrát jelentenek, átfogják a közösségi munkás tevékenységének, attitűdjeinek legfontosabb (minimum) kritériumait, azaz miként tudja jól végezni munkáját e

90 A 2006–2008 között futó nemzetközi projektben két hazai szociálismunkás-képző intézmény vett részt: Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszéke és a Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszéke.

területeken, és milyen értékekkel kell ehhez rendelkeznie. A szerző, miután túlzottan általánosnak tekintette a 9 pontból álló struktúrát, így további részletező és konkretizáló szempontokkal élt. A fő kompetenciaterületek mellé felvett egy úgynevezett Megvalósítás című további belső, részletező tagolást. Például a lifelong-learning lehetőségeinek kihasználása – mint egyik fő terület – alá három megvalósítási szempontot határozott meg. Eszerint a közösségfejlesztő:

- „kritikusan ítéli meg saját szakmai tevékenységét, arra törekszik, hogy folyamatosan fejlődjön, és legyen képes az állandó változásra és megújulásra
- kidolgozza a személyes fejlődését szolgáló tervet és szervezetének (munkahelyének) segítségével törekszik annak követésére
- tudja, hogyan kell szakmai tevékenységét kritikusan viszonyítani a mindenkori szakmafejlődés új irányaival".

A megvalósítási szempontokon túl pedig egy harmadik lépcsőben egy még részletezőbb kritériumrendszert is kialakított: a „szakmai megfelelés előfeltételeit". A „kritikusan ítéli meg saját szakmai tevékenységét…" fenti pont előfeltételei ezek szerint tehát tovább-bontva:

- „képes konkrét tényeket felhasználni saját erősségei és gyengeségei felmérése érdekében
- kihívásokat állít önmaga elé, hogy ezáltal saját személyes fejlődését és szakmai kompetenciáit javítani tudja, amellyel stabilabbá válik szakmai személyisége
- képes saját tevékenységének prezentálására és a szakmai határok kezelésére".

E szempontok figyelembevételével lehet tehát a közösségfejlesztő szakembernek a lifelong-learning lehetőségeit feltérképezni és kihasználni. Saját maga tudja eldönteni, hogy mire van szüksége fejlődése érdekében, és idővel képes arra, hogy tegyen is azért. Látható, hogy itt tehát egyfelől talán egy túlzottan, feleslegesen strukturált, túlbonyolítottnak tekinthető rendszerről van szó, másfelől viszont lehet, hogy adott helyzetben, adott szakemberek körében szerencsés e részletező szempontok időnkénti áttekintése és átgondolása, az ennek megfelelő tanulási/képzési folyamat megszervezése.

A korábban vázolt struktúrák és az Agten által kimunkált kompetenciarendszer egyaránt egy viszonylag stagnáló és/vagy befejezett állapotot tükröz: az e tevékenységre történő képzés kimeneti állapotát vagy a közösségi munka

végzésének, elkezdésének feltételét, bemenetét. Kérdés: miként érhető tetten valamilyen kompetencia megléte, és kérdés, hogy miképpen érzékelhetők e viszonylagos „végállapotot" létrehozó folyamatok, és különösen a képzések összefüggésében: hogy mik voltak a folyamat bemenetei, azaz mire építhet a képzés.

A képzési folyamatok pusztán kimeneti szabályozásának terjedése a világban és idehaza amúgy is csökkenti, degradálja a bemenetek és különösen a képzési folyamatokban végbemenő változások szerepét, a képzésben részt vevő személyek fejlődését, az elért „menet közbeni" teljesítményeket, produktumokat és eredményeket. Következésképp maga a képzés így leegyszerűsödik a célkitűzésekre és a végállapotra: nem fontos, hogy milyen „alapanyag" kerül a gépezetbe, nem fontos, hogy mi történik a gépezet „fekete dobozában" – milyen folyamatok zajlanak le, a lényeg az elvárt „kikerülő termék" „gömb tökéletessége", ami természetesen sohasem tud valójában „gömb-tökéletes" lenni. Ha a képzés csak a kimenetre fókuszál, akkor a képzésben részt vevők egyéni fejlődése szóba sem tud kerülni. E szemlélet és gyakorlat jelentősen ellentmond a kompetenciák folyamatos változásának, fejlődésének, az egész életen át tartó tanulás lényegének.

Mint már érintettük, a Jones–Joss-féle megközelítés szerint a szociális munka lényege a reflektív szakértelemben és az azt képviselő reflektív szakemberben fejeződik ki leginkább. A reflektív szakembert lényegében a Kolb-féle tanulási ciklusok és Schön reflektivitásra vonatkozó tanításai alapján lehet eredményesen képezni.[91] Következésképp a közösségi és a mi esetünkben a szociális munkás kompetenciarendszerének kimunkálásakor egyaránt célszerű szempontok lehetnek:

- a konkrét tapasztalatok, megfigyelések és azok reflexióiból, az ezekből felépülő absztrakt konceptualizálásból, az absztrakciók (kvázi elméletek) aktív kipróbálásából (kísérletezéséből) álló tanulási ciklusok;
- a képzés bemeneteit (meglévő értékek, viselkedési, interakciós és elemzési képességek, elméletek, modellek ismerete stb.) folyamatait (kommunikációs, együttműködési, elemző és integrációs képességek, tapasztalatok és reflexiók fejlődése stb.) és kimeneteit (új értékek megléte, új problémamegoldási stratégiák, modellek, intervenciók stb.) egyaránt megjelenítő fő kritériumok együttese.

91 Erről részletesen a Módszerek című fejezetben van szó.

Modellként tekinthető kompetenciarendszer

Az „Interprofesszionális szemléletű közösségi munkára felkészítés alternatívái – Útitársak" című projekt stábja interprofesszionális megközelítésű, kompetenciaalapú képzések során kívánja felkészíteni a különböző szintű és formájú képzésekben részt vevőket, így az alapvetően reflektív és konstruktív módon dolgozó közösségfejlesztőket is.[92] A közösségi munkás és fejlesztő szakember képének vázolása előtt viszont érinteni kell, hogy milyen közösségi munka definícióból induljunk ki.

> A közösségi munka *(…) „a társadalmi integrációt elősegítő tevékenységgé vált, amely hatékonyan képes fokozni a társadalom kezdeményező- és cselekvőképességét (…) összehozni a társadalom különböző szereplőit és partneri kapcsolatokat kiépíteni térségi és társadalmi szinten, s mindezzel képes fokozni a társadalom demokratikus önszerveződését" (Csongor–Darvas–Vecseg 2003, idézi Vercseg 2011: 187. és ld. még a HÁLÓ folyóirat 2010. évi közösségről szóló tematikus számát, Vercseg 2005).*

A fentiek alapján az alábbi szakemberkép körvonalazódik a megalapított Interprofesszionális közösségi munka szakirányú továbbképzésben a közösségi munkás tekintetében:

> *„A közösségi munkás (…) helyi (szak)ember, aki együttműködik mind a (…) helyi közösségi szerveződésekkel, mind a külső közösségfejlesztővel, oroszlánrésze van a közösség általi fejlesztés koordinációjában, és szervező munkájával segíti a közös elképzelések megvalósítását (…) a közösségi munka kifejezést egyszerre értjük az érintettek, tehát a nem szakemberek (közösségi aktivisták, önkéntesek) és a szakemberek tevékenységére, elsősorban a szociális területeken." (Vercseg 2011: 21–22)*

Kérdés, hogy jellemzően egy, a közösséget fejlesztő vagy inkább egy menedzser-szervező karakterű szakemberről van szó, vagy inkább az érdekérvényesítő képesség (empowerment) növelését középpontba tevő személyről, vagy inkább egy olyanról, aki az egyének és a közösségek/szervezetek viszonyrendszerével dolgozik elsősorban. Nyilvánvalóan mindháromról, de elsősorban utóbbi kettőről van szó. A különböző megközelítések között lehet ugyan határvonalakat húzni, ámde az egyes karakterek egymásba folynak, egymást erősítik, és alapvetően összefüggnek egymással, ami persze nehezíti

92 A projekt a TÁMOP 5.4.4. C. program keretében futott 2010–2012 között a Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszéke menedzselésével.

a kompetenciák „tiszta" leírását, kategorikus elkülönítését, meghatározását és rendszerbe foglalását.

A projektstáb nem elsősorban ideáltípusban, csak know-how-al bíró mester-emberben, nem elsősorban a távolságtartó, objektív vagy menedzseri szakértelemmel bíró szakemberben gondolkodott, és nem elsősorban és kizárólag a szakmai kontrollokból (szakmába, munkakörbe belépés, jogosítványok stb.) indult ki. Hanem a „mit tud/képes megcsinálni" gondolatból kiindulva a miképpen képes a közösségi munkás és fejlesztő az új, szokatlan, bizonytalan helyzetekben (hiszen nincsenek egyedül üdvözítő megoldások) kreatív megoldásokat, eredményeket elérni az egyének és a közösségek/szervezetek kapcsolat- és viszonyrendszerében, így egy alapvetően reflektív és konstruktív szakembert feltételez és céloz meg. Facilitátort kíván képezni, akinek tevékenysége során a közösségek tagjai megtalálják az optimális cselekvésmódokat, életminőségük javítása céljából, akik bevonódnak a közösségek életébe, a civil társadalomba, akiknek folyamatosan növekszik érdekérvényesítő képességük. E szakembernek alapvetően szüksége van a közösség tagjainak tudására, a velük történő partneri kapcsolatra, a velük való folyamatos párbeszédre, az egyéni tapasztalatok feltérképezésére és használatára, a csoportfolyamatokra, a teljesítmények folyamatos értékelésére és elemzésére (Budai–Nárai 2011, Giczey 2008).

Ehhez pedig a közösségi szakembernek diszkusszív, interaktív, innovatív tudásokra van szüksége, az új tartalmak és szempontok befogadására, a vitatkozási, az érvelési és egyezkedési kultúra elsajátítására, a média és infokommunikációs eszközök által nyújtott tartalmak használatára, értelmezésére és kezelésére. A fenti megközelítésekkel és szempontokkal operálva felvázolható közösségfejlesztő szakember kulcskompetencia-rendszerének váza:

- elköteleződés és értékrend;
- kommunikáció;
- szükségletfelmérés;
- tervezés;
- képessé tevés;
- kapcsolatok szervezése;
- közösségimunkatudás-fejlesztés (Lakatos 2009).

Ezek tömör megfogalmazása természetesen csak egyfajta rendszerezés, ezekből kirajzolható a közösségfejlesztő szakember kompetenciatérképe, amely kifejezi az egyes kompetenciák bonyolult kapcsolatrendszerét, hiszen igen nehéz egyik-másik tartalmát egymástól elhatárolni. Mindez igen lényeges

alapja a képzési folyamat tervezésének. Az egyes kulcskompetenciák képzés során történő alakítása szükségessé teszi ezek további konkretizálását, ezek szerint például a közösségfejlesztők, -munkások ismereteinek struktúráját, mert ismerniük kell például:

- a társadalmat, közösségeket és a civil szektort jellemző folyamatokat és azok kölcsönhatásait;
- az adott társadalmi helyzetben a különböző társadalmi csoportokat, közösségfejlesztő partnereket, civil, gazdasági és önkormányzati szereplőket;
- a közösségfejlesztési irányok és folyamatok kidolgozásához, tervezéséhez és megszervezéséhez fontos és hatékony elveket, modelleket és módszereket;
- a közösségfejlesztés és -tervezés konkrét módszereit stb.

Igen lényeges kiemelni a személyes kompetenciák alakítását, úgymint az érzelmi stabilitást, a kiegyensúlyozottságot, a megbízhatóságot, a fegyelmet, a pontosságot, az empátiát, a toleranciát stb. További szempont, hogy mennyire várható el a képzés bemeneténél egy-egy kompetencia minimális megléte (elköteleződés és kommunikáció), hogy melyek (szükséglet felmérés, tervezés, együttműködés, képessé tevés) fejlesztésére milyen hangsúlyokat kell tenni a képzés folyamatban. anMiképpen lehet mérni a képzés kimenetekor meglévő kompetenciákat (értékrend, együttműködés, közösségi munka tudásának fejlesztése). Mindenesetre e rugalmas keretrendszer remélhetően befolyásolja a projekt egyik legfontosabb elemének, az Interprofesszionális közösségi munka szakirányú továbbképzés tartalmának és folyamatának egészét, az abban tanító, tanácsadó, facilitátori, tereptanári és más feladatokkal, szerepekkel bírók gondolkodását, viszonyát a képzés egészéhez, a képzésben részt vevőkhöz és a vezető szerepet betöltő személyekhez.

Mint már jeleztük, a fenti gondolkodás, tervező munka és folyamatok szempontjai mintaként szolgálhatnak a szociális munkás kulcs-kompetenciáinak rendszerbe szervezésekor. Megítélésem szerint a hazai szociális munkás kompetenciái az alábbiak szerint írhatók le, s ezek kiindulópontjai lehetnek egy részletesebb kompetenciarendszer-háló kidolgozásához is (13. táblázat).

13. TÁBLÁZAT
A SZOCIÁLIS MUNKÁSOK ELKÉPZELHETŐ KULCSKOMPETENCIA-RENDSZERE

Elköteleződés és értékrend	Érdeklődés, motiváltság, felelősségvállalás a kiszolgáltatott emberek, családjaik, csoportjaik és közösségeinek sorsa és szociális problémáik megoldása érdekében az emberi jogok, a szakmai értékek és etikai normák alapján, saját maga és mások értékrendjének és szakértelmének összehangolásával, mindezzel a társadalmi nyilvánosság és felelősségvállalás elősegítésének képessége A szakmai értékek (igazságosság, szolidaritás, autonómia, tisztelet stb.) és az etikai normák képviselete, érvényesítése és fejlesztése
Kommunikáció	Kezdeményezés, bizalomépítés, a szolgáltatást igénybe vevőkkel, más szakemberekkel, nyílt, hiteles, partneri együttműködés alapján folyó kommunikáció képessége
Szükségletfelmérés	A kliensek önmaguk általi megismerésének, az interakciós folyamatoknak a facilitálása, a szükségletek és problémák leírásának, multidimenzionális felmérésének, holisztikus és kritikus elemzésének és értékelésének képessége
Tervezés – problémamegoldás	Tudományos, metodikai és gyakorlati alapozottsággal, kreativitással, intuíciókkal proaktív szemléletű, az egyének, családok, csoportok és közösségek életminőségét szolgáló-javító alternatív, rugalmas programok és problémamegoldási módok megkonstruálása, változások kivitelezése a források, eszközök és kockázatok elemzésével, a költséghatékonyság érvényesítésével
Képessé tevés	A kliensek önbizalmának építése, a részvételre, az együttműködésre, az önálló cselekvésre, az önerejük kifejezésére késztetés képessége, az elért eredmények értékelésére, fenntartására ösztönzés és felkészítés
Kapcsolatok szervezése	Szakmai, szakmaközi, szervezetek, intézmények és szakemberek közötti, illetve civilekkel, önkéntesekkel, önkormányzatokkal való aktív együttműködés, teamben, csoportban dolgozás, források fejlesztésének, hálózatépítésnek a képessége, szakmai szempontok melletti érvelés képessége
A szakmai személyiség és tudás permanens fejlesztése	Önmaga szakértelmének érvényesítése, a folyamatok moderálásának, a rendszeres önreflexiónak, önértékelésnek a fejlesztése. A tudományos, metodikai és gyakorlati alapozottsággal folyó szociálismunka-tudás állandó fejlesztése és prezentálása, új és más diszciplínák tudásai integrálásának képessége az információs források és digitális eszközök segítségével

Forrás: saját szerkesztés

„…a rendszeres reflexiók, a kritika és változás segítségével szabadságot ajánl az alárendelődés helyett, ez a kritikai reflektivizmus lényege"
(Rolfe et al. 2001: 158).

MÓDSZEREK [93]

Szakmai körökben a leggyakoribb kérdések a különböző módszerek alkalmazása és eredményessége tárgykörben fogalmazódnak meg, sokszor csak erre szűkítve a szociális munkás igen bonyolult tevékenységét, sugallva ezzel a tévhitet: ha jó módszereket vagy módszerek együttesét alkalmazza, akkor kiváló szakember. Kérdés, mitől jó, hatékony egy módszer, és kérdés, hogy így miért toljuk a háttérbe a szakmai identitás, a szaktudás, a kompetenciák témáit. E fejezet választ kíván adni arra, hogy milyen módszerekkel, tanulásirányítási stratégiákkal, módszerekkel és eszközökkel vértezheti fel a képzés a gyakornokokat leendő szociálismunkás-feladataik ellátására. A válaszok látszólag talán elsősorban a „hogyan tanítsunk, tanuljunk?" kérdést – tehát a tanárokat és a gyakornokokat terepen segítő tereptanárokat célozzák meg, de a továbbiakban bemutatandó módszerek igencsak alkalmazandók a szociális munka mindennapi gyakorlatában is.[94]

A szociálismunkás-képzéssel szembeni állandóan változó elvárások egy sor szakma- és képzésmetodikai kérdéskört érintenek. Azt, hogy vannak-e valóban eredményes szociálismunka-módszerek a kemény szociális problémák kezelésére. (Jordan 1999) Az esetmunka gyakorlatán túllépve melyek a csoportos és közösségi szociális munka eredményes módszerei? Miként tudják ezeket jól elsajátítani a diákok és a szociális munkások? Mennyire lehetünk elégedettek a tekintetben, hogy megfelelő képzési metodikával, a szociális munka értékeinek és etikai elveinek megfelelően, proaktív és preventív megközelítésekkel történik az emberi szükségletek felmérése, a közösségek fejlesztése, a politikacsinálók és a jogszabályalkotók tevékenységének befolyásolása.

93 A fejezet a Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez II. – Tanulásirányítás-metodikai kérdések címmel az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 2007/1. számában (84–109. oldal) és a Terepgyakorlat mint tanulásirányítási folyamat címmel a Budai István (szerk. 2011) Terepgyakorlatok könyve című kiadványban (39–64. oldal) (Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézet – Széchenyi István Egyetem, Győr) megjelent tanulmányok átdolgozott változata.

94 Az oktatás- és tanításmetodikai kifejezések helyett a lényegesen korszerűbbnek tekinthető tanulásirányítási módszerek (képzésmetodika) fogalmát használjuk, mert hangsúlyosabban kifejezi a diákok tanulásának segítését, facilitálását.

A módszertani kérdések alaposabb vizsgálatát indokolja továbbá, hogy Magyarországon a szociális képzések akkreditációja során máig háttérbe szorulnak a „hogyan dolgozzunk?" kérdései. Különböző vizsgálatok és kutatások szerint a szociálismunkás-képzéseket a képzésmetodikai kultúra hiányosságai jellemzik (Budai 2004a). Igen sok tényező hatása következtében ma már ijesztő arányú a szociális diplomások pályaelhagyása, és az okok egyike a képzés problémáira és eredménytelenségére, ezen belül a metodika bizonytalanságaira is visszavezethető (Darvas és társai 1997, Forrai–Ladányi 2005, Mányai-Bass 2006, Tóth 2006a). Megállapítható még, hogy a hazai szociálismunkás-képzés metodikai kérdéseiben korábban nem születtek megfelelő számban és minőségben tanulmányok és elemzések, csak az utóbbi időben szaporodtak meg az írások, elemzések (Ágoston 2006, Hervainé 2006, Pataki 2002, 2006, Puli–Galavits 1999, Szoboszlai 1999, Tóbiás 2006 stb.).

A módszer fogalom maga a célhoz vezető út egy pontján alkalmazott eljárást, a módszertan pedig e módszerek rendszerbe szerveződését jelenti, a mi esetünkben a képzés és a mindennapi szociális munka vonatkozásában alkalmazott módszerek rendszeréről beszélünk. A szakmai és képzési módszerek és módszertan kölcsönhatása evidencia. A szakmai és képzési módszerek összefüggéseire, kölcsönhatására felhívja a figyelmet a Globális alapelvek dokumentuma is:

> *„…a képzési program-célok eléréséhez hozzá kell rendelni megfelelő és elegendő gyakorlati készségeket, ismereteket, értékeket, legyenek azok az egyes programok irányultságából fakadóan fejlesztő, protektív, preventív és/vagy terápiás beavatkozások*
>
> *a gyakorlatban a szociális munka értékeinek, etikai elveinek, ismereteinek és készségeinek alkalmazása szükséges, hogy szembe lehessen szállni az egyenlőtlenség, a társadalmi, a politikai és gazdasági igazságtalanság ellen…" (A szociálismunkás-képzés globális alapelvei 2006: 14).*

Álljon itt egy példa! A szociális munka és a szociálismunkás-képzés tanulása során számos európai országban, így Németországban, az Egyesült Királyságban, Spanyolországban, Hollandiában, Svájcban, Ausztriában, Finnországban, Svédországban, továbbá az Egyesült Államokban és Kanadában megfordulva igen sokféle alkalmam volt különböző képzési helyzetek tanulmányozására. Revelációval hatott rám egyrészt a tanár kollégák igen magas színvonalú tanulásirányítás-módszertani felkészültsége, s még inkább a diákok határtalan lelkesedése és aktivitása. A tanár még meg sem szólalt a tanóra kezdetén, már kérdések özönét kapta a diákoktól szimultán válaszokra

késztetve őt. És ez az állapot nem csökkent a tanóra végéig. Itt a diákok valóban tudni akarnak, és nem csupán a folyamatok passzív „hallgatói" maradtak. Nyilvánvaló, hogy e légkör és állapot előidézője nagymértékben a tanárok módszerkultúrájától függött.

Európai kitekintés

A fentiekből következően célszerű tágabb dimenziókba lépni és rövid kitekintést tenni Európa két – a szociális képzéseket illetően nálunk nagyobb hagyományokkal rendelkező – országának néhány tapasztalatára. Azért az Egyesült Királyságra és Németországra, mert e két ország képzési hagyományai és trendjei gyökeresedtek meg leginkább Magyarországon, ezeket használjuk leginkább a mindennapi képzési és szakmai gyakorlatban.

Képzésmetodikai értékek az Egyesült Királyságban

Az utolsó 25–30 évben a brit szociálismunkás-képzés követte a szociális szakma nagy változásait és az azzal járó vitákat. A képzés lényegére és szerepére vonatkozóan máig is érvényes Kendall több mint fél évszázaddal korábbi (1950) definíciója, amely többek között a tudományos kutatás, a tudás és a készségek/képességek egyensúlyának, illetve az integrációjának fontosságáról szól, valamint a Seebohm-jelentés (1968), amely deklarálja az azonos elvek alapján történő képzés nélkülözhetetlenségét. Utóbbi hatására, törvényi szabályozás értelmében jött létre 1973-ban a Central Council for Education and Training in Social Work – Szociálismunkás-képzés Központi Tanácsa (CCETSW) autonóm szervezet, amely a képzések tartalmának és sztenderdjeinek meghatározásáért felelt, és amely meghatározta a képzőiskolák funkcióit, ebből fakadóan a tanulás metodikai kérdések elveit: *„A CCETSW szerepe a szociális tudományok szükségleteinek a szociálismunkás-képzésekkel való találkozásának elősegítése"* (Lymbery et al. 2000: 270). Ilyen szervezet, testület ma nem létezik Magyarországon.

Az 1980-as évektől kezdve a szociális szférában is megjelentek a versennyel, a piaccal, a minőségbiztosítással, továbbá a menedzsmentszemlélettel összefüggő kérdések és egyúttal az azok problematikusságára vonatkozó bírálatok is (Adams 1998, Barr 1998, Ford 1996, Lymbery et al. 2000, Preston-Shoot–Jackson 1995). Előtérbe került az állami, a helyi közösségi és a családi felelősség egyensúlyának újragondolása. Egyre inkább hangoztatott képzésfilozófiai, -metodikai kérdéssé vált: a képzések fejlesztésénél a jelenleginél lényegesen jobban figyelembe kell venni a szolgáltatások és azok igénybe vevőinek szempontjait. És ezzel válik különlegessé a diákok-gyakornokok szerepe is, azaz hogy valójában ők maguk is partnerei, kliensei, „vásárlói" lesznek a

tudásnak és a képzésnek. Adams (1998) figyelemre méltó érvelése szerint egyre szélesedő küzdelem van kialakulóban a minőségi szociálismunkás-képzés tekintélye érdekében: azaz szükséges lesz konstruktív szemlélettel szigorúbb követelményeket támasztani a diákokkal, a képzőstábokkal és a végzősöket alkalmazókkal szemben (Parton–O'Byrne 2000, Preston-Shoot–Jackson 1995).

A CCETSW-et a kezdeti igen progresszív szerepének elismerése mellett (a szervezet a szociális munka túlélését is segítette) a szakmai közvélemény idővel felrótta a szervezet elbürokratizálódását és rugalmatlanságát, illetve ezek következményeit. Úgymond elsősorban az állami szempontokat támogatja, és nem figyel kellőképpen a szakmai tartalmakra, metodikára és a szolgáltatásokat felhasználók igényeire. Bírálták a benne megtestesülő erős központi ellenőrzést, a túlzott szabályozást: egyes szerzők a konzervatív modernizációs kormányzati folyamat meghosszabbított karjának tekintették (Brewster 1992). Mások szerint nincs ereje a munkáltató szociális szolgáltatások és a képzések érdekeinek egyeztetésére vagy a társdiszciplínák felőli (jog, medicina) nyomás kivédésére (Adams 1998). Elvárandó, mondta Jones 1997-ben, hogy a CCETSW opponálja a kormányzati akaratot, annak érdekében, hogy új partnerek segítségével a szociális szakma és a képzés új vízióját tudjuk felvázolni. Jogos volt Orme (1996) felvetése is, miszerint ha a képzés reaktív marad, akkor csupán a politika végrehajtójává válik, ha proaktív, akkor jó gyakorlatot indukálhat, és a szakemberek kompetens tevékenységére reflektálhat többek között abban, hogy ők is a politika kommentálói lehetnek, illetve szükséges a politikusokkal tárgyalási pozícióba kerülniük (Jones 1996).

Mindazonáltal tanulásirányítás-módszertani kérdésekben a brit szociálismunkás-képzés utóbbi 30 éves szakmai fejlődésében hangsúlyossá és elterjedtté vált a Kolb-féle tapasztalatalapú tanulás és képzés (Kolb 1984), továbbá a reflektív professzionalizmus alkalmazása (Schön 1987). Igen sok publikáció foglalkozik a tanulás komplex voltával, a dolgok, jelenségek, folyamatok értelmezésével, a gyakorlatban konvertálható képességek és készségek fejlesztésével, a hatékony tanulásirányítás és munkamódszerek jellemző jegyeivel, a kritikai alapállással, a problémaorientált megközelítéssel (Lymbery et al. 2000, Parker 1997, Preston-Shoot–Jackson 1995).

Egyet kell érteni Coulsheddel is (1993), aki a tudás egyensúlyát megtestesítő képzésről úgy beszélt, mint hogy annak része az emberi gondolkodás, másrészt a környezetre való reagálás képessége. Az ezen alapuló képessé tevő tanulási (empowering learning) környezet megakadályozza a diákok leminősítését, és elveti azt a téves nézetet, hogy csak a tanár megközelítése az egyetlen helyes út, így a diák csak passzivitásra van késztetve. Ezzel együtt érdemes mindezt a szociális munka mibenlétével kapcsolatos

nemzetközi deklarációkkal és a mindennapi gyakorlat módszereivel is összefüggésbe hozni (ld. A szociálismunkás-képzés globális alapelvei 2006).

Összességében az utóbbi két évtized publikációinak szerzői többségében megegyeznek abban, hogy a szociális munka néhány éve veszített ugyan integratív erejéből, társadalmi funkciójából, morális legitimitásából, és sérülékennyé vált, ugyanakkor újabb modellek kimunkálásával és elterjedésével a kirekesztettség, az elnyomás elleni küzdelem jelentős terepévé tette a szociális szolgáltatásokat, mindez pedig jótékony hatással volt és van a szociálismunkás-képzések egészére és módszertanára (Pietroni 1994, Jones 1996).

Képzésmetodikai válaszok Németországban

Miként az Egyesült Királyságban, úgy Németországban is jelentős mértékben hatnak a régmúlt szociálismunkás-képzéssel és szakfejlődéssel összefüggő történései. Máig érvényesek például Solomon (1908) szociális nőiskolákban alkalmazott képzésmódszertani elvei, azazhogy a képzésnek nem elsősorban olyat kell megtanítani a diákoknak, amit nem tudtak addig, hanem olyan emberré kell alakítani őket, amilyenek nem voltak addig. A kezdetektől fontos cél volt, hogy érett személyiség kerüljön ki a képzésből, a *„szociális károk orvosaivá"* kell képezni őket, a képzés jelentős elemének kell tekinteni a szociális gondolkodásra való nevelést (Solomon 1919:112).

Az elmúlt két évtizedben sok „klasszikus" és új keletű probléma került a képzéssel összefüggő viták középpontjába. Például lehetséges-e sokféle szakterületre képezni egységes alap nélkül, továbbá az örök dilemma: széles ismeretanyag közvetítése vagy gondolkodásra tanítás. Fókuszba kerültek a szakmai kompetenciákkal kapcsolatos kérdések. Sok szociális munkát tanító tanárban vetődött fel aggodalom a túlzottan elméleti jellegű képzésekkel összefüggésben, hiszen sokszor elsősorban elméleti síkon közvetítik a gyakorlati módszereket. Van ugyanakkor a tanárok részéről egyfajta kritikai álláspont is, azazhogy képzési szempontból mit fogadjanak el a praxistól. Egyre többen kardoskodtak a reflektivitás, a változtathatóság, a rugalmasság, a gyakorlatban realizálható képességek, a tevékenységek, a kompetenciák tanítása mellett (Brake 2000). Wendt (1985) kognitívan elsajátítandó formális, szociális, kapcsolati, továbbá érzelmi kompetenciák fejlesztését tartja fontosnak, ezeknek kell a módszertani hátterét megteremteni. Gáspár (1999) szerint az egyes stúdiumok közötti és az elmélet-gyakorlat közötti integráció igénye, illetve a diákoknak a tantervfejlesztő folyamatokban való részvétele már az 1970-es évektől kezdődően megvolt a német szociálismunkás-képzésekben. A szociális munka beavatkozási stratégiáira, a multiprofesszionális segítő tevékenységre való felkészítés ma már tetten érhető a képzésekben.

Másfelől az utóbbi években hangsúlyosabbá vált az akadémiai követelményekhez való erőteljesebb igazodás is, azaz az egyetemi kvalifikációt adó szociálismunkás-képző kurzusok megszervezése és beindítása. Következésképp a tanárok ugyan saját érdeklődésüket, kutatásukat viszik be a képzésbe és annak fejlesztésébe, de ezek hasznossága a szociális munka mindennapi gyakorlata tekintetében nem mindig releváns. A diákok sok mindenről tanulnak, de sokszor hiányosak szociálismunka-módszereik, képességeik és kompetenciájuk.

Képzésmetodikai dilemmák

A fenti megközelítéseket és a kialakult hazai gyakorlatot ismerve célszerű ezen a ponton érinteni a metodikai kultúra egy-egy fontos dilemmáját.

Képzés és/vagy tréning

A nemzetközi és a magyar gyakorlat, továbbá a szakirodalom a képzés és a tréning fogalmat megkülönbözteti egymástól.[95] Általában tréningnek az egy adott konkrét szakmai feladat előírt módon történő megvalósítására való előkészületet, a hatékony, speciális sztenderdek gyors elsajátításának folyamatát tekintik. Főleg gyakorlati képességek és készségek vagy részben a szakmai személyiség és identitás aktuális, intenzív alakításáról van szó, és az elméleti megközelítés vagy nem szerepel, vagy csak pótló funkcióval bír. Dominelli (1997) figyelmeztet arra, hogy a csak tréningeken részt vevők kevésbé válnak innovatív gondolkodókká, általában nem keresik az új horizontokat és az új metodikákat, viszont napi, gyakorlati technikai problémákat kiválóan oldanak meg az így szerzett tudásuk birtokában. A sarkos megállapítás részben vitatható, hiszen köztudottan vannak kifejezetten innovációt, értékorientációt, a szakmai személyiség fejlődését, identitását megcélzó tréningek is.

Képzésnek tekinthető az értékek által vezérelt szakmai szocializáció olyan nélkülözhetetlen fázisa, amely általános tudás közvetítésére, elsajátítására és fejlesztésére szolgál, általában előkészíti a diákokat a munkába állításra, azaz nem más, mint adott hivatásra való közvetlen előkészítés, képessé tétel, kompetenciák és szakmai személyiség, identitás alakítása. Ireland (1985) szerint „olyan tevékenység, melynek célja a képzésben részt vevő személy horizontjának szélesítése a tudás és a készségek és kompetenciák megszerzése segítségével" (Ireland 1985, idézi Dominelli 1997:177).

95 Az oktatás, a tanulásirányítás és a képzés fogalmának részletesebb értelmezésére és differenciálására itt nem kerül sor.

Határozottan állítható, hogy a tréning és képzés fogalom, valamint az ezzel összefüggő tevékenység nem értelmezhető mechanikusan, e tevékenységek egymást átfedik, vagy egymás kiegészítői, hiszen a szakmai tevékenységre való felkészítés során egyaránt szükség van a leendő szakember szakmai horizontjának kialakítására és a mindennapi feladatainak elvégzéséhez szükséges képességek, kompetenciák elsajátítására.

Akadémiai vagy/és szakmai képzés – iskola vagy/és terep

Dominelli (1997) felhívja a figyelmet az elmélet-gyakorlat intellektuális és érzelmi vonatkozásokban történő integrációjának nélkülözhetetlenségére. A szociális szakmai közéletben és a szakirodalomban idehaza eddig elsősorban elvi szinten voltak próbálkozások és törekvések az elméleti és a gyakorlati elemek összekapcsolására, ám érzelmi vonatkozásokban már kevésbé, nem beszélve a racionális és érzelmi vonulatok közötti integrációk bemutatásáról és elemzéséről. Dominelli szerint olyan képzőfolyamat tekinthető eredményesnek, melynek során a képzés résztvevői megértik, hogy az elmélet a tudás gyakorlati kiterjesztéséhez ad információkat, azaz amit a gyakorlatban csinálnak a szakemberek és a gyakornokok, az konzisztens kell, hogy legyen elméleti alapjaikkal. Az integrációs szempont fontossága miatt az elmélet-gyakorlat közti különbségtétel szerinte ilyen értelemben hamisnak tekinthető.

Figyelemre méltó England (1986) megállapítása is, mely szerint a diákok általában nem önmagában az elmélet ellen tiltakoznak, hanem gyakorlati tevékenységükhöz kívánnak releváns elméletet használni: *„A szociálismunkás-képzésben részt vevők tapasztalata, hogy egész sor elmélet elsajátítását kívánják a diákoktól anélkül, hogy megfelelő figyelmet fordítanának azok hasznosíthatóságára, értelmezésére és integrációjára."* (England 1986: 96).

A brit gyakorlatban és szakirodalomban az egyetemeken közvetített képzési tartalmakat sok helyen mechanikusan akadémiai és szakmai tudáselemekre bontják, de jelentőséget tulajdonítanak a kétféle tudás kapcsolatrendszerének is. Az akadémiai és a szakmai képzés összevetése tekintetében a felnőttképzésben történő kutatásukban igen érdekes megállapításra jutott Cohen és Hull (1994). Már dolgozatuk címe is kettősséget jelez: „Szakmai tréningek vagy akadémiai képzés – egy általános probléma" A több kérdéskörre kiterjedő vizsgálat egyik kiindulópontja volt, hogy az akadémiai szférában és az elméleti képzés során nehéz használni a gyakorlat tapasztalatait.

A kutatók az akadémiai és a szakmai képzés különbségével kapcsolatos gondolataikat és tapasztalataikat összevetve megállapították, hogy jelentős különbségek tapasztalhatók az akadémiai és a szakmai képzés között.

Amíg az akadémiai képzés elsősorban elméleti ismereteket nyújt, a kritikai elemzésben és kutatásmódszertani tudásban (könyvtárhasználat, információs technológiák használata, rövidebb – riport- –és terjedelmesebb – esszé – írás stb.) fejleszti a diákokat, addig a szakmai képzés elsősorban a gyakorlatban alkalmazható készségek és képességek fejlesztésére irányul (Cohen–Hull 1994: 45–46). A túlzott prakticizmus veszélye idehaza is fennáll, hiszen a diákok általában nem igénylik, sőt sokszor tiltakoznak tanáraiknál a szociális munka különböző elméleteinek tanítása miatt. Fisher (1997) szerint viszont már látni azt az újabb tendenciát is, hogy a kizárólag képességek és készségek alapján, a „csak" mechanikus módon praktizálók is egyre inkább felismerik a szociális munka akadémiai tudásának (és a szolgáltatásokat felhasználók tudásának is) jelentőségét. Igencsak előremutató Taylor ajánlása is a Dominelli és England által felvetettekre:

> *„…nem elégséges a diákokat »csak« a gyakorlati tudásra képezni, hanem ismereteiket használniuk is kell tudni a gyakorlatban. A diákoknak képesnek kell lenniük a gyakorlatban való gondolkodásra és cselekvésre. Ahogy a képzés során megküzdenek az új és előre nem látható szituációkban, úgy majd szociális munkásként kell képesnek lenniük kritikai reflektív ítéletek és döntések meghozatalára…" (Taylor 1996: 53)*

Adams (1998) szerint a képzésnek rendelkeznie kell a szociális munka adekvát, elvárt jellemzőivel. A képzőkurzusoknak alapvetően kalkulálni kell a gyakornokok megelőző szociálismunka-tudásával, tapasztalatával. A gyakorlatok tantervét közelebb kell hozni az osztálytermi tanításhoz, és viszont, például a gyakorlatok stábjainak akadémiai képzésbe emelésével, szerepeinek bővítésével vagy az iskolai tanárok gyakorlatokon való közreműködésével.

A szakmai közéletben a kezdetektől máig a különböző hullámokban és erősséggel előjövő elmélet és/vs./kontra gyakorlat vitát sok tekintetben álproblémának tekintem, mert abban megjelenik egyfajta tehetetlenség is – a ki mit nem tud megcsinálni saját hatókörében; vagy a saját nehézségeink el/kikerülésének szándéka; vagy egyfajta bűnbakképzés – a ki mit tud hozzátenni helyett a ki mit nem csinál(t) meg. És ezen az úton gyorsan el lehet jutni odáig, hogy a képzés sok és felesleges elméleti ismerettel és nagyon kevés – sokszor persze még vitatható, túlzottan mechanikus, automatikus – készségre készít fel. Látszólag ez jó alibinek tűnik, csak kérdés, mire megyünk vele, ha

nagyon is jól tudjuk, hogy az úgynevezett elméletet és a gyakorlatot képviselőknek közös és sajátos felelősségük van a professzionalizációban. Láthatjuk, minden nemzetközi és hazai irányelv, deklaráció, hivatalos dokumentum az elmélet-gyakorlat integrációjának nélkülözhetetlenségét húzza alá.

Tehát nemcsak az a kérdés, hogy ki miben és miért jó, hanem az, hogy tudását miképpen hajlandó és képes másokkal megosztani, illetve hogy miképpen tud mások tudásával kalkulálni, beépíteni a sajátjába és aztán továbbfejleszteni azt. Miképpen hajlandó és képes a szakmai gyakorlat tapasztalatait elemezni, rendszerezni, amely már maga egyfajta elméletalkotás (a gyakorlat elmélete), és fordítva: az elméleti tudásokat kipróbálni és alkalmazni a mindennapi gyakorlatban.

Jól tudjuk, hogy a szociálismunka-szakma értelmiségi jellege jelentősen csorbulna az alapos társadalomismereti összefüggések meglátása, megértése, a különböző diszciplínák hátterében történő kritikus vizsgálódások hiányában, ez veszélyeztetné magát a szakmafejlődési folyamatot. Idővel „életveszélyessé" válnának a szociális munkások, a szakma egésze és a képzés számára és ugyanígy a felsőfokú szociális képzés alacsonyabb szintre történő levitelére vonatkozó elképzelések is. Meg kellene tehát keresni, találni és kiaknázni az elméleti szakemberek és a gyakorlatban dolgozók együttműködési lehetőségeit, terepeit. Be kellene hívni a különböző, a terep színterén folyó szociálismunka-kutatásokba a szolgáltatásokban dolgozókat, és lehetőséget kellene adni a tanároknak-kutatóknak a terepen folyó empirikus kutatásokra résztvevői megfigyeléssel, egyes modellek kipróbálásával, projektekkel, akciókutatásokkal stb. Sokat segítenének a szakemberek-tanárok-kutatók-diákok együttesével megvalósuló olyan kutatások is, amelyek eredményei mihamarabb kamatoztathatók lennének a mindennapi gyakorlatban és a képzésben egyaránt.

A képzések fejlesztésével foglalkozó szakembereknek, vezetőknek, a tanároknak és a tereptanároknak alaposan újra végig kellene gondolniuk, mi az, amit funkciójából következően elsősorban és döntően az iskola tud nyújtani (elméleti ismeretek alapozása, kritikai gondolkodásra tanítás, vizsgálatokra, elemzésekre való felkészítés, integrációk kialakítása stb.). Mi az, amit pedig elsősorban a terepen, az indukciós bázison (a „szociális valóság" saját élményen történő megtapasztalása, koncepciók kipróbálása konkrét gyakorlati helyzetekben, képességek és készségek fejlesztése, a tevékenység elemzése stb.) lehet megtanulni? És mi az, aminek tanulásához mindkettőre szükség van?

Az elmélet és gyakorlat összefüggésének szorosságát alátámasztandó a szociális szolgáltatások és a képzés kölcsönhatásait tekintve határozottan kimondható, hogy a szociálismunkás-képzés különös sajátossága, hogy a „szolgáltatás szolgáltatásának" tekintendő, nevezetesen a képzés alaplényege nem más, mint hogy tegye világossá a diákok és gyakornokok számára, milyen társadalmi összetevők nyomán keletkeznek a szociális problémák, és miképpen lehet problémakezelési, -megoldási stratégiákat alkalmazni (Gáspár 1999). Kérdés persze, így definiálják-e és tekintik-e magukat a képzőiskolák, elfogadják-e, „elviselik-e" a „szolgáltatás kiszolgálását", az ily módon „alárendelt helyzetet és szerepet", „elvesztve ezzel a vezető státuszukat", vagy egyszerűen „csak" igazodnak a felsőoktatás erősen akadémiai követelményrendszeréhez, és „csak" járják a maguk útját az egyetemek keretein belül. Másfelől mennyiben tekintik szolgáltatásnak a képzést a szociális ellátásban dolgozók, az intézmények és szervezetek? Milyen szakmai viszony kialakítása lehet hatékony a diákok képzése érdekében? Meg kellene válaszolni ezeket az évek óta magunk előtt tolt kérdéseket, és konkrét lépéseket kellene tenni e kérdésben is a hatékony együttműködés érdekében.

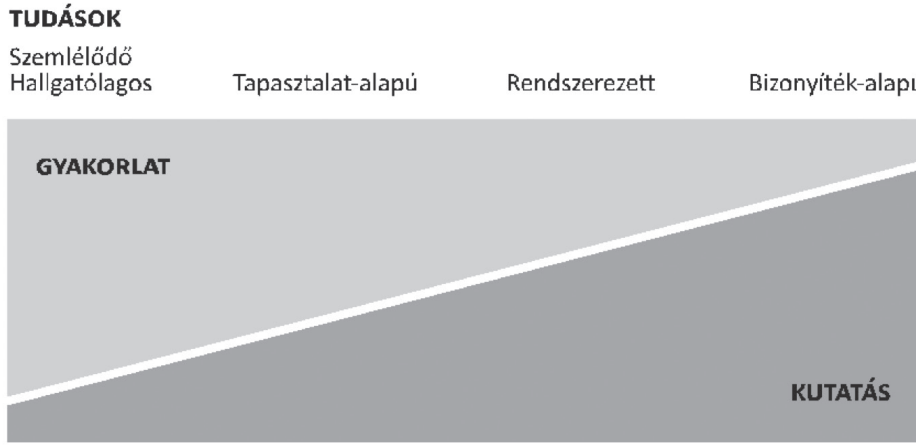
Az akadémiai és a szakmai, vagyis az elméleti és gyakorlati képzés szoros kölcsönhatásban kell hogy legyen egymással, az akadémiai szférának alapvetően szüksége van a gyakorlatra, és viszont: a praktikumnak éppen a gyakorlat által „kitermelt" elméleti fogódzókra, szempontokra, rendszerekre stb. Nem tekinthető szerencsésnek tehát a képzés akadémiai (elméleti) és szakmai (gyakorlati) formában történő merev megkülönböztetése. Nem szerencsés a kizárólagosan elméleti tantárgyakat követő gyakorlat (deduktív) szisztémája sem, hiszen a gyakorlat tapasztalatai az elmélet nélkülözhetetlen indukciós bázisai is. A kérdés viszont állandóan fennáll: mikor milyen mennyiségben és minőségben célszerű az akadémiai és a szakmai hangsúlyokra fókuszálni a képzés folyamatában.

Gyakorlati és/vagy kutatási bölcsesség

„Az elmélet gyakorlat nélkül üres, a gyakorlat elmélet nékül vak" – közismert gondolat alapján az elméleti és gyakorlati tudás további mélyebb értelmezéséhez, illetve az elmélet-gyakorlat polémiához fontos megközelítésnek tekinthető a svéd Johnsson és Svensson (2005) szerzőpáros megközelítése, ők a gyakorlat tudományos elméletéről mint kívánatos, távlatos cél eléréséről beszélnek. Megállapításuk szerint másképpen értelmezik és kezelik az elméletet a szociális munkát gyakorlók és a kutatók. Előzőek szerint az elmélet általában csupán a jelenségek rendszerezésére és magyarázatára irányul, és a gyakorlattól elrugaszkodott feltevéseken alapul. És létezik

egy, a gyakorlat tapasztalataiból származtatott elmélet is, amely lényegesebben elfogadhatóbb a gyakorlatban dolgozók számára. Így az elmélet-gyakorlat közti szakadék még mélynek tűnik.

Érdemes egy pillantást vetni a gyakorlatok és az elméletek által szerezhető szociálismunka-tudás egyes összefüggéseire (3. ábra).



3. ÁBRA
A SOKARCÚ TUDÁS A SZOCIÁLIS MUNKA GYAKORLATÁBAN
Forrás: Johnsson–Svensson (2005: 428) ábrája nyomán

Johnsson és Svensson (2005) a szociális munkát egy, a gyakorlat és a tudomány közös arénájában megjelenő sokarcú tudásnak értelmezik. A „szemlélődő-hallgatólagos" kifejezés ebben az összefüggésben a szociális munkások know-how vagy ösztönös, improvizatív, intuitív, a pillanatnyi megoldásra vonatkozó, konzekvenciák nélküli tudását jelenítik meg a rendszerben. A tevékenységek során szerzett tapasztalatok, elért eredmények szavakba foglalhatók, megmagyarázhatók, amelyeket bármelyik szociális munkás elmondhat, illetve más helyzetekben is alkalmazhat, leegyszerűsítve ez tekinthető a „tapasztalatalapú tudásnak". A tevékenység több szempont alapján, többféle módon történő elemzése és rendszerezése során lehet eljutni a „rendszerezett tudáshoz", amelyben már lényegesen több a tudományos és kevesebb a gyakorlati elem. Az „evidenciákon (bizonyítékon) alapuló tudás" – a metodológiai szempontokat figyelembe véve – alapvetően a kutatások eredményeképpen írható le, azazhogy maga a gyakorlat a tudományos ismeretek

talajáról nőjön ki, ami másfelől persze korlátozó jellegű is, hiszen így az evidenciaalapú szociális munka csak a tesztelhető és rutinszerű gyakorlatra korlátozódna. A 3. ábrából jól látható, hogy a különböző szociálismunka-tudások a gyakorlat és a kutatás során egyaránt alakíthatók, fejleszthetők és elsajátíthatók, a különbség ezek arányában van: a szemlélődő-hallgatólagos tudáshoz elsősorban gyakorlat során lehet jutni, a bizonyítékon alapulóhoz pedig elsősorban kutató tevékenység során. A szerzők szerint viszont minden szociálismunka-tudás a tapasztalatból kell hogy kiinduljon, és így az elméleti szinteken nélkülözhetetlen a tapasztalati bázis.

A fentiekből következően a kérdés másik oldala a képzés és a kutatás – mint tudástermelés – egymáshoz közelebb hozásával írható le mind a különböző tevékenységekben, mind intézményi szinteken egyaránt. A CCETSW (1992) által kiadott dokumentum szerint a szociálismunkás-képzés az egyetemek gyakori konzervativizmusa és kirekesztő magatartása miatt nehezen tud beilleszkedni a felsőfokú képzés rendszerébe, amelynek problémái ma jól érzékelhetők Magyarországon is. Ennek nyilvánvaló okai: a szociális munka későn került be a felsőfokú képzésbe, és sokszor a társdiszciplínák diszkriminációs gyakorlatának „áldozatává" vált. Eddig elsősorban külföldön láthatók erős törekvések arra, hogy a szociálismunkás-képzés próbál beépülni az akadémiai szférába, ottani státuszra törekszik, és a tanárok egy része is egyre inkább a kutatások felé irányítja figyelmét (Budai 2006).

Összességében a vázolt dilemmák feloldásához vélhetően a legcélravezetőbb út a nem kizárólagosságra való törekvés, a „vagy-vagy" helyett az „és" megközelítéssel (képzés és tréning, akadémia és szakmai képzés, gyakorlati és kutatási bölcsesség, tudás és kompetencia stb.) több eredményhez lehet jutni. Kimondható, hogy a jelen társadalmi változásaival való szembenézéssel és helytállással, a szociális szolgáltatási koncepciók kidolgozásában, megvalósításában történő alkotó közreműködéssel, a gyakorlati eredmények képzésekbe történő szervesülésével lehet eljutnunk a szociális munka és a szociálismunkás-képzés tudományos státuszának megalapozásához. Így válhat maga a képzés a szociális munka tudományának előfutárává. Ezek igen fontos szakma-, képzéspolitikai, ugyanakkor képzésmetodikai kérdések.

Stratégiák és módszerek

A továbbiakban bemutatjuk, milyen képzésmetodikai stratégiákkal és módszerekkel operálva lehet hatékonyabb szociális munkát és képzést folytatni és elérni. Olyanokról van szó, amelyek hozzásegítik a praktizálókat, diákokat-gyakornokokat, hogy megértsék a több szinten zajló társadalmi-szociális folyamatok és viszonyok mögötteseit, az azokat befolyásoló tényezőket és irányító

mechanizmusokat. Olyanokról, amelyek a képzések tanárait is a tanulásirányítási módszereik át/újragondolására ösztönözhetik. Az oktatásmetodikai szakirodalomban a hagyományosokon túl számtalan viszonylag új megközelítéssel, stratégiával és módszerrel találkozhatunk; így például a kifejezetten motiváló kutató-felfedező, a projektmódszerrel, az informatika segítségét igénybe vevő e-learninggel, open-learninggel, a mesterfokú tanítás-tanulással (mastery learning) stb. Itt nem foglalkozunk mindegyikkel, inkább olyanokkal, amelyek a mindennapi szociális munkában és a szociális képzésben használatosabbak.

Szemléleti alapok

A modern felfogású, a tanulók aktivitását előhívó és igénylő tanulásirányítási módszerek nagy hagyományúak és nagyon elterjedtek a nyugat-európai és főleg az angolszász országokban, az Egyesült Államokban, Észak-Európában vagy Ausztráliában, s így van ez a szociálismunkás-képzésben is.

Eredetük John Dewey (1859–1952) amerikai filozófushoz és oktatáskutatóhoz köthető. Az ő tanári és kutatói tevékenysége igen jelentős pedagógiai paradigmaváltást eredményezett, amelynek lényege, hogy a „mit tanulnak"-ról a „hogyan tanulnak"-ra, azaz a diákokra/tanulókra került a hangsúly, a tanulás tartalma helyett a tanulás folyamata került a képzés fókuszába. A megközelítés-váltás különösen fontos a szociálismunkás-képzések tekintetében, mert Dewey álláspontja az interakcióról és a környezetről, a reflexióról és a tapasztalásról, valamint a közösségről és a demokráciáról nagyon hasonló volt a szociális munkások megközelítéséhez. Nézetrendszerének alakulásához hozzájárult, hogy a Hull-House-féle Chicagói Settlement Projektben szoros szakmai együttműködés alakult ki közte és Jane Addams között. Nehéz meghatározni, hogy vajon Dewey hatott-e jobban Jane Addamsre, vagy fordítva. Mindenesetre nyilvánvaló volt a kölcsönösség, kitűnően támogatták egymást, és vállalták közös elkötelezettségeiket. Mindazonáltal Dewey oktatásról szóló radikális elméletei igen közelállóan fejlődtek a szociálismunkás-képzéssel (Dewey 1916, 2005, Gibbons–Grey 2002).

A professzionalizálódási folyamat során korábban a szociálismunkás-képzés domináns modellje is egy ideig a tudásátadás hagyományos didaktikus stílusához idomult. Freire (1970) egy „banki szisztéma"-ként nevezte meg ennek lényegét, amely szerint a tanár a tudás kizárólagos szakértője, aki a tudást „beletölti" a tanulókba azért, hogy ők tárolják azt magukban (mint az emberek pénzüket a bankban), és majd amikor szükségessé válik, felhasználhassák.

Ettől markánsan különbözik Dewey oktatási filozófiája, amely az alábbi elméleteket és szempontokat foglalja magában: 1.) a különböző egyéni értékek és képességek felismerése, 2.) a képzésben részt vevők a szociális cselekvés és

tapasztalat által válnak elkötelezetté, 3.) a világot illetően több és különböző módon történő értelmezésre jutnak a diákok, 4.) a „tanulás egy élethosszig tartó folyamat" melletti elkötelezettség kialakítása. Dewey tevékenysége jelentősen inspirálta többek között Boud, Kolb és Schön tapasztalatalapú oktatásra vonatkozó elméleteit és a tanulók aktivitását a képzőfolyamat középpontjába állító modelleket, mint például a problémaközpontú (problem-based-learning PBL), a projektalapú, a kooperatív, a felfedező tanulásokat (Baráth 2011, Birloni 2008).

Tapasztalatalapú tanulás

Kolb (1984) a Tapasztalati tanulás: a tapasztalat mint a tanulás és a fejlődés forrása című munkája Dewey tapasztalatalapú tanulási elméletére, Lewin csoportkutatására és Piaget kognitív tanulási teóriáira épül. Kolb Piaget-ra utal, aki a tanulót a széles értelemben vett tudás aktív alkotójának tekinti, és nem csupán passzív befogadójának. A konstruktivista vagy kognitív perspektíva a tudást aktív tevékenységnek tekinti, a diákok aktív részvételére, a problémamegoldásra és a kritikus gondolkodásra alapoz. Eszerint a diákok megkonstruálják saját új tudásukat, amelyet korábbi tudásukra és tapasztalatukra épülve tesztelnek. Majd ezeket egy új helyzetben alkalmazzák, azaz ebbe integrálják az új tudást, alapul véve, hogy az emberek leginkább és legjobban a tevékenységük során tanulnak. Mindennek eredménye lesz az új tudás. Ugyanez a folyamat zajlik le a gyakorló szociális munkások új tudásának megszerzésekor is.

A tapasztalatalapú tanulás Kolb-féle négyszintű tanulásiciklus-modellje az alábbiakat foglalja magában: 1.) a tanulók a konkrét tapasztalásnak vetik alá magukat, 2.) újravizsgálják és reflektálnak tapasztalataikra, 3.) a visszajelzésekből absztrakt koncepciókat és általánosításokat formálnak, 4.) mindezeket új, gyakorlati szituációkban tesztelik (próbálják ki). Az elmélet és gyakorlat közötti különbség áthidalására Jeffries (1996) is a Kolb-féle reflexiós ciklus alkalmazását tartja megoldásnak.

Knefelkamp és Schneider (1997) képzési koncepciója Kolb modelljét szociális keretekre és viszonyokra alkalmazta, arra fektették a hangsúlyt, hogy elfogadják az embereket állampolgárságukban és a szociális igazságért való törekvésükben. Nézetük szerint a diákoknak inkább van szükségük a többfajta megismerésre, álláspontra és törekvésre, mint „csak" az ő személyes, egyéni tapasztalatukra. Eredménynek a diák által a gyakorlatok során kifejlesztett képességeket, kompetenciákat (empátia, ítélkezés, kockázatvállalás, döntés stb.) és elkötelezettségeket (gondoskodás, bölcsesség, igazságkeresés, bátorság stb.) tekintik.

Boud és Knight (1996) további javaslatokat tett a tapasztalatalapú tanulási modell sikeres alkalmazásához:

- alkalmazni kell a diákok saját tapasztalatait;
- a diákok a saját személyes és kulturális tapasztalataikra vonatkozóan megalkotják saját egyéni jelentéseiket – a tanár facilitátori szerepben „próbára teszi" ezeket az értelmezéseket, és javasolja a tudás megszerzésének alternatív útjait, a folyamat itt a kiscsoportban lévő erőkre épít, hiszen a csoportban a megtapasztalt tudás áttekintése során a csoporttagok megosztják egymás között az alternatív megismerési utakat;
- a tanulás holisztikus és integrált jellegű, elmélet és gyakorlat, egyén és társadalom, művészet és tudomány nincsenek szétválasztva egymástól, úgy tekintendők, mint egy teljes egész, a tanár facilitátori szerepe a diákokat segítő tevékenységében fejeződik ki, hogy kapcsolatokat alkossanak a különböző típusú tapasztalatok és tudások között. A tapasztalat önmagában persze eltorzíthatja, kényszerítheti és limitálhatja az értelmezéseket, így a facilitátor szerepe éppen az, hogy „próbára bocsássa" a tapasztalat értelmezését, és hogy elősegítse ezt a folyamatot csoporthelyzetekben.

Látható, hogy a tanulás ilyen megközelítése és a szociális munka tevékenység közötti közelség és integráció abban fejeződik ki, hogy mind a szociális munka, mind a tapasztalatalapú tanulás elsősorban az adott helyzetben a különböző interakciós folyamatokra és az abban részt vevő személyekre összpontosít, és nem egy strukturált képzési tartalom közvetítésére. Biztonságos közeget nyújt a diákoknak a felfedezések és változtatások számára, buzdítja az egyéneket és a csoportokat, hogy alternatív módon nézzék a világot, és ily módon foglalkozzanak a problémákkal.

Freire (1970, 1994), miután az oktatást a *„elnyomás és a szociális egyenlőtlenség fölé emelkedő"* tevékenységként értelmezte, arra helyezte saját koncepciójában a hangsúlyt, hogy képessé tegye a tanulókat/diákokat, hogy kiszabaduljanak a gondolkodás megszokott (egyszerűsített) sémáiból és a szocializált hiedelmeikből, hogy új módon lássák és értelmezzék saját maguk világát. Freire elfogadta és méltányolta a tapasztalatalapú tanulást, de megjegyezte, hogy el kell tekintenünk a tapasztalat kritikátlan ünneplésétől. Úgy jellemezte a hatékony kritikus tanárokat, mint akiknek kell hogy legyen kompetenciájuk (különösen a kommunikációban és a csoportmunka elősegítésében) is, bátorságuk (a próbára tevő feltételezésekben) is, és kellő alázatosságuk (ne tekintsék magukat mindenhatónak) is. Tisztaságuk abban, hogy legyenek képesek kitörni a domináns paradigmákból, és legyenek felkészülve arra, hogy rizikót vállalnak a diákok kreativitásának elfogadása tekintetében (Gibbons–Grey 2002).

A képzés mindennapi gyakorlatában érvényesülő dimenziók alapján célszerű összehasonlítani a tapasztalatalapú tanulást a hagyományos didaktikai modellekkel és gyakorlattal (14. táblázat).

14. TÁBLÁZAT
A TAPASZTALATALAPÚ ÉS A DIDAKTIKUS TANULÁS ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Dimenziók	Tapasztalatalapú tanulás	Hagyományos didaktikus tanulás
Motivációs elméletek	Teljesítményorientált, alapos tudásra és lényeges belső célokra fókuszál	Teljesítményorientált, a motiváció hiányára vagy meglétére fókuszál, hangsúlyozza a teljesítményt és külső célokat (sikerek és versengő sztenderdek)
Elméleti alapok	Szociokognitív keret alkalmazása	Szociális tanulás elmélet
A modell típusa	Tanulási modell – hogyan tanulnak a diákok? – tapasztalati, induktív, alulról felfelé, a tanulás aktív és interaktív folyamat, a diákok tapasztalnak és elköteleződnek a tanulás során	Tanítómodell – mit tanuljanak, mit érjenek el? – a tanulás szervezett, sorozatos és kontrollált viselkedés, amely meghatározott célok elérését szolgálja
A tanulási stratégiák mintái	Lényeg a folyamat – milyen úton és módon tanulnak – hogy érnek el oda, hogyan vesznek részt, hogyan kötődnek az eredményekhez kapcsolódó tevékenységekhez (tanulási feladat)	Lényeg az eredmény – a feladat végrehajtása vagy elvégzése. „Tanulj azért, hogy átmenj egy vizsgán!"
Tanulási feladatok megközelítése	Kooperatív/résztvevői (kortársi együttműködés), önvezérelt, önirányító, önmagára figyelő/szabályozó, az egyének és csoportok erőforrásaként	Versengő, egyéni teljesítményre hangsúlyt tevő, személyes képességek fejlesztése, dominál az összehasonlítás, a tanulás mint eszköz a célhoz
Probléma-megoldás, alkalmazott tanulási stratégiák	Mély tanulási stratégiák: a meg nem értett tananyag újraáttekintése, kérdezés, példakeresés, a jelen és a múltbeli tapasztalat között létesít kapcsolatot, sok forrás használata	Felszínes, ismétlő tanulás, információ megszerzése, tanári kinyilatkoztatások, feljegyzések másolása, visszaadása, találgatás, nincs lehetőség kérdezésre
Domináns tanári stílusok/stratégiák	Facilitatív – kreatív, változó, a diákok érdeklődésének, jelenlegi fejlődésének megfelelően és hiteles problémáihoz igazított, kihívásokkal teli, aktív stratégiák az információk integrálására, a megértést ellenőrző, időben visszajelző, diákközpontú	Didaktikus, levezető, fentről lefelé haladó, szájba rágó, tanár által kontrollált

Dimenziók	Tapasztalatalapú tanulás	Hagyományos didaktikus tanulás
Domináns tanulási stílus	Megtanulni a felfedezés folyamatát	„Magoló" tanulás
A tanulásra adott reakciók	Érdekes és élvezetes	Unalom és érdektelenség
A tanulás értékelése	Tanulásalapú: képességfejlesztés (nagyobb kompetenciaérzés), az összehasonlító feedback, értékelés kerülése, fókusz a személyes előrehaladáson	Eredmény- (standard-) alapú: versengés demonstrálása, az önértékelés a teljesítéssel kapcsolódik össze (jelentős teljesítményszorongás), a társakkal való összemérés, a legmagasabb teljesítményt jutalmazza
Osztálytermi légkör	Kreatív, támogató, interaktív, bátorítja a pozitív hozzáállást (erősségalapú) és a személyes autonómiát, választékosság, felelősségteljesség	Hagyományos előadáshelyzet
A tanár szerepe	Facilitátor, erőforrás, vezető szerep, modell	Oktató, értékelő, számonkérő
Jellemző hiba	Hibás tanulási stratégia	Nem megfelelő hatás és képesség
Kimenet	Erőforrás-gazdagság	A diák „gyámoltalansága"

Forrás: Gibbons–Grey (2002: 538–9) összeállítása nyomán

A táblázatot áttekintve világos, hogy itt nem csupán egy korszerű tanulási metódusról, a tapasztalatalapú tanulás lényegi jellemzőiről és előnyeiről van szó, hanem a szociális munka igen fontos – szigorúbban véve: nélkülözhetetlen – összetevőiről is. A szociális munkában a szakember el kívánja érni, hogy a szolgáltatást igénybe vevő személyek megélt tapasztalatait alapul véve, a velük folytatott interaktív folyamatból, a résztvevői együttműködésből ők maguk tanuljanak leginkább. A múlt történései és a jelen változásai között legyen szerves kapcsolat, hogy a folyamat eredményeként belső célok alakuljanak ki bennük, hogy idővel önvezéreltek, önirányítók legyenek, hogy nagyobb kompetenciával, személyes autonómiával bírjanak, hogy kiaknázódjanak belső erőforrásaik. Végül, de nem utolsósorban, hogy a segítő folyamat magának a szolgáltatást igénybe vevőnek is jó élmény legyen. Mindezért van óriási relevanciája a tapasztalatalapú tanulásnak a szociálismunkás-képzésben is, hiszen az ilyen jellegű tanulással kapcsolatos diákélmények szakmai személyiségük integráns részévé válva jótékonyan fognak megjelenni a majdani szociális munka praxisban. Úgy fogják végezni a szociális munkát, ahogy azt megélték és megtanulták a képzésben, így transzferálható a tanulási folyamat szakmai tevékenységgé, ekként fognak rendelkezni biztos szociális tudással és kompetenciákkal, ebben van az ereje.

Miután a hazai szociálismunkás-képzésben tanuló diákok korábbi tanuló-diák életük során alapvetően az „ismeretátadó-vevő" oktatásra-képzésre szocializálódtak, kérdés, miképpen lehet kialakítani és fejleszteni a tapasztalatalapú tanulást, miként válhat a tapasztalat a tanulás egyik fő tényezőjévé.

Az elméleti stúdiumokban meg lehet sokszorozni a céltudatos szempontokkal felépített résztvevői megfigyeléseket. A különböző labor- és terepgyakorlatokon viszonylag gyorsan megtanulják a diákok, hogy mit miért és hogyan célszerű megfigyelniük, hogyan lehet a tapasztalatokat rögzíteni és rendszerezni. Ezeknek kiváló formája a nappali és levelező tagozatos hallgatók alkalmankénti együttes képzése vagy a vertikális képzés, amelynek során a különböző évfolyamú és tapasztalatokkal bírók tanulnak együtt és egymástól, „aki már megtanítani is tudja, az már biztosan tudja" alapon. A tapasztalatokra való reagálások és reflexiók, az alternatív értelmezések, a jóízű együttgondolkodás, az absztrakciók és koncepciók kialakításának színterei lehetnek a gyakorlatot követő, az elméletet és gyakorlatot vagy a különböző diszciplínákat integráló – egyértelműen kiscsoportos – szemináriumok. Ahol kiderül, hogy mit értett meg (és mit nem) a „szociális világból", miként értelmezte azt, tehát magát a „szociális világról szóló tananyagot". A megértett és értelmezett „szociális világról" szóló integrált tudás kipróbálására pedig az újabb, magasabb szintű (párban, teamben, egyénileg folytatott) gyakorlatokon lehet sort keríteni. Így a tapasztalatszerzéstől az aktív cselekvésig tartó tanulási ciklus többször egymás után és egymással párhuzamosan is lezajlik (Kolb 1984). Ugyanakkor látni kell, hogy a jelenleginél lényegesen tudatosabban és egy teljesebb rendszerben építkező folyamatra alapozott képzésnek egyáltalán nem kedvez a jelenben általában használatos, hagyományos, megszokott tantervi logika, sőt a kreditrendszer sem, tehát újfajta tantervi építkezésre, konstrukciókra volna szükség.

Reflektív professzionalizmus – reflektív képzés

A „reflektív gyakorlat" kifejezés viszonylag új a szociális munkában és képzésben, az 1990-es évektől kezdődően jelent meg gyakrabban a szakirodalomban. Mára már a szociális munka egyik fontos paradigmájának tekinthető, amely a szociális munkás és a szolgáltatást igénybe vevők folyamatos interakciójára teszi a hangsúlyt a lehető legteljesebb jóllét elérése érdekében (Payne 1997). Abban már régóta többé-kevésbé egyetértés van, hogy igen problematikus a reflektív szakember felkészítését csak akadémiai miliőben folytatni. Kritikusai az attraktivitás hiányában a problémák látszólagos enyhítése eszközének vagy másfelől konceptuális és metodikai ernyőnek tekintették, úgymond több benne a misztikum, mint a kézzelfogható (Kelemen 2006, Prior 2005).

A reflektív gyakorlat Dewey pragmatikus tanítása alapján, Schön elméletében (1987) megkülönbözteti egymástól a tevékenységben benne levő reflexiót (reflexion in action) és a tevékenység reflexiójáról szóló későbbi újabb reflexiót (reflexion on action). Míg az előző a tevékenységeknek és az eredményeinek a kritikus vizsgálatában testesül meg, addig az utóbbi egy olyan folyamat, amely a tevékenységről alkotott korábbi gondolatokat vizsgálja újra, és reflektál azokra is. Schön, elfogadva a deweyi filozófiából eredő gondolkodás, érzelmek, cselekvések egységét, a reflexiót nem csupán technikai folyamatnak tekinti, hiszen a reflektív körkörös folyamatban gondolataink kihatnak érzéseinkre, amelyek kihatnak arra a helyzetre, amiben dolgozunk, és az abban részt vevők reflexiói kihatnak arra, hogy miképpen értelmezzük a helyzetet és a valóságot. A szolgáltatást igénybe vevők és a szociális munkás közötti kölcsönös reflexióról (reflektív rendszerről) van itt szó, amely így a rutinszerű cselekvések elkerüléséhez profi módszernek tekinthető.

Kérdés, hogy mit kínál a reflektív gyakorlat a szociális munkában. Schön szerint a problémák megoldását, a kontextusos, speciális, egyedülálló gondolkodást, a tudás különleges értelmezését. Fő kérdései: mit tudunk arról, amit csinálnunk kell, hogyan kell azt csinálnunk, tehát miképpen válunk kompetenssé. Jellemzői az előrelátás, a dolgok elintézése, a folyamatos vizsgálódás és -korrekció. Amikor egy dolog meglepetésekhez vagy zavarodottsághoz vezet, a reflektív tudás transzformálódik, azaz a megelőző tapasztalatok adják a megoldást az új problémához. Látni kell ugyanakkor azt is, hogy a kritikai reflektivizmus által termelődő tudás nehezen megragadható, lehatárolható, rendszerezhető, mindenesetre „igazi" értelmiségiként működő szakembereket igényel. Ami a képzésben részt vevők tekintetében szakmailag perspektivikusan igencsak kifizetődő, de ismerve a diákok rekrutálódására vonatkozó jelenlegi folyamatokat, motívumrendszerüket és tanulási beállítódásaikat, rövid távon – a képzési folyamatban – viszont igen sok küzdelmet és türelmet igényel a tanároktól.

A leendő szakemberi tevékenység reflektív folyamatának modellálásával a tanulás a megfigyelés-reflexió-konceptualizálás-cselekvés többszörösen ismétlődő ciklusaiban realizálódik, a felfedezések, a próbálkozások, a különböző produktumok konstruálása során saját és mások tapasztalataiból építkezhetnek a képzésben részt vevők. Szerepük elsősorban a kíváncsiságából és érdeklődéséből következően az aktívan cselekvő, közreműködő, felfedező ember lehet. Alapvető a cselekvés közbeni (élmény, részvétel, kooperáció) tanulás, ahogy ez a szociálismunka-folyamatot is jellemzi. A képzőfolyamat – mint modell is – során egyre inkább a reflexiókkal lehet értelmet adni a tanulás közbeni cselekedeteknek és a különböző konstrukcióknak, így a képzések résztvevői idővel képesek lesznek a reflexiók leírására és prezentálására is.

Reprezentáció és jelentésadás van a reflexiós folyamat középpontjában, azaz a résztvevők tapasztalatainak, érzéseinek együttes feldolgozásával, visszatükrözésével, továbbá a folyamatos interakciókkal és kölcsönös reflexiókkal lehet eredményes tanuláshoz jutni, mert:

> *„…a tudás magában a cselekvésben van. A teljesítmény spontán, gyakorlott végrehajtásával teszünk róla tanúbizonyságot, és sokszor képtelenek vagyunk ezt verbálisan egyértelműen kifejezni." (Schön 1987)*

A kritikai tudományok erőt adnak az öntudathoz, az önreflexióhoz, a sorsunk irányítása feletti hatalom meg- és visszaszerzése érzésének kialakulásához (Rolfe és társai 2001). A kritikus alapállás közismerten nélkülözhetetlen a szociális munkások felelősségteljes tevékenységéhez, autonóm gondolkodásához. A kritikai szellem voltaképpen stílus, attitűd a személyes diszpozíciók meghatározásához, így mindenképpen a képzések szerves részévé kell tenni. Schön a szociális problémát egyedi, bizonytalan, nehezen definiálható, bonyolult és értékdilemmákat rejtő helyzetnek, a beavatkozást pedig – amikor *„már (szinte) nincsenek használható elméletek és technikák"* – egymással versengő paradigmák alkalmazási színterének tekinti, következésképp a reflektív gyakorlatot a szakemberképzés kontextusában vizsgálva „a képzés művészete"-ként aposztrofálja (Schön 1987: 4–5).

Brookfield (1987) szerint is sok kapcsolódó pont van a kritikai alapállású tanulásirányítás és a különböző formájú terápia, tanácsadás és a szociális munka különböző formái között. A kritikai gondolkodás nem más, mint a reflektív készségek és képességek reális életben történő alkalmazása, amely a gyakorlat újrafelfedezésével megtanít, hogy mit és miért csinálunk úgy, ahogy csináljuk. Véleménye szerint e kritikus gondolkodás alapja a szabad oktatásnak és annak a szociális munkának, amely a személyes és társadalmi változások elérésében látja a lényeget. A kritikus gondolkodás általa vázolt lépései voltaképpen párhuzamosak Kolb modelljének fázisaival. A tanulás egy kiváltó eseménnyel kezdődik, amely egy belső diszkomfortérzetet („a kényelmetlen érzet tudata") és az zavartságot sugall. Ezt folytatja egy értékelés/becslés („a helyzet kritikai elemzése"), aztán egy visszajelzési periódus, valamint a megértés és az értelmezés új útjainak feltárása, végül a tesztelési lehetőségek. Nyitottnak kell lenni az új információk irányában, keresni kell új cselekvési utakat és kifejleszteni az alternatív perspektívákat. Befejező fázis a tudás integrálása vagy az új gondolkodási utak szerinti cselekvés (Atkins–Murphy 1994).

Kérdés, milyen szerepet töltsön be, és milyen módon dolgozzék a tanár a kritikai reflektivizmust alakító tanulási folyamatban a szociálismunkás-képzés során. A tanárok és a tereptanárok akkor válnak hiteles szakmai és tanári

személyiségekké, ha a facilitátori, a képessé tevő, a tanácsadó stb. szerepük közel kerülnek egymáshoz, egymásba simulnak, összetetté válnak, adott esetben egyik-másik szerep jelentősége erősödik fel. Akkor, ha a képzési folyamatban kialakul a tanár önmagáról szóló reflexiója is, ha saját magát kreálja meg, ha ebben a megközelítésben válik a folyamat „hangjává", ha „a tanár-ember is mintegy eszközzé" válik a képzőfolyamatban. A tanár mint közreműködő és egyúttal megfigyelő folyamatosan visszagondol az elvégzett cselekvésekre, továbbá rendszeresen újragondolja a különböző cselekvésekről szóló gondolatokat is (doing – thinking about doing – thinking about thinking), azaz a „reflektív szakember" szerepét tölti be. Mindez igen jelentősen hat szakmai és tanári személyiségére és fejlődésére is (Rolfe et al. 2001).

Jelentőségét tekintve a tanár szerepével egyenértékű a képzésben részt vevő diákok szerepe. Kiváló kiindulópont Dominelli (1997) érvelése, mely szerint a képzési folyamaton belüli szakmai fejlesztést, fejlődést elsősorban a diák saját kapacitása, saját lépései határozzák meg, mintsem a tanárok vagy a képzéssel összefüggő követelmények és szabályok. E szempont érvényesítésére mindenképp nagyobb hangsúlyt célszerű fektetni a szociális képzés tanárainak. Igen fontos, hogy a diákok egyre jobban értsék magukat, egyre jobban használják tapasztalatukat és megszerzett tudásukat már a képzés során – például saját képzésük megszervezésében – is. A tanároknak olyan nyílt és őszinte munkalégkör kialakítására kell törekedniük a szemináriumokon és a gyakorlatok terepszínhelyein, ahol a gondolatok szabadon áramolhatnak, ahol a diákok egymás munkáját erősítik, ahol a folyamatos kommunikáció, tárgyalás, egyezkedés és döntések sora közelebb hozza őket egymáshoz. Ennek pozitívan érzékelhető hatása lesz saját maguk és a tanárok későbbi motivációira, tevékenységére és szakmai identitására. Mindez érvényes a szociális munka egészére is.

Felfedező tanulástól a tudás „megkonstruálásáig"

A viszonylag nagyobb oktatási hagyományokkal bíró kutató-felfedező tanulásirányítási metodika alkalmazása többszörösen előnyös lehet a szociálismunkás-képzésekben. Ki lehet indulni Gambrill (1997) jövőre utaló szempontjaiból, miszerint kritikus diskurzusokat jelentő és biztos tudást eredményező, problémaközpontú képzési modellekre van szükség, amelyek a döntésekre és a kihasználható lehetőségekre koncentrálás mellett magukban foglalják a kutatások eredményeinek képzésre és terepre történő átvitelét.

Kutatás és felfedezés eredménye lehet a képző folyamatban a különböző szociális problémahelyzetek meghatározása, illetve azok kezelése és/vagy megoldása, a szolgáltatásokat igénybe vevők visszailleszkedési

folyamatának, az „empowerment"-nek a támogatása. A felfedezés öröme és a kutatási eredmény hallatlanul nagy motiválóerő a diákok tanulására. A kutató-felfedező-konstruáló stratégia előnyös lehet azért is, mert ötvözi a tapasztalatalapú és a reflektivitásra épülő stratégiákat is, és jelentős mértékben fejleszti a szociális munkás kompetenciáit. A hazai képzésekben kezdetektől fogva nem kevés gondot jelent a gyakorlatorientált szakmai kérdések és a kutatási szempontok együttes kezelése.

A European Association of Schools of Social Work magyarországi regionális konferenciája 2006-ban külön szekciót szánt a kutatás és képzés összefüggéseinek megvitatására, itt hangsúlyt kapott, hogy a szociális munkában elsősorban alkalmazott, a terepek igényei alapján meghatározott kutatásokra van szükség. Az utóbbi években a nemzetközi szakirodalomban egyre gyakrabban jelennek meg tanulmányok, elemzések a szociálismunka-kutatások tárgyában. Nemrégiben a European Journal of Social Work című folyóirat tematikus számot jelentetett meg e problémakörben (2005/3. szám). Az egyik tanulmányban érdekes és fontos összefüggésekre hívja fel a figyelmet Karvinen-Niinikoski (2005). Szerinte a tradicionális szakértelem felől az evidenciákon (bizonyítékokon) alapú tudás, a dinamikus szakértelem felé kell elmozdulni jövőben, hiszen a szociális munkának kutatásalapú gyakorlatra van szüksége, ez lehet a szakma fejlődésének egyik kívánatos célja. A bizonyítékalapú képzés ugyanis jelentősen elősegítheti a professzionalizációt, még akkor is, ha ez bizonyos vonatkozásban szemben áll a reflektív szakértelemmel és a kritikai gyakorlattal. Mindenképp keresni kell a hagyományos paradigmák, a kreatív és reflektív szakértelem egyensúlyát, hiszen egyértelmű, hogy új, innovatív tudásra van szükség a változó világban (Fook 2004).

Kérdés, hogy miképpen lehet a tradicionális és hierarchikus szakértelemtől elmozdulni a nyitott, dialógusos és kooperatív felé. Karvinen-Niinikoski (2005) álláspontja szerint a tudás átadásától a tudás megkonstruálása felé, az innovatív tudások felé, azaz a kutatásorientáltság felé kell elmozdítani a szociálismunkás-képzéseket. Egyet lehet érteni nézetével, miszerint a képzés során a gyakornokok és a praxisban a szociális munkások lényegében a tudás kutatói és termelői, ez a szakmai munka és képzés egyik lényege. Szigorúbban fogalmaz Labonte-Roset (2005), aki szerint a különböző kutatások egyúttal minősítik is az egyes képzőprogramokat.

A tudás konstrukcionista megközelítését a konstruktív szociális munka gyakorlatából kell eredeztetni. A kritikai alapállású, hasznos céllal bíró, az összerakásra, az építkezésre, az előrevivő tevékenységre utaló konstruktív szociális munka középpontjában a szociális munkások és a szolgáltatások felhasználói közötti közvetlen kapcsolat áll, amelynek során beszélgetéseken és

narrációkon keresztül érti meg a szakember és a problémával küzdő személy, csoport, közösség saját nehézségeit, veszteségeinek okait, itt tehát az elfogadás és a törődés iránti szükséglet kielégítése erőteljesen a folyamat fókuszában van. „A kliensek szeretnék meghatározni a saját tapasztalataik jelentését, és befolyásolni akarják azt is, hogy mások milyen értelmezést adnak az ő tapasztalataiknak" (Howe 1993: 195, Parton–O'Byrne 2006).

Az objektivista felfogású tanulás szerint a tanulók szigorú tantervi keretek között a tanár beszédéből (tudásátadásából), a tankönyvekből (ezek mintegy csővezetékként funkcionálnak) szerzik meg a „végső igazságot". Ezzel szemben a konstruktivista tanulásfelfogás a puszta empirizmuson és a kategorizálhatóságon túllépve a tanulókban/diákokban lezajló kognitív folyamatra úgy épít, hogy a tanulás az ötletek, elképzelések fejlesztését, gyakorlati szerkezetek építését jelenti különböző értelmezések keresésével, reflexiókkal, absztrakciókkal. A lényeg nem csupán az eredményen van, hanem az egymást elfogadó tanárokra és a diáktársakra építve a tanulási folyamat során felmerülő nehézségek megértésén és kezelésén, hogy miképpen képesek jelentéseket konstruálni, hogy milyen utakon és módokon jutnak el részeredményekre és megoldásokra, ezzel a társadalmi folyamatok biztos tudásához, a mély megértéshez (vö. Dewey és követői).

Az ilyen módon szervezett tanulási folyamatra az életközeliség, a valóság többféle reprezentációja, összetettsége, bonyolultsága, az elméleti-gyakorlati összefüggések hangsúlyozása, az adott probléma több szempontból történő feldolgozása és elemzése, a különböző problémamegoldási stratégiák elemzése stb. jellemző. A folyamat során építeni kell a diákok korábbi (megélt) tapasztalataira, a korábban elsajátított elméletekre, az együttes team- vagy csoportmunkára és -élményre. Ilyen jellegű feladatokkal a tudás megkonstruálásáról (kvázi kutatásáról) van szó, és nem egyszerűen az ismeretek verbalizációjából.

A tanár a tanulási lehetőségeket kínálja fel, hogy a diákok maguk építsék fel saját tudásukat. A tanár felmér, beavat, segít, vezet, bábáskodik a dolgok, jelenségek, összefüggések megértésében, amely sok vonatkozásban a szociális munkás szerepeinek modellálását jelenti, az ő számára is a tanulási folyamat nem más, mint a tanulás facilitálása (Parton–O'Byrne 2006).

A kompetenciák elsajátításának, fejlesztésének egyik fontos eszközeként a tapasztalati tanulás tekinthető, amely lényegesen többértékű, mint ahogy általában kalkulálunk vele, de ezzel a képzések résztvevői saját tanulásuknak szakértőivé és saját kompetenciáik fejlődésének felelőseivé is válhatnak. Ha ez így lesz a képzőfolyamatban, akkor így tud majd a szociális ügyek

szakértőjévé is válni (amint a szolgáltatások igénybe vevője is a legfőbb szakértője saját életének). Egy képzőstáb a feltételek kialakításáért, a tanulási ajánlat kidolgozásáért és elérhetővé tételéért felel. A képzésben dolgozó tanárok felelőssége tehát a tanulói/gyakornoki (egyéni) szükségletek felmérése, a tanulási környezet alakítása, a feltételek biztosítása és a tanulási folyamat irányítása, annak megtervezése, folyamatos elemzése és értékelése. A tanárnak a diákokhoz csak tisztelettel, kíváncsisággal és partnerséggel lehet viszonyulnia, lehetőségeket kínál fel, beavat, segít, tanácsot ad, vezet, tutorál és facilitál.

Összességében a fentiekben vázolt tanulásirányítási módszerek jól alkalmazhatók a szociálismunkás-képzésben és a szociális munka mindennapjaiban, s ezek így egy új paradigmát, szellemiséget, szemléletet, megközelítést és irányulást jelenthetnek. Következésképp ezek a végzett szakemberek a szociális szolgáltatások igénybe vevőinek önrendelkezését, a segítő folyamatokban való részvételét motiválja, az érdekképviseletük növelését, az együttes tevékenységek eredményességét katalizálja, és a szociális munka kielégítő gyakorlatának indikátorokkal mérhető teljesülését szolgálja.

A módszerkultúra és -állomány részeként a képzőiskolák a kezdetektől fontosnak tartották, hogy tanárjaik és diákjaik számára tanulási segédleteket: szöveggyűjteményeket, jegyzeteket, munkafüzeteket, módszertani útmutatókat, később online formában hozzáférhető szakanyagokat készítsenek és adjanak ki. Közismert és lényegében országos terjesztésű volt a Szociális Munka Alapítvány kiadványsorozata, A szociális munka elmélete és gyakorlata szöveggyűjtemény kötetei (Semmelweis Kiadó, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, ELTE TáTK), a Szociális szakképzés könyvtára (ELTE TáTK – Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület) vagy a Szociotéka (Debreceni Egyetem) sorozatai. Emellett nagyon sok iskola állított össze saját gyártásban, kiadásban és terjesztésben kiadványokat, ezek viszont elsősorban szűkebb képzési hatókörükben, régiójukban terjedtek elsősorban, és nem nagyon kerültek országos szakmai nyilvánosságra. Utóbbiak sorát bővítették a TÁMOP 5.4.4.-C. projektek során elkészült kiadványok is. Önmagában a szélesebb könyv- és kiadványválaszték egyaránt üdvözlendő a szociális munkások, a diákok és a tanárok részéről. Viszont mégsem beszélhetünk teljes értékű jótékony hatásról, mert arra sajnos már nem volt elég szervezőerő és forrás, hogy az ügy egy országos rendszerbe szerveződjék, hogy koordinált módon történjék elkészítésük, így az igencsak munkaigényes tevékenység szétforgácsolódott, nem tudott megsokszorozódni, kamatozni, mondhatjuk, hogy az egyes képzőiskolák belterjes tevékenységévé vált, és sok kincs részben holt maradt, vagy süllyesztőkbe került.

Hasonlókat lehet mondani az iskolák hazai és nemzetközi projektjeiről is, hiszen az egyes képzőstábok teljességükben vagy tanáraik, tereptanáraik, diákjaik, továbbá a szociális szolgáltatások szakembereinek népes köre vett rész ezekben. Jelentős kidolgozó munkát végeztek, egyfelől újabb szakok és továbbképzések terveit, tanterveket, kurzusprogramokat, útmutatókat, szempontsorokat, kiadványokat, segédleteket készítettek. Konferenciák, szemináriumok, workshopok sokaságát szervezték meg, ezek dokumentációja nyilván megvan az iskolák dokumentumtárában, mégsem váltak a szociális munka-szakma tudástárának elemeivé. Eddig e kincsek összegyűjtésére, rendszerezésére, tárolására vagy a korábbi projekteredmények közkinccsé tételére, utóéletének bemutatására nincs vállalkozó kedv. Nagy kár értük.

Remélhetőleg bízhatunk a 2014-ben indult Párbeszéd folyóirat szociálismunka-tudástár kialakítására vonatkozó terveinek megvalósításában, mely például különböző (szociális képzések hazai és nemzetközi, szakmaközi együttműködés nemzetközi) repertóriumok bemutatásával valósul meg (Budai 2015b, Kiss 2015a, 2015b). Üdvözölni kell az Iskolaszövetség hasonló, új kezdeményezését is.

Problémamegoldásra szerveződő képzési projekt

A fentiekben röviden bemutatott stratégiákat és módszereket nem lehet steril módon és főleg mechanikusan alkalmazni, hiszen látható volt, hogy a különböző tanulásirányítási stratégiák több ponton találkoznak egymással. Az, hogy mikor mit, hogyan választunk, milyen metodikai rendszert és repertoárt építünk ki és alkalmazunk, az a képzőstáb és/vagy az egyes tanár feladata. Álljon itt egy példa, amely remélhetően jól reprezentálja a fenti gondolatok lényeges összefüggéseit.

A különböző beavatkozási stratégiák és módszerek különleges módon szervesülhetnek a projektmunkában. Ennek egy variánsa lehet a szociálismunkás-képzésben a projektalapú tanulás, amely a Széchenyi István Egyetem (Győr) képzésének gyakorlatában 10 éve működik, és minden esetben két szemeszterre terjed ki a „Szociális munka projekt" elméleti-gyakorlati stúdium címmel. Működésének lényege, hogy egy adott szociális intézmény/szervezet vagy adott közösség megrendelése és valós felhasználói szükségletek felmérése alapján egy konkrét szociálismunka-projekt tervezése, megszervezése, kivitelezése valósul meg csoportos és közösségi szociális munka keretében a gyakornokok által

létrehozott és működtetett teamben, és ezzel lényegesen közelebb kerülhet egymáshoz a problémamegoldásban érdekelt szociális munka és maga a képzés.

Ebben a képzési formában egyszerre érvényesül a tapasztalatalapú tanulás, a kritikai reflektivizmus, a kutató-felfedező és a konstruktív szociális munka. A projektet kiválthatja egy adott szociális probléma megléte vagy egy szociális intézmény, szervezet, közösség által történő megrendelés. A probléma megoldására szerveződik a projekt teamje, amelyben kifejeződik az adott projektbe bekapcsolódó gyakornokok érdeklődése és tanulási érdeke. A szolgáltatást igénybe vevők szükségletei, a szociális probléma feltárása, kritikai elemzése, ezeknek a megértése, a különböző értelmezések és jelentések keresése igen értékes folyamatokat és dinamikákat indukálnak a gyakornoki teamben. Ehhez társíthatók az adott problematikával összefüggő újabb elméleti szempontok, amelyek a gondolkodás megszokott sémáiból történő kiszakadást eredményezik.

A projekt tervezése-konstruálása lényegében alternatív cselekvési utak keresését és az erőforrások mobilizálását jelentik. Többek között volt már utcagyerekek egyesületének létrehozását, generációk közötti párbeszédet-programot, kórházi gyerekosztályon folyó szociális munka kialakítását, szociális majális megrendezését, szombati napközi szervezését, értelmi fogyatékkal élőkkel való foglalkozást, idősek klubjának működtetését, hajléktalanok komplex segítését stb. szolgáló projekt.

A gyakornokok a felmérés és tervezés során kialakult teamtudásukat a projekt kivitelezése során tudják tesztelni. A team és egyéni tevékenység folyamatos monitorozása, kritikus elemzése (vö. reflection in action) után az év végén sor kerül egy átfogó értékelésre, amelynek során korábbi elemző és értékelő gondolataikat értékelik újra (vö. reflection on action) a gyakornoki teamben és a nagyobb tankör előtti prezentációval vagy a szakemberek részvételével szervezett workshopon. A több szempontú szakmai értékelés, önértékelés előhívja azokat a gondolatokat, hogy képesek vagyunk úrrá lenni problémáinkon, ezzel jelentősen lehet építeni a szakmai kompetenciákat és a szakmai identitást. Az egész folyamatban facilitáló és reflektív szakemberként vesz részt a tanári pár: egy szociális munka tantárgyat vezető tanár és egy tereptanár. Együttműködésük modellértéke vitathatatlan (Budai 2006, Peisser-Puli 2011).

„…miképpen reflektál a képzési program
a valóság sajátos viszonyai között
a szociálismunka-tudás lényegére,
folyamatára és készségeire…"
(Global Standards for Social Work Education and Training,
Sewpaul–Jones 2004)

RENDSZERSZEMLÉLET [96]

A társadalmi rendszerek általános rendszerelméleti vizsgálata alapján az 1970-es évektől kezdve többek között Pincus–Minahan (1973) Germain–Gitterman (1980), Zastrow (1990) és Lüssi (2004) hozta a szociális munka gyakorlatába a rendszerszemléletű megközelítést, mert:

- az ember és a környezete egyszerre sokféle rendszerben, kölcsönhatások hálójában van jelen;
- az egyes rendszerek és alrendszerek (szomszédság, intézmények, szervezetek stb.) bizonytalan határokkal bírnak;
- a rendszeren kívülieknek is hatásuk van a rendszerben lévőkre, és viszont;
- az egyén hatalmában lehet egyik-másik rendszernek, és viszont stb.

Lüssi részletesen foglalkozik a szociális munka rendszerszemléletű megközelítésével, elméletével, a beavatkozások funkcionalitásától kezdve a rendszerkapcsolatokon át a rendszermodell határáig. Szakmai körökben ma már evidencia, hogy eredményes szociálismunka-folyamatok és intervenciók csak sok összetevős: kliens-, változást közvetítő, cél- és tevékenység rendszerekben, holisztikus módon, ökológiai perspektívában valósíthatók meg. Miután a szociális munkára történő felkészítés egészét át kell hatnia a szociális munka és szakma értékrendjének, szellemiségének és módszerkultúrájának, következésképpen a „mit", „miért", „hogyan" és „milyen keretekben" képezzünk kérdést tekintve is rendszerszemléletű megközelítést célszerű alkalmazni (Welch 1987 idézi Woods 1994).

96 A fejezet a Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez III. címmel az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 2007/2. számában (94–112. oldal) és a Terepgyakorlat mint tanulásirányítási folyamat címmel a Budai István (szerk. 2011): Terepgyakorlatok könyve kiadványban megjelent tanulmányok átdolgozott változata.

A képzések fontos keretéül szolgáló tantervek is igénylik a rendszerszerű megközelítéseket. E fejezet a brit szakirodalomra támaszkodva és a Globális alapelvek hátterében a tantervnek és a rendszerszemléletű képzésfejlesztésnek előnyeiről és lehetőségeiről, a permanens tanterv- és képzésfejlesztés néhány kiemelhetően fontos összefüggéséről kíván áttekintést adni. Továbbá a célzatosan, elsősorban képzés-korszerűsítéssel hozzá kíván járulni a szociális munka gyakorlatában ma még csak csekély mértékben tetten érhető rendszerszemléletű gondolkodás és cselekvés erősödéséhez.

> *„Elengedhetetlen annak biztosítása, hogy a tanterv segítsen a diákoknak a kritikai gondolkodás képességeinek kifejlesztésében, a tudományos attitűd kialakításában, az érvelésben. Elősegíti a nyíltságot az új élmények befogadására, az új paradigmák elfogadására, és hozzájárul az életen át tartó tanulás melletti elköteleződéshez." (A szociális-munkás-képzés globális alapelvei 2006: 3.5. pont)*

A képzések rendszerszemléletű megközelítése az alábbi egyszerű modellben vázolható fel (15. táblázat).

15. TÁBLÁZAT
A KÉPZÉS RENDSZERSZEMLÉLETŰ MEGKÖZELÍTÉSE

<table>
<tr><td>Bemenet</td><td>Folyamat</td><td>Kimenet</td></tr>
<tr><td>Szakmai értékek, szükségletek, érdekek</td><td rowspan="3">Képzési folyamat: tanárok-diákok/ gyakornokok közös tevékenysége</td><td rowspan="3">A képzés eredménye: bekövetkezett változások, tudás, képességek, attitűdök, értékek = szakember</td></tr>
<tr><td>Képzési célok, tartalom</td></tr>
<tr><td>Tanulók-diákok-gyakornokok</td></tr>
<tr><td>Mit? Miért?</td><td>Hogyan?</td><td>Mire jutottunk?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Társadalmi környezet</td></tr>
<tr><td colspan="3">Visszajelentések-kölcsönhatások</td></tr>
<tr><td colspan="3">Kerete a tanterv</td></tr>
</table>

Forrás: Báthory (1992) ábrája nyomán

A pedagógiai kibernetikából származtatott modell a képzést szabályozott rendszernek értelmezi, a bemeneti ponton különös figyelmet szentel a képzést szabályozó szükségletek meghatározására, mint e rendszer társadalmi alapösszetevőjére, továbbá ezzel egyenrangúan a tanulók-diákok-gyakornokok szempontjára (érdeklődésére, motivációira, szükségleteire). A rendszer alapvetően attól rendszer, hogy a képzést szabályozó tényezők (bemenet, folyamat, kimenet) között folyamatos visszacsatolásokat, kölcsönhatásokat feltételez. Az egyes elemek között nem egyirányúak a kapcsolatok: nemcsak a céltól az eredményig, hanem az eredménytől a célokig

is terjednek. A visszacsatolások tehát egyaránt irányulnak a képzésben részt vevő diákokra, a képzési folyamatra, illetve a célokra és azok mérlegelésére. E visszajelentések biztosítják a rendszer önszabályozását és így az abban közreműködők érdekeltségét a fejlesztésben (Báthory 1992).

A képzési folyamatnak keretet adó, szabályozó tanterv műfaját tekintve az idők folyamán igen jelentős változásokon, fejlődésen ment keresztül világszerte és Magyarországon is (16. táblázat).

16. TÁBLÁZAT
A TANTERVI „MŰFAJ" FEJLŐDÉSE

Szillabusz	Nagyvonalú, vázlatos, de előírt célok, tantárgyak idődimenziókkal
Tanterv	(Központosított) célok Képzési keretek Előírt tartalom és követelmények (Módszertani ajánlások)
Curriculum – folyamatterv (kézikönyv, „partitúra"-jelleg)	Társadalmi igények, helyzetfelmérés, szükségletek definiálása Célrendszer: követelmények Tartalom meghatározása és elrendezése Alkalmazható módszerek, stratégiák – a tanítási-tanulási folyamat részletes leírása A képzés erőforrásai Eredmény: visszacsatolás, értékelés

Forrás: Báthory (1992) ábrája nyomán

A curriculumszemlélet

Európában és a világban a tanterveket ma már többnyire a tantervfejlesztő folyamat és a mindennapi képzési gyakorlat összefüggéseiben, kölcsönhatásaiban értelmezik és kezelik. Az elsősorban angolszász országokban (Nagy-Britannia, Egyesült Államok, Kanada, Ausztrália, India) vagy Skandináviában és Hollandiában elterjedt curriculumszemléletet jobban kifejező dokumentumok szélesebb kontextusban értelmezik a tantervet. Megjelenítik benne a helyzetfelmérést, a képzés iránti szükségletek meghatározását, a képzés filozófiáját, a képzés diákokhoz és tanárokhoz való viszonyrendszerét, a programok építkezését. A curriculum fogalom szélesen értelmezi a tanulás tartalmát, a képzés kivitelezésében alkalmazható tanítási-tanulási stratégiákat, a tanulás erőforrásait (a tanulás helyszínét, a diákok tanulási tapasztalatait és az iskolai környezetet), a visszacsatolás és a reflexiók lehetőségeit, a monitorozást és az értékelést. Összességében tehát a fejlesztés főbb elemeit, és egyúttal jól kifejezi a képzés rendszerszemléletű felfogását (Báthory 1992, Benner 1984, Coulshed 1993, Dewey 1938, Doel et al. 1996, Kelly 1999, Kerr 1968, Kolb 1984, Skilbeck 1976, Stenhouse 1975).

Magyarországon a közoktatásban, a szakképzésben és a felsőfokú képzésben egyaránt nyomon követhető a tantervek változása és fejlődése, ma egyaránt jelen vannak a hagyományos felfogású és a curriculumszemléletű tantervek (16. táblázat).

A szociálismunkás-képzések tantervfelfogásában Hegyesi (1999) megállapítása szerint a világban általában alapvetően kétféle gyakorlat érvényesül, egyrészt az elméletből építkező, másrészt a diákok, a tanárok, a szolgáltatásokat felhasználók, a szakma igényeit és a változó társadalmi szükségleteket jobban figyelembe vevő tanterv. Ez azért is lényeges megállapítás, mert egy alapvetően gyakorlatorientált képzésben a csupán célokból származtatott tartalom, folyamat és módszerek könnyen ellentmondásba kerülhetnek a szakmai elvárásokkal. A csak szakmai valóságból építkező képzések viszont túlzottan prakticistává, beszűkültté tehetnek képzési folyamatokat.

A brit gyakorlatban a tanterv- és képzésfejlesztők hagyományosan igen gazdag szakirodalmi háttér segítségével dolgoznak. Ezek részletes tájékoztatást adnak a hatékony tanterv tényezőiről, a curriculumtervezés különböző megközelítéseiről, folyamatáról.

Tantervi tipológiák, tantervfejlesztési modellek

Folyamatmodell

A curriculumszemléletnek megfelelően a szociálismunkás-képzésben jól alkalmazható a Stenhouse (1975) és a Skillbeck-féle (1976) folyamatmodell, amely különös hangsúlyt helyez a tervezés, a kidolgozás, a kivitelezés és értékelés nagy fázisaira és folyamatjellegére. Azokon belül a helyzetelemzésre, a fejlesztési dokumentáció áttekintésére, a kurzusok engedélyeztetési folyamatára, a programok felépítésére, a kivitelezés és monitorozás követelményeire, az értékelésre és a tapasztalatok rekonstruálására stb. Jelentősége még abban áll, hogy szellemisége párhuzamba állítható a szociális beavatkozás lényegével.

Fejlesztési modell

Kelly (1999) részletes elemzést mutat be a tantervekről mint tartalomról és mint produktumról, a tantervek és a tantervkészítés fejlődéséről, modelljeiről. A curriculumtervezés és -fejlesztés három modelljéről beszél:

- a „hasznossági modell", amelyben a tudás megszerzésének „gazdaságossági, hasznossági" összefüggései és a képzési tartalom bír központi szereppel;
- a „célmodell", amelyben alapkérdés, hogy a céloknak megfelelően legyenek kiválasztva a képzési tartalmak;
- a „fejlesztési-fejlődési modell", amelyben az emberi (tanuló-diák) fejlődés elősegítése érdekében a célok eljárási elvekké válnak, és amelyben a fejlődését elősegítő tartalmak meghatározására kerül a hangsúly.

Azonosulni lehet azon argumentációjával, miszerint a curriculum egyrészt keretként, másrészt fejlődésként és fejlesztésként értelmezhető, és amelyben igen fontos kiinduló szempont a célok és az alapot szolgáltató elvek világos definiálása mind a tantervkészítés, mind a kivitelezés (ilyen szellemiségű tanterv alapján történő képzés) során.

> *„…a fejlesztési modell túllép a folyamatmodellen abban, hogy inkább a világos, egyértelmű eljárási elvek alapul vételét tanácsolja, mint csak a tartalmak, vagy csak a célok és feladatok meghatározását, és ajánlja továbbá a humánum és a társadalom különleges nézőpontjának – azaz az emberi és különösen a társadalmi fejlődés mint ezen elvek forrásának – alapul vételét…" (Kelly 1999: 87).*

A szociálismunkás-képzésben különösen egyet kell érteni a fejlődés szociális dimenzióiról, illetve az ember és a társadalmi környezet összefüggéseiről szóló megfogalmazásokkal, hiszen a képzési folyamatban lényegében demokratikus keretek között folyó szakmaiszemélyiség-fejlesztést kell megvalósítani, s amely fókuszában a szakmaiakon túl a diákok szükségletei és érdeklődése áll.

> *„…a képzésnek az abban részt vevő valamennyi egyén emancipációjára és az empowermentre (a diákokat képessé tenni a saját sorsuk irányítására, hogy ennek már a képzésben történő megélése alapján legyenek kompetensek hatalommal felruházni a szolgáltatásfelhasználókat) kell fókuszálni, a bevonódás valóságos érzékelését és a társadalmi kontrollt… fejlesztve ezzel…" (Kelly 1999: 89).*

A fejlesztési koncepció kifejezi tehát a szándékokat, az elveket, az értékeket, a tartalmakat, a tanár és a tanítása között kialakuló dinamikus interakciók komplex folyamatát, így feltétlenül alkalmazható a szociálismunkás-képzésben.

Multidimenzionális megközelítések

Figyelemre méltó tantervi taxonómiát jelentő megközelítésekkel lehet találkozni Shane és Tabler (1987) tanulmányában. Beszélnek az elméleti racionalizmuson nyugvó regresszív megközelítésről, amely magas intellektuális követelményrendszer támasztását és a klasszikus humanista stílust jelenti a többnyire elit rétegekből rekrutálódó diákok számára. Beszélnek továbbá az egzisztencializmuson nyugvó konzervatív megközelítésről, amely a tömeges képzésre és ebben a kognitív folyamatokra, az értékek megőrzésére és a fegyelmező stílusra teszi a hangsúlyt. Mindkettő szellemisége erősen meghatározó a mai magyar szociális felsőoktatási gyakorlatban.

Shane és Tabler a mai társadalmi viszonyok között egyfelől a progresszión alapuló, az egyéni különbségeket, továbbá a pszichoszociális szükségletek tudatosítását jelentő innovatív-liberális-analitikus stílusú megközelítést, másfelől a társadalmi rekonstrukció relevanciáját igenlő kísérleti megközelítést – amelynek során a tanterv önmaga konkrét társadalmi igényeket elégít ki – tartják inkább járhatónak. A rekonstrukcionizmus talaján álló, a radikális változást igenlő, a tanulási folyamatban az önmegvalósítást hirdető és pszichoszociális humanista stílust jelentő regeneratív megközelítést említik továbbá, melyben hangsúlyosan kifejezésre jut a tanulási tartalmak lényegi reformja, a jelenlegitől lényegesen eltérő, új, radikális formában. Végezetül a fentiek kombinációját, egyfajta eklektikus megközelítést is felsorolnak, amely függ a diákok életkorától, kulturális körülményeitől, az egyes stúdiumok természetétől. Utóbbi szellemiségek mentén kialakított tantervekkel kevésbé lehet találkozni a hazai szociálismunkás-képzésekben.

Kelly szociális dimenzióit is figyelembe véve Shane és Tabler modelljei közül a szociálismunkás-képzésben az innovatív-liberális-analitikus, a társadalmi rekonstrukciót kifejező kísérleti modellek képzelhetők el elsősorban, bár használhatók a regeneratív modell elemei is. A fenti tipizálások a strukturáláson túl leginkább a különböző modellek előnyein alapuló és az adott képzési helyzet paramétereit alapul vevő kombinációs lehetőség-modelleket vázoló gondolataik miatt értékesek. Hemeyer (1985) az alábbi tantervmodelleket különbözteti meg:

- konceptuális, amely megmutatja, hogy adott tanterv milyen elméleti rendszerekből épül fel;
- legitimációs, amely a kötelezőség-választhatóság, a nyitottság-zártság közti egyensúlyra összpontosít, e szellemiség elemei ma már megjelennek a hazai szociálismunkás-képzésekben;
- folyamatszabályozó, amely elsősorban a diákok interakcióira, személyközi kapcsolataira teszi a hangsúlyt;

- kreatív-innovációs;
- strukturális, amely a „mit, hogyan és milyen struktúrákban tanítsunk?" kérdésre összpontosít.

Képzési (fejlesztési) orientációk

Főleg brit és amerikai szakirodalomra alapozva Bognár (1996) a curriculumszemlélet, a fejlesztési filozófia és a képzési-fejlesztési orientációk tekintetében ad átfogó áttekintést és elemzést. Kiemeli a képzések rendszerszerű működését, a rendszer vezéreszme/filozófia által történő irányítását (azaz miképpen tekintenek a képzésirányítók a képzésben részt vevő diákokra, a közvetítendő, megszerzendő tudásra és a külső, környezeti, szociális és kulturális körülményekre), továbbá a tantervfejlesztési folyamat mozzanatait. Mindezek a szociális képzésekben fundamentális kérdéseknek tekinthetők, és erőteljesebben célszerű lenne ezekkel számolni a hazai képzőiskolákban a tanterv- és képzésfejlesztés folyamatában.

A diákok és a tanítási tartalom viszonyát alapul véve Miller és Seller (1985) lényegében három jellegzetes képzési, fejlesztési orientációt körvonalaz. Az „átadó" orientáció a kötelezőségre épít, a kognitív tényezőket tartja fontosnak, a tények és az adatok verbális módon történő közvetítését helyezi a középpontba, a képzési tartalmat, a tananyagot szigorúan a tudományok belső logikája szerint strukturálja (ld. tantárgyrendszer, óra- és vizsgaterv, újabban mintatanterv), hangsúlyos szerepet kap a külső, ellenőrző jellegű értékelés. Az „átadó" orientáció lényegében a poroszos, prelegáló jellegű képzés filozófiáját jeleníti meg, és jelentős mértékben elterjedt Magyarországon a közoktatásban, a felsőoktatásban és a szociálismunkás-képzésben is.

A „kapcsolatépítő" orientáció szellemében a képzési folyamat során a diákokat a valós életre és a konkrét szakmára kívánják felkészíteni, itt a kognitívak mellett jelentőssé válnak az affektív és a pszichomotoros személyiségbeli összetevők is. A diákokat különböző elméleti problémákkal szembesítik, igen fontosnak tartják a problémakezelés és -megoldás módjának tanulását és az ahhoz szükséges kompetenciák fejlesztését, amely alapja lesz az értékelésnek is. Nem lezárt ismereteket nyújtanak, a problémák komplex mivoltából következően a tantervi keretek rugalmasak, könnyebben válhatnak interdiszciplinárissá, interprofesszionálissá. Ez a problémaközpontú képzés átlépi, felülírja a tradicionális tantárgyrendszert, az egy-egy társadalmi-szociális kérdéssel, problémával való dolgozás kereteként a különböző képzési modulok szolgálnak. Látható, hogy ennek az orientációnak jelentős relevanciája van a szociális képzésekben, ugyanakkor tudható, hogy eddig csak igen csekély mértékben

tudott szervesülni a hazai szociálismunkás-képzésbe (vö. Kolb tapasztalatalapú tanulási rendszere 1981, 1984, Budai 2007).

Az „átalakító" orientáció a diákok teljes személyiségéből indul ki, akik önmaguk és a környezet értékeit felhasználva fejlődnek, így alapvetően ők maguk szabadon választják meg a számukra lényeges és fontos tanulnivalót. Alapvetően projekttanulás keretében nyílik lehetőség környezetük változtatására, átalakítására, önmaguk teljesítményének, az önmagukhoz mért fejlődés értékelésére (vö. a Módszerek fejezetéből a projektalapú tanulás).

A Miller- és Seller-féle (1985) orientációk nem csupán a képzés mindennapi gyakorlatában használhatók, hanem kiválóan alkalmazhatók a szociálismunkás-képző tantervek átfogó elemzéséhez, értékeléséhez, tervezéséhez és fejlesztéséhez is. Nélkülözhetetlen fogódzóknak bizonyulnak a különböző összevetésekhez, támpontokat adnak a fejlesztő gondolkodáshoz. Mindhárom orientációban vannak elemek, amelyek szempontokat adnak adott képzőiskolában, az adott minőségi szinten álló képzés továbbfejlesztéséhez (17. táblázat).

17. TÁBLÁZAT
A TANTERVI RENDSZEREK ÁTTEKINTÉSE

Kelly tipológiája	*Shane–Tabler modellje*	*Hemeyer modellje*	*Miller–Seller orientációi*
Hasznossági modell	Regresszív: racionalista és intellektualista	Konceptuális: elméleti rendszerekből építkezik	Átadó: kognitív, tudomány – tananyag, verbalizáló
Célmodell	Konzervatív: kognitív és értékszemléletű	Legitimációs: többféle egyensúly kialakítására törekvő	*Kapcsolatépítő: valós életre, problémakezelő, problémamegoldó*
Fejlesztési-fejlődési modell	*Innovatív: egyéni különbségeket méltányló, liberális, progresszív*	*Folyamatszabályozó: különböző interakciók preferálása*	*Átalakító: diák személyiségének fejlesztése, szabad tananyagválasztás*
	Kísérleti: társadalmi szükségleteket kielégítő	*Kreatív-innovációs*	
	Regeneratív: radikális változást, önmegvalósítást megcélzó	*Strukturális: az oktatás struktúrái a középpontban*	
	Eklektikus		

Forrás: saját szerkesztés
A szociálismunkás-képzésben elsősorban alkalmazható modellek dőlt betűvel jelölve.

A szociálismunkás-képzésben szükség van a rugalmas tantervi keretekre és a tanterv tanár által történő szabályozására is, a diákok minden pszichés funkciójának teljes mobilizálására, és különösen lényeges a diákok teljes személyiségével, a képzés szűkebb-tágabb környezetével való kalkulálás, a problémakezelésnek és -megoldásnak, a társadalmi környezet megváltoztatásának a képzés középpontjába helyezése, az eredmények és a fejlődés különböző keretekben és módokon történő mérése.

A tantervi típusok és modellek rövid áttekintéséből (16. táblázat) kitűnik, hogy a tantervkészítés és a képzésfejlesztés folyamata csak együtt értelmezhető a képzésben. Egy-egy iskola tanterv- és képzésfejlesztését illetően egy követendő vagy egy új modell megkonstruálása vagy bármelyik modell egy-egy elemének kiválasztása és alkalmazása rendkívül munkaigényes és sok dilemmával jár, haszna viszont, hogy a közösen megkonstruált modell és rendszer az egész képzőstábé lesz, motiválóereje igen jelentős (Bare–Gosby 1999).

A magyar helyzet

A magyarországi felsőoktatásban még máig sem általános a curriculum- és rendszerszemlélet, a tantervkészítés elsősorban a különböző tantárgyak tartalmi tervezését jelenti. A helyzetet kiválóan illusztrálják a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB), a különböző alap- és mesterszakok létesítésére és indítására vonatkozó – a Bolognai Deklaráció utáni időszakra érvényes – útmutatójának szempontjai. Az egyes szakok létesítésekor a korábbi képesítési követelményekhez, a klasszikus „célok – képzési idő – tartalomértékelés"-hez képest új szempont az adott szakképzettség hasznosítási területének, a munkaerőpiaci és a társadalmi igényeknek a meghatározása. Ugyanakkor az útmutató továbbra is kiemelt jelentőségűnek tekinti az adott szak fő tanulmányi területeinek, azok arányainak (törzsanyag: alapozó és szakmai modulok; differenciáló szakmai anyag; szabadon választható stúdiumok) meghatározását. Az európai trendeknek megfelelően további új szempont és elem a szakmai kompetenciák (ismeretek, készségek, milyen tevékenységek végzésére lesznek alkalmasak a leendő szakemberek) meghatározása.

A szociálismunkás-képzés kezdetén az első körben induló iskolákban folyó tanulásirányítási tevékenységek szabályozása a legfontosabb keretek (képzési idő, félévek száma, vizsgaszámok, gyakorlati képzés aránya, alapvető tudományscsoportok aránya tanórában kifejezve stb.) meghatározása mellett alapvetően a tartalmi szabályozással történt. Részleteit – amint már érintettük a korábbi fejezetekben – a Sopron Konferencián a képzést iniciálók alkalmi,

majd idővel lényegileg szakmaivá alakuló közössége határozta meg („Az általános szociálismunkás-képzés tantervi irányelvei 1990). Az alkotók gondolkodásának és az igencsak eklektikus tantervi konstrukciónak a központjában főleg a „mit tanítsunk" kérdése állt, a minimum követelmények általános feladatokban, ismeretekben, fogalmakban és a leendő/ajánlott tantárgyi leírásokban fogalmazódtak meg.

Később a 6/1996.(I.18.) Kormányrendelet a felsőfokú szociális képzések szakjainak lényegében csak a kereteit (képzési idő, tanulmányi területek aránya, gyakorlati képzés) határozta meg, így a képzési minőség megítélése továbbra is a soproni, tartalmi szabályozást jelentő tantervi irányelvek alapján történt (és sokszor az átadandó/közvetítendő ismeretek mennyiségével mért), az ismeretközpontúság vált alapvetően normává. A fentiek megerősítették, kiteljesítették a tanároknak és a képzőműhelyeknek az erőteljesen és egyoldalúan a tantárgyakban való gondolkodását, és ez magával hozta az egyre növekvő számú és burjánzó tantárgyak kialakulását az egész képzőfolyamat tantárgyak szerinti elaprózódását, egyúttal a képzési lényeg háttérbe szorulását. E folyamatot jelentősen befolyásolta és erősítette az adott iskola tanárainak érdeklődése, kutatásaik témái és specifikus szakmai tapasztalatai is, amelyeknek egyaránt volt előremutató és korlátozó hatásuk.

A Sopronban kidolgozott Az általános szociálismunkás-képzés tantervi irányelvei több és részletesebb volt, mint irányelv, de nem volt képes a curriculumszemlélet bevezetésére és terjesztésére. Kifejezték, hogy a szociális munka közös, egységesítő szempontjainak meghatározására van szükség, arra, hogy mi a szociális munka/munkás alaptudása. Sopron a tanterv szempontjából tehát a klasszikus tantervfelfogás alapján dolgozott és hozott létre produktumot. Így el kell fogadni a mai kritikát: *„a képzés kissé megrekedt Sopronnál"* (Az általános szociálismunkás-képzés tantervi irányelvei 1990, Körkérdés a szociális munkás képzésről 1992).

2005–06-ban a bolognai rendszerre való áttérés magával hozta a „képzési és kimeneti követelményekben" testet öltő kimenetszabályozásra való áttérést, amelyben már határozottabban került a fókuszba a képzési célok és keretek megadása mellett a „milyen szociális munkást képezzünk?" kérdése, és amely szabályozás már az „ismeretek-alkalmasak-képesek" hármasának leírásában realizálódott.[97] A követelmények akkori kidolgozásához már a 2004. évi Globális alapelvek is hozzájárultak. Utóbbinak a szakmai vitája

97 Ld. Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet.

viszont lényegében csak a szakok képzési és kimeneti követelményeket (kkk) definiáló, az Iskolaszövetség által működtetett munkacsoportokban zajlott le, és nem a széles szakmai nyilvánosságban.

A 2006. évi képzési és kimeneti követelmények (kkk) jelentősége leginkább abban állt, hogy egyfelől a szociális munkát és a képzendő szakembert határozottabban középpontba állítva, másfelől az iskolák tantervi, tanítási, módszertani mozgásterét jelentős mértékben szabadon hagyva szabályozott. Nem sikerült viszont oldani a hagyományos, a világot csak tantárgyakban látó, sok apró – igen gyakran csak kétkredites – tantárgyakból építkező tanterveket, amelyek erősítéséhez, stabilizálásához a MAB rigid követelményrendszere, az egyetemek, főiskolák merev tantervi struktúrája és a tantervfejlesztésre vonatkozó iskolai autonómia is hozzájárult. A MAB akkreditációs eljárásánál idővel szemponttá vált a fejlesztendő kompetenciák meghatározása, ám adott dokumentumokban az összeállítók sokszor egyoldalúan és helytelenül a meglévő tantárgyakból vezették le a kompetenciákat.

Az újabb szakindítási dokumentumoknál továbbra is kiemelt szempont a képzés óra- és vizsgatervének, tantárgyrendszerének a bemutatása, az egyes tantárgyakat illetően pedig az elsajátítandó ismeretanyag néhány soros leírása, és nem a képzés egésze folyamatában fejlesztendő kompetenciák, vagy nem az egyes szakmai problémákhoz kapcsolódó tananyag-strukturálás és képességfejlesztés.

A hazai felsőoktatás ugyanakkor deklaráltan kimenetet kíván szabályozni, erre szolgálnak az új felsőoktatási törvény szerint a kkk-k.[98] A rendszernek előnye, hogy igen tág határok között határozta meg egy-egy képzés alapjellemzőit. Központi szinten – helyesen – nem vált követelménnyé az angolszász curriculumfelfogás bő szempontsora, hiszen az azokban szereplő kérdések csak adott képzőiskolára vonatkozóan helyben, az iskolák szintjén dönthetők el, ugyanakkor viszont egyre sürgetőbb további fogódzókat adni a hazai képzőstáboknak a problémaközpontú képzés fejlesztéséhez (vö. A szociálismunkás-képzés globális alapelvei 2006).

Jelentős lett a képzőiskolák, -stábok és az ott dolgozó tanárok, gyakorlatvezetők szakmai és szabályozási autonómiája a képzési tartalom meghatározása, a képzés belső szakaszolása, felépítése, a képzési módszerek, a tanulásirányítási stratégiák és a követelmények meghatározása tekintetében. Miután adott iskolák, stábok munkája által készülnek a tantervek, és miután a képzés stúdiumokra bontott céljait, tartalmát, módszereit, követelményeit tartalmazó tantárgyi programokat pedig az egyes tanszékek, tanárok, gyakorlatvezetők készítik el, jó esély lenne a curriculum- és rendszerszemlélet fokozatos bevezetésére és alkalmazására.

98 Ld. 289/2005.(XII.22.) sz. Korm. rendelet a felsőfokú alap- és mesterképzésekről, valamint a szakindítások eljárásrendjéről.

Kérdés persze, hogy a viszonylag „puha" központi és a viszonylag részletes és konkrét iskolai és tanári szintű szabályozás együttes hatásaként érvényesülő tantervek miképpen tudják megjeleníteni a szociális munka főbb karaktereit, változásait, fejlődését, a szociális szakemberekkel szemben támasztott újabb és újabb társadalmi és szociális követelményeket. A fentiek alapján elmondható, hogy a helyzet mind tantervelméleti szempontból, mind a szociális szakma tekintetében meglehetősen képlékeny és ellentmondásos (Budai 2004, Körkérdés a szociális munkás képzésről 1992, Stubs 1996).

Szociálismunkás-képző tantervek

A képzőstábok igen jelentős képzésfejlesztő tevékenysége ellenére a tantervekről általában megállapíthatók:

- többnyire hagyományos szemléletűek, leginkább az „átadó", az elméletből a gyakorlat felé haladó, deduktív, prelegáló, mintsem „kapcsolatépítő" vagy „átalakító" orientációt kifejezők;
- fő jellemzőik: a tantárgyi struktúra, az óra- és vizsgaterv, az egyes stúdiumok tartalmi annotációi, a szakirodalmi háttér leírása, újabban a kreditértékek meghatározása (mint korábban érintettük, a MAB is ezeket a paramétereket várja el elsősorban);
- a tartalomszabályozásból következően domináns a diszciplináris struktúra: a tanulmányi területek közötti lehatárolás. Az ezek közötti arányok fontosabb kérdés, mint a társadalmi-szociális problémákból, a szociális munka gyakorlatából kiinduló és építkező struktúra, így a képzőfolyamatok kevésbé képesek integrált szellemiséget és problémaközpontúságot képviselni. Nem feltétlenül követelmény a tanárokkal szemben a különböző integrációkra és komplex megközelítésekre törekvés, erre saját diszciplínájukon belül van elsősorban (korlátosan) lehetőség. Sokszor a diákokra marad az integrációk elvégzése, különösen a záróvizsgákra készülés időszakában.
- nehézségek adódnak a tantárgy-kreditrendszer és a képzőfolyamat összehangolásában: a kreditrendszer által kialakított és mára már fetisizált úgynevezett mintatantervek szabályozzák ugyan az egyes stúdiumok felvételi sorrendjét, de így csak viszonylagosan lehet érési, szakmai identitási folyamatról beszélni, a diákok egyéni képzési útja (hogy elvégezze az iskolát) fontosabb, mint a biztos szakmai szocializációjuk folyamata.[99]

99 A hazai tantervek részletes elemzésére a Some dilemmas in the social work education in Hungary című disszertációban került sor, a Dilemmák fejezetben.

Az ilyen tantervek nem támogatják megfelelően a korábban alapvetően hagyományos tanítási (a tanár prelegál, a kifejezetten tankönyvből történő tanulás, a tartalmak visszamondása) és autokratikus nevelési módszerekkel szocializálódott diákokat a szociális professzió alapvető értékeinek szakmai személyiségükbe való beépülését. Így a képzési folyamat kevésbé lesz képes a szakma gyakorlásához szükséges kompetenciák fejlesztésére. A képzőstáboknak nem kevés nehézséget jelent a kompetenciaszemléletű tantervek meghatározása és a képzőfolyamat megvalósítása. Mindennek következtében nem lehet csodálkozni a „jól képzett" pályakezdő szociális munkások egyes helyzetekben történő tevékenységén, viselkedésén, így például a felhasználók meg- és elítélése, szankcionálása stb. (Budai 2004a, A szociálismunkás-képzés globális alapelvei 2006).

Összefoglalva: A fentieket figyelembe véve joggal tekinthető különleges jelentőségűnek a permanens képzés- és tantervfejlesztő tevékenység melletti érvelés, amely magában foglalja a különböző modellek, orientációk közötti választást, ugyanakkor a fejlesztéssel járó számtalan kérdést és dilemmát is felvet. E tevékenység megkövetel egy sajátos szellemiséget és kulturáltságot, amely egyrészt a folyamatos változtatások okainak, szükségességének multidimenzionális elemzését, másrészt a képzési filozófiák, célok, tartalmak, stratégiák, módszerek, ellenőrzés-értékelés stb. folyamatos és sok szempontú vizsgálatát jelenti. Harmadrészt a fejlesztő, változtató folyamatok rendszerszemléletű megközelítését jelenti, negyedszer pedig a képzés valamennyi szereplőjének (tanárok, tereptanárok, diákok stb.) a tantervelméletben járatos szakemberekkel való együttműködésén alapuló közös tevékenységét.

Rendszerszemléletű, permanens tanterv- és képzésfejlesztés

A curriculumszemléletű tanterv tehát e rendszerszemléletű fejlesztő folyamat „végső" eredményének, dokumentumának értelmezhető. A hazai szociálismunkás-képzésben többféle tanterv, tantervi struktúra és képzésfejlesztő modell létezik egyidejűleg, mindegyik a maga helyén persze lehet értékes és hasznos. A permanens képzés- és tantervfejlesztő folyamat általános elterjedését segíti a kimenetszabályozó felsőoktatási rendszer és a kkk-k is, az egyes képzőintézmények, -stábok és tanárok viszonylagos autonómiája, a képzőiskolák és közvetlen társadalmi környezetük közötti kölcsönhatások és konkrét együttműködések, illetve a már megkonstruált vagy adaptált tantervi modellek.

A reflektív és rendszerszemléletű tanterv/curriculum, illetve képzésfejlesztés folyamatában az alábbi elemek különböztethetők meg:

- a diákok/gyakornokok helyzetének és a szolgáltatások (terep-) szükségleteinek felmérése;
- a képzés filozófiájának meghatározása;
- a képzési célok, feladatok meghatározása, különös tekintettel a képzés szűkebb-tágabb társadalmi környezetével való együttműködésre;
- a képzőfolyamatba lépés követelményei;
- a képzés során alakítandó kompetenciák meghatározása;
- a tanárok szakmai identitásának, szakmai orientációjának, a diákok/gyakornokok hozott motivációinak, érdeklődésének figyelembevétele;
- a képzés feltételrendszerének, forrásainak meghatározása;
- a képzési program kialakítása: társadalmi és szociális problémák köré rendeződő tartalom kiválasztása és elrendezése, a tantárgyak-modulok hálótervének kialakítása különböző folyamatábrák és mátrixok alkalmazásával, időszükségletek meghatározása;
- a képzési folyamat megvalósítása: a különböző tanulási tevékenységek (információgyűjtés, adatelemezések, intervenciók stb.) és tanulásirányítási stratégiák, módszerek és eszközök használata; különös tekintettel a különböző (tanár-diák, diák-diák, tanár-tanár) interakciókra, a képzésben szereplők közötti kapcsolatokra, innovációkra, szolgáltatások működtetésére, gyakorlatra épülő és abban hasznosítható alkalmazott kutatásokra;
- a képzésben részt vevők motivációs rendszerének kidolgozása és működtetése;
- a képzési folyamat monitorozása és a tanulási folyamat értékelése (vö. reflection in action);
- a képzőfolyamat egészének, a tantervnek, a diákok és a képzőstáb tevékenységének elemzése, értékelése (vö. reflection on action) (Schön 1991).

A reflektív fejlesztő folyamat és rendszer különböző elemei egyrészt szorosan összekapcsolódnak egymással, kölcsönösen áthatják és meghatározzák egymást, ugyanakkor az egyes elemek egymásból is következnek. Egy-egy elem megváltoztatása befolyásolja a többi elemet, az egész rendszert. Mindez könnyen belátható, ha például a Shane–Tabler-féle innovatív modell alapján történik a tantervfejlesztés, akkor ott a diákszükségletek felmérése alapvetően befolyásolja a képzés során fejlesztendő kompetenciák körét, az alkalmazott tanulásirányítási stratégiákat, a motivációs rendszert, a képzőfolyamat monitorozását. És ha változnak a diákok képzési szükségletei, akkor a többi elem is változtatásra szorul. Mindez a Miller–Seller-féle kapcsolatépítő modellben az alábbiak szerint értelmezhető: a szükségletek felmérése magában kell hogy foglalja az adott gyakornoki csoportot körbevevő szűkebb-tágabb

társadalmi környezet társadalmi-szociális helyzetének, problémáinak megismerését is, ez befolyásolja az adott kurzus konkrét céljait, programját, az adott tevékenység végzéséhez szükséges – kiemelten a problémák kezelésére és megoldására vonatkozó – kompetenciák körét (Budai 2007).[100]

A folyamat ugyanakkor lineáris jellegű is, az első elemből következik a második, a másodikból a harmadik, így tehát a tanterv- és képzésfejlesztés során célszerű a különböző lépéseket/fázisokat egymás után megtenni. A folyamat másfelől egyfajta reflektivitást is kifejez, ezt szolgálja a folyamatos kritikai elemzés, a visszacsatolások rendszere és a monitorozóstáb-értekezletek, diák-, tanári és főleg közös értékelések stb. formában. Adott tantervfejlesztési ciklus „végigjárása" egyúttal a következő ciklus elindítását jelenti, a permanens fejlesztő folyamat során az összes elem végigjárása után vissza lehet jutni az első elemhez, csak már egy minőségileg magasabb szinten. Azaz mit és hogyan kell csinálni a tanterv- és képzésfejlesztés tekintetében.[101]

A végeredmény az alternatív képzésfejlesztési utak és az új, a továbbfejlesztett tanterv megkonstruálása vagy a régi továbbfejlesztése. Az ilyen tanterv- és képzésfejlesztési folyamat modellértéke a képzés mindennapi gyakorlatában, szakmai relevanciájában hallatlan jelentőségű: hiszen a képzés- és tantervfejlesztési metodikai és szakmai tevékenységek egymásba simulhatnak, erősíthetik egymást, komplex egésszé, kongruenssé válhatnak. E fejlesztés pozitívan visszahat a képzés mindennapjaira, a diákok számára láthatóvá válhatnak az együttműködés, a rendszerszerű munkavégzés, a reflektivitás, a kritikai szellemiség stb. megnyilvánulásai. Mindezek átélése identitásuk alakulása szempontjából döntő jelentőségű. Egyúttal világossá válik az iskoláknak (képzőstábnak) a képzés legfontosabb összetevőiről alkotott gondolkodása, filozófiája is: hogy kik vagyunk, miért vagyunk, és mit hogyan akarunk csinálni. Ezáltal válik perspektivikusan minőségivé a képzőfolyamat egésze, amelyben a tanterv „csak a keret" és „csak egy eszköz".

A képzés missziójának kifejezése

Egy önmagát minőségi szociálisképző iskolának valló stábtól ma már elvárt, hogy eddigi képzési tevékenysége, tapasztalata és eredményei alapján átgondolja, összegezze és meghatározza a képzésben és a szakmában

100 Vö. a Módszerek fejezetben bemutatott projekt oktatási példája.
101 Vö. Kolb-féle tanulási ciklusok (Kolb 1981, 1984), továbbá: konkrét cselekvés – az elvégzett cselekvések folyamatos átgondolása – a cselekvésekről szóló gondolatok újragondolása: „doing – thinking about doing – thinking about thinking" (Schön 1983, 1991).

betöltött szerepét, az általa folytatott képzés fő szándékait vagy misszióját. Az esszenciális deklaráció igen fontos képzéspolitikai és minőségbiztosítási, -fejlesztési kérdés is, hiszen a képzőstáb lényegében ebben deklarálja képzési filozófiáját – a képzésfejlesztés vezérlőelvét, azaz viszonyát:

- az általuk közvetített szociálismunka-tudáshoz, a szakmához, a szakma értékeihez és etikai elveihez, például:
  - mi a viszonya a képzőstábnak egy-egy újabb szociális szolgáltatás bevezetéséhez, így mennyiben tekinthető az „adósságkezelő tanácsadás" vagy az „elterelés" szociális ellátásnak, mennyiben jelenik meg azokban a szociális munka értékszemlélete;
  - mi a viszonya a képzőstáboknak a minőségbiztosításban, a sztenderdekben kifejeződő és erősödő hazai menedzserizmusszemlélethez, milyen szociális munka tevékenységekre lehet protokollokat felállítani, milyen szükségszerűségei, korlátai és veszélyei vannak e szemléletnek;
- a képzésben részt vevő diákokhoz/gyakornokokhoz, a képzőfolyamatban betöltött szerepükhöz;
- a társadalmi és a szociális környezethez: intézményekhez, szervezetekhez, egyesületekhez, önkormányzatokhoz, főhatóságokhoz stb.

A missziós sztenderdek

> *„…magukba foglalják az etnikai, nemi reprezentáció kérdéseit éppúgy, mint az adott képzőiskola helyi és demográfiai viszonyait alapul véve a diákok rekrutálódását, a felvételi procedúrát" (Global Standards for Social Work Educaton and Trainings, Sewpaul–Jones 2004: 495).*

A szándéknyilatkozat tartalmazza a képzőiskola hasonló – rokon – képzésekhez, hazai és külföldi partneriskolákhoz való viszonyát, és meghatározza a stáb adott egyetemen belüli helyét, szerepét, például a más szakokon tanuló diákok szociális érzékenyítését illetően. Igazodási pontokat ad, széles körben tájékoztat, kisugároz, hatást kelt, önbecsülést erősít, fejleszt. Nem az a fontos, hogy egy alkalommal sok bölcs tanár kolléga szép gondolatokat szül, amelyek kikerülnek az iskola falára, hanem az, hogy az adott szellemiség állandóan diskurzus tárgya legyen. Így igen fontos időnként felülvizsgálni, újravitatni és -fogalmazni, pontosítani a szándéknyilatkozatot a képzés és tantervfejlesztési ciklusok mentén, vagy a szakmai szükségletek és képzési keretek változása miatt gyakrabban.

A tradicionális tantervkészítési gyakorlat értelmében a célok és a kimenetek meghatározása általában a kiemelt tanterv- és képzésfejlesztési feladat. A jelenlegi tantervek többségében a Globális alapelvek céljai is megfogalmazódtak, ám az újabb, inspiráló szempontok átgondolása is mindenképp indokolt lenne a jövőben (11. melléklet). Az alapelvek láthatóan az iskolai szinten megfogalmazandó képzési célok tekintetében is következetesen kiállnak egyrészt a szociális munka értékei szerinti tevékenység mellett, másrészt elvárják, hogy a célok igazodjanak a globális valóság viszonyaihoz is. Vállaljanak fel kritikusságot a társadalmi jelenségek vonatkozásában, és reflektáljanak rugalmasan az újabb és újabb szakmai kihívásokra, legyenek azokkal adekvátak, hogy a szociális munka perspektivikusan az emberi jogok szakmájává tudjon válni. Harmadrészt erősítsék fel a diákok – mint szolgáltatásmegrendelők – képzésben betöltött szerepét. Ezek aláhúzzák mind a tapasztalatalapú tanulás, mind a reflektív professzionalizmus vagy éppen a konstruktivizmus szellemiségének követelményét és lehetőségét a szociálismunkás-képzésben (Gibbons–Grey 2002, Kolb 1984, Schön 1987, Parton–O'Byrne 2000, 2006 stb.).

A tantervfejlesztő stábnak ezen a ponton érdemes tehát a Globális alapelveket összevetni a hazai kimeneti szabályozást megtestesítő képzési és kimeneti követelményekkel, továbbá saját, korábban definiált céljaikkal. Bizonyára lesz több azonosság, de bizonyára több pont további gondolkodásra késztethet.

A Globális alapelvek tantervről szóló alfejezete is részletes szempontrendszerrel operál. Felhívja a figyelmet az egyes iskolai képzési célok, program, képzési tartalom, alkalmazott tanulás-irányítási stratégiák, módszerek, a képzés szervezése, eszközei, az értékelés és az elvárt kimenetek tantervekben érvényesítendő kongruenciájára. Hangsúlyozzák a tanterv adott helyen (iskolában) történő megvalósíthatóságát, amely szoros kapcsolatban kell hogy legyen adott település, térség, régió társadalmi, kulturális, gazdasági, demográfiai, szociális összefüggéseivel, problémáival, hagyományaival, a különböző etnikai csoportok jelenlétével, életével. Kiemelten a diákok kritikus gondolkodására, a gondolkodási attitűdök fejlesztésére hívnak fel; azazhogy a tantervben világosan meg kell fogalmazni, hogy miképpen lehet a képzési folyamatban nyitottá tenni a diákokat az új tapasztalatok, paradigmák tekintetében, és hogy idővel elkötelezettek legyenek az élethosszig tartó tanulás (lifelong-learning) iránt.

A terepgyakorlatok fejlesztése

Evidens, hogy a terepgyakorlatok az egész képzőfolyamat, -rendszer szerves része. A Globális alapelvek részletesen foglalkoznak a terepen folyó képzés követelményeivel és metodikájával is. A terepen folyó képzés

eredményessége érdekében felhívják a figyelmet a képzőiskola és a terepintézményként működő szolgáltatások közötti szakmai és tudományos együttműködések nélülözhetetlenségére, amely biztosítéka a képzési célok és a tanulási lehetőségek komplexitásának. Ha lehetséges, az együttműködés kiterjedhet a szolgáltatást felhasználók körére is – hangsúlyozzák az alapelvek. A különböző iskolai tantervekhez kapcsolódóan fontosnak tartják egy olyan „vezérfonal" kimunkálását és alkalmazását a tereptanárok számára, amely a terepgyakorlatok követelményeit, sztenderdjeit, eljárásait, a gyakornokok facilitálásának módszereit, az értékelő munka különböző konkrét folyamatait és formáit tartalmazzák. Hangsúlyozzák a rendszerszemléletű képzésfejlesztés állandó, reflektív folyamata tantervben történő rögzítésének fontosságát (A szociálismunkás-képzés globális alapelvei 2006, Sewpaul–Jones 2004).

A képzések fejlesztésével foglalkozó szakembereknek, tanároknak és tereptanároknak célszerű alaposan újra végiggondolni azt is, hogy mi az, amit funkciójából következően elsősorban és döntően a tanteremben történő képzésben tud nyújtani, így az elméleti ismeretek alapozása, a kritikai gondolkodás elsajátíttatása, a különböző vizsgálatokra, elemzésekre való felkészítés, az integrációk kialakítása stb.). És mi az, amit elsősorban vagy csak a terepen, a szolgáltatások indukciós bázisán lehet megtanulni. Például a „szociális valóság" saját élményen történő megtapasztalása, az egyes koncepciók kipróbálása konkrét gyakorlati helyzetekben, az egyes szociális képességek, kompetenciák fejlesztése, a tevékenység elemzése stb. – azaz nem csupán szűken véve az elméleti ismeretek gyakorlatban történő kipróbálása. És mi az, aminek a tanulásához mindkét keretre szükség van? Ennek átgondolásában segít a 18. táblázat.

18. TÁBLÁZAT
A TANTEREMBEN ÉS A TEREPEN FOLYÓ KÉPZÉS FUNKCIÓI

Tantermi képzésben elsősorban a széles körű tudás kialakítása	Terepgyakorlatokon elsősorban a kompetenciák fejlesztése
A tudás hosszabb távra történő megszerzése, alkalmazásának biztosítása: vizsgálatok, elemzések, absztrakciók, összefüggések meglátása, megértése, magyarázata, a kritikus gondolkodás fejlesztése	A mára és a közeli jövőre, azaz a mindennapi gyakorlat konkrét tevékenységeire való felkészülés
Attitűdök, viszonyrendszer, értékek, identitás, hivatástudat, felelősség, az autonómia alakítása Kompetenciák, módszerek, képességek-készségek fejlesztése	

Forrás: saját szerkesztés

Az elhatárolások és meghatározások – mint a táblázatból látható – természetesen nem lehetnek pontosak, és – minden ilyen felosztás – kicsit mesterségesek. Felhívja a figyelmet ugyanakkor, hogy a szociális munkára történő képzésekben nem lehet és nem szabad a tanteremben és a terepeken folyó tanulásirányítást bármilyen ok miatt szétválasztani, másfelől egymással szembeállítani és egymás ellen kijátszani. A célok, funkciók igen bonyolult módon, különböző kombinációkban testesülnek meg a mindennapok során.

A fentiek alapján a terepgyakorlatok fejlesztése három megközelítésben képzelhető el. Szakmai megközelítésben a terepgyakorlatok igen fontos feladata, hogy a gyakornokok saját maguk is képesek legyenek a személyes öngondoskodás képességétől eljutni az „empowerment állapotába", hiszen neki mint leendő szociális munkásnak a „képes és kompetens vagyok képét, modelljét" kell mutatnia a szolgáltatásokat igénybe vevők körében. Ennek érdekében a terepen folyó képzéseknek egyfelől evidencia- (kipróbált, bizonyított) alapú felkészítésnek kell lenniük, azaz a már jól működő technikákat, módszereket kell elsajátítaniuk a gyakornokoknak, másfelől kompetencia alapúnak kell lenniük, azaz az legyen a fő kérdés, hogy mire képes, és mit tud megcsinálni mint gyakornok és rövidesen mint szakember (vö. Kompetenciák című fejezet).

A strukturális megközelítést a Globális alapelvek 3.2. pontja célozza meg.

> *„Legyenek világos tervek a képzési program elméleti és gyakorlati alkotóelemeinek szervezése, megvalósítása és kiértékelése terén."*

Erre két válasz lehet. A terepgyakorlatok egészének rendszerszemléletű értelmezése és kezelése: az egyes gyakorlatok helyének, szerepének, egymásraépítettségének elérésével, a képzési folyamat fokozatosságával, az egyes elemek egymással és a képzések céljával, funkciójával történő relevanciájának megteremtésével (Woods 1990). A másik válasz: a tantermi és a terepképzés közötti határok feloldása, átjárása, amely jól érvényesíthető például a problémaalapú tanulás (problem based learning PBL) vagy projektalapú tanulás során. Ennek értelmében a képzési folyamat fókuszában a valós és időszerű társadalmi és szociális problémák állnak, valamint ezeknek aktív, intenzív vizsgálata, megértése, megoldása (idővel egyre gyakrabban) saját maguknak – a gyakornokoknak – irányításával. Formái a merev tantárgyi struktúrák felbontásával a moduláris képzőrendszer; a komplex, interdiszciplináris, interprofesszionális kurzusok, terepgyakorlatok, elméleti-gyakorlati projektek, Schwerpunktok lehetnek, ahogy a Globális Alapelvek 3.6. pontja kifejezi:

„A terepgyakorlatoknak mind időtartamukban, mind az elvégzendő feladatok összetettségében és komplexitásában, valamint a tanulási lehetőségek tekintetében biztosítani kell, hogy a gyakornokok jól felkészüljenek a szociális munka végzésére." (A szociálismunkás-képzés globális alapelvei 2006) [102]

A képzés szereplői

A szociálismunkás-képzés soktényezős és sokszereplős arénájában kiemelten kezelendők a képzőstábokkal és a képzésben részt vevőkkel szemben támasztott elvárások. A Globális alapelvek két vonatkozó alfejezetéből az első egyértelműen kinyilvánítja, hogy az iskolák stábjainak szakmai minőségi szinten kell állniuk, azaz az adott országban a szociális munka fejlődési státusza szerinti kvalifikációval kell bírniuk. Különösen fontos az adott ország sajátosságainak hangsúlyozása, hiszen a magyarországi szociális munka és szakma társadalmi státusza, presztízse, belső viszonyai adottak és nyilvánvalóan befolyásolják magát a képzést, másrészt a képzés összes problémáját és diszfunkcióit tekintve köztudottan előnyösebb helyzetben van, mint a szociális ellátás intézményrendszere és az ott folyó munka. Jól illusztrálja e helyzetet, hogy míg egyes képzőstábok és erre létrejött grémiumok MA szakokat tudtak akkreditáltatni (Szociálpolitika, Szociális munka és Egészségügyi szociális munka), addig sem a szaktárca illetékesei, sem a szakmai szervezetek, egyesületek nem tudják meghatározni, hogy milyen intézményekben, szervezetekben és munkakörökben lehet majd a nem is olyan távoli időben az MA szinten végzett friss diplomásokat alkalmazni.

A Gobális alapelvek egyértelműen kimondják, hogy a képzőstábok tagjai kapjanak lehetőséget a tantervi célok, a szándéknyilatkozat, a képzési kimenetek és minden olyan fontos ügy megalkotásában, amelyet maga a stáb fontosnak tart. A stábtagok kapjanak folyamatos támogatást szakmai fejlődésükben, kutatásaikban, különös tekintettel a szociális munkáról alkotott tudás, a tanulásirányítás gyakorlati kérdéseiben, egyes szociálpolitikai vagy a szociális munka egészét érintő intézkedések elemzésében, értékelésében. Világos, egyenlőségi alapú „politikát", viszonyulást vár el a stáboktól az új tagok és a tereptanárok rekrutálása és kinevezése tekintetében.

102 A harmadik, metodikai megközelítést ld. a Módszerek fejezetben.

Már korábban ráirányult a figyelem a képzésben részt vevők nagyobb körére, a képzést mint szolgáltatást közvetlenül megrendelőkre, a diákokra és az ő képzésben betöltendő, megnövelendő szerepükre. A Globális alapelvek kiindulásul igen lényegesnek tekintik a felvételi kritériumok és eljárások világos meghatározását, ami talán jó alapot jelenthet Magyarországon, hiszen ma úgy látszik, hogy az általános felsőoktatási ernyő alá becsatornázott felvételi eljárás a szociálismunkás-képzésben nem kielégítő és nem elegendő. A képzési és a szakmai közéletben zajlik a vita, hogy miképpen lehet e képzésre jelentkezőket megfelelő módokon és eszközökkel szűrni. A több – igen sok energiát jelentő – kipróbált felvételi eljárás ellenére jelenleg még nincsenek olyan szisztémák, módszerek, amelyek segítségével kielégítőbb helyzet teremtődne. Mindezzel együtt kellene kezelni azt is, hogy miképpen lehetne csökkenteni a kisebbségi társadalmi csoportok fiataljainak alulreprezentáltságát a szociális képzésekben.

El kellene fogadni továbbá, hogy a diákokat orientáló, az egyes kurzusok meg/kiválasztását jól támogató, a diákprezentációk elvárásait, módszereit, a szakmai rátermettségük és tevékenységük értékelését bemutató, a karrierútjuk tervezését elősegítő tanácsadó szolgálat létrehozása és működtetése is a képzés része. A diákok képzésben betöltött szerepének kérdése alapvető a képzőfolyamatban, hiszen nem passzivitásra ítélt „hallgatókkal" dolgoznak együtt a tanárok, hanem az ő egyéni szükségleteikre, motivációikra építve kell magasabb rendű interakciókra, a szociális munkában oly fontos személyközi kapcsolatokra jutni, így lehet bevonni őket a társadalmi és szociális valóság alaposabb vizsgálatába és a szociális helyzetek, problémák mélyebb megértésébe és azok kezelésébe. [103]

Egy példa arra, hogy miként emelhető be tananyagként a diák/gyakornok tapasztalata a képzőfolyamatba. Nemrégiben elsőéves szociális munkás diákok két végzős társukat interjúvolták meg egy tanórán. A szociális munka szinte valamennyi fontos területe a beszélgetés fókuszába került. Például: Mi volt a nehezebb az intenzív gyakorlatukon, az ő (gyakornoki) személyiségük elfogadtatása a kliensekkel vagy a kliensek helyzetének, életének, működésének megértése? (Önmaguké volt a nehezebb.) Mit üzennek a végzősök a kezdőknek: legyenek kritikusak, járjanak nyitott szemmel, lássanak, ne csak nézzenek stb. A jó hangulatú, nyílt, őszinte diskurzus során az idősebb diáktársak hitelessége kapott egyértelműen primátust, a tanár „csak" a kereteket nyújtotta ehhez.

103 Ld. 2/79/2006. (IV.5.) Korm. Rendelet a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. Törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról.

Befejezésül kimondható tehát: a képzés kerete, azaz a tanterv és problematikája csak a képzés egészében, összefüggéseiben, kölcsönhatásaiban, rendszerszemlélettel értelmezhető. Ami nem más, mint curriculumszemléletű tantervfejlesztés, és nem más, mint a képzőfolyamat egészének rendszeres, szisztematikus fejlesztése.

11. melléklet

A tanterv- és képzésfejlesztés nem hagyományos szempontjai

„…A képzési módszerek meghatározása, valamint annak leírása, hogy miképpen esnek ezek egybe a szociális munkás diákok kognitív és affektív fejlődésével.

…Történjen utalás arra, hogy a szociálismunkás-gyakornokok miképpen válnak képessé egy kezdő szintű szaktudás elsajátítására, továbbá a szociális munka értékeinek, ismereteinek és képességeinek és készségeinek önrekflektív alkalmazására a gyakorlatban.

Legyen utalás arra, hogy a képzőprogram miképp illeszkedik a nemzeti és/vagy regionális/nemzetközi szinten meghatározott szakmai célkitűzésekhez, s hogy miként felel meg a helyi, nemzeti és/vagy regionális/esetleg nemzeti fejlesztési szükségleteknek és prioritásoknak.

Mivel a szociális munka nem légüres térben működik, a képzési programnak tükröznie kell a globális szintű, egymást befolyásoló kulturális, gazdasági, kommunikációs, társadalmi, politikai és pszichológiai jelenségek hatásait.

…Térjen ki a képzési program célkitűzéseinek és az elvárt kimenetek (eredmények) elérését szolgáló önértékelés kialakítására.

Törekedjen a képzéssel egyenértékű külső (más iskolák, más szakemberek, szakmai szervezetek és más diákok általi) értékelésre is, amennyire ez megoldható és pénzügyileg kivitelezhető. Történhet ez egyenrangú külső moderátor vezetésével írásban és szóban, és/vagy írásbeli dolgozatok, disszertációk (szakdolgozatok) elemzésével és a tantervek külső szakemberek (volt diákok) által történő áttekintő elemzésével és értékelésével…" (Sewpaul–Jones 2004: 495–496).

„A frusztrált ember védtelen a demagógiával szemben, amely csak épp annyi igazságot tartalmaz, hogy hasson a félelemre és dühre" (Esterházy Péter)

EGYÜTTMŰKÖDÉS [104]

Az együttműködés általában két vagy több személy/szervezet – mint egyenrangú partnerek – közös döntésein alapuló, közös célok eléréséért történő, kreatív szellemi erőfeszítéseket és cselekvéseket jelentő folyamatos tevékenységet jelent, amelynek során az együttműködők megosztják egymással a közös tanulási folyamat során szerzett tudásukat, erőforrásaikat, felelősségüket („saját hatáskörükben" cselekednek), tevékenységüket, és mindezzel fejlesztik képességeiket, kompetenciáikat az életük és dolgaik kezelésében. Az empátián, tolerancián és kongruencián alapuló együttműködés a szociális szolgáltatásokban a bizalom kialakulásához vezet, amely egyúttal a szociális munka kiindulópontja és eredménye.[105]

Rojzman (2009: 189) definíciójában az együttműködést társadalmi dimenzióba is kiterjeszti:

> *„Az együttműködés a társadalomszerveződésnek az a módja, amely lehetővé teszi, hogy hasonló érdekeltségű személyek együtt dolgozzanak egy általános célért. Szükség van hozzá bizalomra, megértésre. A terápiában az együttműködés magában foglalja a konfliktust. Az együttműködés megtanulható, gyakorolható, alkalmazható. Nagy szükség van rá egy olyan korban, amikor nem lehet egyetlen kizárólagos megoldást találni a bonyolult problémákra, és ahol ezeknek a problémáknak a megoldásához több szempontból kell nézni és értelmezni a valóságot."*

Az együttműködőknek hasonló/azonos érdekeltsége (a hiányzó szociális szükségletek kielégítése, a problémák kezelése, megoldása, a kiszolgáltatott helyzet megszüntetése stb.) alap a szociális munkában, amely az általuk

104 A fejezet a TÁMOP-4.2.2. A-11/1/KONV-2012-0010 számú program (A győri járműipari körzet mint a térségi fejlesztés új iránya és eszköze) kutatása keretében a Szociális és egészségügyi szolgáltatások téma második altémája keretében készült.
Az itteni szövegrészletek Budai István: Az együttműködés mint a szociális szolgáltatásokban folyó tevékenység egyik építőköve címmel és Budai István – Puli Edit: Az együttműködés vizsgálata a szociális szolgáltatásokban címmel jelent meg a Csizmadia Zoltán – Tóth Péter (szerk. 2014): A helyi társadalom és intézményrendszer Győrben kötetben (230–242. és 272–290. oldal).

105 Az Encyclopedia Britannica Online (2007) szószedete alapján a szerző definíciója.

közösön meghatározott célban, a többféle megoldási alternatívák mérlegelésével és a közös döntések után közös cselekvésekben realizálódik.

Az együttműködést a szociális munka egyik lényegi elemének tekintve az alábbi fogalmakkal lehet még találkozni: együttes munka, partneri kapcsolatban folytatott munka, multiprofessszionális, szakmaközi-interprofesszionális (ip), szolgáltatások közötti munka stb.[106] Az együttműködés és kapcsolódó fogalmainak értelmezése további kérdéseket és dilemmákat hoz magával, hiszen az egyes, e problémakörben használtakat a szerzők sokféle módon értelmezik a szakirodalomban és a gyakorlatban egyaránt: az azonos fogalmakra többféle leírás van, különböző fogalmakat pedig azonosan használnak. Az együttműködés értelmezési kereteinek meghatározásakor pontosan kell látni a partnerség és az együttműködés fogalmainak megkülönböztetését is. A partnerség alapvetően emberek, csoportok, szervezetek és intézmények közötti kapcsolatok kereteit, létezését, viszonyát, állapotát fejezi ki, míg az együttműködés a formálisan rendszerbe szervezett és megvalósított tevékenységet, amelyet különböző motivációk, tudások, kompetenciák és értékek mozgatnak. Mind a partnerség, mind az együttműködés fejlettségének különböző szintjei és területei jól megkülönböztethetők egymástól. Whittington (2003a) elvi struktúrája szerint ezek a „kevésbé"-től a „jól" integráltig széles skálán mozoghatnak; így a sokszor szeparáltan működő szolgáltatásokban megvalósuló alkalomszerű együttműködéstől az együttműködésekbe bevont szakembereken és szolgáltatásokon át a bizonyítottan az együttműködés szellemisége által vezérelt szolgáltatásokig. A partnerség és az együttműködés fogalma így tehát egymással való kölcsönhatásban kap igazán értelmet.

Az együttműködés kulcselemei és rendszere

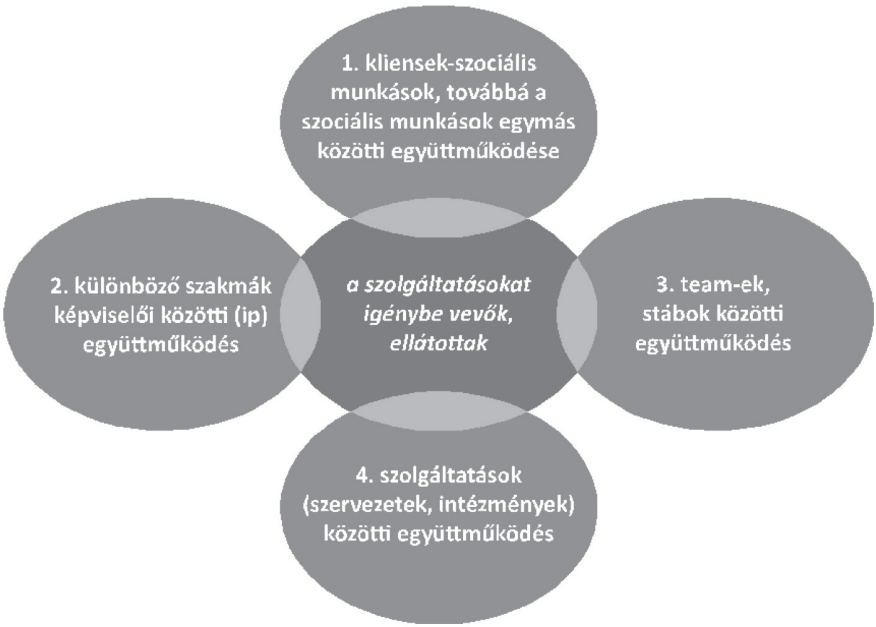
A modern szociálismunka-értelmezés szerint a szolgáltatást igénybe vevő személyeknek, csoportoknak, közösségeknek a szociális munka folyamatában kell involválódniuk és idővel megerősödniük. Ezt meghatározza a szolgáltatásokat igénybe vevők és a folyamatban közreműködő összes személy, az ő szakmaiságuk, az együttműködés szervezeti kerete (team, csoport, szolgáltatás egésze) és azok működése. Olyan modell mentén célszerű gondolkodni, amely egy jól strukturált, jól követhető és áttekinthető rendszerben teszi ezt. Az együttműködés kulcselemeit és rendszerét megjelenítő modelljének

106 A szakmaközi fogalom itt egyenrangúan használatos az interprofesszionális kifejezéssel vagy az „ip" jelöléssel.

középpontjába Whittington (2003b) a szolgáltatást igénybe vevőket, azaz az ellátottakat teszi. Az ő életüket, működésüket befolyásolják a segítő folyamat különböző elemei: így a szakember maga, szakmai tevékenysége, a teammunka és a szervezeti/intézményi keretek.

A szociális munkás személyisége rendkívül erőteljesen meghatározza a szolgáltatást igénybe vevők és a szociális (és más) szakemberek kapcsolatát és együttműködését. Itt egy tágan értelmezett szakmai identitásról van szó, hiszen az együttműködést befolyásolják adott személyiségnek a nemiségre, vallásra, egészségi állapotra, képzettségre, elkötelezettségre, felelősségre, politikai hovatartozásra, aspirációkra, referenciákra, döntésekre, csalódásokra stb. vonatkozó nézetei. Szakmai tevékenysége során a szociális munkás különböző szellemiségekkel találkozik és dolgozik, egyikkel azonosul, a másikat elutasítja, a harmadikat teszteli, a negyediket módosítja. A medikális, morális, erősségekre építő, kompenzatórikus, emacipatórikus, radikális, antiopresszív stb. szociálismunka-szellemiségek és -filozófiák állandóan ható tényezők, befolyásolják a szakember szakmai identitásának alakulását és a különböző együttműködésekben való részvételének és közreműködésének minőségét (Adams et al. 1998). A szociális munkások szakmai identitása különösképpen egy szélesebb keretben, az együttműködés egyik fontos terepén, a szakmai team- vagy stábmunkában realizálódik. Az együttműködő team jelentős mértékben befolyásolja motivációit, tevékenységének minőségét és eredményeit. Alapvető továbbá, hogy szervezetben, intézményben dolgoznak, az ottani működési keretek, struktúrák, hierarchiák, formális szabályok, adminisztráció, informális szokások, hagyományok, innovációk, szellemiség és menedzsment mind befolyásoló tényezője az együttműködéseknek (Hudson 2002).

Azonosulni lehet Whittington (2003b) további érvelésével is, miszerint az együttműködés egy modellben is meghatározható, és a jobb szakmai minőség elérése érdekében elmozdítandó az úgynevezett inter-megközelítés felé. Eszerint a szolgáltatást igénybe vevőket/ellátottakat tehát középpontba helyezve személyek, szakmák, teamek és szervezetek közötti együttműködésekről lehet szó, s ennek eredményeképpen az együttműködés (magasabb) interaktív és integrált szintre emelkedhet (4. ábra).



4. ÁBRA
AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS „INTER" MODELLJE – AZ INTERAKCIÓK TERÜLETEI
Forrás: Whittington (2003b) ábrája alapján saját szerkesztés

Evidencia, hogy személyek között együttműködni csak empatikus, toleráns, kölcsönösségi alapon lehet, azaz a szociális munkásoknak bizalmat kell építeniük a kiszolgáltatott helyzetben lévők körében, a kliensek pedig kellő bizalom meglétével megosztják velük a problémáikat, a ki nem elégített szükségleteiket. A kölcsönös elfogadáson, megértésen, azonosuláson, a konfliktusok előhívásán és kezelésén (a nézőpontok ütköztetésén), másfelől a rugalmasságon, kreativitáson, intuíciókon alapuló kapcsolatokban alakulhatnak ki a közös okkeresések, feltételezések, gondolkodás, a bajok megoldásához vezető – elővételezhető – utak felvázolása stb. A kölcsönös bizalom az egyes szakemberek közötti együttműködésére is vonatkozik: a közös értékek, célok és folyamatok meghatározásával az együttműködések egy magasabb minőségi szintjéről van szó. Ugyanígy értelmezhető ez az egyes szociális munkások közötti együttműködés is (Child–Faulkner 1998, Rojzman 2009).

A Whittington-féle „inter-megközelítés" modell (2003b) szerint a különböző teamekben, stábokban történő együttműködés jelentős lépés lehet az integrált ellátás irányába, amelyekben egyaránt megvalósulhat az interprofesszionális (ip) és az interdiszciplináris (id) tevékenység.

E teamek filozófiáját tekintve a modell megkülönböztet direktívet, amelyben a belső hierarchiák (például az egészségügyben az orvosok) a meghatározók, úgynevezett antiteamet, amelyekben az egyes szakemberek egymás mellett, de egymástól függetlenül dolgoznak, és amelyben közöttük alacsony szintű a kommunikáció. Az integratív team ezzel szemben holisztikus bázist jelent a szolgáltatást igénybe vevőknek, jellemzői a közös munka, kommunikáció, döntések-megegyezések, a tárgyalás-diszkusszió, az értékek és státuszok egyenlősége és egymás közötti megosztása, a szakmai határok flexibilitása, s amelyben fontos egymástól tanulni, egymással kalkulálni, továbbá az egyes szakmák kapacitásával és egymás szakmai kultúrájával. Lényeges a szakmai határok (a „védett" autonómia) át(túl)lépése, egymás szerepeinek megértése, elfogadása, a különbözőség megértése és elfogadása (ld. a rogers-i empátia, tolerancia, kongruencia hármasát), az azonos jelenségek differenciált interpretálása, a konfliktusok kezelése és menedzselése a fejlődés és az integrációk érdekében.

Whittington modelljében az egyes szervezetek és szolgáltatások közötti együttműködések céljai és eredményei felismerni, elfogadni a partnerséget, bizalmat építeni egymásban, tanulni a lokális eredményekből, a közös szolgáltatási fejlesztési elveket kidolgozni, szándékokat, elkötelezettségeket, vállalásokat tisztázni, nyitott gazdálkodást, világos partneri menedzsmentet kialakítani, közös monitoringmódszerekben megállapodni. Atkinson és társai (2002) szerint a multi-agency munka jellemzői lehetnek: közös célok menti elkötelezettség, szerepek, felelősségek megosztása, hatékony kommunikáció és információmegosztás, források és eredmények megosztása (Benson–Nelson 2006).[107]

Összességében: egyfelől szükség van az együttműködésekkel összefüggő fogalmak tisztázására és újraértelmezésére. Másfelől az együttműködés „inter" modellje jól használható keretet ad kutatási kérdések pontosításához és a kutatásmetodikai szempontok továbbgondolásához, továbbá a mindennapi gyakorlathoz is: 1.) A hazai szociális szolgáltatásokban az igénybe vevők kb. 70–75%-a küldött (azaz egyes szakemberek, intézmények át-, elküldik őket a másik szakemberhez, intézményhez) vagy kötelezett kliens, amely nemigen mutat kedvező képet a szociális munka minőségéről, hiszen

107 Az id és ip értelmezése, illetve a téma lényegesen bővebb kifejtésére a Szakmaköziség című fejezetben kerül sor.

érzékelteti, hogy mennyire gyenge a szakemberek kliensekkel való együttműködése, hogy miként áll a szociális munkás a szolgáltatást igénybe vevő mellett, védi-e és képviseli-e érdekeit stb. 2.) A szolgáltatást igénybe vevők és a szakemberek együttműködésére alapozva lehet eljutni a szakma művelői közötti és tovább a különböző szakmák képviselői közötti együttműködések irányába.

Minőségi szempontok és nehézségek

Az együttműködés dinamikája

A társadalom-, szociálpszichológiai kutatások és szakirodalom igen széleskörűen foglalkozik az együttműködés pszichológiai összefüggéseivel; így a társadalomban megkívánt együttélés képességeivel és készségeivel, a pozitív emocionális és teljesítményhatásokkal, az együttműködés és versengés összefüggéseivel, az ennek során kialakuló feszültségekkel, konfliktushelyzetekkel és feloldási lehetőségekkel. Kutatásokkal bizonyított, hogy a „győztes-vesztes zéró összegű játszmák" helyett a bizalmon alapuló, „nem zéró összegű együttműködések", azaz a két (ellen)fél fölé rendelt céloknak történő alárendelődés lehet eredményes, mert a közösen elérhető nyereség nagyobb lesz, mint az egymás rovására elérhető nyereség. Érvényes ez az együttműködés fentiekben vázolt valamennyi elemére és formájára (Csepeli 2006, 2013, Hankiss 1983).

Szolgáltatást igénybe vevő központúság

A fentiekben jelentős érvek szóltak a szociális szolgáltatásokat igénybe vevők segítő folyamatba történő bevonása, annak középpontjába állítása, a szolgáltatásokat igénybe vevők történő együttműködés fontossága mellett. Az együttműködés egyfajta megtérülő „beruházás" a kliensekbe, amely pozitívan visszahat a szolgáltatások minőségére, a stábok tagjainak elköteleződésére, a szolgáltató szakemberek és a szolgáltatásokat igénybe vevők közötti bizalom megteremtésére. Kérdés, hogy mibe és hogyan vonják be a klienseket. Jól használható szempontokat ad ehhez Leiba–Weinsten (2003). A bevonás-együttműködés elemi szintje az, amikor a szolgáltatásokat igénybe vevők elfogadják a szolgáltatások által nyújtottakat, a szakemberek dolga a különböző szolgáltatások megkínálása, az igénybe vevők belépésének és újrabelépésének támogatása.

Az együttműködés során alapvető kritérium a szolgáltatást igénybe vevők véleményével való kalkulálás, azok folyamatos kikérése, így pontosabb kép formálódik a kielégítetlen szükségletekről, ami másfelől persze kényelmetlen

helyzetet is jelenthet a szociális szakembereknek, ahogy sokszor kifejeződik a szakmai közbeszédben is: „mit kérdezősködjünk, úgyis tudjuk, mit és hogyan csináljunk…" Ez megint az omnipotencia és a kliensek lekezelése felé vezethet. A jó együttműködés során viszont az igénybe vevők idővel képesek lesznek megérteni a bajok okait és összefüggéseit. Így később önállóan tudnak majd a saját maguk problémáján dolgozni indirekt külső támogatással. Ezáltal a korábban hatalmukat vesztett személyek visszanyerik autonómiájukat, kompetenciájukat, képességüket, erősségeiket sorsuk irányítása felett, a tehetetlen állapotból visszajutnak a hatni tudó állapotba (Farkas 2011).[108]

Beresford és társai (2007: 223) szerint a különböző kölcsönös és nyílt együttműködések és partnerségek során lehet:

> *„1.) elősegíteni és megosztani a szolgáltatást igénybe vevők önállóságáról, választásaikról és egyenlőségükről szóló gondolatokat, 2.) könnyebben együtt dolgozni egy jól megtervezett folyamat és szerződés segítségével, 3.) hozzájárulni egy, a szolgáltatást igénybe vevőkkel való tárgyalási keret kialakításához".*

Az együttműködés emancipatórikus, kompenzatórikus és antiopresszív jellegének magasabb szintjét jelenti a kliensek bevonása a szolgáltatási stratégiák és az új szolgáltatások kialakításába, egyes – a kliensek és csoportjaik életkörülményeit feltáró vizsgálatokban résztvevői („túlélő" helyett a „társadalomba visszailleszkedő") szerepben történő közreműködésbe (Barnes 2002).

Tanulás és fejlesztés

A fentiekben többször volt érvelés amellett, hogy a szociális szolgáltatásokban történő fejlesztések csak erőteljes kooperációval valósíthatók meg. Ezek a sok szempontból problémakezelő, -megoldó (adott esetben versenyhelyzetet is eredményező) együttműködések csak nagyon tudatos, sok szempontú folyamatok révén valósulnak meg, spontán módon csak kevésbé. Az együttműködés másfelől tanulási folyamatként is értelmezhető, hiszen megtanulható, hogy mi a közös, mivel lehet egymást kiegészíteni, miképpen lehet együttműködve dolgozni, milyen kérdésekben van konfliktus, hogyan lehet azokat kezelni, hogyan lehet békíteni. Megtanulható, hogy ki-ki egyenlő értékű az együttműködésben, ugyanakkor ki-ki milyen biztos és differenciált öntudattal, fejlett, érvényes és rugalmas tudással bír.

108 Kiváló példa erre a Szomolyai Cigányokért Szervezetének, ill. a SZETA Egri Alapítványának tevékenysége.

Együttműködés közösségi színtereken

A szolgáltatásokat igénybe vevők és ellátottak segítő folyamatokba történő bevonása és a szolgáltatások középpontjába helyezése a közösségi szociális munka vagy a közösségfejlesztés területén is kínálkozó lehetőség, hiszen sok embert tesz érdekeltté saját sorsa alakításában, az egyes problémák, konfliktusok kimondásában és kezelésében, a közös gondolkodásban, a döntési helyzetek előkészítésében, a döntések meghozatalában, a közösen elhatározottak kivitelezésében és egyúttal a szolgáltatásokról szóló visszajelzésekben és a szolgáltatások értékelésében. Így válik a közösség is a társadalmi környezet természetes részévé. A közösségekben folyó együttműködésekkel nő a bizalom, nyílttá és világossá válik a kommunikáció, az elfogadás, jobb lesz az együttműködés eredménye, következésképp nőhet a szolgáltatások respektje. Ezáltal erősödik a közösségi szolidaritás, a részvétel és beleszólás a közösség ügyeibe. A közösség emberei érdekképviselőként bekerülhetnek a társadalmi dialógusba, ezáltal erősödhet a társadalmi felelősségvállalás, tágabban értelmezve a társadalmi egyenlőtlenségek és igazságtalanságok elleni fellépés (vö. antiopresszív szociális munka modell). [109]

Másfelől az együttműködésnek a közösségi szociális munkában vagy a közösségfejlesztésben történő kiteljesedése egyfajta társadalmi terápiának is tekinthető, hiszen az együtt létrehozott változások sokak életében jelentenek pozitív változásokat, és csökkenhet a tehetetlenség, az áldozattá válás, az erőszak, az agresszió és a félelem, áttételesen a társadalmi konfliktusok. Remények születhetnek, erősödhet a biztonság, a hatalomérzet és az önbizalom (Budai 2011a, Quinney 2006, Rojzman 2009).

Nehézségek

Az együttműködést elméletileg könnyebb értelmezni, mint a mindennapi gyakorlatban megvalósítani, hiszen utóbbi sok nehézséggel és kockázattal jár. A jelenlegi hazai, alapvetően kevésbé együttműködő társadalomban inkább a felsőbbséghez való igazodás a preferált. A szakemberek és a szakmák egymástól való merev elhatárolódása, a differenciált szakmai nézőpontok, identitások, kompetenciák, érzelmek, attitűdök, érdekek, értékrendszerek, kultúrák, tudások, know-how, bürokrácia, a szakmai határok, valamint az alapvetően

109 Ld. például a Közösségfejlesztők Egyesületének ilyen irányú gazdag tevékenységét (www.kofe.hu vagy www.kka.hu) vagy a gyermekházak működési lényegét (www.gyerekesely.hu).

akadémiai-diszciplináris képzések nem segítik az együttműködéseket. Ki-ki védi a saját tudását, szakmáját, szabályait, sztereotípiáit, státuszait. Például a diszkriminációellenes szellemiség és gyakorlat természetesebben jelenik meg a szociális munkásoknál, mint a pedagógusoknál vagy az egészségügyben dolgozóknál. A szakmaközi szemlélet nehezen kerül be az egészségügyi szolgáltatásokba, ugyanakkor az oktatási és egészségügyi szakemberekkel történő együttműködés során a szociális munkások tartanak az „egészségügyi vagy pedagógiai hatás" dominanciájától. A szolgáltatások igénybe vevői is főleg mechanikusan, egymástól függetlenül kezelik a különböző egészségügyi, oktatási, foglalkoztatási, szociális stb. szolgáltatásokat és szakembereiket, hatására az egyes szakmák képviselői is könnyen meghúzzák a kemény szakmai kereteket (Budai 2009, Davis–Sims 2003, Freeth 2001 Irvine et al. 2002).

Együttműködés tapasztalatai a szociális szolgáltatásokban [110]

A 2013–2014 között a Szociális és egészségügyi szakemberek, szolgáltatások együttműködésének minőségi jellemzői című empirikus vizsgálatnak célja volt a szociális szolgáltatásokban és néhány társszakmában dolgozó szakemberek „együttműködés" témakörében történő megnyilvánulásainak, tapasztalatainak, viszonyulásainak, gondolatainak összegyűjtése, feltárása és elemzése. Kvalitatív módszerekkel, 30 integrált, komplex szolgáltatási körrel, több telephellyel rendelkező szolgáltatásban mások mellett 15 strukturált-, 10 mély- és 6 fókuszcsoportos interjú felvételére és elemzésére került sor összesen 111 fő közreműködésével. A különböző együttműködések sok kérdésére válaszokat kereső és adó vizsgálat néhány végső megállapításának vázolására kerül sor az alábbiakban.

Különböző szinteken és formákban igen sokféle tartalommal, módszerrel, eredménnyel és nehézséggel járó együttműködések a szociális szolgáltatásokban folyó tevékenység egyik lényeges kritériumának, minőségi jellemzőjének, építőkövének, továbbá a szociális munka fejlesztése egyik lehetőségének tekinthető. Az együttműködés az interjúalanyok mindennapi tevékenységeinek természetes, ugyanakkor nem tudatos eleme. Elsősorban az ad hoc együttműködéseket emelték ki az interjúalanyok, ugyanakkor az együttműködések egyes jellemzői között nem látnak koherenciát és

110 A kutatás a TÁMOP-4.2.2.A-11/1/KONV-2012-0010 azonosítószámú, A Győri Járműipari Körzet mint a térségi fejlesztés új iránya és eszköze című projekt keretében a Magyar Állam és az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg. Az altéma kutatását Budai István és Puli Edit folytatta, e szövegrészt a kutatás zárójelentéséből állítottuk össze.

rendszert. Az együttműködés témakörében használt és kifejezett kategóriáik egyértelmű azonosságot mutatnak a szociális munka értékeivel, meghatározó jegyeivel. Így a szociális munka egyik lényeges elemének tekinthető, illetve elfogadható mutatója lehet a szociális szolgáltatásoknak és az azokban folyó szociális munka minőségének.

A szolgáltatások igénybe vevői és a szociális szakemberek közötti együttműködések az interjúalanyok szerint a hatékony munka fokmérői, ám a napi rutin során nincs erő az igénybe vevők jobb megértésére, véleményükkel való kalkulálásra, az együttműködési folyamat tudatos végigviteléhez. A szociális munkások közötti, főleg alkalmi jellegű együttműködések széles skálájúak, szervezetszerűen döntően az esetmegbeszélésekben realizálódnak, és nagyon kevés az egymás közötti rendszerszerű és folyamatos együttműködés. A szakemberek egymásnak adott pozitív gesztusai inkább a szakmai személyiség tudattalan karbantartásaként értelmezhető ventilációk, semmint tudatos kooperációk.

Az együttműködések leszűkülnek a páros kapcsolatokra, fő módszerük az információk kölcsönös átadása egymásnak a különböző szervezetszerű összejöveteleken, a közös látogatások, a szolgáltatások közötti kapcsolattartás, a szolgáltatások igénybe vevőinek ki- és átközvetítése. Igen ritka az alapos tervezőmunka, nincs a szakemberek között munka- és forrásmegosztás. A túlterhelt szakemberek munkájában elvész a közös gondolkodás, -döntés és -cselekvés, nem áll össze egységes, folyamatszerű tevékenységgé az együttműködés.

A motivációk az együttműködés felismerésében, az együttműködés vágyában, a tevékenység érzelmi és tudatos elemeinek összekapcsolódásában rejlenek, amelyek bizonyos értelemben felülírhatják a rendkívül mostoha feltételrendszert és az igen gyakori eredménytelenséget. Ugyanakkor alapvetően nehezíti a különböző együttműködések kialakulását és fejlődését, hogy a különböző kommunikációs formák, a szervezetszerű összejövetelek és az egyre jobban beszűkült szolgáltatások sem tudnak kellően hatásos segítséget nyújtani a túlterhelt, kiszolgáltatott és sokszor félelemmel dolgozó szakembereknek, így egy részük magányos harcos marad, másik részük pedig elfásultan, mechanikusan, rutinjelleggel, kevés eredményességgel végzi munkáját. Az együttműködés minőségi mutatói az interjúalanyok gondolataiban külön-külön ott vannak, ám nem rendeződnek, nem állnak össze egésszé. A minta egészét tekintve nem lehet beszélni a különböző együttműködések terjeszthető modelljeiről sem.

Összességében a fogalom komplex értelmezése alapján megállapítható, hogy az összes pozitív eredmény és a jótékony szakmai hatások ellenére még

nem kellően tudatosan, tervszerűen és koherens folyamatokban jelenik meg az együttműködés, nem lehet evidenciaalapú együttműködésekről beszélni. Az együttműködés az általános szakmai gyakorlat része, van igény a fejlesztésre, de egyelőre ezek a lépések még gyermekcipőben járnak. Az interjúk során az együttműködés mindennapi gyakorlata, valósága, a szakmai közbeszéd és önkép között jelentős különbség és ellentmondás mutatkozik. Az evidenciaalapú metodikai kultúra kialakítása és fejlesztése e területen igen fontos szakmai kihívás lehet elméleti, gyakorló szakemberek, tanárok és kutatók számára egyaránt.

„SZAKMAKÖZISÉG”

„…AMIVEL TALÁN MÁR SZÁMOLUNK…” [111]

A hazai szociális szolgáltatásokban sokszor tapasztalható, hogy az igen bonyolult emberi-társadalmi-szociális problémahelyzetek, a szolgáltatásokat igénybe vevők szükségletei és a szakmai beavatkozások/eredmények nincsenek összhangban egymással. A kiszolgáltatott helyzetben lévő, a hátrányos helyzetű településeken, térségekben élő emberek, csoportok és közösségek ügyei, a társadalmi integráció elősegítése, a szegénység mértékének és mélységének csökkentése mikro- és makroszinten egyaránt a különböző ágazatokhoz (egészségügy, oktatásügy, foglalkoztatás, szociális stb.) tartozó ellátások köztudottan szakmák közötti kooperációt, együttműködést, komplex szemléletű megközelítést igényelnek.

A vonatkozó külföldi és hazai diskurzusok, konkrét programok és projektek tapasztalataira és eredményeire támaszkodva e tanulmány a szakmaközi együttműködés szellemisége mellett érvel, és bemutatja e tevékenység értékeit, lényegét, feltételeit, előnyeit, lehetőségeit, nehézségeit, alkalmazási lehetőségeit, illetve a szociális munkával való fontosabb összefüggéseit.[112]

A szociális munka különböző fórumain, konferenciákon, prezentációkon, szakmai vitákon, workshopokon, egyes publikációkban, a mindennapi szakmai közbeszédben, a képzésekben és újabban már pályázatitéma-kiírások elvárásaiban (ld. TÁMOP 5.4.4. projektek) egyre gyakrabban találkozhatunk a szakmaköziség kifejezéssel. Egyfelől azzal a kimondott vagy kimondatlan szándékkal, miszerint a válságokkal teli, globalizálódott világban talán a jól hangzó kifejezés mögött ott lévő szellemiséggel a szociális szakmai tevékenység nehézségeire és bajaira így találunk egyfajta kapaszkodót. Különösen a közvetlenül kliensekkel dolgozó szakemberek körében hallható: „már megint felfedeztünk egy új(abb), divatos, aktuális varázsfogalmat, gyógyírt,

111 A fejezet Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka címmel az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 2009/5. számában (83–114. oldal) megjelent tanulmány jelentősen átdolgozott változata.
Az alcím az Amivel még nem számolunk… című, a vonatkozó témában, 2001-ben kiadott kötet címére utal.

112 A továbbiakban a „szakmaközi” mellett egyenrangúan szerepel az „interprofesszionális” vagy az „ip” szóhasználat/jelölés is.

módszert, s ettől/ezzel várjuk dolgaink jobbra fordulását" és a szakmai tevékenység megújulását, hatékonyabbá tételét. Más vélekedések szerint úgy tűnik, „…talán végre ezzel kapunk konkrét módszereket, eszközöket, fogódzókat, recepteket…" „Most valakik megint nyújtanak egyfajta 'kapaszkodó'-félét, és ha erre az 'új'-ra 'rákapcsolódunk', akkor valószínűleg több és jobb elismerés birtokába kerülhetünk…"

Másfelől, különösen az ip tevékenységre történő felkészítő tréningeken és tanfolyamokon hallható sokszor a résztvevők megnyilvánulásaiban a lényegében önigazoló védekezés: „…nincs új a nap alatt…", „…mi mindig is így, az ip szellemében dolgoztunk…", „…a segítő munka lényegéből következik, hogy csakis egymással való összefogással tudunk úrrá lenni nehézségeinken…"

Néhány dolgot gyorsan meg kell jegyezni. A szociális munka nem képes mindent megoldani, és nem lehet elfogadni mindenhatóságát, az illúziók keresését és kergetését. A szociális munkás – mint ahogy más ágazatok szakemberei sem – nem omnipotens szakember. Nem hihetünk az egyedüli üdvözítő módszer, eszköz vagy modell megtalálásában sem, mert ilyen, mindenre választ adó út és mód egyszerűen nincs. Gond van a receptivitással is, a receptekkel ugyanis csak félresodorhatjuk a szociális munka folyamatában érvényesíthető fontos értékeket, mint például az együttgondolkodást, a teammunkát, az együttműködést stb. A sokszor tapasztalható szakmai eszköztelenség nem oldható fel receptek (át)adásával, másolásával és terjesztésével.

Kérdés tehát: hogyan került a szociális munka fogalom használatába a szakmaköziség, miképpen értelmezhető, mire használható, jelenthet-e távlatosan egyfajta fejlődési irányt, stratégiát és értéket.

A helyzet kritikus pontjai

A sajátos professzionalizálódás útját járó hazai szociális munka és szakma 20 éve ellentmondásos helyzetben működik, jelentős megkésettséggel fejlődik, és az igen komoly szakmai erőfeszítések ellenére súlyos problémákkal küzd. Annak idején a szakma a jóléti állam szociálpolitikájának értékeiből levezetett szociális munka szellemisége szerint próbált felállni és első lépéseit megtenni. Mindeközben már az első évektől kezdődően, az idő múlásával pedig egyre erőteljesebben érzékelhetővé vált a neoliberális, neokonzervatív szellemiséget megtestesítő, a piac és verseny prioritását kifejező, a jóléti állammal szembeni paradigma és kritika. Azazhogy a szociális ellátások úgymond korlátozzák a piac működését, a versenyképességet, és így a gazdaság nem tud

hatékonyan reagálni a globalizáció újabb és újabb kihívásaira, a nemzetközi pénzügyi-gazdasági válságokra, következésképp a társadalmi haladás általában is csorbát szenved. Mindennek a szociális munkára vonatkozó megakasztó, visszahúzó hatása a korábbi két évtizedben és jelenleg is jól érzékelhető (Pataki 2009).

1. A jelenségek mögött folyamatosan ott húzódtak és húzódnak a szociális munka mibenlétére, lényegére vonatkozó viták, eszmecserék, sőt – érthető módon – újra és újra megjelenik a szociális munka definiálásának igénye is. A szociális munka társadalmi mandátuma, funkciója (más megközelítésben: mit rendel meg a társadalom a szociális munkától) az, hogy megelőzze, enyhítse, megakadályozza a nélkülözést és a szenvedést. Közvetlen és közvetett módon segítsen az időlegesen vagy tartósan a társadalom perifériájára szorulókon, segítse elő a kiszolgáltatott és elnyomott helyzetben lévők felszabadítását és a veszteséget elszenvedők autonómiájának, kompetenciáinak, képességeinek és készségeinek visszaszerzését, a társadalomba való visszailleszkedésüket (Németh 2004). Egyre erőteljesebben érzékelhető ezzel párhuzamosan egy másik nézet és gyakorlat terjedése is, miszerint a szociális munka funkciója nem más, mint a „közös" társadalmi (főleg a középosztálybeli) normák betartatása a társadalom peremén élőkkel szemben. Vulgárisan fogalmazva a „nem szeretem embereknek" az állami, önkormányzati, hivatali, bürokratikus eszközök által történő kontrollja és regulázása (vö. az IFSW szociális munkára vonatkozó nemzetközi definíciójával, ld. továbbá: A szociálismunkás-képzés globális alapelvei 2004).

A Globális alapelvekben szereplő definíció még a világválság előtt, de a már igen erősen ható globalizációs folyamatok időszakában született meg. A szakmafejlesztés elvárásait és irányelveit megcélzó megközelítés többek között arra irányítja a figyelmet, hogy a társadalmi és szociális problémák nem ismernek országhatárokat, a világ bármely kontinensén, pontján hasonlóan vagy azonosan – globálisan – jelennek meg. Következésképp a szociális munkásoknak is a szakma nemzetközi – globális – tapasztalatainak figyelembevételével lehet adott konkrét helyzetekben, adott esetekre vonatkozóan, lokálisan, adott társadalmi szinten vagy éppen globális módon (ld. menekültügy) megfelelő válaszokat és megoldásokat adni, vagy ezekhez a szociális munka lehetőségeivel és eszközeivel hozzájárulni.

Más részről a szociális munka szakmaiságát kifejező, hosszabb távon érvényes értékei mentén fogalmazódott meg. Kérdés, hogy a jelenlegi válság bonyolultabb körülményei között miként állja ki a próbát, és mennyiben, miként szükséges a későbbiekben pontosítani. Kidolgozói anno a definíció fejleszthetősége és rugalmassága mellett érveltek, ez igen fontos kiindulópont.

Kérdés továbbá, hogy miképpen tudja az emberjogi – szociális igazságosság, esélyegyenlőség stb. – szempontokat is újabban határozottabban magáénak valló szociális munka érvényesíteni az egyének, családok, csoportok, közösségek szükségleteinek megfelelő szolgáltatásokban: a fejlesztést, a védelmet, a megelőzést, az előmozdítást, a bátorítást, a képviseletet, az erősítést, az elősegítést, a kontrollt stb. És kérdés persze, hogy miképpen. Képes-e minderre önmagában a szociális munkás, a szociális szolgáltatás és teljességében a szociális szakma? A válasz egyértelműen: nem.

2. Magyarországon a szociális ellátásban dolgozók nagyon jól tudják, hogy közvetlen klienskapcsolatban a szociális munkások döntően egyedi esetekkel dolgoznak. Az esetmunkában alkalmazott problémamegoldó vagy rendszerszemléletű modell – voltaképpen a segítő folyamat struktúrája – korábban biztos keretnek bizonyult, idővel viszont – többek között amiatt, hogy egy-egy szociális munkás legtöbbször lényegesen erején túl kell, hogy teljesítsen – e biztos keretnek tartott eljárások már nem elegendőek és nem megfelelőek. Tudjuk azt is, hogy a társadalmi szolidaritást manifesztáló közösségi szociálismunka-akciók ritkábbak és kevésbé hatásosak. Az ellentmondásos fejlődés indikátoraiként értelmezhetők a szakmaetikai normák felpuhulása, a szociális munka legtipikusabb értékdilemmáinak (beavatkozás, érdemesség, kontrollautonómia, lojalitás stb.) zavarai (ld. a rászorultság elv alkalmazása az Út a munkába című programban és a krízisalap bevezetése körüli vitákat). A sokszor csupán krízisellátó esetmunkát folytató szociális munkások jó része nap mint nap szembesül egy-egy család elszegényedésével, krízishelyzetével, az egzisztenciák, a munkahely, a lakások elvesztésével és következésképp a mélyszegénységből való kitörés esélytelenségével. Másrészt pedig a média az egy-egy napra eső, az emberi tragédiákat szenzációvá degradáló és csupán a nézettségi mutatókat erősítő politikájával és szemléletével. A rendkívül bonyolult hátterű, tragikus sorsok, esetek és így maga a szociális munka szétfeszítik az egyszakmás vagy egyintézményes (szolgáltatás) problémakezelést és -megoldásokat.

A fent körvonalazott helyzetet, a szociális szakemberek identitásának fejlődését, a komplex szemlélet és az együttműködés kialakulását nehezíti, a szakemberek eszköztárát szűkíti, hogy egy terminológiai pongyolaság, szégyenlősség és zavar is tapasztalható a szociális szakemberek és a szakma fogalom használatában is. Csak néhány példa: ugyan a felsőfokú szociális alapképzés manifesztáltan szociális munkásokat és szociálpedagógusokat képez, de az ellátórendszer intézményeiben felsőfokú végzettséggel alkalmazottakat – főleg a jogszabályi környezet elégtelen volta miatt – a szakmai terminológia nem nevezi szociális munkásoknak, hanem tanácsadóknak, családgondozóknak (s ha még külön tanfolyamot is elvégeznek, akkor adósságkezelőnek, munkavállalási tanácsadónak stb.), alacsony küszöbű ellátási koordinátornak,

terápiás, mentálhigiénés munkatársnak, foglalkozásszervezőnek, a szociálpedagógust szabadidő-szervezőnek, fejlesztő pedagógusnak. Szinte mindegy is, hogy minek, a lényeg, hogy nem szociális munkásnak (Budai 2005, Szabó 2005).[113]

Hasonló a helyzet a szolgáltatást igénybe vevők tekintetében is. Az 1990-es években a kliens kifejezés viszonylag általánosan elterjedt, de nem tudott elterjedni az ennél lényegesen szerencsésebb – a brit gyakorlatban általánosan alkalmazott és az ő szükségleteit kielégítő, jogait, méltóságát egyértelműen kifejező, megerősítő (empowerment) – „szolgáltatást felhasználó/használó" (user) vagy a „szolgáltatást igénybe vevő" elnevezés. Idehaza rohamosan terjed a rászorult, az érintett, az ellátott, a gondozott, a címzett, a problémával terhelt, sőt a (végképp zavaros) „visszagondozott" kifejezés. Nagy kérdés, hogy miképpen látnánk, éreznénk önmagunkat, ha címzettnek, terheltnek, visszagondozottnak neveznének bennünket. Kérdés, hogy a szakmai zsargon mennyiben épít így, vagy rombol. A szakma nemzetközi gyakorlatából átvett „szerződés" fogalom helyett – amely alapvetően a szociális munkás és a szolgáltatást igénybe vevő partneri együttműködését célozza – a szociális szférában mindenképpen idegen „gondozási-nevelési terv" vált elterjedtté, amely inkább a szankcionálást, az egyenirányítást, az autoritást vagy a kliens teljes tehetetlenségét (és ezért „kell" a fejre állított logika alapján gondozni) fejezi ki. (Megjegyezendő: a korszerű pedagógia sem tekinti a gyerekeket passzív, tehetetlen, csak gondozásra szoruló lényeknek.) Az egész kérdés Heller Ágnes gondolatmenetéhez kapcsolódóan azért is fontos, mert az adott fogalom a nyelvhasználók gondolkodását tükrözi, s ha a fogalomhasználat változik – jelen esetben silányodik –, akkor előbb-utóbb azt a gondolkodásmód és a cselekvések is követik.

A szociális munkakörök elnevezési divatja nem szűnt meg, sőt idővel erősebbé vált, ld. szociális esetmenedzser, viselkedéselemző, pszichopatrónus munkaköri kitalációk stb. Az újabb és újabb elnevezések mögött részben talán lehetnének szakmai érdekek és szempontok is, de többségében csak a hatalmi (miniszteriális) és jogszabályalkotási helyzetben lévők kreálmányai, átgondolatlan ötletei. Kérdés, hogy jeles szakemberek, szakmai szervezetek miért nem képesek megfontolt, precíz érvekkel reagálni vagy éppen tiltakozni e gyakorlat ellen.

113 Ld. 1/2000. (I. 7.) SzCsM és 15/1998. (IV. 30.) NM rendeletek.

3. A fentiekhez hasonló problémákat lehet megállapítani a magyarországi szociális szolgáltatások fejlődésének, intézményesülésének vizsgálatakor is. A hazai szolgáltató/ellátó rendszer egésze régóta szakmai kritika tárgya. Bugarszki (2004) például az intézményrendszer és különösképpen a gyermekjóléti szolgálatok fejlődésének hiányosságait, ennek okait taglalja a vonatkozó jogszabályok hátterében. Galkovic (2007) is a gyermekjóléti terület fejlesztésének sajátosságaira, így a megfelelő szemléleti alap szükségességére, a pozitív makro- és mikroszintű kapcsolatrendszerre, a segítő identitás és a kontrollfunkció újra- és újragondolására hívja fel többek között a figyelmet.

Sokszor kérdés, miként minősíthető a koncepciózusságot, a tervszerűséget és az eredményességet kevésbé, de az esetleges működést, az ad hoc „fejlesztést", a kríziskezelést erősebben magán viselő szociális ellátó- (intézmény) rendszer és az ott dolgozók tevékenysége. Diszfunkciókkal és zavarokkal nap mint nap találkozunk, hiszen a szolgáltatások köztudottan költségesen és bürokratikusan működnek. A túlzottan címkéző, ítélkező (vádló)-kényszerítő-szankcionáló-követelőző-gondozói, a büntető vagy a paternalisztikus attitűd hatásai egyértelműek: nem történik megfelelő szükségletfelmérés, problémakezelés és -megoldás, másrészt sokszor nem kívánt függőségbe viszik a szolgáltatások felhasználóit, nem fejlesztenek és nem integrálnak, összességében nem segítenek.

Gyakran nem érik el a legrászorultabbakat, nincs vagy „korlátos" a hátrányos helyzetű, legszegényebb településeken és térségekben az intézményi kiépítettség, nincsenek jelen diplomás szociális munkás végzettségűek sem, és ezzel nem egyenértékű képesítése okán a falu- és tanyagondnok sem, a mentor pedig tevékenységének alaplényegét tekintve nem az. Nincs kongruencia a szociális intézmények deklarált célja és az ott folyó mindennapi szakmai tevékenység között. Nem általánosan felismert szükséglet a szolgáltatások közötti kapcsolat, a különböző szakmák képviselőinek közös tevékenysége. A koordinálatlanságra, az együttműködés nehézségeire mutató kérdések jelen vannak más humán (például oktatási, foglalkoztatási, egészségügyi) ágazatokban is. A helyzet más humán szolgáltatások eredményességét, hatásosságát illetően is szinte azonos ezzel, ami persze nem adhat felmentéseket a szociális ágazat művelői számára (Budai 2004a).

4. Milyen szociális szolgáltatásokra van tehát szükség a globális válság időszakában, az úgynevezett esélyteremtő, aktivizáló állam keretei között? Milyen módokon kellene a szociális intézményeket, szolgáltatásokat modernizálni és a szociális munka gyakorlatát fejleszteni? Másféle és újabb stratégiákra volna szükség: hosszú távú célokra, egyértelmű perspektívákra, komplex szolgáltatásokra, holisztikus megközelítésre, gazdaságos működésre, kielégítő

egyensúlyok megteremtésére, elérésére, valós eredményekre. A szolgáltatások legyenek értékesek, hatékonyak, az elvárható célokra és kimenetekre fókuszáljanak, a szolgáltatásokat felhasználók kapjanak nagyobb szerepet saját sorsuk jobbá tételében, növeljük érdekérvényesítési esélyeiket (empowerment) a problémamegoldás folyamatában, legyenek átláthatóak és mérhetőek a szociális beavatkozások (Kozma 2007, Krémer 2008, Pataki 2008).

A szociális szakmán belüli és a humán szakmák közötti komoly összefogásokra, integrációkra, együttműködésekre van szükség, mert éppen az ember és társadalmi környezete közötti kölcsönhatás veszíthető el, így a szociális munka holisztikus szemlélete, lényege is, ha az embert és környezetét nem a maga totalitásában, komplexségében értelmezzük, elemezzük és kezeljük.

> *„Ha a világot folyamatosan csak részeiben látjuk, ha csak jelenlegi intézményünkből, csak két szemünkkel lehatárolt perspektíván keresztül vizsgálódunk, és ha valamennyien csak e lehatárolt élettapasztalattal és a kérdések lehatárolt megértésével rendelkezünk, akkor csak rontani fogunk a szolgáltatás egészén…" (Laming 1995, idézi Hume–Sharples 1995: 155).*

„A szociális munka eleve egy integráló szakma, társadalmi megrendelésként értelmezi a valóságot, s adekvát választ dolgoz ki annak kezelésére" – írja Hegyesi (1997: 145–146). Bányai (2003) kiemeli, hogy a hazai gyermekjóléti szolgálatoknak például jó esélyük lenne arra, hogy egy-egy magasabb igényű szolgáltatás esetén ők maguk töltsék be a szolgáltatási koordinátor (esetmenedzser) szerepét. Krémer (2008) is kifejezetten a szolgáltatási integrációban látja az egyik kiindulópontot, azazhogy a bonyolult helyzetek javításához túl kellene lépni a szakmai/ágazati kompetenciahatárokon. Másfelől pedig a biztos szakmai tudáson (bizonyítékokon) alapuló (evidence-based) gyakorlatra volna szükség. A szociális szakembereknek alapvetően változtatniuk kellene attitűdjükön, szerepükön és tevékenységük módján. Ugyanakkor a szociális munkát folytatók érzik és tudják, hogy a más humán/társ szakmák képviselőivel való közös tevékenységre nincsenek megfelelően felkészülve, nincsen rá eszközük, módszerük (Budai 2004a).

Mi állítja a szakmaköziséget a fókuszba?

A komplex és integrált módon történő szakmai fejlesztés szükségletét kifejező gondolat már néhány évtizeddel korábban megfogalmazódott különböző országokban, így az Egyesült Királyságban, a skandináv országokban, az

Egyesült Államokban, Kanadában, Izraelben stb. A különböző szolgáltatásokról szóló kritika az egymástól túlságosan elkülönülő és a kizárólagosságra törekvő diszciplínák és ezek intézményesüléseként megjelenő szolgáltatások vonatkozásában merült fel (Klein 1990 és Nissani 1997, hivatkozik Korazim-Kőrösy 2007).

1. Nagy-Britanniában a szociális munka eredete a jótékonyság, a filantrópia, a kölcsönös segítség és az állami (helyhatósági) beavatkozás szálaiból fonódott össze. A modern értelemben vett szociális munka a második világháború utáni jóléti állam kialakulásával fejlődött ki a helyi önkormányzatok egyik szervezeti egységeként. A tudomány- és szakmaköziség szemléletének előzményei már az 1960-as évektől tetten érhetők a különböző szakmák együttműködésében, leginkább az egészségügyi és a szociális ellátásokban.

> *„Szükségessé válik együttesen összehozni az elkülönült, de egymással kapcsolatban lévő készségeket, amelyek megerősítik az egészségügyi és szociális ellátások komplex tudásának expanzióját…." (Marshall et al. 1979, idézi Leathard 1994: 7).*

A szakmák alulról jövő, szerves fejlődésén túl – több humán szakma képviselőiben érlelődött az együttműködés igénye – idővel a politikusok is meglátták e tevékenység társadalmi-gazdasági „hasznosságát", és kezdtek nyomást gyakorolni a szakmai hierarchia csúcsán lévő szakemberekre (jogászokra, orvosokra stb.) interprofesszionális tevékenység folytatására (Leathard 1994). A munkáspárti kormány 1996. évi hatalomra kerülése, illetve az egészségügyi törvény 1999. évi megjelenése után a brit költségvetés megosztotta a pénzügyi alapokat a helyi önkormányzatok és a társadalombiztosító között, ennek következtében a szociális munkások is szembesülhettek a szakmaközi teamekben való dolgozás követelményeivel. Szakmai vonatkozásban az e tevékenységet feltáró, elemző tanulmányok igen sok kérdést érintettek. Kiemelten például, hogy a hatalom, a különböző hierarchiák, a szexizmus, a rasszizmus és a diszkrimináció stb. feltárására vagy az elnyomásellenes gyakorlat kifejlesztésére kitűnő eszköz az ip megközelítés.

Több kutató és szakember rámutatott az általános, mindenkire kiterjedő szakmai sztereotípiákra a szociális munkások, az orvosok, az ápolók, a tanárok stb. körében. Ugyanakkor hangsúlyozták azt is, hogy az adott szakmai csoportokon belül is különböző módon értelmeznek azonos fogalmakat a szakemberek, így például a „problémát", a „kommunikációt", az „értékelést", „diagnózist" stb.[114] Foglalkoztak a szakmaközi tevékenység kompetenciáival, a tudás és

114 Vö. a magyarországi szociális ellátásban használatos terminológiákra tett korábbi utalásokkal.

képességek rendszerével („szerszámkészletével"), a teammunka lényegével és nehézségeivel, az alkalmazási lehetőségekkel (különböző agressziók, erőszak, bántalmazás esetén stb). A különböző szakmai értékek elemzése elvezetett a szakmaköziség legfontosabb értékeinek meghatározásához is (Hopkins–Hume 1996).

A fentiek nyomán idővel az egészségügyi és szociális ellátásokban különböző ip kezdeményezések, tervek, projektek és képzések születtek. Például az egészség elősegítéséért, a különböző ellátások közösség által történő szervezéséért, az egyes települések, szervezetek egészségügyi-szociális állapotának javításáért, a különböző szervezetek közötti együttműködésért. Szakmaközi ellátási teameket hoztak létre az idősek saját otthonukban való ellátására, a több szakma részvételével integrált közösségi mentálhigiénés csoportokat pedig a tartósan mentális betegségben szenvedők ellátására. Mindezzel pedig a szociálismunkás-szerepek kicsit háttérbe kerültek az ápolók, orvosok, pszichiáterek, pedagógusok és más egyéb szakemberekkel kollaboratív módon együttdolgozás során (Taylor–Vatcher 2005). [115]

Németországban a szociálpedagógiai hagyományoknak megfelelően más irányokban történtek lépések az ip tekintetében. Ismert a szociális munka és a szociálpedagógia konvergenciájának folyamata, és igen jó gyakorlat alakult ki például a nehezen nevelhető fiatalokkal való foglalkozás terén nevelők, sportedzők és szociális szakemberek együttműködésével (Kiss 2015, Nickolai et al. 1996, Kersting 1996).

2. Magyarországon a szociális munka professzionalizációjában az elmúlt húsz év sokszor arról szólt, hogy miként kell és lehet a szociális szakma, szakemberek kompetenciahatárait meghúzni, mekkora tér áll rendelkezésre a szociális munkásoknak a humán szakmák keretei között. Nehezítette e helyzetet a különböző rokon szakmák (különösen a pedagógia és az egészségügy) részéről a szakemberek képzésében és az alkalmazások terén megjelenő (és ma is jelen lévő) úgynevezett „gyarmatosítási stratégia és gyakorlat". Így állandó fontos kérdéssé, dilemmává vált, hogy „mi a célravezetőbb".

115 Mára már gazdag szakirodalom, fejlesztő-kutató-képző hálózatok (European Inter-professional Education Network – EIPEN, Nordic Interprofessional Network – NIPNET, Centre for the Advancement of Interprofessional Education – CAIPE, HEAcademy Health Sciences and Practice Subject Centre King's College – London, INTERACT – Skócia), egyesületek (InterEd – The International Association for Interprofessional Education and Collaborative Practice), folyóiratok (Interprofessional Education for Qualifying Social Work), programok (Creating an Interprofessional Workforce, Kadima), konferenciák („Learning together – to work together", „All Together Better Health") stb. segítik az ip tevékenységet.
Bőveben ld. az alábbi honlapokat: www.eipen.org, www.eipen.sze.hu, www.nipnet.org, www.caipe.org.uk, www.health.heacademy.ac.uk

Identitásunk, kényszereink, titkaink által vezérelve, értékeinket féltve saját közegünkbe bezárkózva dolgozunk (egyébként az amúgy mára már nagyon is megosztott szakmában) versus megtartva szakmaiságunkat és határainkat kilépünk az integrációk, a szakmaközi tevékenységek eddig ki nem használt lehetőségei felé. Ami viszont nem egyszerű, mert egyaránt szembe kell nézni az egyes szakmák identitással, hivatással kapcsolatos bizonytalanságaival és az integrációk ellen ható szemléletekkel, szellemiségekkel, mentalitással, attitűdökkel és viselkedéssel. Újabban pedig szembesülni kell azzal a félelemmel, miszerint a más szakmák képviselőivel való együttműködés egyenesen vihet el bennünket odáig, hogy voltaképpen feleslegessé válhatunk, hiszen mások is el tudnák(ják) látni a mi feladatainkat. Így fogalmaz találóan Lengyel (1999: 137. és 139):

> *„Furcsa, paradox módon, mintha most az ezredfordulón éppen ez a felfogás, az egyetemes érdeklődés, az életterületek közötti átjárás, a 'világmegváltás', életforma-forradalom kerülne válságba, …ahol visszatérés van a hierarchiákhoz… az életterek rideg felosztásához és újrafelosztásához. …Megvetéssel néznek azokra, akik még mindig az egészre akarnak rákérdezni… az egészre való rákérdezés marhaság, tudománytalan és ésszerűtlen… ha mindenki elvégzi a szakmájába tartozó dolgokat, a világ jobban működne. Ha minden részletet sikeresen racionalizálnánk, akkor az egész is ésszerűsödne".*

Ehhez teszi hozzá Várszegi (1999: 139):

> *„A világ problémáit megnézzük a televízió híradásaiban, meghallgatjuk a rádióban, kellő módon szörnyülködünk, sajnálkozunk, keményen kritizálunk és ítélkezünk, de addig a gondolatig, hogy hol vagyok magam felelős, mit tehetnék, sőt, mit kellene tennem, nem biztos, hogy eljutunk. Tartsuk távol magunkat, ez nem a mi dolgunk – ez egy nemzedéki érzés".*

Pedig a szociális munka

> *„…sajátossága, hogy soha nem lehet egy vezető tudományhoz kapcsolni az ismereteket, mivel a szenvedő embert, a nehéz élethelyzetével önerejéből megküzdeni nem tudó embert nem lehet egyoldalúan megközelíteni. A szakma jövőbeni művelőitől számíthatunk arra, hogy szakmai tevékenységük közben a pszichológia, szociológia, pedagógia, orvostudomány és más tudományterületekből a szociális munka számára fontos mozaikokat integrálni tudják és egy homogén cselekvési koncepcióba át tudják ültetni"*

fogalmazza meg úgyszintén találóan Gáspár (1999: 79–80).

Ugyanakkor történtek hazai kezdeményezések a szakmaközi együttműködés, így az egészségügyi és iskolai szociális munka kialakítása és fejlesztése terén, de többek között a fenti identitásbeli zavarok miatt inkább kisebb, mint nagyobb sikerrel (A kórházi szociális munka 1993, Magyar 2004, Máté–Szemelyácz 2009).

A szakmaközi együttműködés lényege

Mit fejez ki voltaképpen az ip? Megközelítést, szemléletet, szellemiséget, attitűdöt, tevékenységet, gondolkodást, ki nem használt lehetőséget, illetve mindezeket összességében. Talán leginkább az együttműködés fogalom szervesíti a fentieket. A szakirodalom megkülönböztet kb. 50 különféle fogalmat, amely koncepció-, folyamat- és intézményalapú, továbbá strukturális, szakmai vezetői, „egyenlőségi team" és menedzsment gyűjtőfogalmak köré sorolhatók (Budai 2001, Hume 1999).

Az ip együttműködés lényege így definiálható: szakmaközi (interprofesszionális – ip) munka két vagy több, különböző foglalkozási ághoz tartozó szakma képviselőinek időleges vagy hosszabb távú, közös vállalkozása, kommunikációja és együttműködése, amelynek során a csoportdinamika jótékony hatása segítségével a közreműködő szakemberek meglévő és megtermelt jellegzetes tudásukat, felelősségüket és erőforrásaikat megosztják egymás között egy közösen meghatározott cél/ügy elérése érdekében, szinergikus, kreatív eljárásmódok alkalmazásával (Budai 2001b, Hume 1999).

Szakmaközi együttműködésre felkészítő hazai tanfolyamok résztvevői a tevékenység fogalmi lényegét az alábbi fantáziarajzok, szimbólumok, hasonlatok alapján ragadták meg. Az ip olyan, mint az/egy:

- embersor, emberek, akik egymás kezét fogva, egymáshoz kötődően tudnak valami értelmeset elérni;
- fogaskerék-rendszer, amelyben a kerekeknek jól kell egymáshoz illeszkedniük, hogy az egész gépezet működni tudjon;
- legójáték, mert a munka kezdetén külön-külön legó-alkotóelemek – személyek – és a munka elvégeztével együtt már a felépített építmény tartóelemei vagyunk;
- szőlőfürt, mert a tömött fürt és a különböző ágacskák mutatják, hogy milyen sokféle módon kapcsolódunk egymáshoz;
- kaleidoszkóp, amelyben a különböző elemek önállóan létezni is

tudnak, de az újabb és újabb „rázogatásokkal, ütögetésekkel" újabb és újabb, jobbnál jobb képek (viszonyok, megoldások, rendszerek, együttállások) hívódnak elő;
- saláta, amelynek alkotórészei ugyan megőrzik eredeti ízüket, ugyanakkor együtt más-új ízt is eredményeznek;
- fa (életfa) a fejlődés szimbóluma, amelynek törzse a megoldandó feladatokat, a lomb pedig a közreműködők termékeny együttműködését szimbolizálják, kezdetben lehulló levelekről lehet szó, de a téli erőgyűjtés után az ágak újra kirügyeznek, és idővel hatalmas lombkoronát alkotnak;
- Rubik-kocka, mert az ilyen együttműködés tág teret ad a gondolkodásnak, az újra és újra próbálkozásoknak, mint amit megtapasztalhatunk a kocka kiforgatásakor, egyetlen célhoz számtalan út vezet, bár egyes lépések idővel automatikussá is válhatnak, és a dolog nem megy végtelen türelem nélkül;
- puzzle-kirakó, mert egyetlen szakma képviselői sem nélkülözhetők, mindegyiknek megvan a maga helye, szerepe, és ha csak egyetlen elem nem kerül a helyére, akkor nem lehet teljes és tökéletes a képünk;
- piramis és lépcsőfokai, mert egyre feljebb és feljebb lépve érzékelhetjük, hogy valamit legyőzünk, megoldunk és kitágul horizontunk stb.

A szakirodalomban és a szakmai munkában az ip együttműködés többféle megközelítése és a különböző szakmai szemlélet következtében sokféle értelmezés és fogalomhasználat terjedt el, részben azonosságokat, hasonlóságokat, másrészt jelentős különbségeket takarva (Barett–Keeping 2005, Hume 1999). Mindezek felhívják a figyelmet a szakmaköziség kulcskérdéseire, továbbá a tágabb értelmezés és gondolkodás előnyeire. Viszont a különböző fogalmakat csupán szinonimaként vagy egymást helyettesítve használni helytelen és zavaró. Nem csupán nyelvi játékokról van itt szó, ha csak az lenne, akkor problémáink már rég megoldódtak volna, és e logika szerint csak az lenne a lényeges, hogy mit mondunk, nem pedig az, hogy mit csináltunk. A különböző fogalmak rendszerezésére tett kísérletet Hopkins (2001), továbbá Korazim-Kőrösy és társai (2007).

1. Feltétlenül fontos különbséget tenni az interdiszciplinaritás és interprofesszionalitás között. Az interdiszciplinaritás tradicionálisan a tudományok közötti tudástartalmakra, kompetenciákra és kutatási együttműködésekre, képzésekre, az azt művelő szakemberekre és tevékenységünkre utal (ld. ökotoxikológia, humánbiológia, műszaki menedzsment, antropológia, egészség- és gazdaságpszichológia, orvosi biológia, szociálpszichológia, szociálpolitika stb.). Az interdiszciplináris együttműködésre kiváló példa volt a magyarországi szociális képzésben a korábbiakban már részletesen

elemzett 1990. évi soproni konferencia, amelyen a szociális munka különböző társtudományainak képviselői a közös érdek felismerése és felvállalása alapján megalkották a felsőfokú szociálismunkás-képzés tantervi irányelveit (Budai 2005).

Az interprofesszionalitás alapvetően a különböző szakmák képviselőinek szakmai együttműködését tekinti lényegesnek. Korazim-Kőrösy és társai (2007) az interdiszciplináris-szakmaközi együttműködés fogalommal operálnak, jelezve ezzel, hogy a fogalmak rugalmasan kezelhetők ugyan, de szükségszerű, hogy a szakmaközi tevékenység hátterében sokfajta diszciplína, továbbá jelentős szakértői közösség és tudás kell hogy álljon. Miért szerencsésebb az ip kifejezés a szociális munka szempontjából? Azért, mert amíg más tudományok többnyire kompakt, rendszerezett, adott esetben statikusabb elemekből állnak, addig a szociálismunka-tudás alapvetően a problémák kezelésének folyamatában teremtődik meg, így az lényegesebben mobilabb, rugalmasabb. *„A másik emberre irányuló tevékenység mélyén itt nem tételek, hanem kérdések, a cselekvő önmagára irányuló motivációi vannak jelen."* (Varsányi 1996: 125–126. old.) Ez következik a szociális munka lényegéből, társadalmi mandátumából, illetve a tudományok és szakmák között elfoglalt helyzetéből.

2. A multidiszciplinaritás Hopkins szerint csak egy szakmán belül értelmezhető, így az adott szakterületen elsősorban a különböző munkakörökben (gyermekvédelmi szakemberek, pártfogók) dolgozók kapcsolatára utal. Ennek negatív hatása nagyon is tetten érhető például a gyermekek állami gondozásba vételének folyamatában a különböző szakemberek párhuzamos, egymástól szinte független beavatkozása tekintetében. Másfelől Korazim-Kőrösy és társai izraeli és egyesült államokbeli kutatási tapasztalatok alapján a multidiszciplinaritást a komplex közösségfejlesztés egyik természeteként definiálják, amelynek során valamennyi diszciplína megtartja saját kereteit, fogalmi rendszerét és tevékenységének belső követelményeit, mintegy a részek összegeként jelenik meg. Mindkét felfogás szerint mindenki ad valamit a saját tudásából és tapasztalatából a másiknak, a résztvevőknek pedig lehetőségük lesz egymás tudását méltányolni és értékelni. Kétségkívül, ez tehát egy igen fontos mozzanat a monodiszciplinaritástól (az „egytudományúságtól") való ellépéshez.

3. Az 1970-es évek végén elterjedt a szolgáltatás- (szervezet-, intézmény-) közi munka kifejezés. Hopkins (2001) leírása szerint a különböző egészségügyi és szociális szolgáltatások – így a különböző ágazatok – közötti határozottabb kapcsolatokra utal. Korazim-Kőrösy (2007) és társai kutatásaikra alapozva arról számolnak be, hogy például a Közösségfejlesztés Interdiszciplináris Fórumán (Interdiscipliny Forum on Community Development) részt vevők nehezen tudták az interdiszciplinaritást a szervezetköziségtől megkülönböztetni, mert

a közösségfejlesztő munka során a tevékenység lényegéből és jellegéből fakadóan a szervezetek közötti együttműködés kapott prioritásokat. A szerzők megítélése szerint a szervezetköziség elsősorban a tevékenység megvalósítási eszközeként, kereteként határozható meg (bár tudjuk, hogy adott szervezet és intézmény szellemisége alapvetően befolyásolja az ott dolgozók identitását, viszonyulásait és attitűdjeit), míg az interdiszciplinaritás a szakmai tudások és stílusok közötti kapcsolatokat hangsúlyozzák. Rendszerezésükben az együttműködő szervezetek és diszciplínák/szakmák különböző variációiban igen sokféle minőséget lehet megkülönböztetni egymástól, így az interdiszciplinaritás és az interprofesszionalitás értelmezhető egy vagy több szervezet keretében, illetve hosszabb távon, szervezetek és szakmák közötti projektekben is. A sokféle szervezet és sokféle professzió közötti tevékenység kétségtelenül magasabb minőségű együttműködést igényel és jelent.

4. Máig a legkevésbé kidolgozott, alkalmazott és inkább a viták tárgya a transzdiciplinaritás fogalom. Értelmezhető úgy, hogy egy adott diszciplína (pszichológia, jog) tudását használjuk és beépítjük a szociális szolgáltatások gyakorlatába és viszont. Másfelől a szociális szakértelmet próbáljuk bevinni és használni az iskola, a foglalkoztatás vagy az egészségügy világába. A fogalom jelentheti egy új tudomány és/vagy szakma létrejöttét és jelentheti a több tudomány és szakma által közösen kialakított tudásokat (ld. menedzsment, problémamegoldás, informatika) is.[116]

A szakmaközi tevékenység tehát alapvetően a különböző szakmák reprezentánsainak folyamatos együttműködését jelenti, amelynek minőségét emeli, ha az együttműködő szakemberek stábjaival, teamjeivel közreműködnek különböző nonprofit és civil alapítványok, egyesületek, szervezetek, s amely elvezet a szektorok közötti együttműködéshez is (Nárai 2008). MacKenzie (2001) például a különböző szervezetek és szektorok közötti, hosszú évekig tartó együttműködését jelentő projekttapasztalatait tárja fel, amely a gyerekek-fiatalok biztonságosabb környezetének elősegítését és a balesetek megelőzését célzó programokat foglal magában.

116 Ilyen vita folyt a transzdiszciplinaritás fogalma tárgykörében az EIPEN Accompanying Measures projekt Streering Groupjában Ljubjlanában 2008. szeptember 25-én. A Leonardo da Vinci program keretében a European Interprofessional Education Netwok (EIPEN és EIPEN plusz) címen 2005–2008 között futott nemzetközi projektek résztvevői: Belgium: Universiteit Gent, Finnország: Oulu University of Applied Sciences, Görögország: National & Kapodistrian University of Athens, Írország: Institute of Technology, Tralee, Lengyelország: Department of Hygiene and Ecology, Jagiellonian University, Krakkó, Magyarország: Széchenyi István Egyetem, Szociális Munka Tanszék és Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény, Győr, Nagy-Britannia: Higher Education Academy Health Sciences and Practice Centre, King's College, Centre for the Advancement of Interprofessional Education, London, South-West Peninsula Strategic Health Authority, Svédország: Karolinska Institutet, Stockholm, Szlovénia: University of Ljubljana.

A szociális munka színterein szakmaközi együttműködés folyhat egy-egy sokproblémás és sokszereplős eset vitele során, egy adott csoportmunka vagy egy adott közösség keretei között. Nem tekinthető viszont még ip tevékenységnek, ha például egy adott iskola jelzőrendszeri funkciójából következően felveszi a kapcsolatot, információkat ad át a gyerekekről és problémáikról a gyermekjóléti szolgálatnak. Ugyanígy szintén nem jelent még ip együttműködést egy drogambulancián lefolytatott eset megbeszélése a pszichiáter, az addiktológus, az ápoló és a szociális munkás vagy egy gyermekelhelyezési esetkonferencián a szociális és gyámügyi szakember, a pedagógus, a védőnő, a háziorvos között. Az ilyen esetekben a szakemberek ugyan tájékoztatják egymást a történtekről, az eddigi beavatkozásokról, és meg is állapodhatnak abban, hogy ki-ki mit fog majd saját maga csinálni a maga területén, de egymástól függetlenül.

Az interprofesszionális együttműködéshez tehát minimálisan szükséges, hogy a különböző szakmák képviselői együtt találják ki, hogy mit lehetne/kellene tenni egy adott, konkrét ügyben, hogy közösen tűzzenek ki célokat és tervezzék meg a közös munkát és döntsenek a további beavatkozások tekintetében, hogy a továbbiakban folyamatosan tartsák egymással a kapcsolatot, hogy rendszeresen találkozzanak egymással, ahol újra és újra kiértékeljék az eseményeket, elemezzék egymás tapasztalatait, hozzanak újabb és újabb döntéseket.

A hosszabb időtartamú, komplex szemléletű, folyamatos stáb-team munka vezet el tehát a tényleges ip tevékenységhez. Ebben van új közös cél, ami a folyamatos együttműködés eredményeképp egy új minőséget fog majd eredményezni, a viták és a tervezés során előjövő ötletek megerősítik az együttműködő team-stáb tagjait, hogy a közös célokért eredményesebben tudjanak lobbizni a potenciális újabb partnerek körében, vagy elkerülni, legyőzni a szakmai problémákat és nehézségeket (paternalizmust, előítéleteket, bűnbakképzést, rutinizálódást).

A szakmaközi együttműködés feltételei

A szakmaközi tevékenység során tehát megsokszorozódik a szakértelem a további közös döntések, egy magasabb rendű minőség (eredmény) elérése, közös szakmai nyelv, újabb, rugalmas és sokrétű közös tudás, képességek, értékek, kompetenciák kialakítása és fejlesztése, a különböző kultúrák találkozása érdekében (Kersting 2001, Korazim-Kőrösy 2007).

1. Az együttműködéshez elengedhetetlen kiindulási alap, hogy minden közreműködő szakembernek alaposan ismernie kell saját szakmáját, feltétlenül azonosulnia kell vele, azaz legyen biztos identitása, autonómiája, fejlett kompetenciái, tudja, hogy hol helyezkedik el saját szakmájában, kiket és mit képvisel, milyen felhatalmazásokkal rendelkezik, kinek tartozik felelősséggel. Éppen ezért igen komoly probléma és a szakmaközi tevékenység folytatásának egyik akadálya a hazai szociális szolgáltatásokban, hogy a vonatkozó jogszabályok nem nevesítik a szociális munkás munkakört, illetve hogy egy-egy munkakörben többféle (pedagógiai, szociális, egészségügyi) képesítéssel (identitással) is lehet dolgozni. Egy családgondozó munkakörben egyaránt lehet szociális vagy pedagógusi, a gyermekjóléti szolgálatoknál egészségügyi vagy szociális végzettséggel és identitással dolgozni. Kérdés: mennyire képes a szakember a tevékenysége során egyik identitásból átlépni a másikba, vagy másként kérdezve: itt már egy személyen belül megvalósulna az ip szellemiség? Természetesen ez nem lehetséges.[117]

A szakmaközi tevékenységben együttműködő szakembereknek nagyfokú érzékenységgel, megértéssel el kell fogadni a szolgáltatás átfogó jellegét. De a szereplőknek tisztában kell lenniük saját és a közreműködő társszakmák határaival és a szakmai átfedésekkel is. Szükséges feltétel az empátia, a szakemberek egymás iránti nagyfokú tisztelete, bizalma és elfogadása (Kersting 2001). El kell fogadni minden közreműködőnek, hogy az együttműködés során nincsen egyetlen olyan szakma sem, amelyik csak egymagában képes lenne az embereknek megfelelő segítséget adni problémáik megoldásához. Ahhoz, hogy teljes mértékben kihasználják lehetőségeiket és eljussanak egy, a számukra elfogadható, kielégítő egyensúlyra, el kell fogadni, hogy kinek-kinek saját szakmája, szakmai kultúrája más és más, de mindegyik egyenlő fontosságú és súlyú, egyik sem felsőbbrendű, az általában elterjedt szakmai hierarchia és a különböző társadalmi presztízs ellenére sem. Alapvető szempont, hogy minden szakma képviselője azonos hozzájárulást adhat a közöshöz. Akkor is, ha az együttműködés során már kitermelődtek közös tudások, eljárások, vagy ha időlegesen egyik vagy másik professzió kiemelt, domináns szerepet kap a folyamatban. Nem negligálva és nem félretéve, de bizonyos mértékben le kell mondani „saját" szakmai kompetenciáinkról, szerepeinkről, hatalmi, felelősségi határainkról, és el kell ismerni más szakmák értékeit és teljesítményét. Egymás kompetenciahatárainak átlépésével viszont a különböző folyamatok, szolgáltatások megtervezése, megszervezése szakmailag hatékonyabb lesz, és átláthatóbbá válik az együttműködésen belüli

117 Ld: 1/2000. (I. 7.) SzCsM és 15/1998. (IV. 30.) NM rendeletek

felelősségmegosztás. Mindehhez egyértelműen működő demokratikus rendszerek és folyamatok szükségesek. [118]

Nem elég hangsúlyozni: a szociális szakembereknek az ip együttműködésben való részvétele csak akkor lehet eredményes, ha az azt megelőző lépésként a szociális ellátórendszeren belül dolgozók (saját szakmai identitásukat erősítendő) saját szakembertársaikkal megpróbálnak különböző szintű és minőségű stáb-team munkát folytatni. Adott szolgáltatáson belül, később már különböző szolgáltatások (családsegítő, gyermekjóléti, családok átmeneti otthona, idősellátás különböző szolgáltatásai stb.) között, de még a szociális ellátás keretein belül. Ez még csupán az első lépés a szakmaközi együttműködés irányába.

2. Az interprofesszionális tevékenység további fontos feltétele a motivált részvétel, a sikerélmény, ezek hiányában az erőfeszítések zátonyra futhatnak. Ezért kell a munka kezdetekor és magában a folyamatban is többször tisztázni a közös ügyet és célokat, a kölcsönös érdekeket és az együttműködés különböző szerepeit. Ha rugalmasan tudunk mozogni a szakmák határai között, akkor pontosabb kép alakul ki önmagunkról és saját szakmánkról, a szakmai szerepeinkről és azok határairól is (Barett–Keeping 2005, Kersting 2001).

Egy-egy adott közös ügyben a különböző szakemberek között a megítélésbeli különbség nem szükségszerűen negatív jelenség. Nem a mindenáron való egyetértésről van szó, de az építő jellegű eszmecserék, viták, esetleges konfliktusok megoldása során/után a megállapodás eredményesebb, tartósabb megoldásokat hoz magával, ebben van az ereje. A konfliktus eleve „bele van szőve" az ip munkába, de a különböző perspektívák és prioritások megismerése, kitárgyalása a változás hajtóerejévé válhatnak. A stáb-team dinamizmusa vitákkal, konfliktusokkal, azok kezelésével teljesedik ki, hiszen ki-ki a másik tükrében láthatja legjobban önmagát. A csoportlojalitás is eltolódhat, ezért kell ügyelni arra, hogy ne alakuljanak ki egymással szembeni hadállások. Például az egyes szakmákra vonatkozó munkaterhek nem egyenlő megosztása miatti meg nem értés komoly konfliktusokhoz, zavarokhoz és irigységhez, az információk visszatartásához vagy akár tényleges ellenálláshoz, munkamegtagadáshoz is vezethet (Nissani 1997).

118 A nemzetközi tapasztalatokkal ellentétben a hazai szociális és pedagógiai vagy a szociális és egészségügyi szakma között például csak igen kis mértékben érzékelhető az együttműködés, az egyik inkább le akarja győzni a másikat, és viszont, és kevésbé akar együttműködni, vagy nem akarja a másikat saját területiumába beengedni. A „Janus-arcúság" (mennyire tekintjük magunkénak a pedagógiai, illetve a szociális identitást) jól érzékelhető például a szociálpedagógia kérdéskörének hazai alakulása során.

A nyílt, őszinte, kongruens kommunikáció hiányában bizonytalanságérzet alakulhat ki a szakemberekben és közöttük, ez olyan védekezési mechanizmusokhoz vezethet, amely korlátozza az együttműködést, és az egyik résztvevőben meglévő rossz érzést az egyik kivetíti a másikra, és viszont. E projekció zavaró és gátló. Az egymást támogató légkörben viszont új perspektívák nyílnak meg, új eredmények születnek, így az egész folyamat bizonyos értelemben a Watzlawick-féle másodfokú változásra emlékeztet (Barrett et al. 2005, Hopkins–Hume 1996, Leathard 1994, Quinney 2006, Watzlawick és társai 1990).

3. A szakmaközi együttműködés folyamatában igen lényeges a hatalom hierarchiáktól mentes elosztása, de csak olyan mértékig, hogy a különböző szakemberek ne érezzék, hogy majd a másik elvégzi helyette a munkát. Kulcsfontosságú a vezető szerepe, a cselekvési tervek, a közösen eldöntött felelősség- és munkamegosztás követése. Az ip tevékenységet vezető személyt lehet hosszabb távra is választani, de ki lehet próbálni a szakmák közötti „vetésforgó" rendszert is. A tradicionális hatalmi hierarchiák helyett az összes közreműködő tudásának és tapasztalatának függvényében kell kialakítani a teamen belüli szerepeket.

Nélkülözhetetlen, hogy az ip munkát a munkahelyi, közvetetten politikai-szakmai vezetés is támogassa és elkötelezze magát mellette, így az erőforrások biztosítása és a szakemberek autonómiájának tekintetében is. A szakmai kultúra meggyőződéseken, értékeken és normákon alapul, ezek közé szerveződve látják és láttatják az egyes szakmákban dolgozók a jelenségeket és a problémákat. Ezért fontos, hogy az ip együttműködők szoros kapcsolatban legyenek eredeti szakmájuk szaktekintélyeivel.

Összefoglalva: Barett–Keeping (2005) az ip együttműködés kialakítása tekintetében az alábbiak mérlegelését tartják fontosnak (18. táblázat):

18. TÁBLÁZAT
A SZAKMAKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉS NÉHÁNY ALAPFELTÉTELE

Kérdések	A mérlegelés alternatívái
Ki határozza meg a problémát?	Mindenki részt vesz a probléma meghatározásában, vagy ez kizárólag egy szakma képviselőjé(i)nek hatáskörébe tartozik?
Kinek a szakkifejezéseit használják?	Minden résztvevő képes-e kommunikálni egy közösen meghatározott és mindenki által megértett szakszókincs és fogalomhasználat alapján, vagy pedig csak egy szakma nyelve dominál?

Kérdések	A mérlegelés alternatívái
Kinek az irányítása alá tartozik a terület?	Megállapodnak-e közösen az irányításban, változik-e az irányítás aszerint, hogy melyik szakma képviselőjének tudása és szakismerete szolgálja legjobban a szolgáltatás igénybe vevőinek szükségleteit egy adott időpontban és helyzetben, vagy pedig az irányítás főképpen csak egy szakma képviselőjé(i)nek kezében van?
Ki dönti el azt, hogy milyen erőforrásokra van szükség, és hogyan juttatják el ezeket a szolgáltatást igénybe vevőkhöz?	Megvitatják-e közösen az erőforrások kérdéseit, közösen határozzák-e meg az erőforrásokat a különféle szakmai hozzájárulások mértékének megfelelően, vagy pedig csak egy szakma képviselője(i) diktálja(k) azt?
Ki kit vonhat felelősségre?	Egyetlen szakma képviselőjé(i)re hárul a teljes felelősség, vagy pedig elismerik mindenki elszámolási kötelezettségét?
Ki írja elő a többiek teendőit?	Van-e megegyezés a közreműködők tevékenységeit illetően, vagy pedig csak egy szakma képviselője(i) írja elő a teendőket?
Ki tud befolyást gyakorolni a politika alakítóira?	Valamelyik szakma erősebb befolyással bír-e a többieknél a politika alakítóinál való lobbizás terén?

Forrás: Barett–Keeping (2005) nyomán

A táblázat felhívja a figyelmet, hogy az ip tevékenység során a megoldandó problémák meghatározásában, a fogalom- és nyelvhasználatban, a tevékenység irányításában, a felelősség vállalásában, a lobbizás tekintetében nem kerülhet tartós ideig domináns helyzetbe egyik vagy másik szakma képviselője vagy csoportja. A fenti kérdések szerinti mérlegelések során a közös tevékenységet kell preferálni.

A fentiekkel összefüggésben jól használható még az ip együttműködésre vonatkozóan Kersting (2001) felosztása, mely szerint e tevékenységhez szükség van különböző szociális (pozitív kapcsolatok, nyílt-őszinte kommunikáció, a különbségek ösztönző ereje, a hibák, mérföldkövek a javításhoz), funkcionális (célokkal való azonosulás, moderátorjellegű vezetés, világos munkamegosztás) és szakmai (tudás, képesség és készség a szakmai határok bővítésére) kompetenciák meglétére.

A szakmaközi együttműködés előnyei és nehézségei

1. Az EIPEN plusz – a szakmaközi együttműködés képzési hálózatát megcélzó – nemzetközi projekt vezetőtestülete az efajta tevékenység alábbi jellemzőit és értékeit tekinti kiemelten fontosnak.

Az együttműködő szakemberek vonatkozásában a(z):

- holisztikus szemlélet;
- partnerek együttműködése;
- partnerek közötti egyenlőség;
- partnerek kölcsönös elfogadása;
- új megközelítésű együttműködés;
- világról való gondolkodás új útja: „mit nem tudtunk eddig?";
- egyértelmű, eredményes kommunikáció;
- kritikus vizsgálódások és elemzési kultúra;
- egymás szerepeinek megértése és elfogadása;
- eredményesebb megállapodások, tartósabb megoldások;
- érvényesíthető tudás – jövőbeni felhasználhatóság;
- tevékenység során közösen megtanultak egymás közötti megosztása;
- kölcsönös elkötelezettség;
- bizalom megtanulása és az azzal való élés;
- hálózatépítés, információcsere;
- ihletettség;
- kreativitás;
- költséghatékony szolgáltatások;
- minőségi kollegiális kultúra építése;
- közös és a különböző értékek elismerése;
- szakmák közötti hierarchia és feszültségek csökkenése stb.

A szolgáltatásokat igénybe vevők vonatkozásában a(z):

- felhasználók kerülnek a szolgáltatások középpontjába;
- eredményesebb kommunikáció;
- hatékony szolgáltatások megtervezése, megszervezése, megvalósítása;
- evidencia (bizonyított, biztos tudáson) alapon működő szolgáltatások;
- szolgáltatások fejlesztése – a szolgáltatást felhasználó élet minőségének javulása stb. (EIPEN 2008). [119]

Az ip tevékenység értékei tehát többek között a hatékonyabb stáb-team munkával, a konstruktív kooperációval, a konszenzusos cselekvéssel, a tartós eredmények elérésével, a különböző szolgáltatásokhoz való egyenlőbb hozzáféréssel, a szolgáltatások átláthatóbbá tételével, a helyi együttműködések kialakításával, a közös felelősség vállalásával, az átláthatóbb felelősségekkel,

119 EIPEN + Accompanying Measures projekt Steering Groupja, Ljubljanai Egyetem, 2008. szeptember 25.

az elégedettebb környezettel, a szélesebb társadalmi hatásokkal fejezhetők ki. A szakmaközi tevékenység nem a hiányokból és a deficitekből indul ki, hanem a megszerzett tapasztalatokra, a már meglévő értékekre és forrásokra épít. Gyakorlatias, hatékony, minőségre törekvő szolgáltatásokat eredményez, mert sikeresen használja a forrásokat, csökkenti a rizikókat, feloldja a merev szakmai kereteket, motiváltabbá válnak az e tevékenységben közreműködők a különböző problémák kezelése és a valóság megváltoztatása érdekében.

A különböző szakmák szakemberei közötti együttműködés számtalan előnnyel jár, így a szolgáltatásokat igénybe vevők szükségleteinek pontosabb meghatározása, az egyes szolgáltatások és szakemberei közötti bizalom, elfogadás épülése, a szakmai, szervezeti, metodikai határok oldása, egymás szakmai szerepeire való figyelem, egymás újabb forrásokkal való felruházása, egymás eredményeinek elismerése, az egymástól való tanulás, a több közös minőségi eredmény elérése, a saját szakmai ethosz méltányolása, büszkeség a professzionalizálódás eredményeire, az integratív megközelítések melletti elköteleződés, modellnyújtás stb.

Kérdés, hogy milyen pozitív hozadéka van az interprofesszionális együttműködésnek a szociális munka számára. Látható, hogy a fent vázolt jellemzők és értékek egyúttal a szociális munka jellemzői és értékei is. Az ip folyamatában a másik szakma és szakember szerepének megértése, elfogadása, a kölcsönös bizalom megtanulása és érvényesítése, a tudás közös megszerzése és használata, valamint a közös és különböző értékek elfogadása alapján mindenképp csökken a szakmák közötti hierarchia és feszültség. Az ip tevékenységben valamennyi közreműködő szakma tudásával való kalkulálás és a közreműködők egyenrangúsága következtében mindenképp megnőhet a szociális munka presztízse is. Feltéve, ha a szociális szakemberek megtalálják helyüket, szerepüket az ip stáb-team munkában, és képesek bizonyítani, hogy a stáb-team munkához elengedhetetlen összetevő a szociális munka szakértelme és az azt oda beemelő szociális munkás tevékenysége (Hopkins–Hume 1996, Hume 1999, Lewis 1999).

További előny, hogy permanens önvizsgálatra, önmagunk szakmaiságával, identitásával történő szembenézésre késztet bennünket. Továbbá arra, hogy állandóan tükröt tartsunk a szakma egésze felé is; hogyan fejlődött, mit ért el eddig, milyen értékei, diszfunkciói és dilemmái vannak stb. Az ip együttműködés tehát jótékony hatással lehet a szociális munka egészének fejlődésére, ebben a közösségi szociális munkára, annak gyorsabb terjedéséhez és megerősödéséhez. Továbbá a szociális esetmunkában értelmezett esetmenedzsmentre is, hiszen például a felhasználók szolgáltatásokkal történő összekapcsolása is eredményesebb lehet ip szellemiséggel és együttműködéssel.

2. A szakmaköziség nehézségei a nem mindig minden szempontból egyértelműen meghatározható célokkal és távlatokkal, a nem jól megszervezett, ellentmondásos tevékenységekkel, a túlzottan időigényes tevékenységgel, a különböző vezetési stílussal, az eltérő szakmai nyelvvel és értékrenddel, a különféle fajtájú és szintű képzettségekkel és képzési tapasztalatokkal, a különböző szakmai kompetenciák, identitás, értékek, érdekek (szakmai integritás), a szakmai lojalitás és büszkeség elvesztésének félelmével, a negatív előítéletekkel, a rejtett prejudikációkkal, a nehezebb értékeléssel (miképpen tudunk megfelelni például különböző szakmák elvárásainak?) határozhatók meg (Nissani 1997).

Nehezíti, veszélyezteti vagy lehetetlenné teszi az ip együttműködést, ha a közös gondolkodás, tevékenység, szakmai nyelv leegyszerűsödik, a „csak a legfontosabbakban egyezzünk meg, a többit úgyis saját szakmai tudásom és felelősségem alapján végzem…" attitűdre degradálódik, így a „közös eredmény" is formálissá, látszattá válik – ahogy erre kutatási tapasztalatok alapján hivatkozik Korazim-Kőrösy (2007).

Továbbá nehezíti kialakulását az az érv és gyakorlat, mely szerint az ilyen fajta tevékenység során a szakmai hierarchia felsőbb szintjein lévő professziók képviselői (orvosok, jogászok) felülkerekednek és mintegy kisajátítják maguknak az irányítást, a döntéseket, a felelősségek megosztását, az értékelést. Így van ez nemzetközi és hazai dimenziókban egyaránt, és különösképpen elgondolkodtató, hogy így van ez a hazai humán területen a szakmai hierachiában viszonylag egymáshoz közel lévő szociális és pedagógiai szakmában is.[120] Az együttműködés kultúrájának hiánya, illetve kezdetleges volta miatt valós veszély ez Magyarországon is, de más országokban is. Éppen ezért igen lényeges az együttműködő partnereknek alapvetésként elfogadni az ip definícióját, az eltérő szakmai érdekek egyeztetése alapján közös stratégiát, tervet készíteni (ld. fent).

120 Vö. a szociálpedagógiára és a pedagógusok szociális szakemberek együttműködésére vonatkozó korábbi megállapításokkal.

19. TÁBLÁZAT
A SZAKMAKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉS ELŐNYEI ÉS NEHÉZSÉGEI

Előnyök	Nehézségek
Partneri alapokon folyó hatékony stáb-team munka Motivált közreműködők Szélesebb dimenziókat is figyelembe vevő, folyamatos konstruktív kooperáció Áttekinthető felelősségmegosztás Gyakorlatias, hatékony, minőségre törekvő, összehangolt szolgáltatás Elégedett szolgáltatást felhasználók, környezet és munkáltatók Erőteljes hatás a szűkebb-tágabb társadalmi környezetre A rendelkezésre álló és újként feltárt források gazdaságos és sikeres használata A problémák, rizikók, veszélyek csökkentése A merev szakmai keretek oldása	Különböző szakmai képzettség, identitás, autonómia, marginalizálódás veszélyei a teammunkában Nem mindig egyértelmű és meghatározható távlatok Eltérő szakmai értékek, érdekek, szakmai féltékenység Egymás szakmájának nem ismerése, határok bizonytalanságai Egymásnak ellentmondó vagy párhuzamos tevékenységek veszélye Különböző képzettség és kompetenciák Különböző szakmai nyelv, stílus Időigényesség Az eredeti szakma iránti lojalitás, identitás elvesztésétől való félelem Az értékelés nehézkessége

Forrás: Nissani (1997) nyomán

A 19. táblázat tételeit célszerű összevetni a Successful Services to Our Children and Families at Risk kötetében, az OECD-országokra kiterjedő kutatásban megjelenő, az integrált szolgáltatások melletti érvelésekkel (idézi Bányai 2003). A szakmaköziség egyértelműen értelmezhető integratív szolgáltatásnak is, hiszen jellemzői igen közeliek vagy azonosak a fenti, integrált szolgáltatásokra vonatkozó, kutatások során meghatározott jellemzőkkel. Az ip szolgáltatás/együttműködés fókuszába a szolgáltatásokat igénybe vevők szempontja kerül, a tevékenység értéke és hangsúlya az eredményeken van, az együttműködési folyamatban pozitív változások következnek be a kliensek körében és a szolgáltatási stáb-teamben egyaránt (Bányai 2003, Krémer 2008).

Összességében megállapítható, hogy a szakmaközi együttműködés szemlélete, jellemzői, értékei és módszerei igen közel állnak a szociális munkáéhoz. Olyanok, mint: holisztikus szemléletmód, tartós eredmények elérése, felhasználói elégedettség, kockázatok csökkentése, partnerség-együttműködés, nyílt-őszinte kommunikáció, bizalom, empatikus, toleráns attitűd, motivált, konszenzusos cselekvés, felelősségmegosztás, moderátorjellegű vezetés, kreativitás stb. (Kersting 2001). Ez tehát komoly érv, hogy a szociális szolgáltatások fejlesztése egyik fontos irányának, lehetőségének tekinthető az ip megközelítés, szellemiség, gondolkodás és együttműködés, hiszen többletet adhat, kiteljesítheti azt.

Hol és miképpen lehet szakmaközi együttműködést folytatni?

Tágabb dimenziókat tekintve a különböző szakmák szakemberei közötti együttműködés folytatható családokkal és szomszédságukkal, gyermekjólétben, gyermekvédelemben, ifjúsági munkában, foglalkoztatásban, idősellátásban, fogyatékkal élőkkel folyó munkában, egyénekkel, csoportokkal, közösségekben. Egyes szakembereket tekintve a jogászokkal, pedagógusokkal, pszichológusokkal, lelkészekkel, orvosokkal, ápolókkal, védőnőkkel, vállalkozókkal, rendőrökkel stb., akik közösen gondolkodhatnak, cselekedhetnek, hozhatnak létre előremutató változásokat (Barett et al. 2005, Budai 2009, 2011a, Miller et al. 2000, Quinney–Hafford-Letchfield 2012, Rojzman 2009).

1. A lehetőségek teljesebb körű számbavételéhez célszerű külföldi gyakorlatok tapasztalataiból kiindulni. Az Egyesült Királyságban például az elmúlt 20 évben végbement fejlődés következtében az alábbi problématerületeken alkalmazzák egyre gyakrabban az ip együttműködést.

A brit foglalkozásterápia alapfilozófiájából következően, miszerint minden emberben eredendően megvan az értelmes foglalatosságra való igény, ennek kielégítése a jó közérzet és az egészség alapja. A foglalkozásterapeutáknak vezető szerepük van abban, hogy az egyének képessé váljanak különböző foglalkozásokra, következésképp együtt kell működniük a szociális (házi) gondozókkal, az ápolókkal, a szociális munkásokkal, az orvosokkal, a klinikai pszichológusokkal, a közösségi szakemberekkel, a különböző művészetterápiát folytatókkal, a pedagógusokkal (Douglas 2005).

Gyermekvédelem: Az Egyesült Királyságban az 1960-as és 1970-es években az akkor már a köztudott szexuális bántalmazásokon túl a feltárt csecsemőbántalmazások – elhanyagolás, érzelmi bántalmazás – számának növekedése társadalmi szintű felháborodáshoz vezetett. A bántalmazásra szakmailag is szervezett választ kellett adni, és szorosan koordinálni kellett a részt vevő szolgáltatások közötti tevékenységeket. A rendőri szervezetek és a szociális szolgáltatások közötti együttműködés jelentősen javult már az 1980-as években, főleg a magasabb szintű képzések következtében. Az egyes esetek közös megítélése és elemzése azért vált fontossá, mert az lehetett az alapja a hatékony együttdolgozásnak. A szexuális bántalmazások kezelése terén az együttműködés régóta igen jó, itt például a szociális munka számára kellett megfelelő interjúkészítési technikákat kidolgozni. A rendőrség érzékenyebbé vált a gyermekvédelem terén vállalt saját felelőssége kérdésében, a szociális munkásoknak viszont tisztában kell lenniük a jogi keretekkel, előírásokkal. Nem teljes viszont az egyetértés abban az alapvető felfogásbeli kérdésben, hogy a gyermekbántalmazás területén a jogi-szociális modell élvez-e elsőbbséget a szociomedikális modellel szemben.

A pedagógusokat ma még csak ritkán vonják be a gyermekvédelem kérdéseibe. Az a vád éri őket, hogy – noha kulcsszerepük van a gyermekbántalmazás korai felismerésében – keveset tesznek ezen a téren. A pedagógusok azzal érvelnek, hogy az iskolák nagyobb függetlensége és állandó versenye, szerepvállalásuk zavarai igen jelentős nehezítő tényezők. Az orvosok gyermekvédelmi hálózatban való jelenlétének hiánya már korábban is komoly problémaként merült fel. A családorvosokról az hihető, hogy bár – mivel egy életen át figyelemmel kísérik a családok sorsát – sokat tudnak a családokról, mégis nehéz velük együtt dolgozni, és keveset lehet megtudni tőlük. Következésképp: stratégiát kellett kidolgozni a pedagógusok és orvosok ip tevékenységbe való hatékony és reális bevonása érdekében.

Konszenzus vagy konfliktus uralkodik-e a gyermekvédelem területén megvalósuló ip együttműködés következtében? Az esetek, példák alapján azt lehet mondani, hogy az alapkérdésekben talán kezd eltűnni az „ip konfliktus", de célszerű figyelni arra, hogy a széles körű kooperáció ne eredményezzen mindenre kiterjedő elvek nélküli egyetértést (Olive 1994).

Idősek és fogyatékkal élők ellátása: az ip tevékenységben részt vesznek a szolgáltatások felhasználói és a laikus gondozók, még akkor is, ha nem szakemberek. Az önkéntes munkatársak és szervezetek nagyfokú elkötelezettségük mellett kiváló háttérrel bírnak országos hálózatuk révén. A szakképzett dolgozók; szociális munkások és terapeuták, az egészségügyiek, a segédápolók (utóbbiak nem rendelkeznek szakképesítéssel, de sokszor igen nagy tapasztalattal rendelkeznek) a szakmai teamek nélkülözhetetlen elemei. A sikeres ip együttműködés a vonatkozó jogszabályok értelmében felhasználócentrikus, az idős és fogyatékkal élő emberek változó szükségleteihez kell hogy állandóan igazodjék. A felhasználócentrikus ip gyakorlat alapelemei: hosszú távú kapcsolat a szolgáltatásokkal, az erőforrásokkal való megfelelő kalkulálás, a türelem, a jó kommunikációs képességek, széles körű támaszkodás a különböző támogató hálózatokra stb. Az alábbi kihívásokkal kellene szembenézni az ip munka során: Relevánsak-e a szolgáltatások? Kielégíthetők-e a szükségletek? Elegendők-e az információk? Jól működik-e az intézményi/szolgáltatási bekerülési rendszer? Jól oszlanak-e meg szektorálisan a szolgáltató szervezetek? Érthető-e más szakmák képviselői számára a szakmai zsargon? Átjárhatók-e a szakmai határok? Rugalmasak-e a szervezetek? Harmonizálhatók-e a tájékoztató rendszerek? Miképpen kell élni a titoktartással? Mit lehet kezdeni a szolgáltatókra nehezedő egyre nagyobb nyomással? A fenti kihívások és a kérdések teljességében helytállóak a hazai szociális szolgáltatásokban is (Evers 1994).

A nagy-britanniai közösségi igazságszolgáltatási gyakorlat – amely egyebek közt jobban hangsúlyozza az emberséges megközelítést és a megbocsátást

– hatékonyan szolgálja mind a bűnelkövetők, mind pedig a közösség érdekeit. Ez is alapvetően ip munkamódszereket kíván. A bűnelkövetési esetek csökkentésére, a rendzavarás ellen szövetkezett szervezetek célja egy olyan hálózat létrehozása, amelyben részt vesznek a rendőrség, a helyhatóságok (önkormányzatok), a közösségi szolgáltatások, az iskola, az önkéntes rendőrök, az áldozatokat támogatók és a különböző munkaadók képviselői.

A lényeg olyan közösségi alapú intervenció, amely egyértelműen a társadalom által elfogadott viselkedési mintát modellálja. Eszerint a szakemberek a bűnözőkkel együttműködve dolgoznak ki egyéni és csoportos programokat, ezeket hivatalosan jóváhagyják, majd a program felkészítést ajánl az elkövetőknek (például kognitív magatartási problémák kezelése, agresszió levezetése, ittasvezetés-ellenes vagy szexuálisbűncselekmény-ellenes programok). E programok közös filozófiája, hogy segítenek az elkövetőknek a tetteik megítélésében és az önmagukról való gondolkodásban. A programok hatékonyságát mérik (mennyi a visszaesők száma), és siker esetén akkreditálják is azokat. A bűnözők áldozataival való foglalkozás szintén az együttműködés eredménye, amely alapvetően az áldozatok biztonságának elősegítését célozza. Különösen családi erőszak esetében fontos a bűnelkövetők ilyen programokba való bevonása. Minden intervenciós programban fontos szerepet kap, hogy a bűnelkövető szembesüljön tettei következményekkel. A jóvátétel mint az igazságszolgáltatás része – közvetlen bocsánatkérés a sértett személytől és a közösségtől – tehát igen fontos eleme a programoknak.

Az ezen a téren folyó interprofesszionális együttműködés is sok kihívást rejt magában, így elengedhetetlenül szükséges a hatékony, eredményes gyakorlat tapasztalatainak állandó kiértékelése, elemzése és beépítése a további tevékenységekbe. A közösségi igazságszolgáltatásban rejlő lehetőségek a különböző szolgáltatások és szakemberek aktív és céltudatos együttműködésében lelhetők fel. Hatalmi harcok helyett az ip együttműködés a jó válasz, a proaktív kommunikáció elősegíti egymás jobb megértését. Az eredményes kapcsolatokhoz sok idő, energia és emberi erőforrás szükséges, viszont e befektetések többszörösen megtérülnek (Kiss 2015b, Lindsay 2005).

2. A magyar gyakorlatban néhány nemzetközi keretű és hazai projekt vállalta szakmaközi tevékenység kialakítását, az arra való felkészítést és ip szellemiségű továbbképzést. Ilyen program indult például egy adott település (kistérség) különböző (önkormányzat, oktatási, egészségügyi, szociális, művelődési, közösségi stb.) szervezeteiben, intézményeiben dolgozó különböző szakemberek (polgármester, jegyző, szakelőadók, pedagógusok, háziorvos, védőnő, diabetikus, gyermekjóléti szakember, családsegítők, idősellátás dolgozói, könyvtáros, közösségi és vidékfejlesztők, vállalkozások képviselői, polgárőr-

ség, tűzoltóság emberei, környezetvédők stb.) együttműködésével, biztos szakmai háttérrel bíró, hosszú távú szolgáltatási koncepciót kialakító és megvalósító, a település és az ott élők életminőségének javítása érdekében.

Hazai szakmaközi együttműködésre felkészítő tréningekkel az alábbi, helyi településekre és közösségekre, azok fejlesztésére vonatkozó projekteket dolgoztak ki és valósítottak meg az elmúlt néhány évben, bizonyítandó e tevékenységek igen gazdag és komplex lehetőségét:[121]

- Fogyatékkal élő emberek integrálása a társadalomba, intézmények közötti párbeszéd és kapcsolat elindítása („Együtt egymásért") – Magyar Máltai Szeretetszolgálat Mozgáskorlátozottak Napközi Otthona (Győr) koordinálásával;
- A lakosság mentálhigiénés ellátási hiányosságainak pótlása („Főnix") – a Családsegítő Központ (Mosonmagyaróvár) koordinálásával;
- A település valamennyi korosztályát érintő szociális problémák, hiányosságok és szükségletek felmérése, hatékony közreműködés a megoldások kidolgozásában, megvalósításában („Mi együtt Fertőszentmiklósért") – az Egészségügyi Központ koordinálásával
- Prevenciós segítségnyújtás családoknak – egymás közötti gyors jelzőrendszer kiépítése („Szívvel, lélekkel, érted") – a Lábatlani Polgármesteri Hivatal koordinálásával;
- Gyermekes családokkal foglalkozó szakemberek együttműködésének, együttgondolkodásának serkentése, ezáltal hatékony megelőző tevékenység és problémamegoldás a célcsoportot érintő kérdésekben („Tegyünk együtt a Fertő Menti Régió gyermekeiért, fiataljaiért és családjaiért!") – a Gyermekjóléti Szolgálat (Fertőd) koordinálásával;
- A településen élők közös akaratát kifejező cselekvési program összeállítása az intézmények, lakosság, civil szervezetek bevonásával Belcgyertyános Polgármesteri Hivatala koordinálásával;

121 A szakmai munka keretét az alábbi nemzetközi projektek adták:
- Tempus „Further Education for Community Care Courses" (Továbbképző kurzusok a közösségi munkában) (FECCC) 1998–2001 között. Hazai közreműködők: Széchenyi István Főiskola (Győr), Szociális Munka Tanszék, Szent István Egyetem, Jászberényi Kar, Szociálpedagógia Tanszék.
- Leonardo da Vinci „Community Care Approach: A Strategy for Social Inclusion" (A társadalmi összefogás egy stratégiája közösségi munka megközelítésben), http://www.communitycare.hu, 2006–2008 között. Hazai közreműködők: Debreceni Egyetem Szociológiai és Szociálpoltikai Tanszék, Széchenyi István Egyetem (Győr), Szociális Munka Tanszék.
- A tanulmány eredeti megjelenése óta: a TÁMOP 5.4.4.-09/2/C-2009-0006 – „Útitársak" – Interprofesszionális szemléletű közösségi munkára történő felkészítés alternatívái című projekt keretében az „Interprofesszionális közösségi munka" szakirányú továbbképzés kimunkálása és megvalósítása 2010–2012 között a Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszékén.

- Középiskolások, fogyatékkal élő diákok, idősek közös táborozása („Generációk egymás között") – a Piramis Egyesület (Szolnok) koordinálásával;
- A sikeresebb tanulást segítő iskolai légkörért – a Mátyás Király Általános és Alapfokú Művészeti Iskola (Szolnok) koordinálásával;
- Támogatott lakhatási program a hajléktalanszállóról már kiköltözöttek számára („Minden hónapban egy kicsit többnek lenni") – a Hajléktalan Szolgálat (Győr) koordinálásával;
- Kisközösségek létrehozása, formálása, a kábítószer-fogyasztás megelőzése érdekében („Drogkép-másképp") – a Gyermekjóléti Szolgálat (Sopron) koordinálásával stb.

A projektek fókuszában, mint látható, egy-egy szociális vagy a közösség egészét érintő probléma állt. A monitorozási és értékelési tapasztalatok szerint az ip együttműködések egyértelműen elérték céljukat, láthatóan jobbá váltak az adott település és a szolgáltatásokat igénybe vevők életkörülményei, továbbá kifejeződött egyfajta közösségfejlesztési szempont (különösen Mosonmagyaróvár, Fertőszentmiklós, Lábatlan, Bejcgyertyános esetében) is. A projektekben közreműködő szakemberek, stábok-teamek az elért szakmai sikerek mellett nagyra értékelték a közös munka pozitív pszichés hatásait is.

3. Egy, az interprofesszionális együttműködésre felkészítő hazai tanfolyam résztvevőinek (alapvetően szociális és egészségügyi szolgáltatásokban dolgozók) egy-egy kiscsoportja az alábbi szakmák képviselőinek együttműködését modellezte: szociális szolgáltatások munkatársai (családgondozók, mentálhigiénés és adósságkezelő munkatársak, szociális asszisztensek, gondozók stb.), egészségügyi dolgozók (ápolók, védőnők, orvosok, pszichiáterek, gyógytornászok), pszichológusok, pedagógusok, jogi szakemberek, közművelődésben, rendészetben és közigazgatásban dolgozó szakemberek. Első lépésben egy-egy team az általuk választott szakma legfontosabb jellemzőit határozta meg, ahogyan ők látják önmagukat. Ezt követően leírásokat adtak arról, hogy „saját" (e gyakorlatban választott) szakmájuk mit tud nyújtani más szakmák képviselőinek, illetve hogy mit várnak el ők más szakmáktól, és fordítva, mit várhatnak el tőlük mások (20. és 21. táblázat).

20. TÁBLÁZAT
SZAKMAKÖZISÉG A „SZOCIÁLIS SZOLGÁLTATÁSBAN DOLGOZÓK TEAMJE" SZEMSZÖGÉBŐL

Szakmák képviselői	Mit tudnak nyújtani a szociális szakemberek más szakmák képviselőinek?	Mit várnak el a szociális szakemberek más szakmák képviselőitől?
Egészségügyi dolgozók	Tárgyi feltételek, megfelelő munkalégkör, információ, tanácsadás	A felhasználók maximális egészségügyi és pszichés gondozása, a csoportmunkában való részvétel, szakértelem
Orvosok	Megfelelő munkakörülmények, tájékoztatás a betegek (felhasználók) körülményeiről	Magas szintű szaktudás, kötelességtudat, olcsóbb gyógyszerek felírása
Pszichológus/ pszichiáterek	Megfelelő munkakörülmények, tájékoztatás a (felhasználók) körülményeiről	Megfelelő terápiák, olcsóbb gyógyszerek, jótékony hatás a bentlakásos intézményekben lakók számára
Pedagógusok	Ötletek a foglalkozásokhoz, pályázatokhoz	Minőségi foglalkozások, kötelességtudat, csapatmunkában való részvétel, empátia
Művelődési szakemberek	Nyitottság az új programok megvalósításához, ötletek adása, segítség a szervezésben	Színes, igényes programok, jó szervezés, csapatmunka, rugalmasság
Jogi szakemberek	Tájékoztatás a felhasználók körülményeiről	A felhasználók szakszerű jogi képviselete, megbízhatóság, korrektség
Rendészetben dolgozók	Tájékoztatás a felhasználók védelméről (prevenciójáról) a bűnelkövetőkkel szemben	A szolgáltatás biztonságos működése, a lakók védelme, eltűnt lakók megkeresése
Közigazgatásban dolgozók	Tájékoztatás a felhasználók körülményeiről	A felhasználók maximális képviselete

Forrás: saját szerkesztés

A szociális munka lényegét a menedzseléssel, a koordinációval, a szervezéssel, a kiváló emberismerettel, a határozott, következetes munkavégzéssel, a minőségi szolgáltatás nyújtásával határozta meg a „szociális" team. A 20. táblázatból látható, hogy a szociális szolgáltatásokban dolgozók szerint a más szakmák képviselői tőlük leginkább csak a tájékoztatást, a munkafeltételek

biztosítását, az ötletadást várták el, azaz nehezen tudtak kilépni saját kompetenciáik közül, vélhetően azért, mert az ip együttműködés általában még nem a szakmai kultúra része. A más szakmák képviselőivel szemben támasztott elvárásaik (magas fokú szakértelem, szakszerű képviselet, minőségi foglalkozások, képviselet) viszont láthatóan túlzottan általánosak és a közember ismereteinek megfelelőek, alapvetően nem várnak el másoktól nyitottságot, tiszta kommunikációt, együttműködést, közös vállalkozást, döntéseket stb.

21. TÁBLÁZAT
SZAKMAKÖZISÉG A „PSZICHOLÓGUSTEAM" SZEMSZÖGÉBŐL

Szakmák képviselői	Mit tudnak nyújtani a pszichológusok más szakmák képviselőinek?	Mit várnak el a pszichológusok más szakmák képviselőitől?	Mit várnak el más szakmák szakemberei a pszichológusoktól?
Szociális szakemberek	Családterápia, nevelési tanácsok, felhasználók problémáinak feltárása	Segítségkérés	Konfliktuskezelés
Egészségügyi dolgozók	A betegségek pszichés hatásainak csökkentése	Együttműködés	Bevonódásuk a betegek gyógyulása érdekében
Pedagógusok	A gyerekek lelki problémáinak kezelése, magatartási zavarok kezelése	Információadás, partnerség	Lelki problémák feltárása és kezelése
Művelődési szakemberek	-	Közösségi kapcsolatok alakítása	-
Jogi szakemberek	Bűnelkövető pszichés támogatása	Szakvéleményének figyelembevétele	Segítségnyújtás a szakvélemény megadásával
Rendészetben dolgozók	Kriminálpszichológiai eszközök alkalmazása	Információnyújtás, helyzet-értékelés	Információ, tanácsadás
Közigazgatásban dolgozók	Gyám, gondnok, nevelőszülő felkészítése	Problémák esetén segítségkérés	Támogatás a különböző közösségekbe történő beilleszkedéshez

Forrás: saját szerkesztés

Természetesen a 20–21. táblázatban szereplők is „csak" példák, de itt már erőteljesebben érzékelhető a konkrétság, a nyitottabb együttműködési szándék. Mindenesetre a fenti két tábla és az említett felkészítések eredményei,

tapasztalatai jól érzékeltetik, nagyon is szükség lenne, hogy a különböző professziók és szakembereik a jelenleginél lényegesen többet tudjanak egymás szerepeiről, tevékenységük lényegéről, kompetenciáikról és szakmai határaikról, és ne csupán a közember szintjén, hanem a felelősen gondolkodó szakember által.

A modellezési feladat elvégzése során valamennyi szakmacsoport képviselői úgy nyilatkoztak, hogy van miben együttműködniük a felsorolt más szakmacsoportok képvielőivel. A kurzus résztvevői kimondták, ip együttműködés minden olyan területen elképzelhető, amelyeknek valamilyen módon kapcsolata van a szociális munkával.

A fentiekből látható, hogy az ip lehetőségek szinte korlátlanok, vonatkozzon az egyes humán szakmára, vagy vonatkozzon a különböző képzettségű, különböző szintű munkakörökben alkalmazott szakemberekre, vagy vonatkozzon a mai kihívásokra szakmaközi együttműködésben válaszokat kereső projektekre. És ezekben mindenképp kitüntetett szerepük lehet a szociális munka képviselőinek. A dolog persze fordítva is igen lényeges, azaz miként lehet más humán szakma képviselőit bevonni egy-egy szociális probléma kezelésébe. A szociális szakemberek más szakmák képviselőivel való együttműködéséről, az ip tevékenység alkalmazhatóságáról, lehetőségeiről ad a nem teljesség igényével áttekintést a 22. táblázat.

A rendszerezés tehát csak szempontokat ad, a lehetőségek ennél lényegesen gazdagabbak. Így például az adósságkezelés során a közszolgáltatókkal való együttműködés mikéntje vagy a felhasználók tájékoztatása az olcsó hitelek felvételének problematikusságáról jelentős közgazdasági tudást is igényel.

A szakmaközi tevékenységet vállaló szakemberekben sokszor kérdés, hogy mikortól és mitől tekinthető együttműködésük szakmaközinek, és ha még nem az, akkor mikor válik(hat) azzá, mikor történik meg a minőségi változás. Ezért lényeges az ip tevékenységben a folyamatos elemzés és értékelés. Az ip együttműködés minőségének azonosításához Thomas elemzőlistája ad kiváló fogódzókat. Először át kell gondolni azt a kontextust, amiben dolgozunk, valamint előnyeit és korlátait ebben a helyzetben. Gondolni lehet egy bizonyos szolgáltatást felhasználóval vagy más szakemberrel folytatott partneri munkára, vagy egy eseményre-értekezletre, teammunkára (12. melléklet).

Elfogadható és használható hazai körülmények között is Davis–Sims (2003) rendszere az ip együttműködés fejlesztésének szintjeiről: 1.) Saját elszeparált (szegregált) szakmánk biztonságos határai között folyó tevékenység, amely saját szabályaink, sémáink szerint zajlik, és e „védett" közegben még

22. TÁBLÁZAT

A SZOCIÁLIS MUNKÁBA BEVONHATÓ MÁS SZAKEMBEREK

Tevékenységi terület	pszicho-lógus, pszichi-áter	házi, szak-orvos	védő-nő	Ápoló	pedagó-gus gyógy-pedagó-gus	ügyvéd, bíró, gyám-ügyi szak-ember	közigaz-gatási szak-ember	foglal-koztа-tási szak-ember	köz-műve lődési szak-em-ber	rendé-szeti szak-ember
Családsegítés	+	+	+	+	+	+	+	+		+
Gyermekjólét, -védelem	+	+	+	+	+	+	+			+
Ifjúsági munka	+	+			+	+	+	+	+	+
Tanulás- és magatartás-zavarokkal küszködőkkel folyó munka	+	+	+		+	+		+	+	+
Munkanélküliekkel folyó munka	+	+			+		+	+	+	
Adósságkezelés						+	+	+	+	+
Hajléktalan-ellátás	+	+		+		+	+	+		+
Fogyatékkal élőkkel folyó munka	+	+		+	+	+		+		
Idősellátás	+	+		+		+	+		+	+
Tartósan betegekkel folyó munka	+	+	+	+	+	+		+		
Szenvedélybe-tegekkel folyó munka	+	+	+		+	+		+	+	+
Közösségi pszichiátria	+	+	+	+		+	+			
Pártfogói munka, közösségi igazságszolgál-tatás	+				+	+	+	+	+	+

A + az együttműködés gyakoribb lehetőségeit jelöli.

Forrás: saját szerkesztés

„leszólhatjuk" mások értékeit. 2.) Egymás mellett dolgozunk, néhány vonatkozásban beleláthatunk más szakmák megközelítéseibe.[122] 3.) Kezdünk szakmaközi együttműködést építeni, melynek során számos új és differenciált perspektívát is meglátunk, továbbá próbálunk rendszerszemléletű gondolkodás alapján dolgozni. 4.) Legkisebb közös többszörös alapon új szakmai szabályok kialakítása és értékek megteremtése, adaptálása és megosztása a különböző szakmák képviselői között, az igénybe vevők szükségleteinek holisztikus megközelítése. E – lényegében hálózatszerűen működő – folyamat egyúttal nem más, mint a szakmák vezérelte gyakorlatból történő átlépés a szolgáltatások igénybe vevői által vezérelt gyakorlatba. Azaz saját szakmai határainkat túllépve, de saját szakmánkat használva és az ip együttműködés során megtermelt értékeket, kompetenciákat elfogadva alkalmazzuk saját munkánkban (vö. korábban az integratív team fogalmával). Davis–Sims (2003) szerint hovatovább a jó szociális munka esszenciális eleme e gyakorlat.

A folyamathoz összességében kiválóan alkalmazható az ip együttműködési faktorok Barett–Keeping (2005) általi meghatározása:

- a szakmai szerepek tudása – a saját és az ip együttműködésben részt vevő szakembereké;
- a tevékenységben való részvétel – motiváció az együttműködő gyakorlat melletti elkötelezettség elérésében;
- meggyőződés – személyes és szakmai tapasztalatok révén;
- nyílt, őszinte kommunikáció – a konstruktív visszacsatolások, azaz az érthetőség és értelmezhetőség fejlesztő hatása;
- kölcsönös elfogadás és bizalom a résztvevők biztonsága érdekében a kihívások és a szükségszerűen megnyilvánuló konfliktusok miatt;
- a hatalom hierarchiamentessége, de megosztott és tisztázott felelősség (vállalás), -megosztás;
- konfliktuskezelés – ennek során a kreativitás energiafelszabadító ereje;
- az egyes szakmák nyelve, tradíciói, ideológiái, szellemisége, kultúrája elrejtőznek az együttműködésben, ugyanakkor új nézőpontokat is jelentenek;
- a bizonytalansággal kalkulálás – a szerepekben, a szakmai határokban és szükségletekben;
- a munkával összefüggő viták előhozzák az irigységet, a konfliktust az egyes személyek és szervezetek között a forrásokért vagy a hatalomért folyó versenyben, ezek kezelése;
- a komplex problémák és struktúrák miatt keletkező esetleges szorongások elleni védekezés.

122 Vö. korábban a multidiszciplinaritás fogalmával.

A szakmaközi képzés néhány alappillére

Elsősorban a brit szakirodalomban találhatók az interprofesszionális képzésre vonatkozó – főleg az egészségügyet és a szociális ellátást érintő – tanulmányok. Alaptétel, hogy az ip tevékenységre csak ip módon lehet képezni, ami viszonylag új kihívás és egyúttal lehetőség. A szűk, egyoldalú képzőstratégiáktól, -folyamatoktól mozdíthat el, igen modern szemléletű curriculumokat és tanulásirányítási stratégiákat igényel és jelenítheti meg, integrálhatja azokat sokféle variációban. Fontos szempontokat ad számunkra Berger (1972, idézi Casson 1982) táblázata, melyben a tradicionális szellemiségűt az „interszellemiségű" képzéssel veti össze (23. táblázat).

23. TÁBLÁZAT
A TRADICIONÁLIS ÉS AZ INTERDISZCIPLINÁRIS /PROFESSZIONÁLIS KÉPZÉSI RENDSZER ÖSSZEHASONLÍTÁSA

	Tradicionális képzés	Interdiszciplináris/ professzionális képzés
A képzés általában	„Kisiskolás", de absztrakt	Életteli, konkrét
Képzési célok	„Mitudás"	„Know-how tudás"
Tartalmak minősége	Elavult tudás	Megújítható tudás
Tanítási módszer	Ismétlések	Felfedezés
Hangsúlyok	Tartalmak	Struktúrák
Képzés bázisa	A tudás akadémiai rendszerezésének passzív elfogadása	Folyamatos, kritikai és episztemológiai elutasítás
A képzés	Leragad az „elszigetelődésnél", kialakítja az ismeretek abszolútumát, amely „megöli" az életet	Áthidalja a képzés és a társadalom közti szakadékot, reális tudást alakít
Követelmény	Hierarchikus, rigid, leíró rendszer	Rekonstruálható alap, teljességre törekvés
Előnyben részesíti a(z)	Izolációt, versenyt	Kollektív tevékenységet, kutatást

Forrás: Berger 1972, idézi Casson 1982

Egyértelmű, hogy a 23. táblázatban szereplők jó vizsgálódási nézőpontokat jelentenek, mert az interdiszciplináris/professzionális oszlopban lényegében a korszerű képzés jellegzetességei szerepelnek. Másik metszetben Casson (1982) a tantervek tipizálásával foglalkozva részletesen elemzi a diszciplinák tanterveken belüli kapcsolatrendszereit. Eszerint a diszciplínák közötti kapcsolatokat nem elsősorban az egyes diszciplínák belső tartalmai határozzák meg, viszont az adott iskolán belüli viszonyok, struktúrák mérvadó képzést

befolyásoló tényezők. Állítása elfogadható, ha a hazai szociálismunkás-képző iskolák 1990-es évek eleji kialakulását, az adott anyaintézménybe való integrációját vagy sokszor sajnos perifériára szorulását nézzük. Tudjuk azt is, hogy az adott intézmény hegemón diszciplínái milyen mértékben határozták(zák) meg a szociálismunkás-képzések filozófiáját, karakterét, kimeneteit, és hogy ezek milyen mértékben nehezítik vagy gátolták(ják) a szociális képzési identitás fejlődését is.

A különböző szakmai képzéseket sokszor a sztereotípiák, az identitás, az attitűdök, a képesítések, a regisztrációk-munkahelyi alkalmazások, maguk a szervezeti keretek stb. határolják el egymástól. A nem hierarchizált, a kommunikáció javítását, az egyéni tanulás tapasztalatainak megosztását zászlajára tűző, a reflektivitásra építő, a próbálkozáson és az egymás iránti bizalmon alapuló interprofesszionális jellegű képzések a fenti határokat kívánják kollegiálisabb, de egyúttal radikálisabb módon átlépni. A diákok a valóságos munka, a reflektív tanulási folyamat hatása következtében válnak involváltabbakká. Szakmai minőséget növelő és előállító projektekben vehetnek részt, továbbá saját gyakorlatukon keresztül kaphat értelmezést az interprofesszionális tevékenység (Carlisle et al. 2005).

Headrick és társai (1998: 771-774.) találóan így definiálják az ip képzés lényegét: *„nem khaki-barna ruhás, hanem inkább egy gazdagon hímezett 'színes szőttesbe' öltöztetett – amely ruhán a sok szín összeszövéséből keletkező képben már egy szín sem látható dominánsan – munkásokat alakítsunk…"* A szakmaközi képzés előnyeit Bartholomew és társai (1996: 8.) az alábbiakban jelölték meg:

„…jövőre orientálóan tud építkezni

- *az interprofesszionális együttműködés korlátait töri át… a foglalkoztatási kultúrát kritikusan vizsgálja… egymás szakmai szerepeinek jobb elfogadásához járul hozzá*
- *a különböző szakmai szinteken és tartalmakkal dolgozó szakemberek együttműködését szorgalmazza*
- *egy innovatív, adaptív modell kialakítását támogatja…*
- *konkrét módon járul hozzá a kompetenciák fejlesztéséhez…*
- *hálózatok fejlesztését segíti elő az információk cseréje és valamennyi szereplő közötti terjesztése érdekében…"*

A szakmai szerepek azonosságainak és különbözőségeinek megismerését, a szakmaközi együttműködésre történő motivációt, a hasonló és a sajátos kompetenciákat, a közös érdekek megkeresését, a hálózatépítést és az információcserét a közös képzésekbe emelni valóban jelenthet egyfajta áttörést a tradicionálisabb képzésekben. Másfelől egyet lehet érteni Winyardnak (1999) az interprofesszionális képzés hátrányaira és nehézségeire vonatkozó gondolataival is: az ip képességek nehezen taníthatók, nehéz tantervileg koordinálni például az orvosok, ápolók, szociális munkások képzését és abban tartalmilag egymáshoz közel hozni a különböző szakmai identitásokat, lojalitásokat. Továbbá a képzésbeli innovációk közvetlenül nem képesek a különböző munkahelyek működésén változtatni.

A mai hazai merev tantárgyi és diszciplináris felsőoktatási képzési struktúra és folyamat, a diákok kevés vagy korlátozott szakmai tapasztalatai miatt az interprofesszionális képzések szellemisége és szempontjai még elsősorban az iskolarendszeren kívüli továbbképzésekben (tanfolyamok, tréningek, műhelymunkák), a szakirányú továbbképzésekben és kisebb mértékben a mesterfokú képzésekben érvényesülnek. Az interprofesszionális képzés jelenleg elsősorban a felismerés, a kíváncsiság és a deklarált szándék szintjén áll (Budai 2001b).

A néhány hazai kezdeményezés és kísérlet ellenére a szakmaközi együttműködésre való felkészítés még ma is gyermekcipőben jár, a szakmai és a képzőaktorok még nem ismerték fel jelentőségét. Nem kedvez ennek a felsőoktatás merev és erősen diszciplináris tagoltsága a humán képzésekben sem, az egyes szakok szaporodása nem az integratív kurzusok terjedését jelenti elsősorban. A szakmaközi szellemiségre történő erőteljesebb, már a képzési folyamatban is a diákok ip együttműködését követelő – saját élményt jelentő – tevékenység ritkaság.

Óvatosan megjegyezhető az is, hogy talán az ip képzések komolyabban vétele, korábbi felvállalása és bevezetése következtében például a gyermekvédelem területén különböző munkakörökben dolgozó szakemberek sem folytattak volna soha nem találkozó párhuzamos beavatkozásokat, és nem töredeztek volna szét vészesen a különböző szakmai tevékenységek sem. Így talán elkerülhetők lettek volna az elmúlt időszak nagy tragédiái (botrányai) is.

Lássuk akkor itt egy immár 19-20 évvel korábban megvalósított, szakmaközi együttműködésre történő képzés néhány fontos elemét.

Képzők képzése curriculáris és szakmaközi szellemiségben [123]

A TEMPUS FECCC projekt (1998–2001) keretében az ip tevékenységre felkészítő kurzus modellértéke soktényezős. Először is, hogy a hazai tanári stábok előzetes felkészülésük (a képzők képzése) során éljék meg és végezzék el azt, amit majd nekik kell a maguk által szervezett kurzusokon vezetőként, tanárként a kurzus résztvevőivel együttműködve végigcsinálniuk.

Másodszor: a brit és a német partnerek tájékoztattak, szempontokat, tanácsokat adtak a magyaroknak, facilitálták a képzőfolyamatot, felhívták a figyelmet az elővételezhető problémákra.

Harmadszor: a magyar kollégák megrendelőként meghatározták a szakmai és a képzéssel összefüggő szükségleteket. Már jóval a külföldi partneriskolákban lezajlott intenzív felkészítők előtt részletes és alapos szükséglet felmérés készült, az alábbi főbb szempontokkal: 1.) kik lesznek az egyes hazai kurzusok résztvevői - kiket és mi motiválja a részvételre, 2.) milyen témák/kérdések kerüljenek be a programba, 3.) milyen képességek fejlesztésére kerüljön sor, 4.) milyen szerkezetben, folyamatban, módszerekkel folyjék a képzés stb. A hazai képzőstábok tehát összeállították előzetes koncepciójukat-programjukat, amelyeknek elemei voltak: kevés elméleti ismeret, fejlesztendő képességek, értékek, képzési struktúra (tanulmányi blokkokban viták, kiscsoportos munkák, a részvevők önállóan és társaikkal együttműködve megvalósított „otthoni" tervező-kidolgozó munkája, majd azok bemutatása és megvitatása a tanfolyam egészével stb.) (vö. curriculáris szemlélet).

Negyedszer: a hazai tanári stábok koncepcióját bemutatták a külföldi kollégák különböző összetételű és szintű „bíráló-tanácsadó" bizottságainak. A bournemouthi prezentációs program első fázisában például egy, a továbbképzések curriculumaival foglalkozó bizottság előtt történt a bemutató. A második fázisban a különböző továbbképző kurzusokat vezetők és tanáraik bizottsága, a harmadik fázisban pedig a menedzsmenttel foglalkozó kör előtt történt mindez, de úgy, hogy a különböző prezentációk során kapott reflexiókat mérlegelve be kellett építeni a koncepcióba. Ezekkel a magyar stábok módosították, továbbfejlesztették a következő prezentációs alkalomra, így óráról órára, napról napra alakult, változott, gazdagodott a tervezet. Ez a folyamat hallatlan nagy energiákat tudott felszabadítani, jó lehetőséget biztosított a fantázia, a kreativitás kiteljesedésére, a hazai tanári teamen belüli dinamikára. A munka minőségét erősítette, hogy a különböző közös tapasztalatokkal,

123 Az itt vázolt tapasztalatok a Further Education Courses for Community Care – FECCC – Továbbképzések a közösségi munkáért (1999–2001) című projektből származnak.

megélt élményekkel és gondolkodással a brit, német és a hazai kollégáknak kölcsönösen és folyamatosan lehetett egymást megérteni, elfogadni, a másik helyzetébe beleélni magát (vö. ip együttműködés lényege).

A prezentációs program első fázisában a leendő kurzusrésztvevők deficitjeinek, áttételesen a tanári stáb deficitjeinek felméréséről is szó volt. A harmadik fázisban egy pozitív megközelítés került a fókuszba, azazhogy kinek milyen lézező és mozgósítható kompetenciái vannak. Tehát hogy ne deficitmodellben gondolkodjunk, hiszen a résztvevők tapasztalatai egyfajta tankönyvként is értelmezhetők, a kurzusokra magukkal hozottak, fontos, a tanulás során egymással megosztandó (ip) értékek (vö. tapasztalati tanulás).

Ötödször: a külföldi kollágák meggyőződése volt, hogy a leendő képzésekben a közvetített tartalomnál fontosabb, hogy a kurzusok résztvevői majd egy fejlődési folyamatot fognak látni, megismerni és átélni, hogy a viták által válnak majd kritikussá, a világot több dimenzióban fogják majd látni, különböző alternatívákkal próbálnak megoldásokat találni. Ebben a felfogásban az egyes tanulmányi blokkok közötti – kurzusrésztvevői önálló és együttes munka – időszak is felértékelődik, így a résztvevőké lesz elsősorban a felelősség, amelyben ki-ki önmaga is folyamatosan felmérheti a tanulásban való előrehaladását. Fontos eredménynek tekinthető, hogy a kurzusok folyamatában egyaránt figyelmet fordítottak az ip együttműködés alakítására és a résztvevők saját szakterületükön történő fejlesztésére.

Hatodszor: egy multiszerződés realizálására került sor, amelyben a magyar képzősták szerződött a kurzusokon részt vevő egyénekkel, az általuk kialakított teammel, a résztvevőket kurzusra küldő munkáltatóval és az őket támogató önkormányzatokkal a képzés során tanultak alkalmazhatóságáról (Budai 2001b).

A FECCC projekt olyan tapasztalatokat jelentett az ip együttműködésre történő felkészítő kurzusok szempontjából, hogy szellemisége alapján került sor további nemzetközi és hazai ip projektek megvalósítására, egy sor szakmaközi együttműködésre felkészítő továbbképző kurzusra, illetve sor került később ip szellemiségű, szakirányú továbbképzés iniciálására is. [124]

124 Ld. „European Interprofessional Education Network – EIPEN" – „Európai szintű interprofesszionális képzési hálózat" (2005–07), az EIPEN „Accompanying Measure" (2007–09) és a „A Strategy for Social Inclusion for Community Care" – „A társadalmi befogadás egy stratégiája közösségi munka megközelítésben" (2006–08) projektek.
A Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszéke a TÁMOP 5.4.4.-09/2/C-2009-0006 - „Útitársak" (Interprofesszionális szemléletű közösségi munkára történő felkészítés alternatívái) című projekt keretében „Interprofesszionális közösségi munka" szakirányú továbbképzést munkált ki és valósított meg 2010–2012 között.

Bizonyos értelemben a fenti szemlélet alapján és az ip projektek hatására dolgozták ki a Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszékén számos olyan társadalmi és szociális tartalmakat magában foglaló kurzus programját, mint például a „Mindennapi szociális ismeretek", a „Társadalmi felelősségvállalás szociális dimenziói", a „Helyi társadalom és szolgáltatástervezés", a „Gyerekek, fiatalok és a közösség" stb.

Az egyetem szakjainak többsége befogadta, beépítette ezeket a saját tantervébe, és a szabadon választható tantervi sávban a diákok széles köre vehet részt ezeken a közgazdásztól elkezdve a jogász, a műszaki, a művészeti, az egészségügyi stb. képzésekben részt vevőkig. E diákok igen pozitívan nyilatkoznak a kurzusok végén, mert számukra fontos tartalmakkal egészül ki értelmiségi és mindennapi tudásuk. Másfelől, mert az interprofesszionalitás szellemében dogozhatnak együtt más szakos diáktársaikkal, megismerhetik egymás nézőpontját, tudását, próbálják egymást megérteni, elfogadni, sőt az egyes prezentációkra való felkészülésben egymást kölcsönösen támogatni. És revelációval élik meg az alapvetően a diákok aktivitására épülő képzésmetodikát.

Következésképpen elmondható, hogy nem lehetetlen a szociális tudást és megközelítéseket bevinni más szakmák világába, és már a képzés keretei között ilyenformán jelentősen lépni az interprofesszionalitás és a transzdiszciplinaritás felé is.

A változásokban bízva…

A szociális szolgáltatások, az egészségügy, az oktatás, az igazságszolgáltatás, a lakhatás, a foglalkoztatáspolitika gyakorlati feltételei folyamatosan változnak, és különösen napjainkban nagy a bizonytalanság a szolgáltatások fejlesztése tekintetében idehaza és a világban mindenhol. A változások megkövetelik más humán szakmákban és a szociális szférában dolgozóktól is, hogy minden eddigieknél érzékenyebben, kritikusabban és határozottabban reflektáljanak ezekre a változásokra, hogy állandóan frissítsék és gyarapítsák tudásukat, hogy kompetensek legyenek munkavégzésük során.

A szakmaközi együttműködés kétségtelenül egy új, a humán szakmák fejlődését – így a szociális munkáét is – elősegítő, esélyes paradigma. Az ip természetesen nem képes a gazdasági-pénzügyi-társadalmi válságok alapvető következményeit, az abból adódó szociális feszültségeket és problémákat teljességében kezelni és megoldani, de elindítója, katalizátora lehet a változásoknak, illetve hosszabb távú értékeket termelhet. A fentiekből láthatóvá

vált, hogy milyen sokféleképpen építkezhet az ip tevékenység. Lehet hivatalos vagy nem hivatalos, különböző stábokban-teamekben folytatható, több szakmát-szakterületet magában foglaló, egyének, családok, csoportok, közösségek érdekében kifejtett, jól megtervezett együttműködés, amelyeknek fontos közös vonásuk, hogy a mindennapi gyakorlat megváltozik és fejlődik. Így tehát a különféle körülmények között folytatott szakmaközi együttműködést célszerű kontinuumként értelmezni. Az embereknek, csoportjaiknak és közösségeiknek komplex szükségleteik vannak, a szociális területek dolgozóinak pedig aktívabban és tudatosabban kellene az ip munka felé fordulniuk, mindig a szükségletek megkívánta mértékben és arányokban. A különböző szakembereknek fel kellene ismerni, hogy a hatékony szolgáltatások érdekében egymástól kölcsönösen függve, rugalmasan lehet az adott, valós szükségletekre válaszolni, és ezt legjobban a lokalitás szintjén lehet elérni.

A különböző szakmák képviselői a mindennapi munka során eddig is egymáshoz fordultak. A szakmaköziség viszont alapvetően aktívan megkonstruált és meghatározott tevékenység, minőségileg lényegesen többértékű. A különböző szolgáltatások felhasználói és a segítőik számára egyaránt lényeges a szolgáltatások javítása, ez az ip munka hajtóereje. Az interprofesszionális munkával járó – vagy azzal társított – nehézségek sokszor egy adott szakma vagy egy-egy szakember szakmai aggodalmaira, bizonytalanságaira, félelmeire, képzettségi és tapasztalati hiányosságaira vezethetők vissza. A szakmapolitikai környezet is lehet hátráltató tényező, és nem kívánt következmények keletkezhetnek a szolgáltatásokban akkor is, ha az országos politika felülről lefelé, vagy ha az illetékesek a helyi fogadókészség hiányában erőltetik az integrált szolgáltatások bevezetését és az ip együttműködést. Inkább az alulról jövő kezdeményezések szöknek szárba.

Az interpofesszionális együttműködés alapvető eleme a szerepek tisztázása, amelyek nem mindig különíthetők el teljesen egymástól. De nem csupán a szociális, hanem valamennyi – a szociális munkával együttműködő – humán szakma önmagában is meglehetősen bonyolult. A szakmaközi tevékenységhez komplex tudások, képességek és készségek szükségesek, a szerepeket nem lehet egyértelműen és véglegesen, hanem a szolgáltatásokat felhasználók szükségletei alapján kell meghatározni és alakítani. Ha egy szakma tudása adott, ha világosak a kompetenciahatárai, akkor lehet a különböző szakembereknek, így szociális munkásoknak is nyitott szemlélettel, világos, biztos szakmai identitással, komplex módon a problémákhoz nyúlni. Ebben lehet perspektivikusan a szociális munkásnak egyfajta koordinatív szerepe.

A szociális munka más humán szakmákkal történő ip együttműködése által hozzájárulhat magának a szociális szakmának a megújulásához, a szociális

szolgáltatások újradefiniálásához, és ezzel más humán szakmák is eljuthatnak a szakmaközi együttműködés szükségleteinek felismeréséhez, gyümölcsöző hatásainak felfedezéséhez, megértéséhez.

12. melléklet

Szempontok a szakmaközi együttműködés minőségének megállapításához

- „Mik voltak az ip együttműködésről alkotott első benyomásai?
- Miben volt hatékony az a módszer, ahogyan a különböző szakmák képviselői együtt dolgoztak?
- Mi hátráltatta az ip munkát?
- Hol történt mindez? (a szoba/terem, környezet pontos, részletes leírása)
- Mit vett észre abból, ahogyan a szakemberek egymással kommunikáltak?
- Mindenki részt vett-e a párbeszédben és vitában azok közül, akik akartak volna?
- Kizártak-e vagy figyelmen kívül hagytak-e valakit?
- Dominált-e valaki? Ha igen, miért?
- Mit vett észre a nem verbális kommunikációból?
- Mit vett észre a nyelvhasználatból – használtak-e szakzsargont?
- Hiányzott-e bármely szakma vagy annak képviselője, akinek a hozzájárulása fontos lett volna?
- Mit vett észre az együttműködők egymás közti kapcsolataiból? Volt-e különösebben erős kapcsolat vagy összhang bizonyos szakemberek között?
- Miben nyilvánultak meg a szolgáltatást felhasználók és a szakemberek nézetei, szakértelme és erősségei?
- Mennyiben voltak ezek központi jelentőségűek a megbeszélések és a viták során?
- Milyen volt a légkör? (Nevezze meg a konfliktus-, humor-, rutinhelyzeteket!).
- Mi volt a vita fő tartalmi pontja?
  - problémameghatározás, a haladás leírása, a jövő tervezése?
  - figyelembe vették-e a viták során, hogy miképpen dolgoznak együtt a szakmák, vagy milyen lehetőségek adódnak erre?
- Mi volt az Ön szerepe?
  - mennyire volt tisztában ezzel a szereppel?
  - milyen szerepkonfliktusokat tapasztalt meg vagy figyelt meg?
  - megértette-e a többi jelenlévő szerepét?

  - ha nem, miért nem, és mit lehet ezen a téren tenni?
- Az alábbi készségek és képességek melyikét alkalmazta, és mennyire sikerült hatékonyan ezek alkalmazása?
  - aktív hallgatás
  - nézeteink másokkal való megosztása
  - mások jelenlétének figyelembevétele
  - szemkontaktus alkalmazása
  - csend alkalmazása
  - összefoglalás
  - eldöntendő kérdések feltevése
  - mások hozzászólásainak elismerése
  - kihívás
- Hogyan működött a vezetés?
  - Volt-e felkért (hivatalos) vagy megválasztott vezető, s ha igen, miért ez a személy kapta a vezető szerepet?
  - Voltak-e változások, elmozdulások a vezető szerepben, s ha igen, miért?
  - Milyen volt a munka dinamikája?
  - Mit vett észre abból, ahogyan működött a vezető (miben volt tetten érhető az ereje)?
  - Hogyan használta Ön az erejét és befolyását?
  - Képes volt-e a többieket erőpróba elé állítani?
  - Voltak-e olyan vélemények vagy megjegyzések, amelyeket nem vettek figyelembe?
  - Volt-e nézeteltérés, s ha igen, hogyan oldották meg azt?
  - Mi egyebet vett észre a vezetés (hatalom/erő) vonatkozásában?
- Milyen tanulságokkal járt ez?
  - az Ön számára?
  - mások számára?
  - hogyan történt ez? (például csoportos vita, az esemény utáni megbeszélés a szupervíziót végzővel)
- Adódtak-e új munkamódszerek, gyakorlati eljárások a konkrét helyzetből?
- Hogyan tudja a megszerzett tapasztalatait felhasználni a jövőben?
- Milyen hiányosságokat ismer fel saját tudásában, felfogásában és képességeiben, miként tudja ezeket pótolni? Gondolkodjon el arról, hogy kihez fordulhat, minek kellene utánanézni és milyen készségeit kellene fejlesztenie!"

Forrás: Thomas 2005: 27–28.

DIALÓGUSOK

A KÖLCSÖNHATÁSOK EREJE [125]

„...Nem vagyok benne biztos, hogy elég szilárdra építettük a szakmánkat... Nem tudom, hogy a leendő és a már dolgozó szociális munkások megfelelően fel vannak-e készülve... a kihívásokra, és azt sem, hogy megfelelően kidolgozottak-e azok az eszközök, amelyek segíthetnének nekik, hogy a klienseket – és őket magukat is – körülvevő nagyon nehéz körülményekkel megbirkózzanak..." (Ferge 2007)

Képzés a szociális munkában

A szociális munkát is – mint lényegében valamennyi szakmát – akkor lehet teljes értékűen szakmának tekinteni, ha az alábbi összetevők jellemzik: társadalmi szükségletek kifejeződése, felhatalmazás-mandátum; rendszerbe szervezett szaktudás és kompetenciák; fejlődő intézményrendszer; társadalmi elismertség; működőképes szakmai, érdekvédelmi, érdekképviseleti szervezetek; jegyzett tudományos kutatások; érvényesíthető, érvényesülő etikai normák; szakmai kultúra – identitás megléte; hatékonyan működő szakemberképzés. A felsorolás evidensnek tűnik, ám közismert, hogy ezek a jellemzők különbözőképpen vannak jelen a honi szociális munkában (Lüssi 2004).

Nem szükséges bizonyítani, hogy a szociális képzés a szakma immanens és nagyon is meghatározó eleme, továbbá hogy a szakma és a képzés társadalmi hasznossága csak együttesen értelmezhető. A nemzetközi trendeket látva megállapítható, hogy világszerte erős törekvések vannak a szakma egységének erőteljesebb megteremtése érdekében, így a különböző szakmai és a képzési ágensek szorosabb összekapcsolására, ezáltal egymás erősítésére.[126]

125 A tanulmány eredetileg „Képzés a szociális munkában, szociális munka a képzésben" címmel a Párbeszéd – szociális munka folyóirat 2014/1–2. számában jelent meg. Fókuszában alapvetően a szociális diplomával folytatott munka és a felsőfokú szociálismunkás-képzés áll, ugyanakkor több ponton érinti a szociális szakma, ill. a szociális képzés egészét.

126 Az IFSW, az IASSW és az ICSW újragondolta a szociális munka definícióját, amelyet a 2014. július 9–12-e között Melbourne-ben rendezett közös világkonferenciáján (Joint World Conference Social Work, Education and Social Development) a szociális munka új globális definíciójaként (New Global Definition of Social Work) el is fogadott.

Nagy kérdés, hogy milyen helye, szerepe van a képzésnek a hazai szakmában, milyen küldetéstudattal bír, mire vállalkozik, mire képes, miképpen teljesíti hivatását, mennyire viszi előre a szakma és az egyes szakemberek fejlődését. Első és talán legfontosabb kérdés tehát:

Mi a szerepe és mandátuma a szociális képzésnek?

Sok állásfoglalás született már erről a különböző hazai szakmai, tudományos, módszertani fórumokon. Az egyes nézeteket, definíciókat illetően nagyjából egyetértés van abban, hogy az iskolai keretek között folyó képzés a szakmai szocializáció kiemelkedő, ugyanakkor korlátos szakasza is. Egyfelől sok minden dőlhet el már a képzés folyamán a szakemberek identitásának alakulásában, másfelől a kiképzett szakembereken keresztül „csak" közvetett hatása tud lenni a mindennapi szakmai munkára, a szakmai szocializáció igazán a különböző munkakörökben való alkalmazás során teljesedik ki (Rolfe 1998). Ebből bomlanak ki a további kérdések: Mire alkalmas a képzés, és mire nem, mit képes nyújtani, és mit nem? Holnapra vs. közép-, hosszú távra készíti fel a diákokat és a már szakmában dolgozókat? Mire készíthet fel a különböző szintű szakképzés, mire a felsőfokú alapképzés, mire a továbbképzés és annak különböző formái? Kikerülhetetlenül felvetődik a szakma és a képzés viszonyrendszere, azaz:

Milyen kölcsönös elvárások, kölcsönhatások szükségesek a szakma és a képzés együttműködéséhez?

A hazai szociális főhatóságoknak, az erősen fragmentált szakmai szervezeteknek és egyesületeknek máig kevésbé alakultak ki manifesztált elvárásai a szociális képzésekkel szemben és annak különböző szintjein közvetítendő szakmai tudást, fejlesztendő kompetenciákat illetően. Nem jelennek meg határozottan és egyértelműen, hogy milyen karakterrel, habitussal, szakértelemmel bíró szociális munkásokra, szakemberekre lenne szükség. Nem érhetők tetten a szociális szolgáltatások és különösen (bár közvetetten) a szolgáltatást igénybe vevők szükségletei, a képzéssel szemben támasztott megrendelései és elvárásai. Általában elterjedt a mindent elfedő vagy éppen eltakaró triviális nézet, miszerint a szakember alapvetően a saját személyiségével dolgozik, ami egyfelől irtózatosan nehéz kihívás és felelősség a képzés számára, másfelől semmitmondó, sőt sok minden alól felmentő meghatározás. A „saját" kifejezés az egyéni felelősségvállalás mellett pedig sugallja még, hogy a szakember alapvetően és elsősorban csak önmagára támaszkodva dolgozzék, holott ez így egyáltalán nem fogadható el, hiszen csak a kliensekkel és a szakembertársaival való közös munkában tud eredményeket elérni. Gondoljunk csak a különböző szolgáltatások közösségeinek, teamjeinek felelősségére vagy másrészt a rendszerszintű problémáikra.

A megszerzett (BA, MA) diploma szintje, értéke és az azzal adott munkakörben végzendő feladatok között is sokszor óriási a különbség. Többek között ezek a folyamatok vezetnek a képzés csak egy-két lényeges vagy éppen lényegtelen kérdését érintő, másrészt egyoldalú, sommásan negatív kritikájához, megítéléséhez, hovatovább nem szakmai partnerként kezeléséhez, és persze fordítva is: a képzés hatalmi pozíciójának, befolyásának, a „szakma feletti uralmának", továbbá a kölcsönös bűnbakképzési folyamatok kialakulásához.

Ha a szolgáltatások, szakmai szervezetek oldaláról nézzük, akkor megfelelő-e, elegendő-e, hogy csak a munkaerőpiac kereslete (adott munkahely és munkakör) és elvárásai alapján vizionálják, milyen szakemberekre lenne szükség? Ha pedig a képzés oldaláról közelítünk, akkor elegendő-e, ha csak arra tevődik a hangsúly, hogy milyen képzési szellemiség mentén, milyen feltételekkel, tartalommal, metodikával lehet a munkaerőpiaci igényeknek megfelelni? Nyilván nem. A közelmúlt néhány TÁMOP 5.4.4.-es projektje valamennyire oldotta ezt a helyzetet, de az eredmények kevésbé voltak országosan publikálva, és még kevésbé fejlesztették tovább az elért eredményeket.[127] A képzési tevékenység, a képzés állapota, helyzete rányomja bélyegét, minősíti a szakmai munkát, és fordítva: a szakma helyzete, állapota is minősíti saját képzését. Tehát a szakma-képzés együttműködésének hogyanjaival nagyon is adósai egymásnak a szakma és a képzés felelős képviselői és vezetői. A képzés felelőssége a szakma távlatos fejlesztése is – e tételezés alapján tehát egymást erősítő folyamatokra lenne szükség, és nem egymást gyengítő, leépítő hatásokra. Nem az a kérdés, hogy ki kit húz le, hanem az, hogy kölcsönösen erősítő folyamatokban gondolkodjunk.

Az akademizálódás-szakmaiság dichotómiája, avagy mi a helyzet a képzés kettős legitimációjával?

Az International Federation of Social Work (IFSW), az International Association of Schools of Social Work (IASSW) és az International Council on Social Welfare (ICSW) 2014. évi közös világkongresszusának definíciója tudományos diszciplínának tekinti a szociális munkát, azaz nyomatékot ad annak, hogy helye van a tudományok rendszerében, fontosnak tartja az elméleti (akadémiai) közösség elfogadottságát. Mit jelentett e kérdés 1989-ben, amikor idehaza a szociális munka is bekerült a felsőoktatás rendszerébe, és mennyire tekinthető ma tudományos diszciplínának? A kezdetekkor létrehozott felsőfokú képzések természetszerűen a felsőoktatásbeli és a szakképzésbeli elfogadottságra,

127 Ld. a TÁMOP 5.4.4. számon szereplő, Szociális képzések fejlesztése, szakemberek képzése, továbbképzése és készségfejlesztése, valamint a helyi fejlesztési kapacitások megerősítése címmel megvalósított projekteket.

a stabilitásra, a biztonságának megteremtésére törekedtek. A szociálismunkás-képzés helyet kívánt kapni a diszciplínák rendszerében, így értelemszerűen a tudományos szempontoknak is meg kellett felelnie, ez tehát az egyik legitimációs tényező. Így viszont megvan a veszélye, hogy távol kerülhet a mindennapi gyakorlattól, ellentmondásba kerülhet a szakma gyakorlatával, rugalmatlanná és hiteltelenné válhat.

A szociális szakma változó szükségleteinek való megfelelés adja a másik legitimációt. Ha viszont a képzések túlságosan csak a szakmai követelményeknek kívánnak és tudnak megfelelni, akkor a képzések felsőoktatáson belüli leértékelődése és az onnan történő kiszorítása vagy ellehetetlenítése lehet a következmény. A két legitimációs szempontnak való együttes megfelelés nehéz és ellentmondásos helyzetek sokaságát eredményezte az elmúlt 25 évben, megszerzése a szociálismunkás-képzésnek kezdetektől komoly befolyásoló és alakító tényezője és folyamatos – eddig feloldatlan – dilemmája. Mennyire késztethet ezek alapján csodálkozásra a Magyar Tudományos Akadémia elnökének immár öt évvel ezelőtti, szakmát és képzést egyaránt lekicsinyítő nyilatkozata és a Szociális Szakmai Szövetség elnökének levelére adott válasza a szociális felsőfokú képzések helyét, szerepét illetően? A dologról folyó nyilvánossá tett levélváltás nem nagyon lépte át sem az egyes iskoláknak, sem a szakmai szervezeteknek az ingerküszöbét.

A kettős legitimációnak való megfelelést célul tűző iskolák az erősen akadémikus hátterű és szemléletű felsőoktatásban kellett a szociális munka szempontjából szükséges problémaközpontú, modern, integrált szemléletű képzést létrehozni. Idővel a képzés szervezetileg ugyan integrálódott a felsőfokú képzés rendszerébe, ugyanakkor korábban a jogszabályok által deklarált kiscsoportos és tutorális képzések ellenére és később a felsőoktatás tömegesedése folytán is egyre erőteljesebben kezdte magán viselni az akadémizmus jegyeit. A diszciplinaritásra már korábban szocializálódott diákok viszont nehezen tudtak megfelelni a felsőoktatás tradicionális követelményeinek. Az akadémizmus és a szakmaiság szempontjai idővel nem egymást kompenzálták és erősítették, hanem inkább gyengítették (Stubs 1996).

Másfelől a szociálismunka-tudás igen nehezen körvonalazható, leírható, rendszerezhető volta és csekély tudományos háttere miatt nem tudott biztos szakmai diszciplínává válni, annak ellenére, hogy a tanárok részéről folyamatosan manifesztálódik a tudás-szakértelem iránti taxonomizálási igény.

A szociális szolgáltatásoknak úgyszintén nem voltak manifesztált elvárásai a képzésekkel szemben a közvetítendő tudást illetően, kivételt csak a Szociális Szakmai Szövetség által kimunkált és először 1995-ben kihirdetett Etikai

kódex jelentett, amely lényegében összefoglalta a szakmaisággal és identitással összefüggő kérdéseket. De nem voltak markánsan tetten érhetők a szociális szolgáltatások, és – ami eléggé nyilvánvaló volt – közvetetten (lényegében érthető módon) pedig egyáltalán nem a szolgáltatást igénybe vevők képzéssel szemben támasztott konkrét szükségletei.

A múlt és a jelen összefonódásai

Az „Aki a múltat birtokolja, az a jelenben a jövőt építi" mondás alapján felvethető: mennyiben birtokolják a múlt tapasztalatait a jelenben a képzés szakemberei, mennyire képesek és akarnak azokra építeni? A különböző megközelítések, vélekedések, kutatások alapján kialakult-e, összeállt-e egy koherens, vállalható és képviselhető nézetrendszer a képzés fejlesztésére és a képzéspolitika alakítására vonatkozóan? Nem sokan ugyan, de többször tettek kísérletet arra, hogy a szociális képzések teljességét vagy egyes kérdéseit multidimenzionális módon, kutatások során (empirikus vizsgálatok vagy SWOT-analízisek során) kritikai megközelítésben elemezzék és meghatározzák a folyamatok főbb eredményeit, problémáit, dilemmáit, törésvonalait, ezek okait és következményeit. E kísérletek illusztrálására szolgál a 24. táblázat (Budai 2004a, 2010, Budai–Csoba–Goldmann 2006, Szabó 2005).

24. TÁBLÁZAT
JELENSÉGEK, TÖREKVÉSEK ÉS ELLENTMONDÁSOK
A SZOCIÁLISMUNKÁS-KÉPZÉS FEJLŐDÉSÉBEN
1989–2014

Szempontok és tényezők, trendek, eredmények	Hatások és problémák
A szociális képzés rendszerének kialakítása	Kvázi, szétaprózott, nem koherens rendszer
Modern, integrált szemléletű, kettős legitimációjú képzés kialakítása	A tradicionális, diszciplináris, tömeges jellegű felsőoktatásban az akadémiai-szakmai legitimáció egymást gyengítő hatása
A szociális munka kvázi tudásrendszerének kialakítása: helyet kér a diszciplínák rendszerében	A szociális munka csekély tudományos háttere
A szociális munka gyakorlatához, a terepekhez kötődés erősítése	A képzés és a szakma külön utakon jár – iskolák-terepek kölcsönösen gyengítik egymást
Erősödő akadémiai követelmények	Puhuló alkalmazási követelmények a szociális ellátásban

Szempontok és tényezők, trendek, eredmények	Hatások és problémák
Globális alapelvek 2004	Hangsúlytalan maradt, nem születtek meg hazai globális alapelvek
Bolognai nyilatkozat és képzőrendszer	Hangsúlyok: a régi és az új keretek egymáshoz illesztése, a BA és az MA szintű követelmények közötti különbségek nem egyértelmű tisztázása
A szakképzés reformja: modularitás, átjárhatóság	A felsőfokú alapképzésekkel való összhang hiánya; a felsőfokú szakképzések szakjainak kompenzációs szerepe – kis BA-kká válási kísérletek
Új MA szakok létesülése, beindítása	Informális viták a szakok jellegéről: az általános (Szociális munka), speciális (Szociálpolitika, Közösségi és civil tanulmányok, Szociális munka – szociális gazdaság) szakokról és határterületi jellegükről (Egészségügyi szociális munka), autonóm egyetemi döntések
Szakirányú továbbképzések	A rendszer idegensége a szociális képzőrendszerben, ad hoc jelleg, idővel a képzési piac szélesedése, képzőintézményi érdekek manifesztálódása
Továbbképzés és szakvizsga	Felülről vezérelt bevezetés, a bolognai rendszerhez való viszonyának problémái, erős hozzájárulása a puha alkalmazási követelmények érvényesítéséhez
Szociálismunka-tárgyú kutatások	A meglévő eredmények csak kevésbé épülnek be a képzésbe ***
A szakma hazai beszűkülése – szakmaközi együttműködésre törekvések a nemzetközi gyakorlatban	Néhány elszigetelt kísérlet interprofesszionális kurzusok, projektek iniciálására és lebonyolítására
HEFOP és TÁMOP képzési projektek	Nem voltak műhelyek (iskolák) közötti együttműködések, az eredmények terjesztésének, továbbvitelének hiánya, újabban kormányzati célkitűzéseknek történő erős alárendelődés
A felsőfokú képzések bemeneti követelményeinek változása	Az emelt szintű érettségi és a keretszámok drasztikus csökkentése – egyes képzések időleges szüneteltetése vagy végleges megszűnése
A szakmai gyakorlatok újraszabályozása	A terepgyakorlatok minőségi színvonalának csökkenése
New Global Definition of Social Work 2014	Még nincs hatása

Forrás: Budai 2010 táblázatai nyomán, azok továbbfejlesztett változata

*** Ld. Budai István, Hegyesi Gábor, Kozma Judit, Soós Zsolt, Szilvási Léna, Szoboszlai Katalin, Szöllősi Gábor, Tóth Edit és mások doktori értekezéseit.

A fenti táblázat sorait tovább lehetne folytatni, az itt szereplő sommás megállapítások elsősorban a továbbgondolást és a vitára ösztönzést szolgálják.

Következésképp: a különböző képzéspolitikai és -fejlesztési folyamatok (a képzések alapítása és beindítása, a Soproni Konferencia 1990, a bolognai rendszerre való áttérés szaklétesítési műhelye 2005, a TÁMOP 5.4.4. projektek 2010–2012 stb.) értékeit helyükön kellene kezelni. Másrészt a problémákat kellő kritikai alapon célszerű lenne tovább vizsgálni (a képzés „úttörő" időszakában a szociális képzések betagolódása adott egyetemre, főiskolára, kik tanítsanak a képzésben, a képzések extenzív fejlesztése – sok helyen/iskolában – a „kis műhelyek" ellentmondásai, a szakképzés mennyiségi kiterjesztése és túlzottan piacivá válása, a képzőműhelyek közötti együttműködés szinte teljes hiánya stb.).

Az alábbiak kicsit részletesebben vázolnak fel néhány akut kérdést, ügyet a negyedszázad képzési történetéből.

Hol, mikor, milyen érdekek mentén történtek az egyes szakmai, képzéspolitikai döntések?

Milyen következményekkel járt a képzési és a szakmai alkalmazási követelmények egymástól való elcsúszása? Hiszen lényegében már a szociális törvény 1993. évi életbelépése óta nem egyértelmű és tiszta követelmény a szociális végzettségűek alkalmazása szociális munkakörökben, például más a diploma elnevezése (szociális munkás), és ehhez képest eltérő szellemiséget, viszonyulást sugallnak munkakörök (családgondozó). Sok a kibúvó, sok a kiskapu, túlzottan megengedő a rendszer más szakmai képzettségű szakemberek alkalmazására. A szaktárca, a szakembereket alkalmazók és a szak- és felsőfokú képzések egymástól való eltávolodásának, a köztük lévő szakadék mélyülésének negatív, romboló hatása hosszú évek óta a viták kereszttüzében áll. A főhatóságok képviselői és vezetői az 1990-es évek fordulóján néhány évet kivéve hosszú idő óta nem tekintik partnernek a képzések felelős képviselőit. Mindezek nagyon is hozzájárultak a mai állapot kialakulásához. És ha ez így van, akkor a gyakorlatorientált képzést hangoztatva mit képesek nyújtani a terepek és a tereptanárok az összes tiszteletre méltó erőfeszítésük ellenére? (Budai–Csoba–Goldmann 2006) [128]

Sajnos nem volt igazán eredményes a Szociális Szakmai Szövetségben az egyes tagszervezetek együttműködésével a képzettségek és az alkalmazások egymáshoz közelebb hozására irányuló tervező, koordináló

128 Ld. még a Háló szakmai-közéleti lapban erről szóló, 2005 őszén lezajló széles körű vitát.

tevékenység sem 2005-ben. Reményt keltő viszont, hogy 2017-ben az Iskolaszövetség kezdeményezésére újra napirendre került az ügy.

Milyen érdekeket képviseltek és szolgáltak a továbbképző és szakvizsgarendszer bevezetésével és működtetésével kapcsolatos döntések?

Miként lehetett képzőiskolákat, műhelyeket „megvenni" a már akkor is jól elővételezhető negatív következmények ismeretében? Milyen érdekek vezették az iskolákat abban, hogy hanyagolják a szakmai kiállást, a képzéspolitikai vitákat (bár szakmai szervezetek szintjén és bizonyos fokig miniszteriális szinten voltak ilyenek) csekély fejlesztési forrásokért cserébe? Mert az egyes pontatlan funkciójú továbbképzési formák, mint például az alapvizsga, megint csak a puha alkalmazások erősítését eredményezte, és rombolta a szolgáltatások nyújtotta tevékenység minőségét. Mert alapvetően ismeretközpontú (a szinte kizárólagosan a naponta változó – amúgy szinte teljesíthetetlen – jogszabályok ismeretét sulykoló), korszerűnek egyáltalán nem tekinthető szakvizsgákra felkészítő tanfolyami kurzusok születtek és működtek/nek. Mert a szociális szakvizsgarendszer és maga a szakvizsga minőségét tekintve önmagában is és más humán szakmákban (egészségügyi, pedagógiai, pszichológiai stb.) működőkkel összevetve is igencsak megkérdőjelezhető, a munkaköri alkalmazásoknál mégis prioritása van; egy szakvizsga szinte többet érhet, mint egy BA vagy MA szintű diploma. Helyükön vannak-e akkor a különböző szintű képzési formák? Mennyiben segíti a szakvizsga- és továbbképző rendszer a szerves professzionalizációt, a szociális szakemberek önbecsülését és fejlődését? (Budai 1999a, 1999b, Bugarszki 2014, Németh 2014, Szoboszlai 2014)

Lehet-e ezek alapján koherens szociális képzőrendszer kialakulásáról és szisztematikus fejlesztéséről beszélni?

Akkor, amikor a különböző képzési rendszerek, formák közötti átjárás lehetősége minimális és legyintésre méltó? Akkor, amikor a szakképzés és a felsőoktatási szakképzés, a szakképzés és a felsőoktatási alapképzés, a BA-MA szintű képzések, az alap-, a továbbképzések és a szakvizsgák között ugyan vannak formális átjárási lehetőségek, de nem érintik a képzések tartalmi különbségeit, és a megszerezhető képzési kreditek sincsenek egy rendszerben értelmezve. Nyilván nem lehet koherens szociális képzési rendszerről beszélni.

Ezekkel a vívmányokkal, örökséggel és problémákkal vagyunk itt a jelenben. Kérdés: felvethető-e, hogy a 20–25 éves, egyfelől kitartó, küzdelmes és igen sok eredményt (legfőképp a kiképzett és képesített új szakemberek népessége) felmutató, de a zászlóshajó szerepet már régen elvesztő szociális képzés válságba került-e az elmúlt években. S ha igen, akkor mennyiben? A szociális

képzés teljességére értendő-e, vagy csak egyes területeire, miképpen érzékelhető ez, és mire mondható ki? Melyek azok a kérdések, amelyek szoros összefüggésbe hozhatók a szociális szakma jelenlegi helyzetével vagy az újabb és újabb kormányzati intézkedésekkel? Tágabban pedig a globalizáció problémáival, a hazai stagnáló gazdasággal, a magyar társadalom mai állapotával, az emberek, csoportok egymáshoz való viszonyával, szociális kérdéseivel, a közoktatás és felsőoktatás helyzetével. Melyek azok, amelyek szakmán, képzésen túli kérdések, felelősségek, és melyek azok, amelyekért a képzésben munkálkodóknak volt/van közös felelősségük? (Budai 2010, Bugarszki 2014, Győri 2014, Krémer 2014, Németh 2014, Szoboszlai 2014)[129]

Úgy tűnik továbbá, hogy a szociális munka és a szociálismunkás-képzés nemzetközi, európai irányelvei, gyakorlata és a jelenlegi hazai valóság között is egyre szélesebb a szakadék a szellemiséget, célokat, eredményeket és hatásokat illetően. Mit lehet ezzel kezdeni? És a legnagyobb kérdés: miként lehet a fenti képzési múlttal rövid vagy hosszabb távra egy viszonylag lehetetlen helyzetbe került szakma különböző munkaköreire, feladataira az alap- és továbbképzéseken felkészíteni a leendő szakembereket?

Szociális munka a képzésben

Az elmúlt 25 évben a szociális szakemberek és a képzésben dolgozók közötti diskurzus egyik fontos tárgya a „milyen szociális szakemberekre van szükség?" kérdése volt, amely egyfelől a bizonytalanságokat jelezte, másfelől kicsit a szakember omnipotens mivoltát középpontba állító volt. Tovább boncolva a kérdést, sokszor felvetődött, hogy mennyiben jellemezze a szakembert a praktikus szakértelem, vagyis a mesterember jelleg, mennyiben a racionális szakértelem, vagyis a tudományosság alapján a szakértő jelleg, mennyiben a technikusi (betanított képességek, készségek), mennyiben a reflektív szakértelem – a partneri, facilitátori, dialogizáló jelleg (Jones–Joss 1995). A kérdés feltehető úgy is, hogy kinek milyen szakemberekre lenne szüksége.

Miképpen definiálódjék az elvárás: a szolgáltatások igénybe vevőinek, az egyes szolgáltatásoknak, a fenntartóknak vagy az állami akaratnak feleljenek meg inkább a válaszok? Mik a prioritások, vagy minden szempontot egyszerre figyelembe véve lehet/kell válaszokat adni? Az elmúlt időszak folyamatait látva megállapítható, hogy a szolgáltatások igénybe vevői sok-

129 Lásd bővebben az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóiratban a szociális munka válságáról szóló, 2014-ben zajló műhelyvitát.

szor a legkevésbé fontosak, hiszen alapvetően sajnos nem az ő elégedettségük vagy elégedetlenségük minősíti a segítségnyújtás eredményességét. A hangsúlyok jelentősen eltolódnak innen a szociális intézmények, szervezetek „érdekei" felé, mert szakértelmük, forrásaik, rendszerük stb. birtokában ők nyújtják a szolgáltatásokat. Továbbá a fenntartók és újabban igen erőteljesen az úgynevezett munkaalapú állam megrendelései felé. Kérdés, mit lehetne tenni egészségesebb egyensúlyok kialakítása érdekében, és főleg hogyan legyen jelen mindez a szociálismunkás-képzésekben. Ebben – érthetően – sok a tanácstalanság, az elbizonytalanodás és az óvatoskodás (Krémer 2014).

Mik lehetnek a fogódzók?

Az egyik a szakma professzionalizációjában kereshető, azaz miképpen érvényesítendők a szociális munka története során eddig kivívott, elért és sok társadalomba már jól beágyazott egyetemes értékei, azaz mitől vált a szakma szakmává, mit jelentenek ezek az értékek, tevékenységek, kompetenciák az igen gyorsan változó, globalizálódott világban, avagy a modern szociális munka időszakában, és mit az egyes szakemberek identitásában. E tekintetben valószínűleg erősebb szakmai öntudatra és határozottabb kiállásra lenne szükség idehaza.

A második: a szociális munka plurális működése megkerülhetetlen a modern korban. A szociális munka hagyományosabb modelljei (pszichoszociális, problémakezelő, rendszerszemléletű, krízisellátású) mellett az elmúlt 10–15 évben világszerte határozottabban megjelentek az erősségekre építő, a kritikai (antiopresszív), a reflektív, a konstruktív, a társadalmi befogadást és integrációt megcélzó komplex, dinamikus modellek. Ezzel együtt külföldön és idehaza is erősen hat a fenntartói funkciójú szociális munka, amelynek értelmében a szociális problémákkal küzdő emberek alapvetően „lúzerek" és „veszélyesek" a („többségi") társadalomra, ezért a szociális munkásoknak alapvetően a társadalmi feszültségek csökkentése érdekében kell dolgozniuk. Ezért legyen ő – a szociális munkás – kellően irányítható, és munkáját ne (nagyon) befolyásolják, zavarják (holmi) elméletek. Kérdés tehát, miként legyenek jelen a különféle szellemiségek és modellek a képzésben. (Dominelli 1997, 2010)

A fentiekből következően a harmadik: a nemzetközi térben és a nemzetközi szervezetek között zajló, a modern szociális munka lényegét, definícióját (mint etalon és irányok) újra és újra kinyilvánító megegyezések (vö. A szociális munka új globális definíciója 2014). A negyedik: a szociális munka tudományos hátterére, a szociális munkában folyó külföldi és hazai kutatási projektekre

való támaszkodás. Mindezek erősítők, bátorítók, és optimizmust adhatnak a hosszabb távú építkezésekhez (Budai 2014). [130]

A szociális munka egyetemlegességét figyelembe véve kérdés, hogy a hazai szociális munkának és képzésének milyen viszonya van a világban ható és elfogadott szakmai értékekhez, gyakorlathoz, trendekhez, mennyire képes ezekhez igazodva fejlesztési irányokat, cselekvéseket megvalósítani, miképpen lehet ezeket alkalmazni a hazai viszonyokhoz. Ha ezekre nem tudunk kellő módon figyelni (vagy ha mi nem tudunk hazai progresszív tapasztalatokat nyújtani másoknak), akkor a magyarországi szociális munka és képzés rövid időn belül kiírhatja magát a nemzetközi szakmai közösségből.

Talán célszerű lenne hangúlyt adni annak: miután egyre nő az itthon szociálismunkás-diplomát szerzett és a külföldön a szociális szolgáltatásokban munkát vállaló fiatalok száma, miként reflektálnak ők a hazai szociális ellátás és képzés valóságára. Az esetleg kutatási keretek között zajló „külső reflexió" mindenképpen hasznos lenne egy pontosabb önkép kialakítása és a szakmai, képzési minőség fejlesztése szempontjából is.

Kérdés: csak ezek a szakmai öntudatot, identitást kifejező fogódzók vannak, vagy mások is, sajátosabbak is? Milyen erőforrásokhoz lehet még nyúlni? Következésképpen felvethető a képzések összefüggésében klasszikusnak tekinthető kérdéssor: milyen keretekben mit tanuljanak, milyen tanulásirányítási módszerekkel az erre a pályára/hivatásra készülő fiatalok és a már itt dolgozók. A keretektől és a metodikától most eltekintve a továbbiakban két kérdéskörre mindenképpen célszerű kitérni.

Mit tanuljanak a képzésben részt vevők?

Ha pontosan meghatározható a szakképzettséget igazoló bizonyítvánnyal vagy a diplomával rendelkező szakember kompetenciarendszere, akkor a kérdés: mit tanuljanak elsősorban és főleg a szakmai szocializáció e meghatározó folyamatában a tanulók/diákok, azaz milyen tartalom miképpen legyen jelen a szociális képzés különböző szintjein és formáiban. Sokféle megközelítés és összefüggésrendszer alapján lehet erről gondolkodni. Segítségül lehet venni például Morales–Sheafor (1989) szociálismunka-ismeretek struktúrájára vonatkozó rendszerét.

130 Részletesen ld. az Építőkövek című fejezetben.

Eszerint a felsőfokú alap- és mesterképzésekben a legszélesebb értelemben vett ismeretrendszer (a szociális munkáról alkotott filozófiák, nézetek rendszere, a nemzetközi gyakorlatában létező modellek) közvetítése feltétlenül fontos, míg a továbbképzések rendszerében az adott szakterületen folytatandó tevékenység vagy az adott szolgáltatást igénybe vevők körének szükségleteihez igazodó tudás és képességek mélysége adhatja a tartalmakat.

Közismerten a sokszor ismeretközpontú, egyoldalúan lexikális tudást közvetítő, rigid tantárgyközpontú és sokszor még nem koherens és integrált rendszerként működő, (inkább kvázi) tantárgystruktúrájú, valamint a szakmai személyiség és identitás alakítását csak kevésbé felvállaló, biztosító, a metodikájában sem nagyon problémaközpontú és integrált képzések sajnos ma már nagyon is érzékeltetik negatív hatásukat a kiképzett szakemberek mindennapi tevékenységében. Ennek meghaladása is számtalan kérdést vet fel, többek között, hogy mennyiben közvetítsenek ismereteket, és/vagy mennyire fejlesszenek kompetenciákat, képességeket, készségeket. Utóbbi tekintetében nehézség, hogy lényegében máig adós a szakma és a képzés a szociális szakemberek kompetenciarendszerének kidolgozásával.

A képzések alapvetően nem a bizonyítékokon és kompetenciákon alapuló, hanem az ismeretek és a tantárgyak bűvöletében, logikájában és csapdájában léteznek és működnek. Mindezek fontos oka például a gyakorlati képzek körüli problémáknak (az elméleti és a gyakorlati képzések nem szervesülnek egymáshoz: a cél mennyiben kreatív megoldások kitalálása és kivitelezése vs. betanított munkási, technikusi fogások tanulása adott képzési szinten a terepgyakorlatokon). Kérdés persze az is, hogy az igen csekély számú képzési kísérlet adott-e már elegendő tudást ahhoz, hogy meghatározhatók legyenek a problémaközpontú, a bizonyíték vagy a kompetenciaalapú képzések előnyei, hátrányai, kialakulhattak-e mára modelljei stb. (Budai–Kozma 2012, Budai 2014)

Fontos lenne szociális képzésekkel kapcsolatos műhelymunkákat, kutatásokat folytatni továbbá arról, hogy miképpen lehetne a tudás/ismeretek – kompetenciák egységéből kiindulva a képzések középpontjába helyezni az újra, a társadalmi jelenségekre, folyamatokra és változtatásokra való nyitottságot és befogadást, a diszkussziót, a multidimenzionális és az ok-okozati összefüggésekben, rendszerszemléletben folyó gondolkodást, a vitát, az érvelés kultúráját, a kreatív problémamegoldó gondolkodást, a lényeglátást, a realizmust. Vagy a szakmai identitást jelentősen alakító különböző nézőpontokat, megközelítéseket, szellemiségeket, a szakmai értékszemlélet (hagyományos és modern értékek) alapozását vagy a tanácsadás, egyezkedés, közvetítés és képviselet kultúráját. Mindezt integrált képzési folyamatba rendezve.

Más, egyáltalán nem elhanyagolandó, de megvitatandó kérdés a képzési tartalmak tekintetében, hogy kikkel és milyen interakciókban van jelen a szociális szakember. Tudjuk, alapvetően a szolgáltatások igénybe vevőivel, a társadalom perifériájára kerültekkel, a felső- és középrétegek által megvetettekkel és úgymond megbüntetni való személyekkel (olyan alapon, hogy az „egyéni kudarcuk" erkölcsi vétség, így immorálisnak tűnik segítésük és támogatásuk). Azaz mit tehetnek a képzések a leszűkítetten morális szemléletű szociális munka gyors terjedésének vagy a keményen társadalmi ellenszélben dolgozás (ld. a felső- és a középosztály félelmeihez köthető előítéleteket, agressziót, gyűlöletet, erőszakot, rasszizmust stb.) időszakában? Ehhez jó fogódzó lehetne például, ha jobban tisztázódna és növekedne az egyes szociális szakemberek közötti, a más szakmák, illetve a civil szervezetek képviselőivel, a laikus segítőkkel való együttműködések potenciálja (Budai 2014). [131]

A hazai szociálismunkás-képzések úttörő időszakában az egyes iskolák kiterjedt és fejlődő nemzetközi kapcsolatokra tettek szert, ezen együttműködések eredményeképp e képzőműhelyek szellemileg, szakmailag rendkívüli módon megerősödtek, a külföldi tapasztalatokat és tanításokat beillesztették saját programjaikba, tevékenységükbe. Jó lenne írni arról is, hogy miképpen lehetett a kapcsolatokat fenntartani, milyen értékek képviselete mentén és milyen eredményekkel. Miképpen tudták a képzési kísérleteikbe beemelni a nemzetközi gyakorlat kutatás-képzés-terep egységét határozottan megmutató, a szolgáltatásokat igénybe vevőkre fókuszáló gyakorlat, a reflektív, konstruktív, kompenzatórikus és erősségekre (kockázatok, védő tényezők) építő, emancipatórikus, elnyomásellenes és az érdekérvényesítő képesség megtanulását (empowerment) fókuszba tevő modelljeit. Most úgy tűnik, hogy az eredményes bilaterális együttműködések, projektek ellenére a modern szociális munka szellemiségei, modelljei nem tudtak erőteljesen beépülni sem a hazai szociális képzésekbe, sem a szociális munka gyakorlatába. Kérdés, hogy mennyire okai ennek a hazai politikai állapotok, a társadalom sajátos fejlődése, kultúrája.[132]

Kiket is képezünk?

Ha az igénybevevő-központú szolgáltatások tekintendők a modern szociális munka egyik letéteményesének, akkor – a képzés modell jellegéből következően – joggal állítható, hogy a képzési folyamatok középpontjába a tanulókat, a diákokat és a résztvevőket kell állítani. E vonatkozásban is egy sor további

131 E téma részletes kifejtését ld. korábban az Együttműködés című tanulmányban.

132 Ld. hazai példaként Farkas Zsuzsa (2007) Egy tradicionális cigányközösség integrációs törekvései című doktori értekezését (ELTE Társadalomtudományi Kar).

kérdés vethető fel: Kik miért, milyen érdeklődéssel, szándékokkal, elköteleződésekkel vagy kényszerekkel kerülnek a különböző képzésekbe? Mennyiben tekintik életre szóló karriernek, hivatásnak a szociális pályát? Kik mennek szakképzésbe, kik a felsőfokú alapképzésekbe és kik a továbbképzésekre, milyen a résztvevők rétegződése? Kik és miért választják a szakvizsgával történő megméretődést? Milyen változások következtek be e tekintetben a kezdetektől máig? (Tóth 2006a 2006b)

A kérdés másik metszete sem mellékes, azazhogy milyen összefüggések vannak a résztvevők különböző körei és az alkalmazott képzési metodika között. Mennyiben igazodnak a résztvevők személyiségéhez, habitusához a különböző formákban alkalmazott tanulásirányítási módszerek? Mennyiben épít adott képzés a résztvevők meglévő tapasztalataira (ld. tapasztalatalapú tanulás)? Mennyiben jeleníti meg a képzőfolyamat modellként a szociális munka beavatkozás folyamatát, az abban részt vevők szerepeit, az egyes személyek egymáshoz való viszonyát, együttműködésüket? Mennyiben tudják a tanárok mint modellek megmutatni a facilitátori, tanácsadó, képessé tevő, mediátori, pártfogó stb. szociálismunkás-szerepeiket?

A képzések egy része jelenleg nem résztvevő- és folyamatközpontú, hanem tanár-, tananyag- és tankönyvközpontú (még akkor, ha a 25 év lényegében csak a szakképzésre termelt ki tankönyveket). A felsőfokú képzésekbe kerülő diákok többsége hagyományos oktatási és autokratikus nevelési módszerekkel szocializálódott: ahol a tanár prelegál, előad, a hallgató csak hallgat és végrehajt.

Az információs technológia és az internet tudásközvetítő áldásai, a képzési folyamat különböző mestermunkái, a projektekben való közre- és együttműködés, a kreatív problémamegoldások ellenére inkább a tankönyv és/vagy előadások visszamondására (korszerűbb változatban slide-okkal dúsított, annak szövegét felolvasó prezentációkra) kerül sor még a végső megméretéskor, a záróvizsgákon is. Ebből a csapdahelyzetből a végzések után sem könnyű kiszabadulni, hiszen gyakorló szociális szakemberekben is sokszor tartósan megmarad a tanároktól vagy most már a munkahelyi főnökeiktől átvett felsőbbrendű mivolt, az autoriterség, az omnipotencia, másfelől az egyoldalú szabálykövető magatartás, következésképp a szolgáltatások igénybe vevőinek infantilizálása, meg(el)ítélése, meggyőzése, szankcionálása, sőt megbüntetése. Ezért is lenne alapvető a lényegében 'y' és 'z' generációt képviselő diákok körében az együttműködést, a kollegialitást jelentő, a diákokat partnerként kezelő, másfelől problémaalapú tanulási folyamatok (problem-based-learning – PBL) kifejlesztése (Baráth 2011, Budai–Kozma 2012, Bugarszki 2014).

Válaszokra és vitákra várva

Lehetséges-e továbblépni egyértelmű és határozott célkitűzések és különböző összefogásra vonatkozó rövid, közép- és hosszú távú stratégiák nélkül? Az elvárások és a kényszerek hálójában létezve és működve, a bizonyosságok és bizonytalanságok ütközésének, kényszereinek időszakában kérdés, hogy lehet-e csendben hallgatni vagy beletörődötten elfogadni a mai helyzetet, vagy várni a kínálkozó lehetőségeket, a csoda- és varázsszerek felbukkanását? Utóbbiak vélhetően nem lesznek. A válasz az egyértelmű nem, mert mind a szociális munka-szakma, mind a képzése sok vonatkozásban törékeny, kritikus helyzetbe került, és ebben a kvázi válságkezelést igénylő helyzetben sokféle összefüggésrendszerben felerősödik szakmaiságának kérdése, mandátuma, hivatása, identitása, a jövőért viselt felelőssége. Ugyanakkor optimista alapállással nagyszerű szellemi kaland lehetne a szakmát és képzését illetően a jelenlegi helyzet pontos és teljes átlátására törekvés, a folyamatok, jelenségek megértése, az alapkérdések újragondolása a legfontosabb társadalom- és szociálpolitikai összefüggések kontextusában. Ezek alapján víziók keresése és majd stratégiák kimunkálása. Mindez a szociális munka (szakma) és a szociális képzés közös dolga tudna lenni. Kérdés, hogy megy-e mindez a szakma és a képzés nagy aktorainak kiegyezésen alapuló összefogása nélkül. Úgy vélem, nem.

„A szociális munka a jövő jóléti Európájába történő befektetés…"
(Európai Unió Miniszterek Tanácsa, 2001)

IDŐ VAN![133]

Három fontos, egymással szoros összefüggésben lévő tényező indokolja, hogy újra és újra elővegyük, beszéljünk és vitázzunk a szociális szakma képzési ügyeiről, a szakmai valóság és a képzés viszonyáról, a hatásokról és az ellenhatásokról. Különböző szakmai fórumokon, kollégai körökben sokszor téma a képzések mibenléte, helye, szerepe, funkciói, feladatai és különösképp eredményei vagy kudarcai.

Gyakran tapasztalható a sommás és sarkított megállapítás: „nem jó a képzés", „nem készíti fel a leendő szakembereket feladataik ellátására", sőt: „súlyos válságban van iskoláival, tanáraival, tanterveivel, tananyagaival, módszertani kultúrájával, résztvevőivel", vagy „nem képes reagálni a mai társadalmi kihívásokra…"

Sok kérdés vetődik fel: mennyiben van igazságuk, mennyiben racionálisak és/vagy emocionálisak, milyen kutatások/mérések alapján mondhatók ki ezek, mennyiben általánosíthatók stb.? Kérdés továbbá, hogy a képzés milyen szintjeire és formáira vonatkoztathatók e kategorikus vagy egyoldalú megállapítások. A képzési rendszer egészében iskolarendszerű és azon kívüli formák sokaságáról, szintjeit tekintve 1.) szakképzésekről, 2.) felsőfokú alap- (BA), mesterfokú (MA), tudományos (PhD) és 3.) szakirányú továbbképzésekről van szó, 4.) a gyakorlatban dolgozók pedig a továbbképzések és szakvizsgák rendszerében is tovább fejleszthetik tudásukat és kompetenciáikat. A szociális képzés egyes formáinak funkciója közismerten nem teljesen pontosan körülhatárolt és jól definiált, továbbá az egyes elemek nem nagyon működnek koherens rendszerként. Kérdés, hogy mi a viszonyuk egymáshoz, így például az alap- és mesterképzéseknek a már meglevő diplomára épülő szakirányú és

133 A fejezet az Idő van… van idő? címmel a Párbeszéd szociálismunka-folyóirat 2016/3. számában és a Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez I. címmel az Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 2006/6. számában (62–88. oldal) megjelent tanulmányok átdolgozott változata. Részeiben Rutinok bűvkörei vs. együttműködés lehetőségei a szociálismunkás-képzésben címmel bemutatták az Iskolaszövetség és a Kodolányi János Főiskola szervezésében megrendezett Szociális munkára felvértezve – kompetenciák a gyakorlatban Országos Tudományos Konferencián 2016. november 25-én, Budapesten is.

továbbképzésekhez, szakvizsgákhoz. A válasz egyértelmű: nagyon laza kapcsolatokról van szó.

A fent jelzett lesújtó megállapítások rejtett vagy manifesztált módon vélhetően leginkább a felsőfokú alap- és mesterfokú képzéseket illetik, úgyhogy itt most csak erre a területre koncentrálunk. A pontos diagnózis kimondása a sokdimenziós volta miatt nyilvánvalóan alapos, differenciált, higgadt és okos elemzéseket igényelne.

A második tényező: kétségtelen, hogy az elmúlt negyedszázad képzéstörténete (és talán mondható: magának a képzésnek viszonylag szerves fejlődése) során a felsőfokú szociális képzések, iskolák, az éppenhogy kialakult műhelyek az utóbbi években egyre rosszabb, mára pedig súlyosan kritikus helyzetbe kerültek, az erőforrások csökkenése, az elégtelen finanszírozás miatt stagnáltak vagy visszafejlődtek. Az újabb és újabb oktatáspolitikai intézkedések, jogszabályok, az intézményi (egyetemi, főiskolai) érdekek kiváltotta strukturális változások, a képzésbe történő belépési feltételek átgondolatlan megváltoztatása és főleg a mobilizációt nehezítő intézkedések (ld. a keretszámok központilag szabályozott, drasztikus megkurtítása, az emelt szintű érettségi belépéskor történő megkövetelése, a ponthatárok permanens emelése stb.), az egyes képzőformák (FOSZK, duális képzés) indokolatlan be- és kivezetése a rendszerből egymásnak feszítette az iskolákat, felőrölte a képzésben közreműködők erejét, állhatatosságát, türelmét. Kimerülőben a fejlesztést elősegítő források, kondíciók, és sokszor deformálódnak. Következésképpen egyre több iskolai műhelynek kell szembenéznie azzal, hogy miképpen lehet megőrizni és menteni az igencsak küzdelmes munkával korábban elért eredményeket és értékeket akkor, amikor az iskolák bezárása, megszüntetése, átszervezése folyamatosan napirendi kérdés adott egyetemen vagy főiskolán (Balogh és társai 2015).[134]

Ebben a helyzetben – mint harmadik tényező – 2015-ben az európai trendekhez igazodás és az ekvivalenciák biztosítása szempontjából újra napirendre kerültek a felsőoktatási alap- és mesterszakok képzési és kimeneti követelményei (kkk), illetve azok módosítása. A Rektori Konferencia instrukciói most elsősorban a formai változtatásokat preferálták: azaz mennyiben kell megújítani a korábbi, 2006. évi képzési és kimeneti követelményeket az európai szintű elvárásoknak és kereteknek megfelelően. Másfelől az elmúlt 10 év szociális munkát és szakmát érintő nemzetközi és hazai változások egyértelműen arra

134 A hazai felsőfokú felsőfokú szociális képzések helyzetéről 2015-ben készült el országos felmérés, amelynek eredményei egy összefoglaló tanulmányban kerültek a szakmai nyilvánosság elé. Ld: Balogh Erzsébet – Budai István – Goldmann Róbert – Puli Edit – Szöllősi Gábor: Felsőfokú szociális képzések Magyarországon. Párbeszéd különszám. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php

is inspirálták most a szociális szakok kkk-it módosító munkacsoportokat, hogy vegyék figyelembe a nemzetközi színtéren a szociális munkát, illetve képzést érintő folyamatokat és változásokat. Kérdés: miképpen sikerült ez, és mit tud majd ezzel kezdeni a hazai képző szakembergárda, az egyes műhelyek/iskolák, és milyen hatásokat lehet elérni a kkk-k módosításával a szociális munka gyakorlatában a közelebbi és a távolabbi jövőben, azazhogy a kkk pusztán képzési kompetencia marad, vagy szakmai üggyé is válik. A fent vázolt tényezők néhány összefüggését kíséreljük a továbbiakban megmutatni.

Mit és hogyan kritizálunk?

A Párbeszéd folyóirat 2014/1–2. számában jelent meg Képzés a szociális munkában – szociális munka a képzésben címmel tanulmány, amely alapvetően a szakma és a képzés viszonyrendszeréről, annak állapotáról, minőségéről szólt (Budai 2014).[135] Most már jól látható, hogy az akkor megfogalmazottakhoz képest még kritikusabb a helyzet és mélyebb a szakadék a szakma és a képzés viszonya tekintetében. A szakemberek közötti kommunikáció sokszor sajnos torzul, nem párbeszéd formájában folyik a szociális munka értékeivel és tanításaival ellentétesen megosztó megnyilvánulások során, másrészt a kinyilatkoztatások és a cselekedetek is külön úton folynak. A szakma nehéz helyzetéből fakadóan a nyilatkozókból kiváltódott frusztráltság, intolerancia, düh, félelem, továbbá a bizalom, az önbecsülés, az önreflexió hiánya válik jellemzővé. Mindezek tetten érhetők a szakma úgynevezett elitjét képviselők egymással szembeni személyeskedésében is, a már-már alpári stílusú „köz"-beszédben, az egymásra mutogatásban és a bűnbakképzésben. A jól ismert jelenlegi társadalmi viszonyok között élve és azok hatására egyre inkább teret nyer egy olyan „társasjáték", amelynek rejtett szabályai között az „üzenem" stílusa, a „kik is osztják/oszthatják az észt", az egymás megalázása és lenyomása szerepel, mutatva ezzel, hogy milyen könnyen és gyorsan megtörik a szilárdnak hitt/tekintett szakmai személyiségünk és identitásunk. Tehát saját bajainkat, meg nem oldott problémáinkat, frusztrációinkat projektáljuk kölcsönösen egymásra a közös problémakezelés, az együttműködés kialakítása helyett (nem mellékesen: tudvalevő, hogy igen kevés jó példa van a szociális munka gyakorlatában dolgozók és a képzők érdemi együttműködésére, egyesületek, szervezetek közötti vagy fórumszintű összefogására). Márpedig a nyílt, korrekt, építő jellegű kommunikáció e nehézségekkel teli időszakban különösen fontos lenne. A fent jelzett stílus pedig vállalhatatlan és negatív mintául szolgál, hogy jelenleg „így lehet/kell diskurzusokat folytatni",

135 Ld. A kölcsönhatások ereje című fejezetet.

hiszen úgymond ezt és így gyakorolják, mutatják, és ezzel együtt kvázi tanítják a szakmai elit képviselői is.

A képzésekkel – és most értsük ezt csak a felsőfokú alap- és mesterképzésekre – szembeni fenti sommás negatív megítélésekben sok igazság van, de az egyoldalú kategorikus ítéletek nem elfogadhatóak, mert a több szinten, formában, funkcióval és helyen működő iskolák minőségét tekintve vannak kiválóbbak, közepesek és kevésbé hatékonyak, eredményesek. Vannak olyan műhelyek, és vannak olyan tanárok, amelyek/akik kiképzett diákjaikon keresztül szakemberek generációin át jótékony hatást gyakorolnak a szakma egészére, és vannak mások, amelyek/akik működésükkel kifejezetten romboló hatásúak, nem segítik elő a professzionalizálódás folyamatát. A megítélést persze nehezíti, hogy nincsenek (vagy nem alkalmazzuk ezeket) igazán evidens módszerek a képzési eredmények mérésére és a működés megítélésére, értékelésére.

Gyakori felvetés, hogy az 1990-es években mintha eredményesebb lett volna a képzés, hogy hova tűntek el a korábban komoly energiával összerakott szociálismunka-tudások, hogy mennyiben felel meg ma a felsőfokú szociális képzés a mai kihívásoknak, hogy mennyiben képes felkészíteni a naponta felmerülő újabb és bonyolultabb problémák és dilemmák kezelésére.

Szakmai körökben sokszor megnyilvánuló kritika továbbá, hogy kik hol és miképpen képezték a szakma úgynevezett mai elitjének képviselőit. Kérdés persze, kik is tartoznak a szakmai elit tagjai közé, és miképpen kerültek oda. A szolgáltatások menedzserei, az egyes szakmai szervezetek vezetői, az állami, kormányzati és önkormányzati, valamint igazgatási bürokráciák vezetői és dolgozói? Vagy azok, akik különböző netes fórumok állandó szószólói? Vagy azok a személyek, akik ma ezt az elitet anno képezték, vagy azok, akik jelenleg is a képzés munkásai, és persze azok is, akik ezeket a kérdéseket felteszik?

Meg kell nézni a dolog másik oldalát is: mennyiben és meddig tehetők felelőssé a felsőfokú képzések az általuk kibocsátott szakemberekért, meddig tart az iskolák hatóköre. A szociális ellátás különböző szintjein dolgozó vezető és beosztott munkatársak tevékenységét alapvetően mindig is a szűkebb-tágabb társadalmi és szakmai környezet befolyásolja, másrészt évek óta már szinte kizárólagosan a politikai és állami akarat diktál szakmai kérdésekben. Kérdés, hogy mi is a szakmai elit feladata ebben a szociális munka értékeinek ellentmondó és szembemenő társadalmi helyzetben. És kérdés, hogy a legkülönbözőbb képzéseknek milyen szerepük volt a jelenlegi helyzet kialakulásában, hogy mennyire tudott/nem tudott szilárd meggyőződésű szakembereket és vezetőket képezni anno. Ha nem, akkor miért nem?

A kérdések persze még tovább sorolhatók: mennyiben továbbíthatók a képzés felé a mindennapi gyakorlat intézményi, vezetői, szakemberi hibái, tévedései, felelőtlenségei (a titoktartás és a szakmai-etikai normák megszegése, a szolgáltatásokat igénybe vevők át- és lepasszolása, a gyerekek mindenek feletti és a szolgáltatásokat igénybe vevők érdekeinek figyelmen kívül hagyása, a mereven kezelt kompetenciák vagy azok áthágása, a laza adatkezelés stb.)? Mennyiben lehet a szakmai, intézményi és vezetői tevékenységek (szakmai segítségnyújtás és a szociális szakemberekkel szembeni követelmények pontos meghatározásának hiánya, a feladat teljesítés ellenőrzésének és értékelésének problémái stb.) torzulásait a képzésnek felróni? Mennyiben tehető a képzés felelőssé az egyes szakemberek hibáiért? Nem lehet persze védekezés, hogy más humán szakmák (egészségügyiek, pedagógusok, jogászok stb.) szakemberei is bőven vétenek szakmai hibákat, és sokszor tévednek. Kérdés, hogy mit tud kezdeni a képzés az ellátórendszerbeli diszfunkciókkal, torzulásokkal, szörnyűségekkel, botrányokkal, a túlzottan bürokratikus szabályokkal, az eszköztelenséggel, a politikai ellenszéllel, a hatalmi arroganciával, az ellenmotivációkkal. Miképpen reagál a képzés az aktuális szakmai témákra (a gyermekvédelem botrányos ügyei, az idősellátás sajátosságai, menekültügy stb.)?

A szakmai és képzési aktorok egymás erősítése helyett inkább egymást gyengítik és bizonytalanná teszik, folyik az egymásra mutogatás, nem látjuk és nem értjük egymás jó gondolatait sem.

Ugyanakkor a képzésben dolgozók is gyakran kinyilvánítják véleményüket, önkritikájukat és önreflexiójukat. Az „annyi mindent tanítunk, és mégsem tudnak eleget végzőseink" megállapítás találó, kérdés, hogy ez mennyiben önkritika. Igen, tanítunk, de nem megtanítunk, és nem tanulást irányítunk. Kell-e, lehet-e egyáltalán a „mindent" tanítani, és a mérték-e, minőség-e a „minden"? Az alábbi idézet hazai és külföldi képzési tapasztalatokkal rendelkező szerzőjének ítéleteiben van mit átgondolni.

> *„…Egyre kevésbé vagyok magabiztos abban, hogy bármit is tudok ezek között a falak között mondani, amit ne tudnának az itt ülők sokkal gyorsabban, sokkal hatékonyabban, részletesebben és magasabb színvonalon akár megszerezni. A tudásátadás mint tantermi műfaj szerintem egy halott dolog. Ma már egyáltalán nem ez a módja annak, ahogy a fiatal generációk megtanulnak dolgokat. Hogy másfél órás adagokban valaki kiáll és megmondja nekik a frankót. Tüntető ellenállás van. Mire föl állok én oda ki, elfoglalva órákat? És ezt látni a hallga-*

tók szemén is. Én se szerettem előadásra járni, pedig annak idején még nem volt csúcsra járatva az internet, de előrébb jutottam mindig, ha magam elolvastam az irodalmat… akárhol megfordultam, kreativitásról, co-creationről, projekt- és problémaalapú oktatásról, fejlesztés- és hallgatóközpontúságról hallok, olvasok, hallgatok, de …bárhol kinyitok egy egyetemi ajtót, abban ugyanazt a hagyományos akadémiai oktatást látom." (Bugarszki Zsolt Facebook-bejegyzése, 2016. 04. 06.)

A kérdéseket, kritikákat és nyilván a válaszokat is sokáig lehetne sorolni. A külső „támadások" elől bezárkóznak az iskolák, a „jól bevált" – de „kifeszített" – tantervek, tantárgyak, képzési folyamatok, „kiváló" akkreditációs dokumentumok „megvédő", elkényelmesítő, visszahúzó rutinjai, „bűvkörei" működnek, és a képzés-, tantervfejlesztés-, tanulásirányítás metodikai kultúrája (azaz miképpen képezünk?) tekintetében is sok vonatkozásban adósak az iskolák. Végül kérdés: merünk-e, tudunk-e magunkkal szembenézni.

Miután szakma és képzés együttműködése közös felelősség, csak összefogással lehetséges a képzés állapotára vonatkozó diagnózisok pontos meghatározása a kiutak megtalálására és stratégiák kimunkálására. Egymást erősítő és nem egymást gyengítő, lejáratő folyamatokra lenne szükség. Nem egymást kellene becsmérelni, megalázni, hanem kölcsönösen erősítő folyamatokban gondolkodni. A fent jelzett kommunikáció helyett őszinte, nyílt, folyamatos diskurzusok, párbeszédek sokaságára van szükség a gyakorlat szakemberei, a bürokrácia, a szakmai elit és a képzés képviselői között, ami persze nyilvánvalóan jelentős erőfeszítéseket igényel. Ahogy erre az egészségügyi és közoktatási szakmában vannak jó példák. Erre nem jó válasz az, hogy az agyonterhelt, elfáradt, a sok frusztráció következtében elfásult kollégák körében nincs erre érdeklődés, idő és energia, mert sokkal több van, mint gondolnánk. A kommuniációs csatornák vagy az együttműködés színtereinek sokféle lehetőségét mutatja az 5. ábra (Budai 2014, Horváth-Lindberg 2016).

5. ÁBRA
KOMMUNIKÁCIÓS CSATORNÁK – AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS SZÍNTEREI
Forrás: saját szerkesztés

Mit tud vállalni a felsőfokú szociális képzés?

A szakmai közvéleményben eléggé általános vélekedés, hogy ebben a kemény és nehéz időszakban az iskolák a szociális szolgáltatásoknál mégiscsak biztosabb, szilárdabb helyzetben vannak, így nekik lehet nagyobb felelősségük a jövő alakításában. Lehet, hogy a képzésben dolgozók egy részének hízelgő e megállapítás, ha a szakmabeliek úgy tekintenek a képzésre, az iskolákra, hogy azok igen jelentősen, „mindenhatóan" vannak jelen a szakma arénájában. Igen, állítható, hogy az iskolában folyó képzés a szakmai szocializáció és identitás jelentős alakítója tud lenni, mert a jó iskola szellemisége, kisugárzása, metodikai kultúrája akár több szakmai generáción keresztül jelentős hatást tud gyakorolni tanítványaira, és rajtuk keresztül közvetetten a szakma fejlődésére. Ugyanakkor evidencia, hogy az iskola a szakember szakmai személyiségének és identitásának alakításában csak egyfajta és korlátos szereppel bír. Az iskola a könyveken, folyóiratokon, a médián, az internetről a diákok tanulásirányítási folyamatán és a gyakorlatokon keresztül ad hozzáférést a diákoknak a különböző tudományos ismeretek megszerzéséhez, és lehetőséget ad a fentiek alapján a dolgok (meg) csinálásához.

Egyfelől sok minden eldőlhet az alap- vagy a mesterképzés folyamatában a szakemberek identitásának és kompetenciáinak alakulásában, de másfelől az iskolai képzésnek „csak" közvetett hatása van a mindennapi szakmai

munkában, a szakmai szocializáció igazán a különböző munkakörökben való alkalmazás során teljesedik ki (nem véletlen, hogy egyes szociális szolgáltatásokban évekig mentorálják a kezdő kollégákat). Kérdés: milyen hatásfokú a megszerzett tudás, miképpen van a tudományos ismeretek és a tapasztalati tudás vagy a „mi" és „hogyan" tudása egyensúlyban, illetve mikor merrefelé billen a mérleg. A felsőfokú szociális képzés tehát csak egy tényezője a szociális szakemberek szakmai szocializációjának, a szakmai tudásnak mint „hatalomnak birtoklásához", és ezért az iskola csak részleges felelősséget tud vállalni a szakemberek kompetenciáit illetően, így nem beszélhetünk képzési omnipotenciáról sem (Rolfe 1998).

Végül is mire való akkor az iskolarendszerű képzés? A felsőfokú szociális képzések nem a betanított, hanem az értelmiségi szakember személyisége hosszabb távú alakításának/önalakításának előkészítését célozzák, és csak a szakmatanulás folyamatát indítják el, így legáltalánosabb funkciói lehetnek a(z):

- rugalmas elméletek, a világot rendszerbe foglaló tudás, az állampolgári műveltség közvetítése;
- társadalmi jelenségekre, folyamatokra, változásra, változtatásokra és az erre történő érzékenységre és nyitottságra, az új befogadására való felkészítés;
- tapasztalatszerzés, a diszkusszió, a multidimenzionális és az ok-okozati összefüggésekben, a rendszerszemléletben folyó, a problémamegoldó és kritikus gondolkodás, az érvelésen alapuló vitakultúra fejlesztése;
- átfogó szakmai tudás alakítása, fejlesztése;
- szakmai identitást jelentősen alakító különböző nézőpontok, megközelítések, szellemiségek közvetítése, a szakmai látásmód, értékszemlélet alakítása, a szakmai (hagyományos és modern) értékek érvényesítésének elősegítése;
- szakmai munka műveléséhez szükséges kompetenciák (például a racionális kommunikáció, realitásérzékelés, együttműködés, tanácsadás, egyezkedés, közvetítés, képviselet, szakmai tapasztalatok befogadása stb.) és a szakmai személyiség fejlesztése, a szellemi fogódzók megadása, identitás alakítása stb.

Mindezzel a képzés közvetetten járul hozzá a szakma egészének működéséhez, értékeinek megőrzéséhez, távlatos fejlesztéséhez, ami persze különösen alapvető a szakma alakulásának jelenlegi időszakában (megjegyzendő: a fentiek bármely más, emberekkel és rendszereikkel foglalkozó szakmára, illetve azok alapképzéseire is jellemzőek) (Budai 2014, Horváth-Lindberg 2016).

Tehát nem elsősorban az azonnal munkába álló szakember konkrét apró munkafogásaira történik felkészítés a felsőfokú képzésben (az inkább a szakképzés feladata), hanem szakmai működésének hosszabb időszakára. Hangsúlyosan a szakmai tevékenységét átfogóan, több dimenziójában átlátó, általános és értelmiségi képzésről van szó. Ha összekeverednek a szakképzés és a felsőfokú képzések funkciói, akkor gyorsan el lehet jutni addig, hogy nincs értelme a felsőfokú képzésekről és felsőfokú végzettségű szociális munkásokról beszélni. Akkor viszont azt is tudomásul kell venni, hogy idővel a szakmai hierarchiában még inkább csorbulna, egy szinttel lejjebb kerülne maga a szociális munka.

A képzési és kimeneti követelmények (kkk) 2015–16. évi módosítását a Rektori Konferencia által felkért iskola (ELTE Szociális Munka Tanszéke) és az általa létrehozott munkabizottság végezte el, kár, hogy a szakmai szervezetek képviselői nem vettek részt a folyamatban. A nehézkesen működő procedúra eredményeképp a közelmúltban elkészültek tehát a szociális képzési ágazat szakjainak módosított változatai is. A dokumentum lényegében a korábbi kimenetszabályozás továbbfejlesztését jelenti. Jogos tehát a kérdés: mennyiben új és miben ad többletet most a 2016. évi kkk. Vizsgáljuk meg a dokumentum két elemét![136]

A képzési célok – párbeszédet a távlatok és a realitás összefüggéseiről

A kkk legfontosabb eleme a távlatosságot leginkább manifesztáló képzési cél meghatározása. Érdemes összevetni a 2006. és a 2016. évi kkk célmeghatározását.

136 Ld.18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelete a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről.

25. TÁBLÁZAT
KÉPZÉSI ÉS KIMENETI KÖVETELMÉNYEK VÁLTOZATAI

2006. évi kkk	2016. évi kkk
„A képzés célja olyan szociális munkások képzése, akik felkészültek az emberi viselkedésről és a társadalmi rendszerekről szóló elméletek felhasználásával, az emberi jogokon és a társadalmi igazságosság elvein alapuló, a társadalmi integrációt, a demokratikus viszonyok erősítését szolgáló szakmai szociális munka végzésére. Képesek az ember és a társadalmi környezete közötti harmónia kialakítására és megőrzésére, a feszültségeket hordozó viszonyok, szociális problémák megelőzésére, szakszerű kezelésére. Továbbá kellő mélységű elméleti ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusban történő folytatásához”	„Az alapképzési szak célja olyan szociális munkás szakemberek gyakorlatorientált képzése, akik a szociális munkára vonatkozó globális alapelvek, tudományos és szakmai eredmények, etikai követelmények és alapvető módszerek birtokában képesek a szociális munka mint hivatás művelésére, elsődlegesen a gyermekjóllét és a szociális szolgáltatások szélesen értelmezett területein. Elkötelezettek a társadalmi egyenlőtlenségek és a kirekesztés csökkentése, a jólét növelése és a demokratikus értékek iránt, felkészültek az ezek érdekében történő szakszerű és felelős gyakorlati szociális munka végzésére. A képzés megfelel a szociális képzésekre vonatkozó hazai és nemzetközi szakmai elvárásoknak, illeszkedik az európai térség hasonló szakképzettségeivel szemben támasztott követelményekhez. Az alapszakon végzettek felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására”

Forrás: saját szerkesztés

A 25. táblázatból látható, hogy míg a 2006. évi kkk célmeghatározása általánosabb, az IFSW és az IASSW 2004. évi Globális alapelvek meghatározásait követve hangsúlyosan az emberi jogokért, a társadalmi igazságosságért és intergrációért való kiállást tűzi ki, addig a 2016. évi kkk az IFSW 2014. évi, „A szociális munka új globális definícióját” kinyilvánítottan is alapul véve konkrétabb megfogalmazású. Utóbbi kiemeli a vonatkozó tudományok és a szakmai eredmények alapján történő szakszerű, etikus és felelősségteljes tevékenységet és határozottan megjelenik benne a jólét és jól-lét növelésének megcélzása, az egyenlőtlenség és kirekesztés elleni fellépés. A képzés jellegét tekintve pedig aláhúzza a gyakorlat-orientáltságot.

A 2014. évi Új globális definícióban erőteljesen megjelenik a szociális munka társadalmi változásokat elősegítő szerepe, a társadalmi összetartozás, az emberek cselekvőképességének fejlesztése, felszabadítása, azzal, hogy a szociális munka őket és a különböző rendszereket támogatja az élet kihívásainak leküzdése érdekében.

„A szociális munka egy szakmai gyakorlat és egy tudományterület. Elősegíti a társadalmi változást és fejlődést, a társadalmi összetartozást, az emberek cselekvőképességének fejlesztését és az emberek felszabadítását. A társadalmi igazságosság, az emberi jogok, a közös felelősségvállalás és a különbözőségek tiszteletének elvei központi helyet foglalnak el a szociális munkában. Alátámasztva a szociális munka elméleteivel, a társadalomtudományokkal, a humán tudományokkal és a helyi tudásokkal, a szociális munka támogatja az embereket és a rendszereket az élet kihívásainak leküzdésében, és tevékenykedik mindenki jóllétének gyarapítása érdekében A fenti meghatározás kiegészíthető nemzeti és/vagy regionális szinten" (A szociális munka új globális definíciója -New Global Definition of Social Work, IFSW 2014, Szöllősi Gábor fordítása).

A fentiek leginkább arra kívánják felhívni a figyelmet, hogy nincsen külön szociális munka és külön szociális képzés, nincsenek külön szakmai és külön képzési célok. Miután az elmúlt időszakban a szociális munka Új globális definíciója körül csak kevésbé alakultak ki idehaza polémiák, s ha igen, akkor is inkább az e célra szerveződő beszélgetéseken a résztvevők elutasításával voltak jellemezhetők: „a definíció nagyon távol van a hazai gyakorlattól…azok a célok megvalósíthatatlanok", és ezzel mintha le is tudtuk volna a párbeszédet. Az új definíció kifejezetten szorgalmazza, hogy az kiegészíthető nemzeti szinteken is, ennek ellenére idehaza szakmai körökben sajnos eddig nem került sor a szociális munka hazai meghatározásának kidolgozására és elfogadására.

Ugyanakkor jelentős lépés történt a szociális munka tudományos hátterének biztosítása érdekében. Minden bizonnyal sokat fog tenni a szociális munka társadalmi értékeinek feltárásában, társadalmi elfogadottságában, szakmai és tudományos presztizsének növelésében a jövőben a 2017 nyarán-őszén a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Tudományos Bizottsága keretében létrejött Szociális Munka Albizottság. Feladatai ígéretesek, hiszen szándékai szerint 1.) vélemény nyilvánít a szociális munkát és szakmát érintő kutatásokkal összefüggő kérdésekben, 2.) más tudomány területekkel együttműködve kutatásokat kezdeményez a szélesen értelmezett szociális munka-világában és társadalmi nyilvánosságot teremt ezeknek, 3.) ösztönzi a kutatások eredményeinek és az elméleti tudásoknak megosztását a széles szakmai és tudományos nyilvánossággal stb.

A képzési célok újra fogalmazásával most megint „helyzet van", hiszen a kérdéssel való foglalkozás nem csupán a képzők ügye, hanem minden, ágazatban dolgozóé, vezetőé, és a szakma elitjéé is. A képzés kizárólagos felelősségére mutogatva nem lehet elodázni a legfontosabb szakmai kérdések együttes megvitatását. Nagyon egyet lehet érteni Szöllősi (2015) gondolataival, miszerint olyan, a szociális munka hazai valóságát formáló diskurzusokra van szükség, amelyek tartalma a szociális munka definíciója, és amely most már a szociálismunkás-képzés célmeghatározása kapcsán bontakozhatna ki. Nem a fentiek leíró jellegében, az abszolútumokban, vagy a normativitáson van a lényeg, hanem a párbeszédek megteremtésében, létében, azok során az egymásra figyelésben, az egymás meghallgatásában, megértésében, jobb elfogadásában, a közös gondolkodásban, a szociális és képző szakemberek szakmához és képzéshez való viszonyának újra- és újra értelmezésében. Ez segíthet abban is, hogy a többféle hazai fogalomkészlet és -használat, értékrend és tevékenységi tartalom talán így jobban közeledhet egymáshoz (ld. szolgáltatásokat igénybe vevők vs kliensek fogalom használat, vagy kompetenciák vs. ismeretek, jártasságok kifejezések használata még a 2016-ban módosított Szociális Munka Etikai Kódexében is). A párbeszédek, a különböző szakmai összefogások idővel talán hozzájárulhatnak egy hazai szociális munka definíció megalkotásához is, amely erősebb és hatékonyabb szakmai fellépéshez, ezáltal a szociális munka erősödéséhez, presztizséhez és talán működőképesebb viszonyt eredményezhet a szakma és az állam aktorai között is.

Az Új globális definíció más részről megint felszínre hozta, hogy a szakma és képzésének nemzetközi-, európai irányelvei, gyakorlata és a jelenlegi hazai valóság között egyre szélesebb a szakadék a szellemiséget, célokat, eredményeket és hatásokat illetően. Kérdés, hogy milyen viszonya van a hazai szociális munkának és képzésének az Európában és a világban ható és elfogadott szakmai értékekhez, gyakorlathoz, mennyire képes a hazai a nemzetközi trendekhez igazodva fejlesztési irányokat, cselekvéseket megvalósítani? A több mint 10 éves EU-s tagság ellenére a képzőiskolák nemzetközi kapcsolatai inkább stagnáltak, mint fejlődtek az elmúlt időszakban. Így a szociálismunkás-képzés európai és nemzetközi main-stream-jéhez való igazodáshoz sem elegendő a kkk-k európai trendekhez való, csak papíron történő igazítása.

A helyzet másfelől csapdákat is magában rejt: a kizárólagosan elvek szintjén folyó, vagy tautológiai és túlzottan spekulatív viták során könnyen eljuthatunk önáltatásunkhoz, az ideák kergetéséhez, a megint „ki az okos és a megmondó ember" káros kommunikációjához. Tehát állandóan szembesíteni kell a gyakorlatot az elvekkel, értékekkel, a jelen realitásait a távlatokkal, azzal, hogy miképpen, milyen lépésekkel lehetne a mai valóságot kicsit változtatni, előrébb vinni. Könnyen eljuthatunk ugyanakkor ahhoz a téveszméhez és gyakorlathoz

is, ahogy több szakmabeli kolléga „…természetesen a definícióknak és céloknak megfelelően dolgozunk és képezünk…" gondolattal áltatja magát, tehát önmagunkat csapjuk be, nagyon, miként ezt tettük már többször az elmúlt negyedszázadban. Tehát, hogy mi és miképpen fog történni, az tehát a szakmát gyakorlók, irányítók és képzők közös felelőssége (Budai 2014).

Hogyan motivál a kkk a képzésfejlesztésre?

Az, hogy miként lehet a képzési célokat aprópénzre váltani a tanulás-irányítási folyamatban, az elsősorban már a képzést művelők dolga és felelőssége. 2006. évi kkk kompetenciákról "ismerik-alkalmasak-képesek" rendszerben bontotta le a képzési célokban megfogalmazottakat. Például a BA fokozattal rendelkezők

> *„ismerik a különböző társadalmi és szociális problémákat, a kielégítetlen szükségleteket, a veszélyeztető tényezőket…alkalmasak a társadalomról, a szociális tevékenység felhasználóiról, célcsoportjairól és azok környezetéről szóló információk és tapasztalatok összegyűjtésére és rendszerezésére…" „Képesek a társadalmilag kedvezőtlen helyzeteket létrehozó okoknak, következményeknek a felismerésére,… elemzésére…a…veszélyeztető tényezők felismerésére, feldolgozására és elemzésére,…az egyének, családok, csoportok, közösségek problémakezelő és -megoldó képességének javítására, társadalmi integrációjuk, szociális biztonságuk elősegítésére…"*

Kiemeli továbbá az értékelő, közvetítői, képviselői, tanácsadói képességek fejlesztését, a felelősségtudatot és a szakmai erkölcs iránti elkötelezettséget stb. Összességében a 2006. évi kkk a nemzetközi trendeknek megfelelő, modern szemléletet deklarált, ugyanakkor a képzés gyakorlata a továbbiakban is igen nehezen mozdult el az ismeretközpontú, döntően még mindig az alapvetően lexikális tudást közvetítő, és nem integrált rendszerként működő képzési folyamattól, a nem koherens tantárgy struktúrától (Budai 2014)

A 2016. évi, módosított kkk-t tekintve a képzési célok mellett másik fontos elemnek itt is az elsajátítandó szakmai kompetenciák kérdése tekintendő, amely pedig a Rektori Konferencia (tehát külső behatással) instrukciói alapján tudás/ismeretek - képességek - attitüdök - autonómiák/felelősségek rendszerben strukturálódott. Jelentősége abban rejlik, hogy az amúgy nem kifejezetten modern szellemiségű hazai felsőoktatási politika és gyakorlat ellenére ez a szerkezet mégis határozottabb inspirációt ad az egyes szakoknak és iskoláknak a kompetencia-alapú képzés irányában, a nemzetközi trendeknek

történő megfeleléshez.

A kompetenciák ilyen módon történő strukturálása nem volt egyszerű feladat, hiszen eddig e tekintetben csak gondolatkísérletek voltak. A tudás/ismeretek 14, a képességek 8, az attitüdök 7, az autónómiák és felelősségek 6 tételben kerültek most leírásra a kkk-ban, amely a szociális munkás kompetenciáinak cizelláltan kidolgozott iránytűjének is tekinthető, és alaposabban szemléleve tetten érhetők a szakmai identitásra vonatkozó szellemiségek is. A leírásban ugyan sok az ismétlődés és az átfedés, adott kompetencia megjelenik a tudás, vagy éppen a felelősség elemeinél. Ez persze érthető, hiszen egyiknek-másiknak a mindkettőnél van létjogosultsága, hiszen egy-egy adott kompetencia több-szempontú megközelítését hangsúlyozza, erősíti fel. Későbbiekben ezeket lehet tovább finomítani és egyértelművé tenni.

Széleskörű társadalmi összefüggés rendszerben, a társtudományokra alapozva és más szakmák képviselőivel való együttműködésre motiválva az „ismeri-érti-értelmezi-átlátja" négyesével írja le a tudást. Például:

- *„Ismeri és érti a társadalom működését, a társadalmi folyamatokat, a társadalmi és szociális problémák keletkezését, jelenlétét és a veszélyeztető tényezőket, valamint, hogy mindezek hogyan hatnak az egyes emberekre, családokra, csoportokra, szervezetekre és közösségekre...*
- *Ismeri és értelmezi a kisebbségi és többségi társadalom kapcsolatának dinamikáját és ehhez kapcsolódóan a kisebbségi egyéni és közösségi jogokat...*
- *Ismeri a szociális munka beavatkozásra, együttműködések kialakitására, szociális problémák megelőzésére és kezelésére felhasználható módszereit, eljárásait."* stb.
-

Az érti és értelmezi kifejezések előrelépések, de dominálnak az ismeretek. Utóbbiakat, azaz a „mi tudásokat" vissza lehet mondani és mondatni, prezentációk, vizsgák során. Ma ez az általános gyakorlat, amely könnyebb is a tanároknak, hiszen a felsőoktatásba kerülő diákok erre kaptak elsősorban felkészítést korábbi középiskolai tanulmányaik során, de így még csupán a verbalitás és az ismeretközpontúság szintjén maradunk. A kompetencia-alapúság ennél lényegesen többértékű. Köztudottan valaki, valamiben akkor lesz kompetens, ha rendelkezik jelentős eszköz-, és tevékenység tudással, ha személyes tapasztalatok alapján, különböző információk, instrukciók birtokában saját maga képes cselekedni, megoldani problémákat, új helyzetekben kreatívan hasznosat, biztosat és hatékony dolgokat konstruálni, mérhető teljesítményt elérni, bizonyítva, hogy „mit tud megcsinálni" a már megszerzett tapasztalatokkal és tudással (Budai - Kozma 2012). [137]

137 Részletesen ld. a „Kompetenciák" fejezetben.

Fejlesztendő képességek tekintetében az eligazodás, a kritikus szemlélet, a reflektivitás, a megkülönböztetés, a bizalom-építés, a nyílt, hiteles, hatékony kommunikáció, a szükséglet felmérés, a probléma kezelés, a multi-dimenzionális elemzés, a partneri együttműködés, az áttekintés stb. kapott szerepet. Szerencsésnek tekinthető még, hogy a kkk felhagy az angol nyelvből kölcsönzött skill-ből fordított készség kifejezéssel is. A képességek ilyen módon történő strukturálása tehát nem a rutin és mechanikus tevékenységekre teszi a hangsúlyt, hanem arra, hogy lássák és értsék is, hogy mit, miért csinálnak majd szakemberként.

- *„Képes eligazodni… a gyakorlat által felvetett konkrét társadalmi problémák és lehetséges megoldási módszerek, modellek között…*
- *Képes megkülönböztetni a vélekedéseket, sztereotípiákat, előítéleteket a bizonyítékokkal alátámasztott társadalmi tényektől, leírásoktól, elemzésektől…*
- *Felismeri a szolgáltatásokat igénybe vevők autonómiáját tiszteletben tartó proaktív szemléletű, életminőséget szolgáló-javító, konstruktív problémakezelés, valamint a források és a kockázatok elemzésének szükségességét."* stb.
-

Az attitűdök leírása új, jelentősége a leendő szakember elvárható viszonyulásaiban, az érzékenységében, az elkötelezettségében, a nyitottságában, a felelősség vállalásában realizálódik. Például:

- *„Elkötelezett a társadalmi egyenlőség, a demokratikus értékek, a jogállamiság és az európai értékközösség mellett…*
- *Nyitott az új módszerekre, eljárásokra, szakmai eredményekre és innovációkra, és elkötelezett a korszerű szociális munka tudományos és gyakorlati eredményeinek megismerésére és alkalmazására…"* stb.
-

Kiemelendő, hogy kívánatos autonómiával és felelősségtudattal és ezek egymást erősítésével rendelkező értelmiségiek kibocsátását deklarálja és várja el a dokumentum. Például:

- *„Munkáját minden körülmények között felelősen, a szociális munka értékeit és alapelveit, a szakmai etikai kódex iránymutatásait figyelembe véve, elméleti és gyakorlati megalapozottsággal végzi és képviseli…*
- *Autonóm módon képes felismerni szerepét és helyét a szociális munka közvetlen gyakorlatában, a különböző szinteken megvalósuló teammunkában …*
- *Szakmai fejlődésének tudatos és felelős irányítója…"* stb. (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelete a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről).

Az attitűdök, az autonómia és felelősségek pontokba szedése a „milyen szociális munkásra van szükség a szakmában?" kérdésre ad pontosabb és határozottabb válaszokat, tesz buzdításokat és a képességek leírásával együttesen a „mit tud megcsinálni" a szakember, azaz a „hogyan tudás" szemléletét hozza be határozottabban a képzés szabályozásába. A tradicionális tudás/ismeret átadást és a tantermi kereteket határozottabban feloldva valószínűleg a tudás megszerzésének módját is előtérbe állítja; a tanár megközelítésében a tananyag-feldolgozást és a tanulásirányítást, a diákok részéről a tudás megszerzésének sokféle (kiscsoport, team, egyéni és tutori munka stb.) lehetőségét hozhatja jelentősebb szerepbe. Mindennek ellentmondanak a jelenleg nagy létszámmal megvalósuló évfolyamszintű vagy különböző évfolyamok összevonásával tartott nagy előadások és más hasonló képzési keretek, amelyekben nem lehet szó szerinti „hallgatói részvétellel" az érzelmi alapállást is érintő, megváltoztató, megerősítő kompetenciákat, attitűdöket és felelősséget fejleszteni. Ezek az első látásra hatékonynak tűnő formák csak olcsók, de hosszú távon nem eredményesek, tehát a képzési keretek és formák megváltoztatására is szükség van.

A kompetenciákat áttekintve összességében véve megállapítható, hogy azok a kkk-ban megfogalmazott célok érvényesítését szolgálják, a célok és kompetenciák együttesen pedig az Új globális definíció szellemiségét, azaz a szociális munka nemzetközi trendjeihez való illeszkedését fejezik ki. Így a Szociális munka BA alapszak kkk-knak módosítása eleget tesz a Rektori Konferencia formális elvárásának a felsőoktatás nemzetközi normáihoz való igazítása tekintetében is. Most tehát megint vannak új/módosított képzési keretek, a lecke fel van adva valamennyi, a felsőfokú szociálismunkás-képzésben dolgozó tanár és tereptanár kollégának, iskolavezetőnek és képzőstábnak/műhelynek, hogy idővel az iskolák szintjén is e szellemben történjék további képzés- és tantervfejlesztés.

Mint már a korábbi írásokból láthattuk, a szakmában és képzésben közreműködők, illetve vezetők nagyon sokszor „csábultak el", hogy éppen milyen fogalomrendszer, tartalom, oktatáspolitika vagy -metodikai divat mentén építsék és szervezzék a képzést. A „mit tanítsunk" megközelítés a burjánzó és maximalizált lexikális ismeretközpontúság vagy a „mit tudjon visszaadni a hallgató a vizsgákon" felé vitte el a figyelmet. A „milyen szociális munkást képezzünk?" szemlélettel elsősorban a teljesíthetetlen vágyak, víziók és a mindenható szakember képe felé kalandoztunk. A szakmai identitás

szellemiségével operálva a szociális munkásnak a szakmához való elkötelezettsége, a szakma értékeinek elfogadása és képviselete irányába léptünk. A szaktudás és a kompetenciák ikerfogalmai talán jól kiegészítik egymást, és erőteljesebben kifejeződhetnek és rendszerezhetőbbé tehetők az ismeretek, a képességek és a készségek. Az eddigi tapasztalatok arra mutatnak, hogy nem lenne szerencsés csak az egyik vagy csak másik fogalmat kiemelten kezelve és minden mást e csúcsfogalom alá rendelni, még akkor sem, ha most a kompetenciákat széles mezőben értelmezve tudásról, képességekről, attitűdökről, autonómiáról és felelősségekről szól a kkk. Egy ilyen csúcsfogalommal operálva ugyanis megint csak szimpla eredményig juthatunk el.

Nagyon kívánatos lenne, ha a szociális munkás szakmai személyisége, identitása, illetve annak alakítása határozottabban kerülne a képzések fókuszába, és megfelelő szerepet kapnának a szakma értékei és a szakember értékszemlélete, hiszen mindezekkel együttesen kalkulálva van értelme és jelentősége a szakmai és képzési tevékenység fejlesztésének. Tehát az arányosságra, kiegyensúlyozottságra, koherenciára és konzisztenciára lenne szükség, a különböző megközelítések, szellemiségek és fogalmak okos egyensúlyainak érvényesítésével.

A kkk mint egy lehetőség

Mi is akkor a kkk-k jelentősége a gyakorlatban? A képzőiskolák szemszögéből nézve egy keretnek vagy inkább lehetőségnek, zsinórmértéknek, viszonyítási pontnak, kívánatos távlati, elérendő célnak és állapotnak tekinthető.

Kérdés: mennyire van hajlandósága és ereje a képzésekért felelős vezetőknek, stáboknak, tanároknak és tereptanároknak a korszerűsítésre vonatkozó tennivalók sorjázására, mennyire van szándék, akarat, erőforrás első lépésben a tantervek, tananyagok, tanulásirányítási módszerek felülvizsgálatára, a diagnózisok felállítására, a korszerűsítésre vonatkozó tervező-kidolgozó stábmunkára. Miután a 2016. évi kkk-k szerinti képzést a 2017/18. tanévben tanulmányaikat megkezdő diákokra kell alkalmazni, a képzőiskoláknak nyilvánvalóan felül kell vizsgálniuk képzésüket, tanterveiket, és módosításokat kell tenniük. De nem formális módon, hogy „megint letudjunk valamit", hanem a lehetőségeket, távlatokat érdemes látnunk. Tisztában kell lenni a valósággal: azaz mennyiben gátolták az elmúlt időszak vívódásai, erőfeszítései önmegújító

képességünket, vagy esetleg mennyire kényelmesedtünk el az úgynevezett „jól bevált" tantárgyakkal, metodikákkal. Eddig is sokszor győzködtük önmagunkat, hogy „korábban is kkk-k szellemiségével dolgoztunk", pedig sokszor nem így volt. Adatokkal, statisztikákkal, szép megfogalmazásokkal kiváló akkreditációs jelentéseket készítünk, kiváló minősítéseket szerzünk, de mélyen önmagunkba nézve tudjuk, hogy a legalaposabb akkreditáció sem adhat pontos minősítést: kikerülhetők a kényesebb ügyek, a papír-valóság, az önértékelés-valóság, a verbalitás-valóság között nagy távolságok is lehetnek. Ha nem így lenne, akkor a szociális ágazatban dolgozók és szolgáltatások részéről valószínűleg nagyobb elismerést kapnának az iskolák és a képzések.

Saját magunkkal kellene szembenéznünk, hogy milyen az igényességünk, mennyire vagyunk szilárdak, milyen az önbecsülésünk. A helyzet megállapításánál kiindulópont az eddigi képzési eredmények és értékek számbavétele: sokkal több van, mint elsőre gondolnánk. Az ismeretközpontú, tradicionális iskolaképpel rendelkező képzőstábok és tanárok csak korlátos módon tudják hozzásegíteni a leendő szakembereket a mindennapi gyakorlathoz szükséges kompetenciák minőségének eléréséhez. Ezért minőségi ugrásra lenne szükség: a szakmai diskurzusokat és a tervező-kidolgozó munkákat saját iskolára/képzésre vonatkoztatottan tágabban értelmezve – kicsit már a curriculumszemléletet elővételező – a képzési folyamat egészének, összes tényezőjének és szereplőjének bonyolult viszonyrendszere között. Az alábbi (de nem a teljesség igényével megfogalmazott) szempontok, kérdések mentén lehetne elindítani és folytatni ezt (ld. 6. ábra). [138]

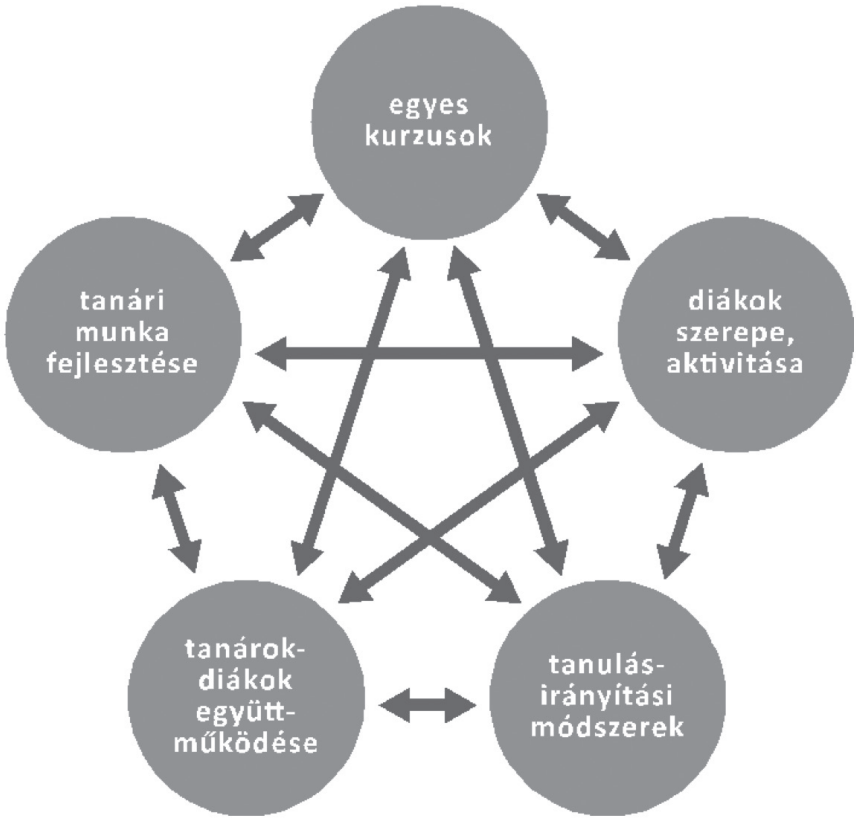
A képzőfolyamat lényege tekintetében

- Mennyire lehet képzési folyamatról beszélni, vagy azt inkább a kreditekért folyó küzdelem szabja szét?
- Melyek azok a pontok, fogódzók a képzési folyamatban, amelyek segítségével az ismeretközpontú képzési szemléletet át lehet fordítani tudás/kompetenciaalapú szemléletté?
- Miként lehetne a képzőfolyamatot és a kreditrendszert jobban összehangolni?
- Miképpen lehet problémaalapú képző/tanulási folyamatban gondolkodni?
- Melyek lehetnek a képzőfolyamat (elmélet-gyakorlat, társtudományok-szociális munka, terepgyakorlat és az azt feldolgozó szemináriumok stb.) integrációs pontjai? Miképpen lehetne ezeket bővíteni és hatékonyabbá tenni?

138 Vö. a Rendszerszemlélet fejezetben szereplő, a reflektív és rendszerszemléletű tanterv/curriculum- és képzésfejlesztés folyamatára vonatkozó leírást és struktúrát.

A képzőfolyamat egyes kurzusai tekintetében

- Mit jelent a diákok/gyakornokok fejlődése szempontjából az apró, kis kredittel bíró tantárgyak sokasága? Miként téved el, vész el ezek között a diák? Miképpen lehetne a merev tantárgyrendszert oldani?
- Miképpen lehetne a fejlesztendő kompetenciák alapján modulokat, tantárgyakat képezni, azaz megfordítani a jelenlegi tantárgyból kompetenciákat építő tantervi logikát a kompetenciákból tantárgyakat alakító logikává?
- Hogyan lehetne több tanár közös munkájával integrált, komplex tantárgyakat kialakítani (a terepen valós helyzetben működő szolgáltatási vagy elméleti-gyakorlati projektek, Schwerpunkt-szerű oktatás: egy-egy nagy témakör – mélyszegénység, bántalmazás-agresszió – sok szempontból történő körbejárása, több diszciplína/tanár és a gyakorlat képviselőjének diákokkal való együttdolgozása során, vagy vertikális képzéssel – a különböző évfolyamra járó diákok együttesével stb.)?
- Milyen lehetőségek vannak modulrendszerű (társadalomismeret és szociális munka; szociálpolitika és szociális munka; pszichológia, pedagógia vagy jog a szociális munkában; esetvitel/munka – esetmenedzsment stb.) képzőstruktúra fejlesztésére? Milyen előnyökkel járna?
- Milyen interdiszciplináris és interprofesszionális kurzusokat lehetne kialakítani? Mely más szakok (ápoló, védőnő, óvodapedagógus, pszichológus, szociológus stb.) diákjaival folyhatna időlegesen együttes képzés? Milyen előnyökkel járna? Miképpen lehetne ezzel a „tantárgymentes képzés" felé jelentősen lépni?
- Miként lehetne a nagy létszámú előadások számát drasztikusan csökkenteni vagy egyáltalán az előadásokat megszüntetni?



6. ÁBRA
A KÉPZŐFOLYAMAT FONTOS ELEMEINEK VISZONYRENDSZERE
Forrás: saját szerkesztés

A diákok-gyakornokok szerepe és aktivitása tekintetében

- Miképpen lehetne a diákokat (és nem csupán a szó szerint a passzivitást kifejező hallgatókat) a képzési folyamat központjába tenni?
- Mi a diákok képzési folyamatban betöltött szerepe, mi az aktivitásuk lényege?
- Miképpen lehetséges a diákokat motiválni, érzékennyé tenni a szociális munka iránt, a szakma értékrendszerének elfogadására, képviseletére?
- Milyen diákproduktumokkal (verbális és vizuális prezentációk, projektbeszámolók, portfóliókészítés, esszé, esettanulmányok, -elemzések stb.)

lehet tanulási teljesítményüket, szakmai szocializációjukat, identitásukat leginkább alakítani és fejleszteni?
- Miképpen lehet az egyes vizsgaformákat (csoportos vizsga, konferencia prezentációkkal, bírálatokkal, folyamatos munkával elkészített portfólió, mestermunka bemutatása stb.) egy-egy tankör egésze számára is értékesebbé, hasznosabbá tenni?

A tanulásirányítási metodikák és eszközök tekintetében

- Milyen tanulásirányítási módszereket fogadnak el jobban a diákok, és miért? Mennyiben tekinthető a diákok tanulásirányítási folyamata egyfajta segítő beavatkozási folyamatnak?
- Mennyire ad lehetőséget egy képzés a diákok egyéni-önálló tanulására?
- Miként tudják a diákok a tanárok által közrebocsátott oktatási-képzési segédleteket (soktankönyvűség alapon: jegyzetek, szöveggyűjtemények, munkafüzetek, ppt-anyagok; rövid oktatófilmek, webes felületek stb.) alkotó módon használni?
- Miként tudják a diákok egyénileg, teamben, kiscsoportban az internet és a média segítségével megfigyelni, megérteni és elemezni a társadalmi és a szociális munka valóságát, annak változásait?
- Milyen önálló és csoportos diák-alkotótevékenységek (projektek, szolgáltatások működtetése, prezentációk, prezi, flash mobok stb.) során fejleszthetők leginkább az egyes képességek, felelősségek, autonómiák?
- Miképpen lehetne az informatika lehetőségeit jobban használni: internet, Skype alkalmazása a szociális munkában (értelem szerint a képzőfolyamatba állítani a sztenderd számítástechnika-stúdiumok kiváltásával)?

Tanár-diák/gyakornok együttműködése tekintetében

- Milyen lehetőségek vannak a tanárok és a diákok együttes, folyamatos és produktív szolgáltatási vagy kutatási tevékenységére? Milyen fejlesztő hatást érhetünk el ezekkel?
- Miképpen lehetne hatékony kommunikációfejlesztő és konfliktuskezelő tréningeket a képzés folyamatába állítani?
- Milyen szerepükben (motiváló, facilitátori, tutor, előadó, irányító stb.) legyenek jelen a tanárok a képzési folyamatban?
- Miképpen válhat a tanár egyre inkább a tanulást irányító mester vagy segítő? Mit lehet ezzel az attitűddel a diákok attitűdjén alakítani?

A tanári munka fejlesztése tekintetében

- Hogyan lehetne a szociális munka stúdiumokat tanító tanárokat támogatni abban, hogy a tevékenységük mellett a szociális szolgáltatásokban, szervezetekben is végezzenek szociális munkát, és hogy az ottani eredményeik vagy kudarcaik tapasztalatait beépíthessék a képzésbe?
- Hogyan lehetne a tereptanárok képzési tapasztalatait beépíteni a fejlesztési munkába: esetelemzések, -tanulmányok, a szakmai munka intuitivitása („adott helyzetben ezt tudtam csinálni") vs. a sztenderdek/protokollok szerinti munka stb.

A kérdéseket és szempontokat tovább lehet folytatni. Vizsgálni, elemezni, tervezni nem csupán a fentiek, hanem természetesen a kompetenciák kkk-struktúrája (tudás-képességek-attitűdök-felelősségek/autonómia) alapján is lehetséges. Összességében fontos kérdés: hogyan lehetne a merev tantárgyi rendszert a fejéről a talpára állítva a fejlesztendő kompetenciákból kiinduló jól működő képzési rendszert fejleszteni?

Fontos rendszerképző elemnek tekinthető, hogy miképpen lehet a diákokat a képzőfolyamat központjába tenni, úgy, hogy egy percig se érezzék, ők csak valamilyen külső erőnek az áldozatai, amely könnyen elvihet a különböző sajátos követeléseikhez („kapjam meg a jegyzeteket, ppt-anyagot") és a felelős cselekvés hiányához („elvagyunk" a fűtött osztálytermekben, „mondja csak, tanár" alapon), hiszen így ők válhatnak könnyen a képzés, aztán a szociális szakma „parazitáivá, bűnbakjaivá", hogy aztán akaratlanul ők is tovább parazitává és/vagy bűnbakká tegyék a szolgáltatások igénybe vevőit. Ezzel szemben a tanulás szabadságához, a kihívások és problémák kezeléséhez kell elvezetni őket, hogy idővel felelős (jogaikat-kötelezettségeiket egyensúlyban tartó) individuumokká, szakemberekké, állampolgárokká váljanak (Rothman 2002, Varsányi 2016).

A tantervek – mint tanulásirányítási keret és idővel mint valóságosan is curriculum – felülvizsgálata és modernizálása tehát az első lépés, amely nyilvánvalóan a kkk-k meghatározásánál lényegesen nehezebb, komplex folyamat lesz helyi, iskolai szinten. Ehhez a kkk kiindulóalapot nyújt, azért, hogy hosszabb távon szellemiségével iskolai szinteken is határozottabban kompetenciaalapú, illetve „folyamatszabályozó", a diákokat a fókuszba tevő képzések felé mozduljunk el. A kkk-ból és a fenti szempontokból, kérdésekből látható, hogy azok közvetetten a tanulásirányítási és a diákok teljesítményének, fejlődésének értékelési metodikáira is utalnak, hogy újra erősebbek legyenek a képzések, és biztosabban mozogjunk európai vagy nemzetközi szinten is. A képzések minőségi előrelépéséről akkor beszélhetünk igazán, ha lehetőséget ad a diákok tanulásra történő

motiválására; a tanulás szabadságának megélésére („mit és hogyan akarok tanulni?"); az alkotást, kreativitást, konstruálást és reflektivitást magában hordozó tanár-diák együttműködésre, azaz a képzési kultúra megújítására és fejlesztésére. A hosszú éveket jelentő további lépések tehát az egyes képzőstábok, tanárok kkk szellemiségében történő tanulásirányítási és értékelési kultúrájának folyamatos fejlesztésére irányulnak, amelynek taglalására itt már nem vállalkozhatunk.

Hát… akkor el lehet kezdeni a diskurzust és a tervezést egy nagyon antiszociálissá váló, szolidaritását vesztő társadalomban, továbbá egy erősen forráshiányos időszakban, amely viszont talán jobban alkalmat adhat a racionálisabb döntések meghozatalára, és amely idővel talán elvezethet a szakmai és képzési szereplők határozottabb egyetértéséhez és a közös kiálláshoz. Ha meg nem tesszük, akkor nehezen képzelhető el, hogy a távlatos célok és a szociális munka hazai professzionalizációja szerint kívánunk dolgozni.

Idő van…

Látom, hogy az utóbbi két fejezetben igen sok kérdést fogalmaztam meg. Talán ez azért van, mert a szakmában dolgozva az idő előrehaladtával újabb és újabb tapasztalatok rakódnak egymásra, az egyes folyamatok okai, következményei, a hatások és az összefüggések egyre világosabbá válnak, rendszerekké állnak össze. Ezzel együtt egyre több lesz a felvetődő és a szakmai közélettel megosztandó dilemma és kérdés is. Azt gondolom, jogosak az itt felvetett kérdések, amelyek komoly válaszokra várnak. Kérdések, amelyek párbeszédekre, dialógusokra ösztönözhetnek valamennyiünket. Nagy szükség lenne ezekre, hogy értsük, megértsük egymást, kalkuláljunk egymással, mert együtt és együttműködve tudunk hitelesek, erősek lenni és cselekedni. Van annyi tudásunk és kompetenciánk, élni kellene velük.

Figyelembe kellene venni továbbá, hogy a szociális munka gyakorlatában és képzésében ma már nem elegendő, ha csak a korábban használt keretekben és folyamatokban gondolkodunk, és ezek mentén kívánunk változásokat elérni, a Watzlawick-féle megközelítés szerint ezek „csak" elsőfokúak, és legtöbbször eredménytelenek lesznek, minden tekintetben szükség lenne tehát a korábbi keretek meghaladására, túllépésére, hogy másodfokú, igazán eredményes változásokhoz jussunk (Watzlawick et al. 1990).

A sikerhez nem visz föl lift. Keresd a lépcsőházat!
(angol mondás)

IRODALOMJEGYZÉK

Adams, R. – Dominelli, L. – Payne, M. (eds, 1998): *Social Work: Themes, Issues and Critical Debates.* Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: Macmillan Press, Ltd.

Adams, R. (1998): *Quality Social Work, Quality Education for Social Workers*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: Macmillan Press, Ltd.

Adams, R. – Dominelli, L. – Payne, M. (1998): *Social Work: Themes, Issues and Critical Debates.* Houndmills, Basingstoke: Macmillan.

Agten, J. (2006): Major issues of the Bologna Process. In: EASSW és az Iskolaszövetség közép-európai regionális szemináriuma, előadás, szeptember 8., Siófok.

Agten, J. (2007): Competencies for the Community Worker. Az LdV Community Care nemzetközi projekt anyaga (kézirat).

A kórházi szociális munka (1993). Budapest, Szociális Munka Alapítvány kiadványai.

Albert J. (2006): Hogyan látják a képzést a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskolán végzett szociális munkások? In: Albert J. (szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest, 167–184. o.

Allen-Meares, P. – Washington, R. O. – Welsh, B. L. (1986): *Social Work Services in the Schools*. Prentice Hall, INC, NEW Jersey.

A minősítési ponton álló szociális munkások minimum követelményeinek leírása – a Szociális Munkások Nevelésének és Képzésének Központi Tanácsa (1988) London.

Aronson, E. – Tavris, C. (2009): *Történtek hibák (de nem én tehetek róla). Az önigazolás lélektana.* Abovo.

A szociális munka új globális definíciója – New Global Definition of Social Work, IFSW (2014).

A szociális munkások és a szociálpedagógusok kvalifikált képzése iránti követelmények – Népjóléti és Személyes Gondoskodás Német Egyesületének Állásfoglalása (1983).

A szociálismunkás-képzés globális alapelvei – Global Standards for Social Work Education and Training (2006): Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség), Budapest.

Atkins, S. – Murphy, K. (1994): Reflective Practice, *Nursing Standard,* 8. (39), pp 49–54.

Atkinson, A. C. – Donev, A. N. (1992): *Optimum Experimental Design* Oxford, Clarendon Press.

Atkinson, M. – Wilkin, A. – Stott, A. – Doherry, P. – Kinder, K. (2002): *Multi-agency Working: A Detailed Study,* LGA Research 26. Slough: National Foundation for Educational Research.

Atkinson, P. – Hammersley, M. (1994): Ethnography and participant observation. In: Denzin, N., K. – Lincoln, Y.S. (eds), *Handbook of qualitative research,* Thousand Oaks, CA, Sage, pp 236–247.

Az általános szociálismunkás-képzés tantervi irányelvei (1990): *Esély* 4. szám, 62–75. o.

Ágoston M. – Kozma J. – Pelle J. – Somorjai I. (szerk) (1996): *Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához.* Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.

Ágoston M. (2006): Hozzászólás Szabó Lajos cikkéhez. *Háló,* január, 4–6. o.

Babbie, E. (1989): *The Practice of Social Research,* Wadsworth Publishing Company.

Baráth Á. (2011): A probléma-alapú tanulás esélyei a szociális felsőoktatásban. *Szociális Szemle* 1–2. 19–35. o.

Barbour, R. (1984): Social Work Education: Tackling the theory-practice dilemma. *British Journal of Social Work,* 14 (6) pp 557–578.

Barrett, G. – Sellman, D. – Thomas, J. (2005): *Interprofessional Working in Health and Social Care: Professional Perspectives.* Basingstoke: Palgrave, MacMillan.

Barett, G. – Keeping, C. (2005): The processes required for effective interprofessional working. In: Barett, G. Sellman, D., Thomas, J. (eds) (2005): *Interprofessional working in health and social care.* Basingstoke, Palgrave.

Barett, C. – Sellman, D. – Thomas, J. (2005): *Interprofessional Working in Health amd Social Care: Professional Perspectives.* Palgrave Macmillan.

Barnes, J. (2002): *Focus on the future: messages from focus groups about the future of social work training.* London: Development of Health.

Barr, A. – Gosby J. (1999): Tanterv és kurzusfejlesztés. In: *TEMPUS FECCC tanármobilitási program*, 25 October 1999, Bournemouth University, IHCS, unpublished.

Barr, H. (1998): Competent to collaborate: towards a competency-based model for interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care,* Vol. 12. N. 2, pp. 181–187.

Bartlett, H. (1970): *The Common Base of Social Work Practice.* Washington: NASW Inc.

Bartolomew, A. – Davis, J. – Weinstein, J. (1996): *Interprofessional Education and Training, Developing New Models*. CCETSW.

Bányai E. (2003): A családokat támogató szolgáltatások integrációja. *Esély* 5. 15–26. o.

Bányai E. (2008): A sztenderdizáció árnyoldalai. *Kapocs,* 35. 2–9. o.

Bárdos K. (1998): Alapvető eszközök a szociális munkában. In: *Kézikönyv szociális munkásoknak.* Szociális Szakmai Szövetség, Budapest. 50–83. o.

Báthory Z. (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Begley, C. M. (1996a): Triangulation of communication skills in qualitative research instruments, *Journal of Advanced Nursing* 24(4), pp 588–593.
Begley, C. M. (1996b): Using triangulation in nursing research, *Journal of Advanced Nursing,* 24 (1), pp. 122–128.
Benner, P. (1984): *From Novice to Expert*. California: Addison-Wesley.
Benson, B. – Nelson, A. (2006): *Interprofessionelle Kooperation zwischen sozialer Arbeit und Polizei*. Edirion Soziotek. Zürich.
Beresford, P. – Branfield, F. – Maslem, B. – Sartori, A. – Jenny, M. (2007): Partneship working. Service users and social workerslearning together. In: Lymbery, M. - Postle, K. (eds): *Social work: A companion to learning*. London: Sage.
Berger, G. (1972): Opinions and Factors. In: Casson, P. (ed. 1982): *Social Work Courses. Their Structure and Content,* CCETSW Study 5, London, CCETSW, p 11.
Beszélgetés Bihari Mihály politológussal „Nem lehet egyetlen embereszményben gondolkodni" (1991): *Új Pedagógiai Szemle* 9. 33–42. o.
Biglan, A. (1973): Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university development. *Journal of Applied Psychology,* Vol. 57, No. 3, pp. 204–231.
Birloni Sz. (2008): A kooperatív tanulás. In: Budai I. – Somorjai I. – Varsányi E. (szerk.): *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem – Győr, 172–185. o.
Bognár M. (1989): Pedagógiai és szociális szolgáltatások az iskolában. In: *Iskola és pluralizmus* (szerk. Mihály O.) (1989) Edukáció 179–187. o.
Bognár M. (1996): A szociális képzés curriculumfejlesztési alternatívái. In: Budai I. – Somorjai I. – Tordainé Vida K. (szerk): *Szociális képzés európai szinten – hazai viszonyok között.* Esztergom, 54–59. o.
Borbély S. – Göncz K. – Ohly É. – Pik K. – Szilvási L. (1996): Szociálismunkás-képzés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. In: Tausz K. – Várnai Gy. (szerk.): *Rejtőzködő jelen*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest, 13–40. o.
Boud, D. – Knight, S. (1996): Course design for reflective practice. In: N. Gould – I. Tayor (eds): Reflective Learning for Social Work: Research, Theory and Practice. pp. 23-34. Aldershot, Arena, Ashgate Publishing.
Brake, R. (2000): *Einführung in die Grundlagen and Rahmenbedingunger der Sozialarbeit,* kézirat.
Braye, S. – Preston-Shoot, M. (1995): *Empowering Practice in Social Work and Practice.* Open University Press, Buckingham – Philadelphia.
Brewster, R. (1992): The new class? Managerialism and social work education and training. *Issues in Social Work Education,* 11/2. pp. 81–93.

Brookfield, S. (1987): *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting.* San Francisco, CA, Jossey-Bass, Inc.
Broud, W. (1994): 'Integral Inquiry' In: Broud, W. – Anderson, B., (editors), *Transpersonal Research Methods for the Social Sciences,* London, Sage, Ch 3.
Budai I. (1989): Szociálpedagógus-képzés az Esztergomi Főiskolán. *Felsőoktatási Szemle* 11. 683–688. o.
Budai I. (1990): A tanító- és szociálpedagógus-képzés integrációja egy képzési modellben. *Magyar Pedagógia* 1–2. o.
Budai I. (1995): Lépések az európai szellemiségű szociális képzés irányába. *Esély* 3. 77–88. o.
Budai I. (1996): A szociális képzés tanterve. In: Budai I. – Somorjai I. – Tordainé Vida K. (szerk.): *Szociális képzés európai szinten hazai viszonyok között.* Esztergom, 62–101. o.
Budai I. (1999a): No, hol is tartunk?... *Esély* 2–3. 94–103. o.
Budai I. (1999b): Szakmai továbbképzés ingatag grádicsai. Az Iskolaszövetség észrevételei és javaslatai „A szociális szférában dolgozók alapvizsga, szakvizsga és továbbképzési kötelezettségei" című vitaanyaggal kapcsolatban. *Háló* 11. 12–13. o.
Budai I. (2001a): A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében. *Esély* 2. 51–71. o. *Esély* 4. 69–104. o. és *Esély* 5. 40–68. o.
Budai I. (2001b): Szükségletektől a koncepcióig. In: Somorjai I. (szerk.) (2001): *Amíg a tervekből valóság lesz... Interprofesszionális együttműködés és szociális munka.* Győr–Budapest, Széchenyi István Főiskola – Kávé Kiadó, 29–46. o.
Budai, I. (2004a). Some dilemmas in the development of social work education in Hungary (A magyarországi szociálismunkás-képzés fejlődésének néhány dilemmája), PhD thesis, Bournemouth University, Egyesült Királyság.
Budai I. (2004b): ...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba..." *Esély* 1. 61–79. o.
Budai I. (2005): A továbblépés elé... Soprontól távol és még Bolognához sem közel! *Háló* 8–9., 6–12. o.
Budai I. (2006): Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez I. *Esély* 6. 62–88. o.
Budai I. (2007): Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez II. Tanulásirányítási-módszertani kérdések *Esély* 84–109. o.
Budai I. (2008): Szociális szaktudás – kompetenciák – képzés és a sztenderdek kidolgozása. *Kapocs* 37. 38–47. o.
Budai I. (2009): Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka *Esély* 5. 83–114. o.
Budai I. (2010): 20 év után...önkritikusan, avagy mit tesz a szociálismunkás-képzés a szakmai identitás alakításában *Esély* 4. 51–82. o.
Budai I. (2011a): Szakmaközi együttműködés a közösségi munkában. In: Budai I. – Nárai M. (szerk.): *Közösségi munka – Társadalmi bevonás – integráció.*

Szöveggyűjtemény. Széchenyi István Egyetem, Győr, 55–72. o.
Budai I. (2011b): Terepgyakorlatok a szakmai identitás alakításában. In: Budai I. (szerk.): *Terepgyakorlatok könyve*. Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény, Győr, 27–38. o.
Budai I. (2017): Lehetséges-e együttműködés a pedagógusok és a szociális szakemberek között? In: Nagy Á. (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században.* Pallas Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely – ISZ Alapítvány, Budapest, 54–79. o.
Budai I. – Csoba J. – Goldmann R. (2006): A szociális képzések magyarországi fejlődésének főbb állomásai *Esély* 2. 49–70. o.
Budai I. – Kozma J. (2012): A kompetenciaalapú közösségi munkás képzése elé. *Esély* 5. 83–104. o.
Budai I. – Nárai M. (szerk. 2011): *Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció.* Széchenyi István Egyetem, Győr.
Budai I. – Puli E. (2015): Együttműködés a szociális szolgáltatásokban. *Esély* 1. 32–64. o.
Budai I. – Somorjai I. – Tordainé Vida K. (szerk. 1996): *Szociális képzés európai szinten – hazai viszonyok között.* A Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola (Esztergom) és a Széchenyi István Főiskola (Győr) kiadványa. Esztergom.
Butsy K. (1996): Terepgyakorlatok hallgatói vélemények tükrében. In: Ágoston M. – Kozma J. – Pelle J. – Somorjai I. (szerk.1996): *Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához.* Szociális Szakmai Szövetség, Budapest, 254–265. o.
Bugarszki Zs. (2014): A magyarországi szociális munka válsága. *Esély* 3. 64–73. o.
Bugarszki Zs. (2004): A szociális szolgáltatások újjászületése Magyarországon *Esély* 4. 101–110. o.
Casson, P. (1982): *Social Work Courses. Their Structure and Content.* CCETSW Study 5.
Carlisle, C. – Donovan, T. – Mercer, D. (2005): Interprofessional Education: *An Agenda for Health Care Professionals.* Salisbury: Quay Books, MA Health Care Limited.
CCETSW (1996): Central Council Education and Training of Social Work, Rules and Requirements for the Diploma in Social Work Education, London.
Child, J. – Faulkner, D. (1998): *Strategies of Co-operation.* Oxford: Oxford University Press.
Clark, C. (1996): Knowledge and Professional Discipline. *Issues in Socail Work Education* Vol. 16. No. 2. Automn, pp. 45-56.
Cohen, D. – Hull, C. (1994): Professional training or academic education; a common problem. *Journal of Interprofessional Care,* Vol. 8, No. 1, Spring, pp. 45-56.
Constable, R. – Flynn, J. P. – McDonald, S. (1991): *School Social Work.* Lyceum Books, INC. Chicago.

Coulshed, V. (1993): Adult Learning: Implications for Teaching in Social Work Education. *The British Journal of Social Work,* Vol. pp. 23. 1-23.
Cowman, S. (1993): Triangulation: a means of reconciliation in nursing research, *Journal of Advanced Nursing,* 18(5) pp. 788-792.
Csapó B. (2003): A neumanni örökség tanulságai. Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Tudomány* 12.
Cseh-Szombathy L. – Ferge Zs. (szerk, 1975): *A szociológiai felmérés módszerei.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
Csepeli Gy. (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
Csepeli Gy. (2013): *A hatalom anatómiája.* Kossuth Kiadó, Budapest.
Darvas Á. – Hegyesi G. – Nagy K. (1997): Kutatási beszámoló a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán 1994–1996-ban végzett hallgatók körében végzett vizsgálatról, kézirat.
Davis, J. – Sims, D. (2003): Shared Values in Interprofessional Collaboration. In: *Collaboration in Social Work Practice*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, pp. 83-100.
Denzin, N. K. (1970): *The Research Act in Sociology,* London, Butterworths.
Denzin, N. K. (1978) *The research act: A theoretical introduction to sociological methods,* 2nd ed. New York, McGraw-Hill.
Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (eds 1994 and 2000): *Handbook of qualitative research,* Thousand Oaks CA, Sage.
Dewey, J. (1938): *Experience and Education.* New York: Macmillan-now Palgrave.
Dewey, J. (2005): *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* New York: WLC Books.
Dimmock, B. – Gomm, R. – Reynolds, J. – Robinson, K. (1998): *Roles and Relationships in Social Work.* Milton Keynes, British Open University.
Doel, M. – Shardlow, S. – Sawdon, C. – Sawdon, D. (1996): Teaching social work practice. Aldershot: Arena.
Dominelli, L. (1997): *Sociology for Social Work.* Macmillan Press Ltd., London.
Dominelli, L. (2002): *Anti-oppressive social work theory and practice.* Basingstoke: Palgrave.
Dominelli, L. (2010): The education and practice of social work in the 21th century: challenges and possibilities. Előadás. In: Szociális munka és társadalmi környezet konferencia. SZTE Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar, Szeged, 2010. május 20.
Douglas, F. – Evans, S. (2005): Occupational theraphy. In: G. Barett – D. Sellman – J. Thomas (eds): *Interprofessional Working in Health and Social Care – Professional Perspectives*. Houndmills – Basingstoke – Hamshire, Palgrave, Macmillan és Budai I. (szerk.) (2007): „Az együttes tanulástól a közös munkáig…" Európai szakmaközi együttműködés oktatási hálózata. Győr, Széchenyi István Egyetem, Szociális Munka Tanszék, 15–16.

Egyezmény a gyermekek jogairól. ENSZ Gyermekalap Magyar Nemzeti Bizottsága, Budapest (1990).
Encylopedia Britannica Online (2007).
England, H. (1986): *Social Work as Art. London*. Allen and Unwin.
European Union, 2001, Resolution of the EU Council of Ministers R (2001) 1. concerning the social workers, European Union.
Evers, H. – Cameron, E. Badger, F. (1994): Inter-professional work with old an disabled people. In: Leathard, A. (ed): *Going Inter-Professional. Working Together for Health and Welfare.* London and New-York, Routledge, pp. 143-157.
Farkas Zs. (2011): Közösségfejlesztés mint a cigánytelepek, cigány közösségek integrációs lehetősége. In: Budai I. – Nárai M. (szerk.): *Közösségi munka, Társadalmi bevonás, integráció*. Széchenyi István Egyetem, Győr, 133–152. o.
FECCC (2001): Further Education for Community Care Courses – a TEMPUS nemzetközi projekt dokumentációja, Győr, Széchenyi István Egyetem, Szociális Munka Tanszék, kézirat.
Ferge Zs. (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága,* Akadémiai Kiadó, Budapest, 15–25. o.
Ferge Zs. (1991): *Szociálpolitika és társadalom.* Budapest: ELTE Szociálpolitikai Tanszék-Twins.
Ferge Zs. (1986): Vitaindító gondolatok a szociálpolitikai szakember-képzésről. *Szociálpolitikai Értesítő* 1, 122–123. o.
Ferge Zs. (1997): És mi lesz, ha nem lesz? In: Gombár Cs. – Hankiss E. – Lengyel L.: *És mi lesz, ha nem lesz?* Budapest, Korridor – Helikon, 146–174. o.
Ferge Zs. (2000): A társadalom pereme és az emberi méltóság, *Esély* 1, 42–48. o.
Ferge Zs. – Darvas Á. (szerk, 2014): *Civil Jelentés a Gyerekesélyekről 2012–2013*. Gyerekesély Közhasznú Egyesület, Budapest.
Fisher, M. (1997): Research, Knowledge and Practice in Community Care. *Issues in Social Work Education,* Vol. 17, N. 2, Autumn, pp. 17-30.
Fook, J. (2004): 'What professionals need from research. Beyond evidence-based pactice'. In: *Social Work and Evidence-based Practice.* Research Highlights in Social Work 45. ed. D. Smith, Jessica Kingley, London, pp. 29-49.
Ford, P. (1996): Competencies: their use and misuse. In: P. Ford – P. Hayek (eds): *Educating for Social Work: Arguments for Optimism.* USA, Hong-Kong, Singapore, Sydney: Avebury-Aldershot-Brookfield, pp. 23-33.
Forrai E. – Ladányi E. (2005): Kutatási összefoglaló a gyermekjóléti szolgálatokról. *Kapocs* IV. évf. 1. 16–45. o.
Foster, R., J. 1997. Addressing epistemological and practical issues in multimethod research: a procedure for concept triangulation, *Advances in Nursing Sciences,* 20. (2), pp. 1-12.
Freeth, D. (2001): Sustaining interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care.* February, pp. 37-46.
Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.

Freire, P. (1994): *Pedagogy of Hope*. New York, Continuum.
Galambos R. – Kozma J. (2008): Egyetem – közösség – aktív állampolgáriság. In: Budai I. – Somorjai I. – Varsányi E. (szerk.): *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem, Győr, 186–220. o.
Galkovic D. (2007): A tehetetlenség lehetséges okai a gyermekjóléti ellátás területén. *Esély* 3. 67–83. o.
Gambrill, E. (1997): Social Work Education, Current Concerns and Possible Futures. In: M. Reich – E. Gambrill, (eds): *Social Work in the 21st Century, Theories, Knowledge, and Values, and the Social Work Profession*. Thousand Oaks, California, London, New Delhi: Pine Forge Press. pp. 317-326.
Gáspár, P. (1999): A társadalmi változások hatása a curriculumra. *Esély* 3. 79–93. o.
Germain, C. B. – Gitterman, A. (1980): *The Life Model of Social Work Practice.* New York, Columbia University Press.
Gibbons, J. – Gray, M. (2002): An integrated and experience-based approach to social work education: the Newcastle model. *Social Work Education*, 2002, Vol. 21, N. 5. October, pp. 529-550.
Goldmann R. (2000): Felsőfokú szociális képzések az EU-ban. Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet, Salgótarján, kézirat.
Giczey P.(szerk.) (2008): *Közösségi munkás és önkéntes koordinátor képzés.* Módszertani kézikönyv. ÉLETFA Segítő Szolgálat Egyesület, Debrecen.
Göncz K. (1996): A tereptanár és a gyakornok. In *Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest, 127–141. o.
Green, L. – Wilks, T. (2009): Involving Service Users in a Problem Based Model of Teaching and Learning. *Social Work Education* Vol.28. No. 2. pp. 190-203.
Győri P. (1996): Egy szakma születése – gyorsfénykép magunkról. *Esély* 6. 57–74. o.
Győri P. (2014): Néhány szubjektív gondolat a szociális szakmáról. *Esély* 3. 74–78. o.
Habermas, J. (1978): *Knowledge and Human Interest.* London: Heinemann.
Hankiss E. (1983): *Társadalmi csapdák. Diagnózisok*. Magvető Kiadó, Budapest.
Hankiss E. (2002): *Idegen világban,* Helikon, Budapest.
Headrick, L. A. – Wilcock, P. M. – Batalden, P. B. (1998): *Interprfessional working and continuing medical education.* BMJ. 316.
Hegyesi G. (1996): Az „általános szociális munka" modelljei: a magyar képzés születése és elméleti forrásai. Kandidátusi értekezés tézisei. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.
Hegyesi G. (1999): Az elmélet és a gyakorlat integrációja a szociális munkában. *Szociális Munka* XI. évf., 2–3, 84–99. o.
Hegyesi G. (2009): *Szociális szakmai fejlesztések*. Szociális Innováció Alapítvány, Budapest.

Hegyesi G. – Kozma J. (2002): A szociális munka – áttekintés. In: Kozma J. (szerk.): *Kézikönyv szociális munkásoknak.* Szociális Szakmai Szövetség, 13–36. o.

Hemeyer, D. (1985): Curriculum Theories. In: T. Husen – N. Postletwaite (eds): *The international encyclopedie of education.* Oxford: Pergamon Press, pp. 1204-7.

Henkel, M. (1995): Conceptions of Knowledge and Social Work Education. In: M.Yelloly – M. Henkel (eds.) *Learning and Teaching in Social Work. Towards Reflective Practice. London, Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley,* pp. 67-84.

Hervainé Szabó Gy. (2006): A szociális munka oktatásának interakcionalista modellje. In: Albert J. (szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest, 35–64. o.

Héra G. – Ligeti Gy. (2005): *Módszertan: Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába*. Osiris Kiadó, Budapest.

Hilscher R. (1928): *Bevezetés a szociálpolitikába*. MEKDSZ Szövétnek-kiadás, Budapest.

Hopkins, T. (2001): Interprofesszionalitás – rövid történet és áttekintés. In: Somorjai I. (szerk.): *Amivel még nem számolunk. Interprofesszionális együttműködés és szociális munka* Győr–Budapest, Széchenyi István Főiskola – Kávé Kiadó, 9–15. o.

Hopkins, T. – Hume, S. (1996): Inter-professional practice and education. In: TEMPUS ASWE teacher mobility programme, 11 July 1996 Bournemouth University IHCS, unpublished.

Hordós L. (1997): Dilemmák a szociális munka etikájának oktatásával kapcsolatban. *Esély* 3. 92–103. o.

Howe, D. (1993): On Being a Client: Understanding the Process of Counselling and Psychotherapy. London, Sage.

Howe, D. (2008): *An Introduction to Social Work Theory*. Ashgate.

Hudson, B. (2002): Interprofessionality in health and social care: The Achilles' heel of partnership. *Journal of Interprofessional Care*, 16(1) pp. 7-17.

Hume, S. (1999): The organisation of interprofessional courses and projects. In: TEMPUS FECCC project programme for teachers' mobility, 16 October 1999, Jászberény, 27 October 1999, Bournemouth University, IHCS, unpublished.

Hume, S. – Sharples, A. (1995): Education and Training needs of the emerging 'New Professionals' In: Community Care. Bournemouth University, unpublished.

Irvine, R. – Kerrigdge, I. – McPhee, J. – Freeman, S. (2002): Interprofessionalism and ethics: consensus or clash of cultures? *Journal of Interprofessional Care* August 16 (3), pp. 199-210.

Jones, J. (1975): Giving Shape to Social Work. The Use of Unitary Concepts. In:

Hegyesi G. (1999): Az elmélet és a gyakorlat integrációja a szociális munkában, *Szociális Munka* XI. évf., 2–3 és 83–99. o.
Janesick, V. J., (1994): The dance of qualitative research design: Metaphor, Methodolatry and Meaning, In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., (eds), *Handbook of qualitative research* pp. 209-219.
Jarvis, P., 2000. The practitioner-researcher in nursing, *Nurse Education Today* 20, pp. 30-35.
Jeffries, A. (1996): The Social Work Practice Paradigm: a definitive framework for social work education? *Issues in Social Work Education* Vol. 16, No. 1. Spring, pp. 86-106.
Jelentés a magyar gyermekek helyzetéről 1990. Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, Budapest (1990).
Jelentés a magyar gyermekek helyzetéről 1991. Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, Budapest (1992).
Jessup, G. (1991): *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London, The Falmer Press.
Johnsson, E. – Svensson, K. (2005): Theory in social work – some reflections on understanding and explaining interventions. *European Journal of Social Work*, Vol. 8. Issue 4, pp. 419-434.
Jones, C. (1996): Dangerous times for British social work education In: P. Ford – P. Hayes (eds): *Educating for Social Work: Arguments for Optimum*. Aldershot: Avebury. pp. 22-29.
Jones, S. – Joss, R.(1995): Models of Professionalism. In: *Learning and Teaching in Social Work*, Jessica Kingsley, 15–33., Kozma Judit magyar fordításában.
Jordan, B. (1994): Szociális munka a gyakorlatban. *Esély* 2. 66–94. o.
Karuza, J. – Sevon, M. A. – Rabinowitz, V.C. – Brickman, P. (1982): 'Attribution of responsibility by helpers and recipients' in Wills, T.A. (ed): *Basic Processes in Helping Relationships,* New York: Academic Press.
Karvinen-Niinikoski, S. (2005): Research orientation and expertice in social work – challenges for social work education. In: *European Journal of Social Work* Vol. 8. no. 3. pp. 259-271.
Kádár S. (1994): A jó szociális munkás ismérvei – szubjektív megközelítéssel. *Esély* 3. 116–123. o.
Kelemen G. (2006): Reflektív gondolkodás a szociális munkában. *Esély* 1. 89–92. o.
Kelly, A. V. (1999): *The Curriculum Theory and Practice.* 4th ed, London, Thosand Oaks, New Delhi. Paul Chapman Publishing Ltd. A Sage Publications Company.
Kendall, K. (1950): New Goals for Social Work Education. In: *Proceedings of the Fifth International Conference of Schools of Social Work*, Paris.
Kerr, J., F. (ed.) (1968): *Changing the Curriculum*. London: University of London Press.

Kersting, J. H. (1996): A szociális és a pedagógus szakma azonosságai és különbségei. In: Budai I. – Somorjai I. – Tordainé Vida K. (szerk.) (1996): *Szociális képzés európai szinten – hazai viszonyok között*. Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola – Széchenyi István Főiskola, Esztergom–Győr, 24–29. o.

Kersting, H. J. (2001): A lehetőségek kiterjesztése. In: Somorjai I. (szerk. 2001): *Amíg a tervekből valóság lesz… Interprofesszionális együttműködés és szociális munka.* Győr–Budapest, Széchenyi István Főiskola – Kávé Kiadó, 93–103. o.

Knausz I. (2003a): A tudás változó tartalma és fejlesztése. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése.* Országos Közoktatási Intézet Szakmai Konferenciája, 2002. október 4–5. Budapest.

Knefelkamp, L. – Schneider, C. (1997): Education for a world lived in common with others. In: R. Orril (ed): *Education and Democracy: Reimagining Liberal Learning in America*. New York College Entrance Examination Board. pp. 327-343.

Kocsis E. (szerk. 2009): *Terepgyakorlati vademecum.* PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar – Iskolaszövetség, Szekszárd–Budapest.

Kolb, D., A. (1981): Learning Style and Disciplinary Differences. In: A. Chickring (ed.): *The Modern American College.* San Francisco: Jossay-Bass.

Kolb, D., A. (1984):. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Korazim-Kőrösy, Y – Mizrahi, T. – Katz, Ch. – Karmon, A. – Garcia, M. L. – Smith, M. B. (2007): Interdiszciplináris közösségfejlesztés és együttműködés izraeli és amerikai tapasztalatok alapján *Esély* 6. 61–86. o.

Körkérdés a szociálismunkás-képzésről – 1992. (1993): *Esély* 4. 93–98. o.

Kozma J. (1994): Milyen a jó szociális munkás, avagy ki tud démont úzni? *Esély,* 4. 63–70. o.

Kozma J. (1998): A szociális munkás szakmai és egyéni fejlődése. In: *Kézikönyv szociális munkásoknak* Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.

Kozma J. (2001): Szociális diagnózis. *Esély* 3. 61–94. o.

Kozma J. (2002a): Kompetencia a szociális munkában. In: Kozma J. (szerk.): *Kézikönyv a szociális munkásoknak*. Budapest, Szociális Szakmai Szövetség, 38–67. o.

Kozma J. (2002b): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban. PhD disszertáció, kézirat, ELTE, Társadalomtudományi Kar, Budapest.

Kozma J. (2007): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban I. *Kapocs*, 29. 2–19. o.

Kozma J. – Mester D. (2008): Munka közben. A sztenderdizáció tapasztalatairól és a szociális szolgáltatások szakmai szabályozó rendszerének kidolgozását célzó fejlesztés soron következő feladatairól. *Kapocs* 36. 2–9. o.

Krémer B. (2008): A szociális szolgáltatások modernizációja – közpolitikai trendek, elvek, irányok *Kapocs* 39. 18–29. o.

Krémer B. (2014): Az alapvetés érthetőségéről – és tarthatatlanságáról. *Esély* 3. 79–86. o.
Közösségi-HÁLÓ (tematikus szám 2010). *Háló* Szociális Szakmai Szövetség, XV. (8).
Kraicné Szokoly M. (2005): Az ifjúságsegítők kulcskompetenciái. *Felnőttoktatás* 3–4. 93–102. o.
Labonte-Roset, C. (2001): Haupt Trends in der Sozialarbterausbildung in Europa. In: Neue Trends in der Sozialarbeiterausbildung in Europa. Executive Committee of EASSW, 20 March, Wien, unpublished.
Labonte-Roset, C. (2005): The European higher education area and research-orientad social work education. *European Journal of Social Work.* Vol 8. N. 3. pp. 285-96.
Lakatos K. (2009): *A képessé tétel folyamata.* Az érdekérvényesítés esélyeinek növelése a szociális és a közösségi munkában. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest, Parola füzetek.
Leathard, A. (ed.) (1994): *Going Inter-Professional, Working Together for Health and Welfare.* London, New York: Routledge.
Leiba, T. – Weinstein, J. (2003): Who are the Participants in the Collaborative Process and What Makes Collaboration Succeed or Fail? In: Weinstein, J. – Whittington, C. – Leiba, T. (eds.) (2003): *Collaboration in Social Work Practice*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, pp. 63-82.
Lengyel L. – Várszegi A. (1999): *Beszélgető-könyvecske*, Helikon Kiadó.
Lewis, C. (1999): The development of interprofessional education. In: TEMPUS FECCC project programme for teachers' mobility, 27 October 1999, Bournemouth University, IHCS, unpublished.
Lindsay, J. (2005): Administration of justice in the community. In: G. Barett – D. Sellman – J. Thomas (eds.): *Interprofessional Working in Health and Social Care – Professional Perspectives*. Houndmills – Basingstoke –
Hamshire, Palgrave, Macmillan. In: Budai I. (szerk. 2007): „Az együttes tanulástól a közös munkáig…" Európai szakmaközi együttműködés oktatási hálózata. Győr, Széchenyi István Egyetem, Szociális Munka Tanszék, 17–19. o.
Lévai K. (1994): A mágikus segítő. *Esély* 5. 71–75. o.
Lévai K. (2001): Szakmáról, képzésről, választásról. *Esély* 2, 3–7. o.
Lincoln, Y.S. – Guba, E.G. (1985): *Naturalistic inquiry,* Beverly Hills, CA, Sage.
Lincoln, Y. S. – Guba, E. G. (2000): Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. In: Denzin, N.K. – Lincoln, Y.S., (eds.): *Handbook of Qualitative Research,* 2nd ed, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publication, Inc.
Lorenz, W. (2003): Social Work in Europe – a general overview and future trends. In: 7. European Social Work Symposium, Universidad Publica de Navarra, Pamplona, 29 October 2001. Lorenz, W. (2003): Szociális munka Európában. *Esély* 3. 3–17. o.

Lorenz, W. (2001): 'Social Work in Europe – portrait of a diverse professional group'. In: International Standards Setting of Higher Social Work Education. (ed): S. Hessle, Stockholm University, Stockholm Studies of Social Work.
Lorenz, W. (2006): Történelemfelfogás: emlékezet és kortárs szakmai gyakorlat, *Kapocs* 26. 54–59. o.
Lüssi, P. (2004): *A rendszerszemléletű szociális munka gyakorlati tankönyve.* Párbeszéd Alapítvány – Semmelweis Egyetem – HÍD Alapítvány, Budapest.
Lymbery, M. (2003): Negotiating contradictions between competence and creativity in social work education, *Journal of Social Work* vol. 3, no. 1. 99–117. o.
Lymbery, M. – Charles, M. – Cristopherson, J. – Eadie, T.(2000): The control of British social work education: European comparison. *European Journal of Social Work* Vol. 3, No. 3, pp. 269-282.
MacKenzie, B. (2001): Szociális szolgáltatások közötti interprofesszionális együttműködés. In: Somorjai I. (szerk. 2001): *Amíg a tervekből valóság lesz… Interprofesszionális együttműködés és szociális munka*. Győr–Budapest, Széchenyi István Főiskola – Kávé Kiadó, 116–123. o.
Magyar Zs. (2004): A magyarországi kórházi szociális munka helyzete egy országos kutatás tükrében, *Esély* 4. 44–70. o.
Mányai J. – Bass L. (2006): A szociális terület szakember-ellátottságának jellemzői (kutatási beszámoló), kézirat.
Máté Zs. – Szemelyácz J. (2009): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Molnár Nyomda és Kiadó Kft.
Miller, J. P. – Seller, W. (1985): *Curriculum, perspectives and practice.* New York, London: Longman.
Miller, C. M. L. – Freeman, M. – Ross, N. (2000): *Interprofessional Practice in Health and Social Care: Challenging the Shared Learning Agenda.* Hodder Education.
Morales, A. – Shaefor, B, A. (1989): Social Work: A Profession of many Faces. Allyn & Bacon, Boston, London, Syney, Toronto. pp. 181-194. In: Hegyesi G. – Talyigás K. (szerk.) (2000): *A szociális munka elmélete és gyakorlata.* I. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest, 97–111. o.
Morales, A. – Shaefor, B.W. (1989): *Social Work: A Profession of Many Faces.* Allen and Unwin, Boston.
Nagyné Varga I. (2011): *Közösségi munka a családsegítésben*. Szociótéka, Debrecen.
Nárai M. (2008): A nonprofit szervezetek helye és szerepe a helyi társadalmak életében. A nyugat-dunántúli nonprofit szektor feltárása. PhD disszertáció, ELTE, Társadalomtudományi Kar, Budapest.
Nemes J.(1996): Szociális képzés ma, Magyarországon. In: Budai I. – Somorjai I. – Tordainé (szerk.): *Szociális képzés európai szinten hazai viszonyok között.* Esztergom–Győr. 11–23. o.

Németh L. (2004): „Mit vár a társadalom a szociális szolgáltatóktól a XXI. században?" Előadás a Szociális Munka Napján, Zalaegerszegen, 2004. november 4-én.
Németh L. (2014): Hová jutott a szociális szakma a rendszerváltástól napjainkig? *Esély* 3. 95–99. o.
Nickolai, W. – Qensel, S. – Rieder, H. (1992): Élménypedagógia a peremcsoportok esetében. In: Budai I. (szerk.) (1996): *Szociális munka az iskolában*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 163–171. o.
Nissani, M. (1997): Ten cheers for interdisciplinarity: The case for interdisciplinary knowledge and research *Social Science Journal* 34 (2), pp. 201-216.
Oakley, A. (2000): *Experiments in Knowing, Gender and Method in Social Sciences,* Policy Press.
Ohly É.(1992): Vezérfonal az ELTE szociálismunkás-képzés 1992. évi őszi terepgyakorlatához, *Esély* 5. 76–94. o.
Olive, S. (1994): Child protection: where now for inter-professional work? In: Leathard, A. (ed): *Going Inter-Professional. Working Together for Health and Welfare.* London and New-York, Routledge, pp. 123-135.
Padgett, D. K. (1998): *Qualitative Methods in Social Work Research, Challenges and Rewards,* Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications.
Parker, S. (1997). *Reflective Teaching in the Postmodern World.* Buckingham: Open University Press.
Parlsoe, P. (ed.) (1996): *Pathways to Empowerment.* Venture Press, Birmingham.
Parton, N. – O'Byrne, P. (2000): *Constructive Social Work: Towards a New Practice.* Macmillan and St. Martin's Press. Vol. 1., No. 2. Fall, 2000.
Parton, N. – O'Byrne, P. (2006): Mi a konstruktív szociális munka? *Esély* 1. 47–66. o.
Pataki É. (2002): Reflexiók a terepen folyó szociális esetmunkához, az esetmegbeszélések alapján. *Esély* 5. 45–56. o.
Pataki É. (2006/a): A minőségbiztosítás: gyógymód, avagy szépségtapasz? *Esély* 6. 89–103. o.
Pataki É. (2006/b): Kettős mandátum: a kontroll és segítő funkció problematikája a szociális képzésekben. In: Albert J. (szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest, 99–110. o.
Pataki É. (2008): A szociális szolgáltatások szakmai szabályozásának fejlesztése – szakmapolitikai vonatkozások. *Kapocs* 34. 2–13. o.
Pataki É. (2008): Az aktivizáló, esélyteremtő állam szociális munkára vonatkozó következményei, *Kapocs* 39. 11–17. o.
Pataki É. (2009): Kontroll és segítő funkció a szociális munkában. A kötelezett kliensekkel való munka elméleti és gyakorlati kérdései (kézirat).
Patton, M. Q. (1980): *Qualitative Evaluation Methods,* Beverly Hills, California, Sage Publications.

Pattyán L. – Szoboszlai K. (2006): Hallgatói után-követéses vizsgálat, és ami mögötte van. In: Albert J. (szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest, 151–162. o.

Payne, M. (1997): *Modern Social Work Theory*. Critical Introduction. Macmillan Press Ltd., London.

Payne, M. (2005): *Modern Social Work Theory.* Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York.

Peck, E. – Norman, I. J. (1999): Working together in adult community mental health services: Exploring inter-professional role relations. *Journal of Mental Health*, 8.3. pp. 231-244.

Peisser-Puli E. (2011): A projektgyakorlatok és szerepe a gyakornokok értékelésében. In: Budai I. (szerk. 2011): *Terepgyakorlatok könyve,* Széchenyi István Egyetem, Győr, 157–165. o.

Pietroni, P. (1994): Inter-professional teamwork: Its history and development in hospitals, general practice and community care (UK). In: A. Leathard (ed.): *Going Inter-Professional, Working Together for Health and Welfare,* London, New York, Routledge, pp. 77-89.

Pik K. (1998) Problémák a szociális munka gyakorlatában. In: *Kézikönyv szociális munkásoknak.* Szociális Szakmai Szövetség, Budapest, 86–96. o.

Pincus, A. – Minahan, A. (1973): *Social Work Practice. Model and method*. Peacock Publishers, Itasca, Illinois.

Pollard, K. C. – Thomas, J. – Miers, M. (eds) (2010): *Understanding Interprofessional Working in Health and Social Care.* Palgrave: Macmillan.

Pőcze G. (1990): Kell-e szociális munkás az iskolának? *Esély* 4. 83–87. o.

Preston-Shoot, M. – Jackson, S. (eds.) (1995): *Education of Social Workers in a Changing Policy Context*. Whiting and Birch Ltd.

Prior, J. (2005): Some Thoughts on Academic Study if the Proposed New Honours Degree Programme is to Represent a Major Shift in Expectations, *Social Work Education*, Vol. 24, N.1, February, pp. 5-18.

Pritchard, C. – Taylor, R. (1978): *Social work: Reform or revolution?* Routledge & Kegan Paul, London, Henley and Boston.

Puli E. – Galavits N. (1999): Szerepek és kapcsolatok a szociális munkában. *Esély* 4. 88–96. o.

Recomendation of the European Parliament and the Council on Key Competencies for Lifelong Learning (2005): Comission of the European Communities.

Quinney, A. (2006): *Collaborative Social Work Practice*. Exeter: Learning Matters Limited.

Quinney, A. – Letchfield, T. H. (2012): *Interprofessional Social Work: Effective collaborative approaches.* Sage, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.

Redfern, S. J. – Norman, I. J. (1994): Validity through triangulation, *Nurse Researcher,* 2. (2), pp. 41-56.
Rojzman, Ch. (2009): *Együttélés és társadalmi terápia. Bírjuk ki egymást!* Larousse – Saxum.
Rolfe, G. (1998): Advanced practice and the reflective nurce: developing knowledge out of practice. In: Rolfe, G. – Fulbrook, P. (eds.): *Advanced nursing practice*. Heinemann, Butterwords. pp. 219-228.
Rolfe, G. – Freswater, D. – Jasper, M. (2001): *Critical Reflection for Nursing and the Helping Professions: A User's Guide,* Hounsmills, Basingstoke, Hampshire, Palgrave.
Rothmann, J. (2002): *A közösségi beavatkozás megközelítései.* Parola Füzetek. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.
Ruckdeschel, R. – Earnshaw, P. – Firreck, A. (1994): The qualitative case study and evaluation: Issues, methods and examples. In: Sherman, E. – Reid, W. J. (eds): *Qualitative research in social work,* New York, Columbia University Press, pp. 315-327.
Rychen, S. – Salganik, L. (2000): DeSeCo Symposium – Discussion Paper. OECD program on the Definition and Selection of Competencies.
Salomon, G. (1991): Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systematic approaches to educational research, *Educational Researcher,* 20, pp. 10-18.
Sarantakos, S. (2998): *Social Research,* 2nd ed, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York, Palgrave.
Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. London, Temple, Smith.
Schön, D. A. (1987, 1991): *Educating the Reflective Practitioner,* San-Francisco, Oxford Jossey-Bass Publisher.
Sewpaul, V. – Jones, D. (2004): Global Standards for Social Work Education and Training. *Social Work Education – the international journal.* Vol. 23., N.5. October. pp. 493-514.
Seebohm, F. (1968): Report of the committee of local authority and allied personal social services. Her Majesty's Stationary Office.
S. Faragó M. (1992): A szociális képzésekről – oktatáspolitikai megközelítésben *Esély* 5. 63–70. o.
Shakespeare, P. – Atkinson, D. – French, S. (eds.) (1993): *Reflecting on research practice issues in health and social welfare,* Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
Shane, H. G. – Tabler, B. (1987): New approach in curriculum planning. In: G. Hass (ed): *Curriculum planning. A new approach.* Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, pp. 56-86.
Silverman, D. (1985): *Qualitative Methodology and Sociology,* Farnborough, Gower.
Silverman, D. A. (1993): *Interpreting Qualitative Data,* London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications.

Silverman, D. (2000): *Doing Qualitative Research,* London, Sage.
Skillbeck, M. (1976): School based curriculum development in Open University. Course 203, Unit 26, Milton Keynes: Open University Press.
Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
Solomon, A. (1919): *Ausbildung weiblicher Beamten für die Wohlfahrtspflege Schriften der Zentralstelle für Volkswohlfahrt.* Jhrg. Heft. 14, 112.
Somorjai, I. (szerk. 2001): *Amivel még nem számolunk… Inter-professzionális együttműködés és szociális munka,* Győr–Budapest, SZIF-Kávé.
Steinmetz, A. M. (1991): Doing. In: Ely, M., Auzul, M. – Friedman, T. (eds), *Doing qualitative research: Circles within circles,* London, Falmer, pp. 41-68.
Stubs, P. (1996): *Trends in Social Work Education and Training in five Central and Eastern European Countries.* Report, Zagreb, University of Zagreb.
Szabó L. (1999): *A szociális esetmunka kialakulása és elméleti hátterei*, Szociális Munka Alapítvány, Budapest.
Szabó L. (2005): Közel Bolognához – Soprontól távol. *Háló* 7. 2–6. o.
Szoboszlai K. (1999): Helyzetkép a terepoktatásról a szociálismunkás-képzésben. *Esély* 2–3. 104–120. o.
Szoboszlai K. (2014): A szociális munka a változások tükrében. *Esély* 3. 87–94. o.
Szöllősi G. (szerk.) (1997): *A nyíregyházi mérföldkő – Jelentés az Iskolaszövetség konferenciájának eredményeiről és javaslatairól.* Budapest, Iskolaszövetség.
Szöllősi G. (2017): A szociális munka és szociálpedagógia – tudományos diskurzus, kutatási területek. In: Nagy Á. (szerk.): Tizenkilencre lapot – Szociálpedagógia a XXI. században. Pallas Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely – ISZT Alapítvány, Budapest, 80–102. o.
Talyigás K. – Hegyesi G. (1990): Alapkőletétel. Az 1990-es soproni konferencia. *Esély* 4. 59–61. o.
Talyigás K. (2002): Változásmenedzselés a szociális munkában. In: Kozma J. (szerk): *Kézikönyv szociális munkásoknak.* 68–88. o.
Taylor, I. (1996): Reflective learning, social work education and practice in the 21th century. In: N. Gould – I. Taylor (eds). *Reflective Learning for Social Workers*. Aldershot: Arena, pp.153-161.
Taylor, P. – Vatcher, A. (2005): Social Work. In: G. Barett – D. Sellman – J. Thomas: *Interprofessional Working in Health and Social Care – Professional Perspectives,* Houndmills – Basingstoke – Hamshire, Palgrave, Macmillan. In: Budai I. (szerk. 2007): „Az együttes tanulástól a közös munkáig…" Európai szakmaközi együttműködés oktatási hálózata. Győr, Széchenyi István Egyetem, Szociális Munka Tanszék, 20–22. o.
Tew, J. (2009): A hatalom és a hatalomnélküliség értelmezése. In: Katz K. – Bányai E. (szerk.): *Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió,* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület – ELTE TáTK Szociális Munka és Szociálpolitikai Tanszéke, Budapest, 133–158. o.

The Bologna Declaration on the European space for higher education (1999): Bologna, június 19.
Thomas, J. (2005): Issues of future In: G. Barett – D. Sellman – J. Thomas (eds.): *Interprofessional Working in Health and Social Care – Professional Perspectives.* Houndmills – Basingstoke – Hampshire, Palgrave Macmillan és Budai I. (szerk.) (2007): „Az együttes tanulástól a közös munkáig…" Európai szakmaközi együttműködés oktatási hálózata. Győr, Széchenyi István Egyetem, Szociális Munka Tanszék, 25–28. o.
Tóbiás L. (2006): Hallgatói önkéntesség a Széchenyi István Egyetemen. In: Albert J. (szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest, 121–133. o.
Tóth E. (2006a): Hogyan fejleszt a képzés? Szakmai szocializáció, oktatásirányítás, metodika. In: Albert J. (szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest, 65–82. o.
Tóth E. (2006b): A terepgyakorlatok hatása a szakmai identitás alakulására a szociálpedagógus-képzésben. *Esély* 1. 30–46. o.
Varsányi E. (1996): Önreflexió, személyiség és racionalitás a segítés gyakorlatában. *Esély* 2. 125–126. o.
Varsányi E. (2006): Szociális munka és kultúra. *Beszélő* 11. évf. 7. 43–51. o.
Varsányi E. (2008): Kinek minek a kézikönyve. Alapvetés a kézikönyv használatához és a képzések megvalósításához. In: Budai I. – Somorjai I. – Varsányi E. (szerk.): *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem, Győr, 6–17. o.
Vercseg I. (szerk.) (2005): *Gyakorlati útmutató közösségi munkásoknak.* Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest, Parola füzetek.
Vercseg I. (2011): *Közösség és részvétel. A közösségfejlesztés és a közösségi munka gyakorlatának elmélete.* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
Walker, J. C: (1992): *Standards and Partnerships in Teaching and Teacher Education: USA and UK Experience*. University of Camberra, Centre for Research in Professional Education.
Watzlawick, P. – Weakland, J. H. – Fisch, R. (1990): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei.* Budapest, Gondolat.
Wendt, W.R. (ed.) (1985): Studium und Praxis der Sozialarbeit. Stuttgart.
Whittington, C. (2003a): Collaboration and Partnership in Context. In: Weinstein, J. – Whittington, C. – Leiba, T. (2003): *Collaboration in Social Work Practice*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia. pp.13-38.
Whittington, C. (2003b): Model of Collaboration. In: Weinstein, J. – Whittington, C. – Leiba, T. (2003): *Collaboration in Social Work Practice*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia. pp. 39-62.

Woods, R. (1990): A szociális munka gyakorlatának oktatása. *Esély* 5. 44–52. o.
Woods, R. (1994): A szociális munkások tevékenységeinek egy lehetséges rendszerezése. In: Hegyesi G. – Talyigás K. (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata I.* Semmelweis Kiadó, Budapest.
Wynard, G. (1999): Achieving Health and Social Care Improvements Through Interprofessional Education. In: The Changing Context for Interprofessional Education, 23-25 June 1999 Bournemouth University, IHCS, Hartham Park, Wiltshire, England, NHS Executive South West, unpublished.
Zastrow, Ch. (1990): The Practice of Social Work. In: Hegyesi G. – Talyigás K. (szerk. 1994): *A szociális munka elmélete és gyakorlata* 2–3. kötet, Semmelweis Kiadó, Budapest. 170–183. o.

Jogszabályok

Törvények

1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról
1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
1999. évi C. törvény az Európai Szociális Karta kihirdetéséről
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

Kormányrendeletek

6/1996. (I.18.) Kormányrendelet a szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről
77/2002. (IV.13.) Kormányrendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről
252/2004. (VIII.30.) Kormányrendelet a többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól és az első képzési ciklus indításának feltételeiről
381/2004. (XII. 28.) Korm. rendelet a többciklusú felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól

289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről
69/2006. (III. 28.) Korm. rendelet a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságról
79/2006. (IV. 5.) Korm. rendelet a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról

217/2012. (VIII. 9.) Korm. rendelet az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól
230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről
423/2012. (XII.29.) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról
139/2015 (VI.9.) Kormányrendelet A felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről

Minisztériumi rendeletek

15/1998. (IV.30.) NM rendelet (és ennek többszöri módosítása) a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről
1/2000. (I.7.) SZCSM rendelet (és ennek többszöri módosítása) a személyes gondoskodást folytató szociális intézmények szakmai feladatairól és működési feltételeiről
9/2000. (VIII. 4.) SZCSM rendelet a személyes gondoskodást végző személyek továbbképzéséről és a szociális szakvizsgáról
15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről
10/2006. (IX. 25.) OKM rendelet a szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeiről
39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről
37/2013. (V. 28.) EMMI rendelet az emberi erőforrások minisztere ágazatába tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről.
18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelete a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről.

Internetes oldalak

Balogh E. – Budai I. – Goldmann R. – Puli E. – Szöllősi G. (2015): A felsőfokú szociális képzések Magyarországon. *Párbeszéd* különszám. www.parbeszed.lib.unideb.hu utolsó megnyitás: 2016.04.05.
Budai I. (2014): Képzés a szociális munkában, szociális munka a képzésben. *Párbeszéd* 1–2. szám. www.parbeszed.lib.unideb.hu utolsó megnyitás: 2016. 04. 05.
Budai I. (2015a): Az együttműködés a szociális munka egyik kulcsa és lehetősége. *Párbeszéd,* 1. www.parbeszed.lib.unideb.hu utolsó megnyitás: 2017. 03. 05.
Budai I. (2015b): A szociális képzés repertóriuma *Párbeszéd* 1. www.parbeszed.lib.unideb.hu utolsó megnyitás: 2017. 03. 05.

CCETSW (1992): *CCETSW in Europe 1. Social Work Education and 1992.* www.ccetsw.org.uk/index2.htm utolsó megnyitás: 2013. 11. 15.

EIPEN (2008): *Erasmus EIPEN Accompanying Measures project. Steering Group emlékeztetője*, Ljubljana, szeptember 25–26., kézirat, www.eipen.org, www.eipen.sze.hu utolsó megnyitás: 2016. 11. 15.

European Union (2000): *European social policy agenda,* http://europa.eu.int/. utolsó megnyitás: 2012. 12. 12.

Ferge Zs. (2007): *Üzenet a szekszárdi iskolának…* www.3sz.hu utolsó megnyitás: 2012. 12. 10.

Guo, Wei-he – Tsui, Ming-sum (2010): A rezilienciától a rezisztenciáig. Az erősségeket a középpontba állító szemlélet rekonstrukciója a szociális munka gyakorlatában. In: Bányai E: *A globalizáció kihívásai: új irányzatok a szociális munkában és a szociális munka szupervíziójában*. ELTE TÁTK. http://www.tankonyvtar.hu/hu/bongeszes/konyvek/tarsadalomtudomany/szociologia utolsó megnyitás: 2014.10.10.

Horváth-Lindberg J. (2016): Gyakorlat, tapasztalat és reflexió. Egy tereptanár gondolatai. *Párbeszéd,* 1. szám. www.parbeszed.lib.unideb.hu utolsó megnyitás: 2016. 04. 05.

Kiss N. (2015a): A szociális képzés nemzetközi repertóriuma *Párbeszéd* 2. szám, www.parbeszed.lib.unideb.hu utolsó megnyitás: 2017. 03. 20.

Kiss N. (2015b): Interprofesszionális munka nemzetközi repertóriuma *Párbeszéd*, 3. szám, www.parbeszed.lib.unideb.hu utolsó megnyitás: 2017. 03. 20.

Knausz I. (2003b): *A megértett és a meg nem értett tananyag*. http://web.axelero.hu/knauszi/megertes.html utolsó megnyitás: 2012. 12. 12.

Krémer B. A szociális szolgáltatások modernizációja – közpolitikai trendek, elvek, irányok. *Kapocs,* VII. évfolyam, 39. szám, http://szmi.hu/images/dok/Kapocs/kapocs39/kremer_balazs.doc utolsó megnyitás: 2016. 12. 12.

Nemes J. (2010): *Többszintű szociális képzés kialakításának lehetőségei* (ppt-prezentáció), www.3Sz.hu utolsó megnyitás: 2014. 04. 12.

Szociális Munka Etikai Kódexe (2016): Szociális Szakmai Szövetség www.3Sz.hu utolsó megnyitás: 2016. 04. 26.

Szöllősi G. (2015): A szociális munka új, 2014-es globális definíciója. *Párbeszéd,* 1. szám. www.parbeszed.lib.unideb.hu utolsó letöltés: 2016. 04. 05. www.parbeszed.lib.unideb.hu utolsó letöltés: 2016. 04. 05.

Varsányi E. (2016): *Vívódások és felismerések.* Parola Füzetek. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest. http://www.kofe.hu, http://www.kozossegfejlesztes.hu utolsó megnyitás: 2016. 04. 05.

http://odin.de-efk.hu

http://www.oka.hu Kompetenciaportfolió önkénteseknek, Önkéntes Központ Alapítvány.

http://www.statistik.admin.ch/stat_/ber15/deseco/index.htm.

A szerzőről

Budai István a Széchenyi István Egyetem nyugalmazott főiskolai tanára. Tanulmányait az Egri Tanárképző Főiskola földrajz–rajz szakán, az Eötvös Loránd Tudományegyetem pedagógia szakán folytatta. PhD értekezését a Bournemouthi Egyetemen (Nagy-Britannia) védte meg A magyarországi szociálismunkás-képzés fejlesztésének néhány dilemmája címmel.

A felsőoktatásban folytatott 37 éves tevékenysége alatt a kezdetektől részt vesz a hazai szociális képzések újraindításában és megszervezésében. 1989-ben az Esztergomi Tanítóképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének vezetőjeként megalapította és beindította a szociálpedagógus-képzést, 1996-ban a Széchenyi István Főiskolán (2002-től Egyetem) a Szociális Munka Tanszék alapítója, 2011-ig vezetője és a szociális munka szak szakvezetője. A szociális képzések és szakma fejlesztése tárgykörében 12 hazai és nemzetközi projektben működött közre, 8-ban vezetői szerepet töltött be.

Kutatásainak fókuszában elsősorban a felsőfokú szociális képzések fejlesztése, a szociális munka értékközpontúsága, a szociális munkás szaktudása, kompetenciái és metodikai kultúrája, a szakmaköziség és az együttműködés tárgyköre áll. 100-nál több publikációja van, ezek közül számos kiadvány, szöveggyűjtemény, tanulmánykötet szerkesztője, egy sor szakmai-tudományos konferencia előadója. A Párbeszéd szociálismunka-folyóirat szerkesztőbizottságának tagja. A Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Tudományos Bizottsága Szociális Munka Albizottságának alelnöke. Három évig tagja volt a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság Társadalomtudományi Bizottságának.

Korábban, több ciklusban a Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület (Iskolaszövetség) elnöke, majd elnökségi tagja volt, részt vett a Szociális Szakmai Szövetség létrehozásában, majd több ciklusban elnökségi tagja is volt.

Tevékenységének eredményességét több kitüntetés fémjelzi.

EFOP-3.5.2.-17-2017-00002
„Szociális munkás és közösségek segítésére irányuló felsőoktatási képzések innovatív, duális és gyakorlatorientált fejlesztése. Transzformatív-dialogikus tanulás a kooperáció szolgálatában.”

SZÉCHENYI 2020

MAGYARORSZÁG KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális Alap

BEFEKTETÉS A JÖVŐBE