Együttműködés és felelősségvállalás tanulása

a szociális és közösségi munkában

Szerkesztette: Budai István – Nárai Márta

EGYÜTTMŰKÖDÉS ÉS FELELŐSSÉGVÁLLALÁS TANULÁSA

A SZOCIÁLIS ÉS KÖZÖSSÉGI MUNKÁBAN

Szerkesztette:

BUDAI ISTVÁN – NÁRAI MÁRTA

GYŐR

2012

A kötet az Interprofesszionális szemléletű közösségi szociális munkára történő felkészítés alternatívái – TÁMOP 5.4.4.-09/2/C-2009-0006 – „Útitársak” című projekt keretében készült.

Projektmenedzser: Budai István
Projekt szakmai vezetője: Tóbiás László
Projekt asszisztens: Doktor Zsuzsanna

Lektor: Giczey Péter

Borítóterv: Rubik Anna

© Széchenyi István Egyetem
Budai István, Nárai Márta, 2012
Minden jog fenntartva.

Kiadja: Széchenyi István Egyetem
H-9026 Győr, Egyetem tér 1.

Felelős kiadó: Szekeres Tamás rektor
2012

Nyomdai munkák: Esély Kft.

ISBN 978–963–7175–70–1

TARTALOMJEGYZÉK

Akkor nézzük csak…! 7

I.

Jessica H. Jönsson: A hatalomhoz juttatáson túl – a helyi közösségek megváltoztatása 11

Michael Lane Morris – Susan R. Madsen: A munka-élet integrációjának előmozdítása az egyéneknél, szervezeteknél és a közösségekben 27

Seunghyun Yoo – Nathan E. Weed – Michele L. Lempa – Mwende Mbondo – Rachel E. Shada – Robert M. Goodman: Együttműködő közösségi empowerment: egy hat lépésből álló módszer bemutatása 43

Amnon Boehm – Esther Boehm: A közösségi színház, mint az empowerment eszköze a szociális munkában 59

Kóbor Krisztina: Civil/nonprofit szervezetek és a közösségfejlesztés....79

Nárai Márta: A társadalmi szerepvállalás egyik formája – az önkéntesség 95

II.

Budai István – Kozma Judit: A kompetencia-alapú képzés elé 115

Tóbiás László: Képzési modulok a közösségekért és a társadalmi részvételért....159

Malcolm Hill: Hálózatfelmérés és diagramok 171

Roger Smith – Liz Anderson: Interprofesszionális tanulás: vágy vagy teljesítmény 195

Rachel Balen – Christine Rhodes – Lisa Ward: A történet hatalma, azaz a narratív és interdiszciplináris tanulás az egészségügyi és szociális ellátásban....219

Chris Barron – Brian J. Taylor: Megfelelő munkához megfelelő eszközök: közösségfejlesztést tanuló szociális munkások....233

Jewell E. Cooper: Közösségalapúság támogatása a tanárképzésben 249

AKKOR NÉZZÜK CSAK…!

BUDAI ISTVÁN – NÁRAI MÁRTA

A kötet a TÁMOP 5.4.4. 'C' „Interprofesszionális szemléletű közösségi szociális munkára történő felkészítés alternatívái – ÚTITÁRSAK" projekt keretében készült. Célunk, hogy a projekt keretében kidolgozott és részben a pilot kurzusokon kipróbált képzési programok és modulok, továbbá az *„Interprofesszionális közösségi munka"* szakirányú továbbképzés, perspektívikusan a *„Közösségi és civil tanulmányok"* című mester képzés résztvevői és tanárai számára adjon szakirodalmi hátteret a szociális és közösségi munka, a közösségfejlesztés tanulásához. A kötet tematikailag ugyanezen projekt korábbi: *„Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció"* című szöveggyűjtemény (2011) szerves folytatása.

Változások serkentése egy jobban és igazságosabban működő társadalom működése érdekében, szociális probléma-megoldások elősegítése, emberi képességek felszabadítása és fejlesztése, emberi jogok képviselete – mind a szociális munka lényegi jegyei. A változásra vonatkozó igény kezdeményezése és kialakítása, a szükségletekre adott válasz, a közösségek különböző tagjainak összehozása és képessé tétele, a lehetőségek feltárása és cselekedetekké alakítása, a közösségi módon – nem jogszabály, hanem a közösség saját döntése alapján – történő tevékenység, az anómiás állapotok felszámolása, távlatosan a társadalmi integráció és a társadalom demokratikus önszerveződésének elősegítése pedig mind a közösségi munka meghatározó jegyei. A korszerűen értelmezett szociális és közösségi munka egyik legfontosabb alapértéke a *partneri együttműködés* és az ebben való *felelősségvállalás* – ezek fontos hívószavai az egyes tanulmányoknak.

Nemzetközi (brit, ír, svéd, egyesült államokbeli, izraeli) és hazai szerzők tanulmányaiból állt össze a kötet. A külföldi írások kiváló kitekintést adnak egy-egy téma értelmezéséhez, elemzéséhez és az azokban szereplő példák mind alkalmasak a hazai adaptációhoz. Természetesen ezek hazai kultúrába ültetése persze feladatokat jelent az olvasó számára, ami viszont a kérdések, megoldások alaposabb, több dimenziójú átgondolását eredményezi – ez a szerkesztők kifejezett szándéka volt az összeállításnál.

A kötet *első részében* a szociális és a közösségi munka néhány *szakmai alapkérdésével* foglalkozik a vonatkozó *jó gyakorlatok* bemutatásával. A szociális és közösségi munka lényegének alaposabb és mélyebb értelmezése miatt került a kötet elejére néhány tanulmány, így *Jessica Jönsson*-é, amely a hatalomhoz juttatás és a fejlődés értelmezése körüli ellentmondásokra, a fejlődéselméletek paternalista attitűdjeire, a fejlődés egyféle értelmezésének negatív következményeire hívja fel a figyelmet, konkrét, dél-indiai kutatási példákon keresztül. Az empowerment tágabb értelmezésén túl az *emancipáció* fogalommal operál; a hangsúlyt arra teszi, hogy adott társadalom (közösség) tagjai tudják legjobban, hogy voltaképpen mire is van szükségük.

Michael Morris és Susan Madsen tanulmányukban *a munka – élet – közösség kölcsönhatásainak* evidenciáiról, integrációjáról és egyenlő értékeiről, továbbá az ezek közötti egyensúlyok biztosítását szolgáló emelő erőkről és összekapcsolódásaikról beszélnek, így a szerepekről, kapcsolatokról, felelősségekről, szabályokról, rituálékról és az erőforrások használatáról.

A közösségfejlesztéshez szemléleti alapokat nyújtó és ugyanakkor gyakorlati példa értékű az *„Együttműködő közösségi empowerment: egy hat lépésből álló módszer bemutatásáról"* szóló tanulmány, amelyben alapvetően a közösségfejlesztés és annak során lefolytatott kutatás integrációjáról van szó. A szerzők hangsúlyozzák az akadémiai szféra képviselőinek és a közösségi tagoknak az együttműködését, felelősségvállalását, kitérnek a közösségfejlesztés beavatkozási szintjeire és azok összekapcsolására, a szükségletfelmérés és fejlesztési stratégia meghatározás egységének fontosságára, a tanácsadó folyamat struktúrájára, a tanácsadó szerepére. A modern szociális munka egyik alapkategóriájának, az empowerment-nek kiterjesztő értelmezése hátterében *a közösségi színház jótékony hatásáról* szól a *Boehm* szerzőpáros dolgozata. Az eszmeiséget is adó, a közösségi életből, az emberek problémáiból merítő, a társadalmi kritikát megjelenítő, a közösségi színházba bevont kliensek által összeállított és a közönséget bevonó, interaktív módon kitalált, megírt és „előadott" színdarab tapasztalatai kerülnek szisztematikus elemzésre.

A hazai civil/nonprofit szervezetek és a közösségfejlesztés összefüggéseit, rendszerbe szervezését, az egymásra hatásban rejlő lehetőségeket gyakorlati példákkal illusztrálva taglalja *Kóbor* Krisztina tanulmánya. A közösségfejlesztés és a civil társadalom alapvető értékével, a társadalmi részvétel és felelősségvállalás egyik legfontosabb fajtájával, az *önkéntesség* egészével, motivációival és az önkéntessé válás folyamatával, annak hazai, nemzetközi és kutatási hátterű bemutatásával és elemzésével foglalkozik *Nárai* Márta összefoglaló munkája.

A kötet *második részében* olyan tanulmányok bemutatására kerül sor, amelyek a *szakmai tevékenység és az arra történő felkészítés - képzés szügségszerű összefüggéseire* helyezik a hangsúlyt, elsősorban arra, hogy *milyen tanulásirányítási folyamatokkal, metodikákkal lehet eredményesen felkészíteni* a szociális és közösségi munkára, miként lehet tanulni az interprofesszionális együttműködést és a felelősségvállalást. Ilyen értelemben a kötet a TÁMOP 5.4.4. 'A' *„A kistérségi szolgáltatások fejlesztése az önkormányzatok és a képzőintézmény közötti kapcsolat erősítésével"* című projekt keretében elkészült „Terepgyakorlatok könyvének" (2011) is folytatása.

Lényegében a kötet magvának tekinthető *Budai István – Kozma Judit* szerzőpáros írása, amely a szociális és közösségi munka nemzetközi és hazai helyzetéből, problémáiból kiindulva a szociális szolgáltatások modernizációját (szabályozási kritikák és a sztenderdizációs folyamatok dilemmái) és a szociális professzió fejlesztésének trendjeit és válaszait (menedzserizmus, elnyomás elleni szemlélet, konstruktivizmus, reflektív gyakorlat) veszi alapul. A professszió és az arra felkészítő képzés alapvető

lényegére, filozófiájára és a képzésfejlesztési folyamatokra fókuszáló írás a *kompetencia-alapú képzési koncepciók kidolgozásának, megvalósításának szempontjait* vázolja fel, lényegében a jelen – Útitársak – projetben kidolgozott programok elméleti alapvetéseként. A kompetencia fogalom alapos értelmezése és a közösségfejlesztő szakember kulcskompetencia rendszerének meghatározása után a gyakorlat és a képzés integrációjának egyfajta kísérletéhez ad fogódzókat; ahhoz, hogy *a képzésben a résztvevőknek kell a szakértőknek lenniük saját tanulásuk vonatkozásában, és nekik kell vállalniuk a felelősséget a saját kompetenciáik fejlődéséért.* Ha ez így lesz a képző folyamatban, *akkor tud majd igazán a közösségi ügyek szakértőjévé is válni.* Együttműködést és felelősségvállalást kell tanulni, együtt kell működni és felelősséget kell vállalni, megosztani már a tanulási folyamat során. *A tanár pedig lehetőségeket kínál fel, beavat, segít, tanácsot ad, vezet, tutorál és facilitál e folyamatban.*

Jelen projekt során kidolgozásra került képzési modulok szükségességéről, az interdiszciplináris vagy interprofesszionális jellegű témák megválasztásának indokairól, a kidolgozás és az egyes modulok kipróbálásának folyamatáról, a modulok további hasznosíthatóságáról ír *Tóbiás* László összefoglalójában. *Malcoln Hill* tanulmánya egyfelől a szociális munka hálózatok – mintegy kedvező együttműködést szolgáló feltétel – oldaláról történő megközelítése alapján azok lényegéről, előnyeiről, jellemzőiről, fő elemeiről, működtetésükről szól, másfelől bemutat egy konkrét és kipróbált oktatási metodikát a hálózatok használatának eredményes megtanulására.

Az interprofesszionális tevékenység és képzés előnyeiből, lehetőségeiből és nehézségeiből kiindulva *Roger Smith és Liz Anderson* szerzőpáros a szociális munka és interprofesszionális tevékenység szervessége mellett érvel. A szolgáltatások, az azokat igénybevevők szükségletei és a képzés (a gyakornokok tevékenysége) egységét mutatják be a Leicester-i modellben, amelyben a képző tevékenység nem a diszciplínák, hanem a problémák köré szerveződik. Az interprofesszionalitás szellemiségének képzési gyakorlatban történő érvényesítéséről és egy modell kipróbálásáról szól *Rachel Bale – Christine Rhodes – Lisa Ward* munkája, amely *a tapasztalati tanulás kiváló példája*, ahogy a szerzők írják: a megélt élmény értelmes tanulási tapasztalatokat nyújt. Mindez akkor lesz hiteles, ha a narratíváknak különleges jelentőséget adunk, ha a szolgáltatások igénybevevőinek története, élete kerül a fókuszba, és újraértelmezésre, újrafogalmazásra.

A közösségi munka, a közösségfejlesztés és a szociális munka összefüggéseit tárja az olvasó elé *Chris Barron – Brien Taylor* szerzőpáros. A viszonyrendszer alapos elemzése alapján a közösségi munkát a szociális munka tartományán belül értelmezve igen sok jó gyakorlati példát mutatnak be a közösségi munkát tanuló gyakornokok és az őket vezető tereptanárok számára. A hallgatók félelmei a gyerekek és családjaik helyzetétől, előítéleteik, a diszkrimináció fel nem ismerése, mindezek feloldása sokszor igen jelentős feladat a szociális és közösségi munkára történő felkészítésben is. *Jewell Cooper* kiváló tanulmánya a tapasztalat-alapú tanulás és a *közösségi élmények jótékony hatását*, a gyakornokok gondolkodásának, szemléletének változását mutatja be és elemzi.

A szerkesztők „aktivizáló olvasásra” kívánják budítani az Olvasót, így az *egyes témák tanulmányozásához és tanulásához szempontokat, továbbá egyénileg, team-ben, csoportban elvégezhető feladatokat és gyakorlatokat kínálnak*. Utóbbiak elvégzése teszi teljessé a kötet megismerését.

Jó tanulmányozást!

I.

A sikerhez nem visz föl lift.
Keresd a lépcsőházat!
(angol mondás)

A HATALOMHOZ JUTTATÁSON TÚL – A HELYI KÖZÖSSÉGEK MEGVÁLTOZTATÁSA*

JESSICA H. JÖNSSON

Feladat

- Mielőtt elolvasná a tanulmányt, nézze meg a Budai–Nárai (szerk.) (2011) „Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció" című szöveggyűjteményben, Vercseg Ilona tanulmányában az empowerment-ről szóló gondolatokat!

A világszerte zajló gyors és mélyreható gazdasági, környezeti és társadalmi változások, valamint a fejlődés iránti igény, és az erről szóló vita idején fontos hangsúlyoznunk, hogy a fejlődés nem dolgokról vagy számokról szól, hanem emberekről. A globalizáció és a világ erőforrásainak egyenlőtlen elosztása növekvő mértékben bevonja valamennyi országot a mindent átható globális társadalmi-gazdasági és kulturális átalakulásba. Ez a jelenség világszerte kihívást jelent a döntéshozók és a politikusok számára. A globalizáció a modern intézmények – mint a nemzetállamok, a demokrácia, a kapitalista rendszer és annak piacgazdasága – modelljeinek terjedését eredményezi, ami a Föld minden sarkát áthatja (Giddens 1990). A strukturális átalakulás, mint az urbanizáció, a modern oktatás és a modern munkaerőpiac következtében a helyi közösségek átalakulnak, és a helyi támogató hálózatok, köztük a nagycsalád szerepe csökken. Sok nyugati országban a családi struktúra és a munkaerőpiac átalakulásának eredményeként az állami intervenciónak egyre nagyobb a szerepe az egyének mindennapi életében.

Így sok ember életében tölt be a professzionális és önkéntes szociális munka központi szerepet, olyan emberekében, akik a modernizáció vesztesei, és életük nehézségekkel teli. A modernizáció globális elterjedése – Wallerstein (1974) szavaival – hozta létre a

* A tanulmány eredeti megjelenési helye: International Social Work (2010) 53 (3): 393–406.

„kapitalista világrendet", mely sok nem nyugati országot rákényszerített a nyugati modelleknek megfelelő társadalmi intézmények és szervezetek bevezetésére. A szociális munka új szervezete sem kivétel e nyugatiasodási folyamat alól.

E mellett sok nem nyugati ország döntéshozói és szociális munkásai veszik át és alkalmazzák a „korai modernitás" (Beck 1999) megannyi, erősen bírált professzionális modelljét. Azt, hogy az ilyesféle modelleket az elmúlt pár évtizedben sokan elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt megkérdőjelezték, azt sok nem nyugati ország modernizáló elitje többé-kevésbé figyelmen kívül hagyja. Ezeknek a modelleknek a szociális munka helyi feltételeinek való megfelelése nem kérdése sem a tudományos, sem a gyakorlati vitáknak ezekben az országokban.

A szociális munka nyugati modelljeinek alkalmazását gyakran legitimálják a fejlődés koncepciójával, amit gyakran a gazdasági fejlődéssel hoznak összefüggésbe. A szegénységet, a szociális problémákat, mint a prostitúciót, az utcagyerekeket és a kábítószer-kereskedelmet stb. gyakran írják le orvosi terminusokkal és egyéni problémaként. A fejlődéssel és a modernizációval kapcsolatos eszméket a szociális munkában gyakran hozzák összefüggésbe a hatalomhoz juttatás fogalmával, amit Freire (1972) vezetett be a latin-amerikai környezetben. A „hatalomhoz juttatás" a marginalizált csoportoknak azokat a szükségleteit és erőfeszítéseit reprezentálja, amelyek egy egyenlőtlenségektől mentes társadalmi környezetre irányulnak, egy olyan környezetre, amely nem hozza őket hátrányos helyzetbe, sem társadalmilag, sem politikailag, sem gazdaságilag. Mindazonáltal a fogalom ellentmondásos. A hatalomhoz juttatással és a fejlődéssel kapcsolatos domináns diskurzus (egy domináns globális és nyugati diskurzus) közötti kölcsönviszonyt sok olyan tudós bírálta, aki bevonódott a poszt-developmentalista (fejlesztő) és posztkolonialista vitákba (Darby–Paolini 1994; Harding 1998; Escobar 2000). A fejlődés fogalma közeli kapcsolatban áll az emberek hierarchikus kolonialista értelmezésével, ami duális kategóriákban gondolkodik, mint a „fejlett/modern" és „fejletlen/tradícionális" (Kamali 2008). A fejlődéselmélet Európa-központú, patriarchális, kizsákmányoló, az európai kultúrában gyökerezik és a domináns nyugati világkép tükröződése (Crush 1995; Escobar 1995; Gardner–Lewis 1996; Wilkin 2000; McEwan 2001). Escobar szerint a fejlődéselméletek paternalista attitűdöt képviselnek a nem nyugati társadalmakkal kapcsolatban, és olyannak vélik őket, akik a megmentőt várják. Azt írja, hogy ezekhez az emberekhez „a hatalomnélküliség, a passzivitás, a szegénység és a tudatlanság jellegzetességeit kapcsolják, rendszerint sötétek és nélkülözik a történelmi tettrekészséget, mintha várnák a (fehér) nyugati segítő kezet" (Ascobar 1995, 8).

A fejlődés domináns modellje és az univerzális értékekben való hit paradox módon mély, strukturális krízist, hiányokat és egyenlőtlenségeket generált a társadalmi-gazdasági, kulturális és ökológiai környezetben. A modernitás egyenlőtlen fejlődésének évszázadai a vagyon egyenlőtlen elosztásához, a szegénységhez, a munkanélküliséghez, az írástudatlansághoz, éhezéshez, betegséghez, közegészségügyi problémákhoz,

háborúkhoz és a nem nyugati országokban és területeken egyre nagyobb számú menekült megjelenéséhez vezetett (Pearce 2000; Melkote–Steeves 2001; Pathy 2001; McMichael 2008).

A modernitás domináns paradigmájának hatására sok nyugati és nem nyugati szakértő elkezdett fejlesztési programokat konstruálni a nem nyugati – fejlődő – országoknak. A modernizáció nyugati modelljeibe és az egyetlen modernizációs útba vetett erős hit, ami kizárja a modernizáció alternatív modelljeit, sok problémát jelent a modernizációnak az őslakosok által képviselt, valamint heterogén modelljeinek fejlődésében (Eisenstadt 2000; Kamali 2006). Ez azt is jelentette, hogy a fejlődés jelenlegi koncepciója alapján megkonstruálták a „társadalmi normalitás" és a „társadalmi abnormalitás" fogalmát (Escobar 1995). A világot ily módon fel lehet osztani a „fejlett Észak" és a „fejletlen Dél" kategóriáira.

Feladatok

- Próbálja röviden összefoglalni a fenti rész lényegét! Mit mond ez összeségében Önnek?
- Lehet-e azt mondani, hogy a fejlődés szempontjából Magyarország is lényegében a „fejletlen Dél" országaihoz tartozik? Hozzon érveket az IGEN-re és/vagy a NEM-re!
- Mennyiben érvényes Magyarországon a fejlődés domináns modellje?

A fejlődés domináns modelljéről szóló diskurzus elriasztja az embereket fontos kérdések felvetésétől, mint például milyen világot akarunk építeni, és arra összpontosít, hogy miképp lehetnek „ők" a Délen olyanok, mint „mi" Északon (Pearce 2000). Ez azt jelenti, hogy a Dél és annak marginalizált lakói csak elérhetik a „mi fejlettségünket", amennyiben átitatódnak a külföldi tőkével, technológiával, tudással és intézményekkel. Ennek értelmében a fejlődés erőit a déli társadalmakon kívülinek tekintik (Pathy 2001). A fejlődő országok ilyesféle kategorizációja, ami a fejlett Nyugat tükörképeként írja le őket, az ezen országok realitásait figyelmen kívül hagyó etnocentrikus beavatkozás veszélyét hordozza, ahogy Said írja az Orientalism (1978) című tanulmányában (lásd ezzel kapcsolatban még Escobar 1995; Marulasiddaiah 2000; Melkote–Steeves, 2001). Mindazonáltal azt is be kell vallanunk, hogy a modernitás ilyesféle Európa-centrikus értelmezését nem csak a nyugati tudósok és hivatalnokok terjesztik, hanem a helyi nyugatosodott értelmiségiek is, akik a Nyugatot a modernitás és fejlettség végső céljának tekintik, ami a fejlődő – nem nyugati – országok sok fejlesztési projektjére negatív hatással volt és van (Kamali 2006, 2008). A modernitás globális jellemzőiből, valamint kolonialista múltjából és posztkolonialista jelenéből következően sok fejlődő ország helyi elitjére nagy hatással vannak a fejlődés nyugati eszméi. Az ilyen hatások

egyike a jóléti szervezeteknek az állam szerepéről alkotott neoliberális egyesült államokbeli ideológiája. Ennek következményei a szerkezetátalakítási programok, melyek a neoliberális nyugati kapitalizmushoz való felzárkózást célozzák (Mohanty 2001). Még a szociális munka területét is nagymértékben befolyásolta a neoliberalizmus és a piacosítás (Dominelli 1999; Mishra 1999; Jordan 2004).

Feladat

- Mennyire befolyásolja Ön szerint a szociális munkát, -szolgáltatásokat és a közösségi munkát a neoliberalizmus és a piac Magyarországon? Hozzon rá példákat!

Az állam szerepének és a családi kötelékeknek a csökkentése a társadalomban magával hozza a civil társadalom és a nem-kormányzati szervezetek (NGO-k) szerepének növekedését, melyek a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek és társadalmi problémák ellensúlyozására hivatottak. Az NGO-kat többen a fejlődés, a demokrácia és a hatalomhoz juttatás (empowerment) dinamikus és privatizált alternatíváinak tekintik (Wickramasinghe 2005). A változás érték-vezérelt elősegítőiként számon tartott NGO-k expanziója az elmúlt húsz évben nagyrészt azon a szükségleten alapult, hogy csökkentsék a gazdasági liberalizáció társadalmi problémák növekedése miatti költségeit. Ez a növekvő társadalmi széttöredezettség és verseny körülményei között történt, ami a szociális munka területére is hatással volt. Az NGO-knak a társadalmi problémák elleni harcban betöltött szerepének liberális értelmezése nem tekinti elsődlegesnek a társadalmi változást, és nem is tartja azt szükségesnek (Pearce 2000). Mindazonáltal az NGO-k – a kritikai társadalomelmélet felhasználásával – lehetnek a társadalmi változás szereplői, és akkor is lehetnek a társadalmi változás szereplői, ha tanulnak a gyakorlatból és az érdekelt felek mindegyikével tárgyalnak.

A hatalomhoz juttatás (empowerment) és az emancipáció

A hatalomhoz juttatás (empowerment) olyan fogalom, amit a szociális munka gyakorlatának kereteit között felcserélhetően használnak (O'Sullivan 1993; Pease–Fook 1999; Mohanty 2001; Askheim 2003; Inglis 2005; Payne 2005; Askheim–Starrin 2007). A hatalomhoz juttatás fogalmát az 1970-es évek végén kezdte használni a tudományos irodalom a nőmozgalommal, a korábbi gyarmatok felszabadítási mozgalmaival, az önsegítő szervezetek különböző formáival, a társadalmi aktivizmussal, a társadalmi mobilizálással, az ellenzéki mozgalmakkal, stb. összefüggésben (Solomon 1976; Pease–Fook 1999). A hatalomhoz juttatás gyakran kapcsolódik a részvétel, hatalom, kontroll,

önmegvalósítás és befolyás fogalmaihoz (Freire 1972; Solomon 1976; Melkote–Steeves 2001; Payne 2005; Askheim–Starrin 2007). Ebben a perspektívában benne rejlik a társadalmi változás olyan szemlélete, ami tudomásul veszi a társadalmi struktúra által diktált kényszereket, és ugyanakkor rámutat az emberi képességre, hogy megváltoztassa mind önmagát, mind a társadalmat. A folyamatot itt a kollektív társadalmi tevékenység terminusaiban értelmezik, szemben a hagyományosabb egyéni szemlélettel (Vanderplaat 1998). A koncepció lényegi bázisa a társadalmi igazságosság, az emberek nagyobb biztonsága, valamint a nagyobb politikai és társadalmi egyenlőség a kölcsönös támogatáson és a kollektív tanuláson keresztül (Freire 1972; SinghaRoy 2001).

Mindazonáltal a hatalomhoz juttatás fogalmának a társadalmi igazságosság megerősítéséhez kötöttségét helyettesítették a fejlődés fogalmával, melyben a sikeres fejlődés a gazdasági növekedés, a modernizáció, a növekvő termelékenység, a privatizáció és a fogyasztás szinonimája. A fogalmat a globális piacgazdaság keretében használják (Mohanty 2001), melyen belül a nemzetközi szociális munka a mikroszintre irányuló profillal rendelkezik (Askheim 2003). Vanderplaat (1998) felhívja a figyelmet a hatalomhoz juttatás gyakorlatának hatalomtól megfosztó jellemzőire. Vanderplaat úgy érti ezt, hogy a társadalmi, gazdasági és politikai tevékenység hatóköre egyre inkább arra korlátozódik, amit a tudományos és technokrata szabályok és eljárások hitelesítenek. A jó szándék ellenére az ilyesfajta programok arra ösztönzik az embereket, hogy létüket és az életproblémák megoldását pusztán technikai kérdésnek tekintsék (Vanderplaat 1998).

Feladatok

- Beszélje meg egyik évfolyamtársával: a szociális munka Magyarországon is mikroszintre korlátozódik-e, illetve az életproblémák kezelésének technikai kérdéseit jelenti-e? Közös megállapodásukat vigyék el a témával foglalkozó szemináriumra, vagy mondja el kollégáinak!
- Mielőtt tovább menne, olvassa el a Terepgyakorlatok könyve (2011) című kiadvány Budai István: Terepgyakorlatok a szakmai identitás c. tanulmányában a szociális munka terápiás – fenntartói – emancipatórikus funkcióiról szóló részt!

A legutóbbi években a szociális munka posztmodern kritikai álláspontja és ennek fejlődése állította a középpontba a hatalomhoz juttatás koncepcióját és gyakorlatát. Anélkül, hogy a posztmodernizmust, másik meta-narratívaként, védelembe kívánnánk venni, rámutathatunk a posztmodern kritikai megközelítés szerepére az emancipatívabb szociális munka fejlődésében, ami megkérdőjelezi a fejlődés kényszereit és a hatalomhoz juttatás megközelítéseit (Pease–Fook 1999; Melkote–Steeves 2001). Újra

kell értelmeznünk a hatalomhoz juttatást a posztmodern kritikai szemlélet segítségével, hogy világosan lássuk a szociális munka elméletének és gyakorlatának paradoxonjait, dilemmáit, korlátait és gyengeségeit.

Az emancipáció fogalmát széles körben használták a gyarmatosítás elleni küzdelemben, hogy ezzel írják le a politikai jogok vagy egyenlőség megszerzéséért kifejtett különféle erőfeszítéseket. Ez arra utal, hogy a hátrányos helyzetű és marginalizált embereknek hozzá kell jutniuk a hatalom és a befolyás eszközeihez a társadalomban, így meg kell szabadulniuk az elnyomó struktúráktól, és saját kezükbe kell venniük az életük irányítását (Inglis 1997). A hátrányos helyzetű csoportok emancipációjához szükség van a hatalomgyakorlás különböző típusainak megkülönböztetésére (Rowlands 1998; Pease–Fook 1999; Dominelli 2002; Leung 2005). Ahogy Inglis (1997) érvel, különbség van az olyan egyének között, akik egy adott társadalmi rendszerben hatalomhoz jutnak, és akik a rendszer megváltoztatásával harcolnak a szabadságért.

A hatalomhoz juttatáshoz tartozik az emberek képességeinek fejlesztése, hogy sikeresen cselekedjenek az adott hatalmi rendszeren és struktúrán belül, míg az emancipáció kritikus elemzést, ellenállást és a hatalmi struktúrák megkérdőjelezését jelenti (Inglis 1997, 4).

Annak érdekében, hogy sikeres emancipációs szociális munkát szervezzünk a marginalizált csoportok számára, beszélnünk kell a hatalom egyenlőtlen elosztásáról, és azokról a módokról, ahogy az ilyen egyenlőtlenségek újratermelődnek (Inglis 1997; Melkote–Steeves 2001; Mohanty 2001; SinghaRoy 2001). Az emancipáció folyamata szakadatlan harcot jelent a hatalom állandóan változó természetének leleplezéséért (Inglis 1997). Nem nézhetjük életünket egy közdiskurzuson keresztül, és nem fogadhatjuk el passzívan, ahogy ez a diskurzus bemutat minket és a valóságunkat. Az emancipáció megköveteli a valóság definiálásáért és hatalomgyakorlás eszközeiért folytatott küzdelmet.

Indiai környezetben Saraswati (2005) bírálta a hatalomhoz juttatás megközelítéseit, melyek azok életfeltételeinek javítását célozzák, akik a létező rendszer perifériáján élnek anélkül, hogy megkérdőjeleznék az egyenlőtlen hatalomdinamikát, amelyek alapvetően ezeket az egyenlőtlenségeket okozzák. A szociális munkának jól megalapozott koncepciója van a fejlődésről és a hatalomhoz juttatásról, érdekeltségi területe viszont gyakran a társadalom mikroszintje, és így a társadalom strukturális viszonyai nem kerül a viták fókuszába. Amennyiben a társadalmi problémákat pusztán egyéni problémákként kezeljük, még az is előfordulhat, hogy a fejlődés hiányáért is az egyénre kerül a felelősség. Az egyéni és a strukturális változásnak kéz a kézben kell haladnia, hogy a várt eredményt kaphassuk (Dominelli 2002).

A hatalomhoz juttatást célzó projekteket sokszor azért éri kritika, mert nem voltak sikeresek a férfiak és nők közötti egyenlőtlenségek elleni harcban. Saraswati (2005) írja, hogy a nők hatalomhoz juttatását célzó projektek főképp az egyéni körülményeket

szándékoznak megváltoztatni ahelyett, hogy a patriarchális társadalmi és kulturális viszonyokat változtatnák meg, melyek a nők elnyomásának terei maradnak. Az egyéni képességek – mint az önbizalom és tudatosság – javítását társítani kell a nőket elnyomó struktúrák megváltoztatásával. Hiába való és etikátlannak is tekinthető, ha a szociális munkások úgy segítenek megoldani a problémákat, hogy közben figyelmen kívül hagyják a társadalom által emelt rendszerszintű akadályokat, melyek megengedik vagy fenntartják az állampolgárok közötti egyenlőtlenségeket (Melkote–Steeves 2001).

Feladatok

- Mit gondol arról, hogy Magyarországon a szociális munkások is többnyire egyéninek értelmezik-e a társadalmi problémákat?
- Mennyiben kerülnek a hazai szociális munkások egymás közötti dialógusaiba a társadalom strukturális viszonyai?
- Hozzon érveket a fenti szöveg utolsó gondolatai mellett! Mondja el ezeket szemináriumi vitákon társainak és vagy kollégáinak is!
- Fentiek alapján próbálja saját gondolatai alapján definiálni a hatalomhoz juttatás (empowerment) és az emancipáció fogalmát!

A hatalomhoz juttatás folyamatai, amelyek pusztán a forrásokhoz való hozzájutásban segítik a nőket, de nem igyekeznek újra definiálni a létező patriarchális társadalmi és politikai hatalmi struktúrákat, valójában romboló és hatalomtól megfosztó lehet (Afshar 1998; Rowlands 1998; Leung 2005; Saraswati 2005). Az emancipációs projekteknek el kell hagyniuk a fejlődési mintát, és túl kell lépniük a pragmatikus célokon, mint amilyen a magasabb termelékenység, a magasabb fogyasztás és a magasabb formális oktatás, továbbá vállalniuk kell a társadalmi és politikai cselekvést is (Freire 1972; Melkote–Steeves 2001).

A szociális munkásoknak figyelembe kell venniük a társadalom makroszintű hatalmi viszonyait, mivel a makroszint határozza meg és ellenőrzi mind a szociális problémákat, mind azok megoldását. Például a szociális munkásoknak foglalkozniuk kell az olyan kérdésekkel, mint például, hogy milyen szervezeteken keresztül hajtanak végre egy projektet, és ezek a szervezetek milyen lehetőségeket és korlátokat hoznak létre a szociális munka számára (Dominelli 2002; Askheim 2003; Leung 2005). Mind a szolgáltatások igénybevevői, mind a szociális munkások részei a hatalmi viszonyok hálózatának.

A tanulmány további részében egy dél-indiai vidéki területen végrehajtott, hatalomhoz juttatást célzó helyi projekt vizsgálatával megkíséreljük röviden bemutatni a hatalomhoz juttatás koncepciójával és a fejlesztési stratégiák végrehajtásával összefüggő kihívásokat és dilemmákat. A projekt hatalomhoz juttatási stratégiákat alkalmazott annak érdekében, hogy figyelemmel kísérje a társadalmi változás és fejlődés hatását a nők és gyermekek jólétére.

Kutatási célok és módszerek

A kutatást Dél-India vidéki területein végeztük, ahol a Szociális Munka és Társadalmi Átalakulás Intézete (Social Work and Social Transformation Institute, SWASTI) néhány – hatalomhoz juttatást megcélzó – projektet kezdeményezett. A szervezet 1987-ben jött létre önkéntes szervezetként. A fő cél a társadalmi és gazdasági fejlesztés, az emberek egészségi állapotának javítása és oktatási programok szervezése. A legfontosabb stabil projekt a gyermekek és nők vidéki területeken érvényesíthető jólétével foglalkozott.

A kutatás fő célja annak vizsgálata, hogy a helyi projektek mekkora hatalomhoz juttatási potenciállal rendelkeznek a gyermekek és nők jólétére vonatkozóan Dél-India vidéki területein. A következő kutatási kérdések bírnak jelentőséggel a vizsgálatban: „Hogyan értékelik a projektben részt vevő egyének saját részvételüket?"; „Vannak-e a projekcélok elérésének strukturális akadályai?"; „Javította-e a projekt a nők helyzetét a helyi közösségben?"

Az adatgyűjtés során részt vevő megfigyelést végeztünk és félig strukturált interjúkat készítettünk 2008 februárja és júniusa között, a dél-indiai Karnatakában. A következő kutatási eredmények 20 anyával, négy pedagógusnővel, egy férfi projektvezetővel, továbbá egy férfi és egy nő szociális munkással készült interjúkon alapulnak.

A fejlesztésről és a hatalomhoz juttatásról szóló diskurzus a projektben

A vizsgált projektet erősen befolyásolja a modernista felfogású fejlesztési diskurzus, amelyben – mint már korábban írtuk – a nyugati mintát a helyi és társadalmi változás modelljének és végső céljának tekintik. A szociális munkások a projektben részt vevő, főleg a vidéki területeken élő szegényeket tudatlan, elmaradott embereknek tekintik, akik saját erejükből nem képesek kijutni a szegénységből, és a szociális szolgáltatásoktól függenek. Az oktatásról, egészségről és munkáról szóló beszélgetésekben az oktatást tekintik a változás és fejlődés motorjának. Az egészséget komplexebb jelenségnek tekintik, mivel a falvak lakóinak hagyományosan babonás hiedelmei vannak a betegségekről és az egészségről. A munkával összefüggő ügyekkel való foglalkozást nehéznek érzékelik a túlnépesedés, a forráshiány, a munkaerkölcs hiánya és az emberek közötti elidegenedés miatt. Az attitűdök azt mutatják, hogy a vidéki területeket az írástudatlanság, a tudatlanság, a rossz egészségi állapot, a munkanélküliség, a feszültségek és a társadalmi dezintegráció jellemzi.

Feladatok

- Mondjon a fent leírt jellemzőkkel bíró hazai régiókat, térségeket, településeket!
- Milyen azonosságokat és különbözőségeket lehet megállapítani a hazai és a dél-indiai elmaradott térségek, területek között?

A projektben dolgozó felelős személyek és a szociális munkások attitűdje a fejlődés paternalisztikus értelmezését tükrözi, melynek értelmében láthatóan hisznek a szegénység kultúrájának átható jelenlétében a projekt célcsoportjában. A vidéki embereket általában és a projektben részt vevő nőket különösen passzív egyéneknek tekintik, akik nem motiváltak az életfeltételeik megváltoztatására. Úgy tűnik, hogy egyáltalában nem ismerik a nyugati fejlesztési diskurzus posztkolonialista és posztdevelopmentalista kritikáját.

A szociális munkát mind a városi, mind a vidéki területeken erősen és sok módon befolyásolja a korábbi kolonialista struktúra és ideológia. A kolonialista ideológiák és szemléletek még mindig hatóképesek, és nyilvánvalóan van a „fehérségnek" egy olyan mélyen beépült értelme, mely szerint az a prosperitással, a szépséggel, az intelligenciával és a hatalommal szinonim a válaszolók körében. Gyakran glorifikálják a Nyugatot, amivel legitimálják a fejlett Nyugatnak és a Dél fejletlen, elmaradott országainak a szembeállítását. A projekt tetején elhelyezkedő emberek magukat a Nyugathoz tartozóként pozícionálták magukat, vagy piac-orientáltként, vagy szocialista modernistaként. Alapvetően elfogadják a Nyugat fejlődés-fogalmát, amelyben a Nyugatot a fejlődés és haladás végső céljának és modelljének tekintik.

Az esetek többségében a projektben részt vevő írástudatlan nők az oktatást tartották fontosnak, mert a gyermekeiknek a szegénységben élő szüleiknél jobb életet akarnak. Ezt a nézetet képviselték a napközbeni gondozásért (bölcsőde) felelős pedagógusnők is, akik szerint az oktatásnak meghatározó szerepe van a gyermekek jövőjének meghatározásában. Mindazonáltal különbség van az anyák és a szervezetek oktatásról alkotott elképzelései között. Sok család számára a legnagyobb probléma a mindennapi gazdasági, pénzügyi kihívások túlélése. De úgy tűnik, hogy a projekt vezetői ennek nincsenek tudatában. Például sok anya és fiatal ember – mind nők, mind férfiak – elkezdett képzésre járni közösségi keretben a múltban, de abbahagyta a családjuk közvetlen gazdasági problémái, szükségletei miatt. Ráadásul a helyi közösségben nincs elég munkahely a képzett embereknek, és a képzettebbeknek a városi területekre kell költözniük, hogy kvalifikált munkát kapjanak. Ez az oktatás emancipációs szerepének megértésében dilemmát jelent az anyák, pedagógusok és projektvezetők számára. Ha az oktatás, képzés nem egy olyan munkaerőpiachoz és társadalmi környezethez kapcsolódik, amely jobb lehetőségeket biztosít a képzett egyéneknek, fokozatosan elveszíti a jelentőségét. A változó egyéni feltételek közé be kell illeszteni a strukturális

dimenziókat is, hogy lehetővé tegyük a hátrányos helyzetű és marginalizált emberek számára a társadalmi átalakulást és emancipációt.

Feladat

- Mondjon olyan hazai projektet, amelyben Ön szerint még szintén kevésbé kalkulálnak a célcsoport állapotával, kívánságaival, valós szükségleteivel!

A strukturális kulcsproblémák egyike, ami Karnataka állam helyi közösségeit differenciálja, az indiai társadalom egyenlőtlen fejlődése. A kutatás során megkérdezettek mindegyike különösen és a közösség tagjai általában megegyeztek abban, hogy elégedetlenek a központi kormánynak a vidéki területekre vonatkozó társadalmi-gazdasági politikájával. A válaszadók szerint több társadalmi és gazdasági befektetés, valamint fejlesztési program áramlik a városi területekre, aminek következménye a források – mint a jóléti kiadások, a víz- és áramellátás, az infrastrukturális beruházások, az egészségügyi ellátás és az oktatás – egyenlőtlen elosztása.

Hálózatépítés és a nők helyzete

A projekt során komoly erőfeszítéseket tettek a havonta megrendezett anya-találkozókért „azzal a céllal, hogy az anyákat oktassák és motiválják a felelősségvállalásra" a gyermekgondozás területein, többek között a személyes egészségre és higiéniára, a betegségekre, elsősegélyre és védőoltásokra vonatkozóan. A pedagógusok keményen dolgoznak a találkozók megszervezésén, és rendszeresen beszélnek az anyákkal és más falubeliekkel. A pedagógusok úgy hiszik, hogy a képzett anyák jobban megértik a gyermekeik szükségleteit.

Néhány anya, aki rendszeresen részt vett a találkozókon, elmondta, hogy ez a fajta hálózatfejlesztés nagyon fontos. Kavita, a részt vevő anyák egyike, így fejezte ki a találkozókon szerzett tapasztalatait: „Mikor még nem vettem részt ezeken a találkozókon, soha nem emeltem fel a hangomat, és sosem szóltam olyan emberekhez, akiket nem ismertem. Most ez másképp van. Most szeretek részt venni a találkozókon és beszélni másokkal, ez jó önértékelést ad nekem."

Mindazonáltal az anya-találkozók céljait nem tették világossá, és láthatóan felülről lefelé szervezték ezeket. A válaszadók erős lojalitást mutattak a projekt iránt, amit persze a projekt vezetői is megerősítettek. A projekt értékelésének alapjául egy szociális munkás megírta a találkozók programját, a pedagógusok pedig havi jelentést készítettek. Véleményem szerint az értékelő találkozók általában a havi tevékenységek formális nyomon követését szolgálták. Ez esetleg az egyike volt azoknak az okoknak, amelyek indokolták, sokan miért nem vettek részt a találkozókon.

A találkozókról távol maradó anyákkal folytatott interjúk szerint, az ő véleményüket nem tekintették fontosnak. Az anya-találkozók céljai viszont azt a szemléletet mutatják, hogy az anyákat a projektből származó segítség passzív befogadójának tartják. A találkozókat önjelölt szakértők tartják, akik meg vannak győződve arról, hogy ők jobban tudják, mire van szüksége az anyáknak, akiket főleg úgy tekintettek, mint akiknek nincs megfelelő tudása a gyermekgondozásról, az egészségről és az ezekkel összefüggő témákról. Ez egyike a sok fejlesztési és hatalomhoz juttató projekt paternalisztikus jellemzőinek, melyet a posztkolonialista és posztdevelopmentalista elméletek erőteljesen kritizálnak. Az anyákat homogén csoportként kezelik, melyet hatalomnélkülinek, passzívnak, szegénynek és tudatlannak látnak a nagyobb hatalommal rendelkező szereplők, akiket másfelől az Európa-centrikus, patriarchalista és kizsákmányoló fejlesztési szemlélet befolyásol. Ezt a bemutatást a szociális munkások és a pedagógusok nyilvánvalóan magukévá tették.

Feladat

- Mondjon legalább három példát a hazai szociális munka gyakorlatából a fentiekre! Ossza meg gondolatait az évfolyamtársaival, vagy kollégáival!

A SWASTI által támogatott másik hálózatfejlesztési projekt önsegítő csoportok létrejöttét segíti Karnatakában. A megkérdezett anyák és pedagógusok többsége tagja ezeknek a hálózatoknak. Hirekumbalagunte falujában egyedül 32 önsegítő csoport van, szinte valamennyi nőkből áll. A csoportok mindegyike kap hiteleket a Grameen Banktól, a hitelszervezettől, amely kisösszegű kölcsönöket nyújt. A SWASTI személyzete részben segíti és koordinálja az önsegítő csoportok találkozóit. Az önsegítő csoportok célja a társadalmi és gazdasági fejlődés elérése adott lakóhelyi területen. A résztvevők általában pozitívan nyilatkoznak a csoportokról. A Grameen Bank az alternatív módja annak, hogy a szegény emberek különböző projektekhez kölcsönt kapjanak, ami a nőknek, a családnak és a közösségnek jobb gazdasági státuszt biztosíthat és javíthatja az életfeltételeket. Az önsegítő csoportokba részt vevő nők hetente összegyűlnek, kicserélik a tudásukat és tapasztalataikat, valamint hálózatot hoznak létre. Mindazonáltal az önsegítő csoportok és a bennük részt vevő nők sokféle strukturális akadállyal találkoznak az emancipációs törekvéseik során.

Ahogy Priyanka, az egyik pedagógus kifejtette: „Minden részt vevő nő természetesen erős, de nem tudják az ügyeiket intézni, mert írástudatlanok, így mindig függenek egy írástudótól, ha meg akarják tartani a bankkal szembeni jelentési kötelezettségüket”.

Ez sok nőnek súlyos problémát okoz, mivel függő helyzetben kezelhetik a hitelüket. Egy másik strukturális probléma a nők és férfiak közötti kapcsolatokon alapuló hatalmi viszonyokból ered. Ahogy Asha, egy másik pedagógus mondta: „Az önsegítő

csoportokban részt vevő tagok legtöbbjének férje és más falubeli férfiak nem gondolják, hogy a nőknek rendelkezési joguknak kell lennie a pénztőke fölött a mikro-hitelen keresztül, ami nagy probléma".

A mikro-hitelek, melyek megerősítik a nők gazdasági pozícióját a helyi közösségben, problémát okoznak a bevett patriarchális rendszer számára. Mindazonáltal a férfiak ellenállása a mikro-hitellel kapcsolatban nem az egyetlen akadálya az önsegítő csoportok fejlődésének. Sita, a felelős nők egyike panaszkodik, hogy a tagokat a pénzügyek megbeszélése érdekli leginkább, és nem akarnak semmi mást megvitatni, mint például a férfiak és nők közötti viszonyt, a hatalomhoz juttatást vagy a családtervezést.

Bár a Grameen Bank állítja magáról, hogy a helyi közösségek társadalmi-gazdasági fejlődéséért dolgozik, az önsegítő csoportok nőtagjai nem értenek egyet a bank kijelentésével. Az interjúk szerint a bank a társadalmi-gazdasági fejlesztésről szóló diskurzust csak arra használja, hogy elleplezze a valódi, a tőkéjének növelésére irányuló érdekét. Bár a mikro-hitelek és más hatalomhoz juttatási stratégiák, melyeket az önsegítő csoportokon keresztül indítottak el, a családok anyagi helyzetének bizonyos javulásához vezetnek, nem elegendőek más, a nők és a családok számára elsődlegesen egyenlőtlen helyzetet teremtő hatalmi viszonyokon alapuló strukturális akadályok megváltoztatására. A patriarchalizmus társadalmi, politikai és kulturális formái, melyek fontos részét alkotják a nők elnyomásának, érintetlenül maradnak. A nők gazdasági pozícióját javítani hivatott gazdasági erőfeszítéseknek társadalmi és politikai hatalomhoz kell vezetnie, másképp annak a kockázatát hordozzák, hogy újratermelik, sőt megerősítik a diszkriminatív patriarchális rendszert. A nők egyre inkább rákényszerülnek, hogy hagyják a házimunkát, és helyette pénzt hozzanak a családnak. Mindazonáltal a pénzt főleg a férfiak használják, ugyanis ők felelősek a család boldogulásáért. Ahogy Venkatesh, egy fiatal férfi a faluból mondta: „Néhány esetben a hitelt lakodalomra, ékszervásárlásra, alkoholra, szerencsejátékra és kórházi kiadásokra költötték".

A család magasabb jövedelme magasabb fogyasztáshoz vezetett, amit nehéz fenntartaniuk a jövőben, amikor a kölcsönt kamatokkal együtt vissza kell fizetniük. A fejlődés főképp gazdasági növekedésként és magasabb fogyasztásként való értelmezésével a projekt, amit Karnatakában vizsgáltunk, nem kérdőjelezte meg az egyenlőtlenségek valódi okait a falvakban, és ezért az egyenlőtlenségek strukturális mechanizmusai érintetlenek maradnak.

Feladat

- Milyen strukturális kérdések kezelésére és problémák hosszú távú megoldására nem alkalmas még egy-egy Ön által ismert hazai projekt?

A fejlődési projektek ellentmondásai és a szociális munka kihívásai

Kutatásunk azt mutatja, hogy a hatalomhoz juttatást célzó projektek Dél-India vidéki területein a fejlődés és a hatalomhoz juttatás bevett modernista értelmezését követi. A hatalomhoz juttatást célzó projektek és intervenciók a releváns vagy megfelelő tudásoknak, készségeknek és forrásoknak a marginalizált csoportok számára való átadását hangsúlyozzák. Ez pedig főképp a hatalom létező társadalmi-gazdasági és kulturális struktúráin belül történik. Hiányoznak a kritikus elemző és gyakorlati eszközök az elnyomás strukturális mechanizmusainak való ellenállásra, az emancipatórikus eszmék és gyakorlatok támogatására.

A posztkolonialista jellegből és a kritikai perspektíva hiányából következik, hogy a szegényeket általában deviánsként, a nőket pedig tehetetlen, a szociális szolgáltatásokra rászoruló csoportként határozzák meg. A szociális munkásoknak, akik igyekeznek másokat a címkézés, a célzás és a szolgáltatásnyújtás folyamatán keresztül hatalomhoz juttatni, önreflexióra van szükségük, hogy elkerüljék a „mások" tárgyiasítását és a társadalmi igazságtalanság újratermelését. Ha azt akarjuk, hogy a hatalomhoz juttatási stratégiákkal emancipációs hatást érjünk el a marginalizált és diszkriminációtól sújtottaknál, túl kell lépnünk a fejlesztési célokon, mint a magasabb termelékenység, a magasabb fogyasztás és a magasabb formális képzés. E helyett a szociális munka gyakorlóinak figyelembe kell venniük a társadalmi struktúrát, akadályokat és hatalmi viszonyokat, amelyek fenntartják az egyenlőtlenségeket és az igazságtalanságot, ami korlátozza az egyének lehetőségeit az életfeltételek javítására a társadalomban, és elő kell segíteniük a hatalom és befolyás eszközeihez való hozzáférésük növelését.

Fordította: Kozma Judit

Feladatok

- Foglalja össze: mi a tanulmány legfontosabb három gondolata az Ön számára! Indokoljon is!
- Milyen lépésekben lehetne a hatalomhoz juttatás modernista felfogását egy, a kritikus, elemző jellegű, az emancipatórikus eszméket hangsúlyosabban képviselő szellemiség felé átfordítani?

Irodalom

Afshar, H. (ed.) (1998) *Women and Empowerment: Illustrations from the Third World.* Macmillan, Basingstoke.

Askheim, O.P. (2003) 'Empowerment as Guidance for Professional Social Work: An Act of Balancing on a Slack Rope.' – *European Journal of Social Work.* 6(3) pp. 229–240.

Askheim, O.P.–Starrin, B. (eds.) (2007) *Empowerment i teori och praktik.* (Empowerment in Theory and Practice). Gleerup, Malmö.

Beck, U. (1999) *What is Globalization?* Polity Press, Cambridge.

Crush, J. (1995) *Power of Development.* Routledge, London.

Darby, P.–Paolini, A.J. (1994) 'Bridging International Relations and Postcolonialism.' – *Alternative.* 19. pp.371–397.

Dominelli, L. (1999) 'Neo-liberalism, Social Exclusion and Welfare Clients in a Global Economy.' – *International Journal of Social Welfare.* 8(1) pp. 14–22.

Dominelli, L. (2002) *Anti-oppressive Social Work Theory and Practice.* Palgrave Mcmillan, New York.

Eisenstadt, S.N. (ed.) (2000) *Multiple Modernities*. NJ: Transaction Publishers, New Brunswick.

Escobar, A. (1995) *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton University Press, Princeton NJ.

Escobar, A. (2000) 'Place, Power and Networks in Globalization and Post-development.' – Wilkins, K. (ed.) *Redeveloping Communication for Social Change: Theory, Practice, and Power*. Lanham, Rowman and Littlefield MD. pp. 163–172.

Freire, P. (1972) *Pedagogik för förtryckta.* (Pedagogy for the Oppressed). Gummessons, Stockholm.

Gardner, K.–Lewis, D. (1996) *Anthropology.* Development and the Postmodern Challenge. Pluto Press, London.

Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press, Stanford, CA.

Harding, S. (1998) *Is Science Multicultural? Postcolonialism, Feminism, and Epistemologies*. Indiana University Press, Bloomington, IN.

Inglis, T. (1997) 'Empowerment and Emancipation.' – *Adult Education Quarterly*. 48(1) pp. 3–17.

Jordan, B. (2004) 'Emancipatory Social Work? Opportunity or Oxymoron.' – *British Journal of Social Work.* 34(1) pp. 5–19.

Kamali, M. (2006) *Multiple Modernities: Civil Society and Islam: The Case of Iran and Turkey*. Liverpool University Press, Liverpool.

Kamali, M. (2008) *Racial Discrimination: Institutional Patterns and Politics*. Routledge, New York.

Leung, L. (2005) 'Empowering Women in Social Work Practice: A Hong Kong Case.' – *International Social Work.* 48(4) pp. 429–439.

McEwan, C. (2001) 'Postcolonialism, Feminism and Development: Intersections and Dilemmas.' – *Progress in Development Studies*. 1(2) pp. 93–111.

McMichael, P. (2008) *Development and Social Change: A Global Perspective*. Sage, London.

Marulasiddaiah, H.M. (2000) *The Elephant in the Mirror, Karnataka chapter*. Indian Academy of Social Sciences, Bangalore.

Melkote, R.S.–Steeves, H.L. (2001) *Communication for Development in the Third World*. Sage, London.

Mishra, R. (1999) *Globalization and the Welfare State*. Edward Elgar, Northampton, MA.

Mohanty, C.T. (2003) *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity.* Duke University Press, London and Durham, NC.

Mohanty, M. (2001) 'On the Concept of Empowerment.' – SinghaRoy, D.K. (ed.) *Social Development and the Empowerment of Marginalised Groups: Perspectives and Strategies*. Sage, New Delhi. 22–31. pp.

O'Sullivan, D. (1993) *Commitment, Educative Action and Adults*. Avebury, Aldershot.
Pathy, J. (2001) 'Towards an Alternative Paradigm of Development.' – SinghaRoy, D.K. (ed.) *Social Development and the Empowerment of Marginalised Groups: Perspectives and Strategies*. Sage, New Delhi. pp. 51–66.
Payne, M. (2005) *Modern Social Work Theory*. Palgrave Macmillan, New York.
Pearce, J. (2000) 'Development, NGOs, and Civil Society: The Debate and Its Future.' – Eede, D. (ed.) *Development, NGOs and Civil Society: Selected Essays from Development in Practice*. Oxfam, Oxford. pp. 15–43.
Pease, B.–Fook, J. (1999) *Transforming Social Work Practice: Postmodern Critical Perspectives*. Routledge, London–New York.
Rowlands, J. (1998) 'A Word of the Times, but What Does it Mean? Empowerment in the Discourse and Practice of Development.' – Afshar, H. (ed.) *Women and Empowerment: Illustrations from the Third World*. Macmillan, Basingstoke. pp. 11–34.
Said, E. (1978) *Orientalism*. Routledge and Kegan Paul, London.
Saraswati, R. (2005) 'Limited Options – Rethinking Women's Empowerment "Projects". – Development Discourses: A Case from Rural India.' – *Gender Technology and Development.* 9(2) pp. 253–271.
SinghaRoy, D.K. (2001) 'Critical Issues in Grassroots Mobilisation and Collective Action.' – SinghaRoy, D.K. (ed.) *Social Development and the Empowerment of Marginalised Groups: Perspectives and Strategies*. Sage, New Delhi. pp. 82–110.
Solomon, B. (1976) *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities*. Columbia University Press, New York.
Vanderplaat, M. (1998) 'Empowerment, Emancipation and Health Promotion Policy.' – *Canadian Journal of Sociology.* 23(1) pp. 71–90.
Wallerstein, I. (1974) *The Modern World-System*. Academic Press, New York.
Wickramasinghe, N. (2005) 'The Idea of Civil Society in the South: Imaginings, Transplants, Designs.' – *Science and Society.* 69(3) pp. 458–486.
Wilkin, K.G. (ed.) (2000) *Redeveloping Communication for Social Change: Theory, Practice and Power*. Rowman and Littlefield, Boulder, CO.

A MUNKA-ÉLET INTEGRÁCIÓJÁNAK ELŐMOZDÍTÁSA AZ EGYÉNEKNÉL, SZERVEZETEKNÉL ÉS A KÖZÖSSÉGEKBEN*

MICHAEL LANE MORRIS – SUSAN R. MADSEN

Feladatok

- A tanulmány elolvasása előtt tájékozódjon ismerősei, kollégái körében, vagy internet források segítségével arról, hogy milyen jellegű hazai projektek és kutatások voltak a munka-élet változásai, integrációja terén hazánkban az elmúlt időszakban!
- Mik ezeknek a projekteknek, kutatásoknak a fő célkitűzései, tartalmuk és eredményük?

A humán erőforrásokkal foglalkozó szakemberek és a szervezetek vezetői folyamatosan törekszenek olyan értéktöbbletet adó kezdeményezések felkutatására, amelyek stratégiailag növelik szervezeteik és alkalmazottaik teljesítményét (Kearns 2003). Napjainkban az emberi erőforrások terén végzett kutatások legfontosabb témái közül néhány az olyan specifikus politikákra, gyakorlatokra, programokra vagy stratégiai intervenciókra irányul, amelyek minden bizonnyal hatással vannak erre (Lobel–Kossek 1996; Galinsky–Johnson 1998; Wallen 2002; Arthur–Cook 2003; Cascio–Young 2005). Bár a munka-élet terén végzett kutatások eredményeit az elmúlt három évtizedben közzé tették a témára vonatkozó szakterületeken (menedzsment, pszichológia és családokról szóló tudományok), az emberi erőforrás fejlesztésnek (továbbiakban HRD) a munka-élet integrációjában, valamint a HRD és a munka-élet területe közötti kapcsolat felkutatásában és vizsgálatában játszott szerepéről beszámoló szakirodalom még viszonylag újdonságnak számít. Valójában csak három olyan HRD folyóirat cikket sikerült találnunk (nevezetesen Crooker et al. 2002; Madsen 2003; Polach 2003), amelyek a munka-élet integrációjával és az emberi erőforrás fejlesztésének témájával foglalkoznak. Mindazonáltal világos, hogy a munka-élet viszonyára vonatkozó problémák, felvetések lényeges kutatási és gyakorlati megfontolások tárgyát kellene, képezzék a munkahelyi teljesítmény milyenségére vonatkozóan egyéni, csoportos, szervezeti és közösségi szinteken (Parasuraman–Greenhaus 1997).

* A tanulmány eredeti megjelenési helye: Advances in Developing Human Resources (2007) 9 (4): 439–454.

Mivel egyre több munkavállaló próbálja nagy nehézségek árán egyensúlyban tartani a család, a munka és az élet által támasztott követelményeket, a HRD kutatók számára továbbra is fontos azoknak a korlátoknak és megoldásoknak a tanulmányozása, amelyek a munkavállaló felnőtt emberek életében a munka-élet viszonyában rejlő kihívásokat jellemzik. Tanulmányozniuk kell továbbá ezen erőfeszítések lehetséges kihatásait (a teljesítményre, egészségre/jólétre, gazdagodásra), amikor integrálni akarják a munkahelyüket, otthonukat és a közösségeiket (Greenhaus–Parasuraman, 1997; Bond et al. 1998; Frone 2003; Edwards–Rothbard 2005). A munka-élet elmélet, az ezzel kapcsolatos kérdések, kihívások és lehetséges megoldások jobb megértésével a HRD kutatók stratégiailag képesek megváltoztatni a munkakultúrát, újra tudják tervezni a munkát, képzési programokat tudnak megvalósítani. Olyannyira személyre szabott karrier programokat, vagy segítségnyújtási stratégiákat tudnak nyújtani, aminek következtében a munkavállalók elkötelezettebbé, produktívabbá és elégedettebbé képesek válni; munka/élet szerepeikben a lehető legtöbbet tudják nyújtani; jobban tudnak munkaadóik hasznára válni azáltal, hogy versenyképesebbek és jövedelmezőbbek lesznek; valamint képesek kihatni közösségeik egészségére és jólétére (Kofodimos 1995; Bailyn 1997; Christensen 1997; Friedman–Johnson 1997; Gutek 1997; Rapoport et al. 2002).

Elméleti és fogalmi keretek: A munka-élet integráció ügye

Mivel a munkahelyi és az életben vállalt kötelezettségek terén eltolódik az egyensúly, Noor (2002) kimutatta, hogy a munka-család terén végzett kutatások száma hatalmas mértékben növekedett az elmúlt két évtized során. A kutatások számának növelését ösztönözte a megnövekedett globális verseny, aminek számos következménye van: a vállalatok összeolvadása, a leépítések és a gyengébb vállalatoknak az erősebb vállalatokba történő beolvadása; a kormányok politikájában és a törvénykezésben bekövetkezett változások; a családi, társadalmi-gazdasági és demográfiai változások; a munkahelyi és a családi szerepek egyre bonyolultabbá válása; a technológia térhódítása; egyre több olyan házasság, ahol mindkét félnek kereső foglalkozása van; a munkát vállaló nők egyre növekvő száma; a munkaköri stressz egyre emelkedő szintje, valamint mindezek kihatása a munkavállalók egészségére és jólétére (Perry-Jenkins et al. 2000).

A munka-élet változásaival foglalkozó, stratégiailag fejlesztő és intervenciókat eredményező kutatási projektek felé vezető út a megfelelő és jól megfogalmazott elméleti kereteken kell, hogy alapuljon (Kearns 2003). Way (1991) azt állította, hogy a munka-család viszonyokra irányuló kutatások és fejlesztések hatékonyabbá válnak akkor, ha ezek „alaposan megfontolt és jól megfogalmazott elméleti és fogalmi keretek alapján állnak.” (Way 1991, 1) Azonban Grandey és Cropanzano (1999) azzal érvelnek, hogy a munka-család/munka-élet kutatók nem egy erős fogalmi keret alapján vetítették

előre meglátásaikat, sőt gyakran meg sem említik az elméleteket. Ezért röviden megismertetjük az olvasóval azt a néhány speciális kérdéskört, amelyek gyakran előfordulnak a munka-család elméleti megközelítéseiben.

A munka-család területre vonatkozó tudomány egy sor olyan elméleti megközelítést foglal magában, amelyeket a kutatók és a gyakorlati szakemberek a munka és a családi élet közötti kapcsolatok felkutatására és magyarázatára alkalmaztak (Zedeck 1992; Edwards–Rothbard 2000; Greenhaus–Powell 2006). Ezeknek az elméleti megközelítéseknek a rövid meghatározásai a következők:

1. Á*tfolyás (Spillover)*: a munka és a család terén kölcsönösen érzékelhető hatások (ragaszkodás, értékek, készségek, viselkedések). Az átfolyás élmények lehetnek pozitívak és negatívak egyaránt, de a munka és a család élmény azonos – vagy mindkettő pozitív, vagy mindkettő negatív (Edwards–Rothbard 2000; Grzywacz 2000).
2. *Kompenzáció (Compensation)*: az arra irányuló erőfeszítéseket jelenti, amivel ellensúlyozni (kompenzálni) akarjuk az egyik területen (vagyis a munkában vagy a családban) jelentkező negatív élményeket a másik területen (vagyis a családban vagy a munkában) jelentkezőkkel. Az erőfeszítéseknek egy vagy két módja van. Az egyik út az, hogy nagyobb erőkifejtéssel dolgozunk az egyik területen (a munkában), ezzel szemben kisebb erőt fejtünk ki a másik téren (a családban). A másik út az, amikor arra a területre koncentrálunk, amely nagyobb eredményt és kiteljesedést jelent, de mindezt a másik terület kárára tesszük, amely kevesebb haszonnal jár (Edwards–Rothbard 2000).
3. *Erőleszívás (Resource drain)*: a rendelkezésre álló erőforrások (idő, energia, figyelem) bizonyos mennyiségének az egyik területről (család) a másik területre (munka) való áttolását jelenti, és ezzel korlátozza ugyanezen erőforrásoknak az eredeti területen való alkalmazásának a lehetőségét. Amikor a fennmaradó vagy kihasználatlan erőforrások elégtelenné válnak, vagy kimerülnek, vagy mindkettő együttesen lép fel, nagyobb mértékű stressz, fáradtság lép fel, vagy bekövetkezik a kiégés (Edwards–Rothbard 2000; Frone 2003).
4. *Gazdagítás (Enrichment)*: annak a mértéknek a meghatározása, ahogyan az egyik területhez (munka) tartozó jelentős utak (készségek, képességek, értékek) vagy az érzelmi utak (hangulatok) pozitívan kihatnak a másik területen (család) való életminőségre (Thompson–Bunderson 2001; Greenhaus–Powell 2006).
5. *Egybevágóság (Congruence)*: a munka és a család közötti hasonlóság amiatt, hogy a hasonlóságot egy olyan harmadik változónak tulajdonítják, mint pl. a genetikai tényezők vagy a személyiség, ami mindkét területre kihat. Az egybevágóság igen hasonlít az átfolyáshoz, kivéve azt, hogy az egybevágóság

révén a hasonlóságot a harmadik változó közvetíti. Ezzel szemben az átfolyás közvetlen hatás a munka és a család között (Edwards–Rothbard 2000).

6. *Szerepek közötti konfliktus (Interrole conflict)*: a munka és a családi szerepek közötti kölcsönös összeférhetetlenségre utal. A konfliktus etiológiája az idő alapú, megerőltetés alapú és magatartás alapú forrásokból ered (Greenhaus–Beutell 1985; Edwards–Rothbard 2000).
7. *Szegmentáció (Segmentation)*: a munka és a család rendszereinek egymástól való teljes elkülönítésére vagy széttörésére vonatkozik (Edwards–Rothbard 2000). A szegmentáció része egy demarkációs vonal húzása, amely szétválasztja egymástól a munka világát a családtól és a családot a munkától (Kanter 1977; Pleck 1977; Clark 2000).
8. *Megkönnyítés (Facilitation)*: annak a mértékére vonatkozik, amennyivel az egyik területen való részvétel megkönnyíti, elősegíti a másik területen való jobb tevékenységet vagy folyamatokat. A megkönnyítés olyan készségeket, tapasztalatokat, erőforrásokat és tudást foglal magában, amely interakcióban áll mindazon egyéni és környezettől függő körülményekkel, amelyek átvihetők egymásra, és hozzájárulnak a szervezet és fejlődés magasabb fokához (Grzywacz 2002).

Feladat

- Hozzon példákat saját tapasztalataiból, életéből a munka és családi élet között az átfolyásra, a kompenzációra, az erőleszívásra, a gazdagításra, az egybevágóságra, a szerepkonfliktusra, a szegmentációra és a megkönnyítésre!

Egyes teoretikusok, kutatók és a gyakorlati szakemberek gyakran különálló és koncepcionálisan különböző kapcsolatként tartják számon a munka-konstrukció és a család-konstrukció közötti viszonyokat (Edwards–Rothbard 2000). A kutatásnak és a gyakorlatnak ez az ága általában kizárólag a munka és a család területére koncentrál, így tehát a tágabb összefüggéseket, mint pl. a közösség, nem építi be a kutatás módszertani és intervenciós tervezetébe (Voydanoff 2005). Újabban a tudományos kutatások iránya is áttolódni látszik, a kutatók és a gyakorlati szakemberek egyre inkább bővítik a kutatási területüket és felismerik, hogy egyéb vonatkozások, így a *közösség* is olyan interaktív háttérként szolgálnak, amelyek alakítják a családok és a munkahelyek működésének miként jére vonatkozó tisztánlátásunkat és megértésüket (Voydanoff 2005). Ez az eltolódás arra utal, hogy másféle elméleti paradigmára van szükség. A munka-élet szakirodalom áttekintése nyomán arra a következetésre jutunk, hogy egy kilencedik elméleti megközelítés, az *integráció* alkalmas arra, hogy az egyéb összefüggéseket – így a közösség – bevonjuk a munka és a család tanulmányozásába.

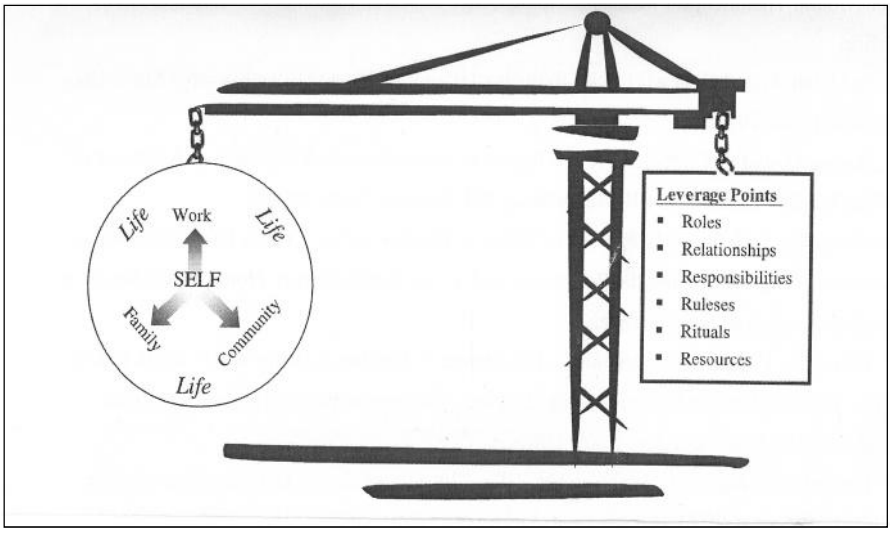
Az integráció olyan holisztikus stratégiát képvisel, amely hatékonyan és kielégítően koordinál minden olyan érintett részéről kifejtett törekvést és energiát, akiknek azonosak az érdekeik, és hasznukra válik, ha a munkavállalók képesek eleget tenni személyes, munkahelyi, családi és közösségi kötelezettségeiknek, és képesek mindezek közt megteremteni az átmenetet (Ashforth et al. 2000; Clark 2000; Bailyn et al. 2001; Sutton–Noe 2005). Tekintettel annak fontosságára, hogy a munkahelyi és családi kérdések közötti átvitelt olyan összefüggésekbe beágyazva vizsgálják, mint a közösség, Voydanoff (2005, 583) megjegyzi, hogy:

> „Ha megértjük, hogy a közösségek miként képesek segíteni, vagy akár megakadályozni a munkahelyi szervezetek, családok és egyének munkahely-család integrációját elősegítő erőfeszítéseit, ez lesz az alapja annak, hogy meg lehessen tervezni az olyan munkahelyi, közösségi és családpolitikákat és programokat, amelyek elősegítik, hogy egyre több család legyen képes kielégíteni tagjai szükségleteit."

Az integráció azon rugalmas (azaz alakítható) és átjárható határok egészséges rendszerét öleli át, amely megkönnyíti és elősegíti a prioritásokra való azonos odafigyelést és kapcsolódást, valamint azon értékes tevékenységeket, amelyek a munkahely – élet, család – élet és a közösség – élet területeken előfordulnak (Christensen 1997; Ashforth et al. 2000; Bailyn et al. 2001; Clark 2000).

1. ábra

A self (Önmagunk) interakciója az élet egyéb integrált területével



Az emelőerő pontjai (Leverage Points – „6R"): Szerepek, Kapcsolatok, Felelősségek, Szabályok, Rituálék, Erőforrások.

Forrás: A szerzők saját szerkesztése.

A Googins (1997), Bailyn et al. (2001) és Voydanoff (2005) által javasolt „vállalat–közösség–család” modell kiterjesztéseként az integráció az az elméleti mechanizmus, amely leginkább hasonlatos a self-interakció általunk kialakított fogalmához a munkahely, család és közösség mezo-rendszerszemléletű keretrendszerében, amint az az 1. ábrán megjelenített körben látható. Az emelőerő pontjainak magyarázata alább következik.

Feladatok

- Az 1. ábra segítségével próbáljon értelmezni és elemezni egy saját, önmaga életéből hozott konkrét példát a munka–család–közösség mezzo rendszere összefüggéseiben!
- Miképpen segítenek az egyensúlyok biztosítása érdekében a különböző szerepek, kapcsolatok, felelősségek, szabályok, rituálék és források?
- Következtetéseit ossza meg kollégáival, vagy társaival a szemináriumi órán!

Kanter (1977) beszél a munkahelyi és a családi élet két külön világának mítoszáról. Ebben a hagyományos keretrendszerben a munka a „kenyérkereső-otthonteremtő modell” körül forog, s amely megoldás elvárja az „ideális dolgozótól”, hogy fogadjon el egy „ráerőszakolt különválasztást” és rendeljen alá minden nem a munkához kapcsolódó elemet és tevékenységet a munka által támasztott követelményeknek (Bailyn et al. 2001). Ez a miópikusan összeállított működési struktúra – amely teljes mértékben elfogult a munka irányába –, a munkavállalót a ránehezedő stressz, nyomás és hosszú munkaidő merev körülményei közé taszítja; képtelen kielégíteni a gondozási szükségleteket; pénzügyi nyomás nehezedik rá; egészségtelen, konfliktusos és/vagy demoralizált helyzetben van és képtelen eleget tenni annak a holisztikus pszichológiai szerződésnek, hogy a munkán kívül az élet egyéb területeihez kapcsolódó kötelezettségeit is teljesítse (pl. Greenhaus–Beutell 1985; Bailyn et al. 2001). Ezen a keretrendszeren belül a szervezeti vezetők nem vélekedtek úgy, hogy az ő közös felelősségük a többi területtel való „foglalkozás”. Amint azt Friedman–Christensen–DeGroot (1998), valamint Friedman–Greenhaus (2000) megjegyezte, az egymással versengő prioritások zéro-összegű (döntetlen) játszmája eredményeképpen a munka és a család egymás ellenségeivé válnak.

Feladatok

- Saját szociális munkási, vagy közösségfejlesztői tapasztalatai mennyire igazolják Kanter munkahelyi és családi élet két külön világának mítoszát?
- Mit gondol: lehetséges-e a munkához, a családi élethez és a közösséghez kapcsolódó tevékenységet egyenlő értékekkel mérni? IGEN-jéhez, vagy NEM-jéhez hozzon legalább 3-3 érvet!

Ezzel szemben az integráció egy olyan munkamodell, amely átalakítja a hagyományos munka-élet vita kereteit, azaz a legfontosabb érintettek (a munkahely és a család, és ehhez kapcsolódóan a közösség, mint aktív partner) rendszerétől elvárja, hogy ismerjék fel, vizsgálják felül, és alakítsák át a munka és a család kapcsán korábban kialakult feltételezéseket és elvárásokat, és olyan rendszer-érzékeny megoldásokat hozzanak létre, amelyek holisztikusak, egészségesek és minden partner számára hasznot hajtók (Googins 1997; Voydanoff 2001; 2005; Greenhaus–Powell 2006). Az ilyen mezo-rendszer szemléletű keretek között egyenlő értékkel mérik, miként lehet kezelni a munkahelyhez, a családhoz és a közösséghez kapcsolódó tevékenységeket és prioritásokat (Bailyn et al. 2001; Voydanoff, 2005). A legfontosabb érintettek közötti együttműködés teremti meg a lehetőséget és a közös felelősséget ahhoz, hogy olyan holisztikus megoldásokat hozzanak létre, amelyek révén jobb és egészségesebb eredményeket érnek el, mint amit a teljes rendszer egymástól elkülönített elemei tudnának létrehozni (Googins 1997). Az integráció – Rapoport és mások (2002) „kettős program" elméletét egy „hármas programmá" tovább fejlesztve – lehetőséget ad egy igazságos, „pártatlan" élet élésére, ahol a férfiak és a nők egyaránt tökéletesen kiteljesedhetnek. Hatékonyabban működhetnek a munkahelyeken, családokban és közösségekben, ahol a munka, a család és a közösségi élet szükségletei szerint, s nem pedig a nemi előítéletek és az idejétmúlt feltételezések alapján határozzák meg, hogy mit, hol és hogyan végezzenek el. Az integrációt úgy jellemzik, mint a három szféra (vagyis a munkahely, a család és a közösség) közötti triciprokális kapcsolat, ezekben kétirányú (vagyis pozitív és negatív) hatások működnek minden elem között, s amelyeket – hatásukat tekintve – additív (hozzáadó jellegű), mediatív (közvetítő jellegű) vagy moderatív (változtató) jellegűnek tekinthetünk.

Visszatérve az 1. ábrához, amelynek a középpontjában az ember önmaga (self) áll, az integrált élet megengedi az egyén számára, hogy az elsődleges figyelmet és az összpontosított energiát a három terület (munka, család, közösség) egyikére irányítsa egy bizonyos szükséges ideig (pl. óra, nap, hónap), miközben a rendszeren belül fennmaradó másik két terület – ideiglenes jelleggel – másodlagos helyet tölt be. A holisztikus támogatórendszerben élő integrált egyéntől sosem várják el, hogy ideiglenesen figyelmen kívül hagyja, ne lássa a „nagyobb egészet". Az integrált egyéneknek nagyobb lehetőségük van a koherenciára, egységre, kiteljesedésre, boldogságra, érettségre, egészségre és jó közérzetre, mivel az integrált személyiségektől sosem várják el, hogy „tettessék"azt, hogy az életük másik részét képező értelmes, értékes alkotóelemek feláldozása valóságszerű (McCubbin–Patterson 1983).

A munka, család és a közösség meghatározása

A munka, a család és a közösség meghatározásai közötti átfedés megtalálható a szakirodalomban (Marchese et al. 2002), és ennek minden valószínűséggel az az oka, hogy a három terület azonos jellemzőkkel rendelkezik (terület, kapcsolat, történelem/múlt). Voydanoff (2002) azonban figyelmeztet arra, hogy az ezen fogalmakat jelölő bizonyos meghatározások („közösség") túl széleskörűek ahhoz, hogy értékesnek és értelmesnek lehessen ezeket tekinteni.

A legtöbb ember számára a *család* meghatározása igen ellentmondásos és bonyolult kérdés. Mindazonáltal mi a *család* alatt a *családi* háztartásban élő összes rokon embert értjük, ahol a család minimum két emberből áll, akik egymással vérrokonságban állnak, vagy örökbefogadás, házasság/újraházasodás révén rokonok, valamint a háztulajdonost, aki a lakóhely tulajdonosa vagy bérlője. A család olyan emberekről szól, akik egy másik emberrel megosztanak valamit valamilyen kapcsolat (kötődés) alapján, mentálisan (tisztelet, egyetértés), lelkileg (értékek, hiedelmek), lélektanilag (közelség, bensőségesség), fizikailag (gondoskodás, támasz) és gazdaságilag (pénzügyi források). A családok különféle szerkezetűek (érintetlen, kevert, binukleáris), minőségűek (egészséges, vibráló, diszfunkcionális) és különböző rendszerek (nyitott, zárt, kaotikus) lehetnek az életciklus során és annak előrehaladtával (gyermektelen házaspár, házaspár tinédzser gyerekekkel stb.) (Olson–DeFrain 1997; Strong et al.2001).

A munka meghatározása Edwards és Rothbard szerint (2000, 179) „eszközzel végzett tevékenység, amelynek célja, hogy megadja az élethez szükséges javakat és szolgáltatásokat", továbbá „a munka jellegzetes módon azzal jár, hogy a dolgozók egy olyan piac vagy alkalmazói szervezet részei, amely ellenértéket ad az elvégzett munkáért". Megjegyzik, hogy bár a munka önmagában is kelthet megelégedettséget, annak elsődleges célja külsődleges. A munka alapvető szerepet játszik a felnőttkorban, jelentős mértékben kihat az ember önmagáról alkotott képére és jólétére.

A közösség egy olyan földrajzilag meghatározott hely, amely gyakran azonosítható a munkahellyel, vagy a lakhellyel, és amelynek ki kell elégítenie az olyan legalapvetőbb emberi szükségleteket, mint az egészség, biztonság és jólét (Nelson et al. 1960; Mattesich–Monsey 1997; Orbst–White 2004). Voydanoff (2002) a közösség elemzése szempontjából olyan hat, egymással összefüggő, ámde külön-külön szintet alkotó szempontot különböztet meg, amelyek az elemzés különböző szintjein érvényesek. Ezek a szempontok a) a közösség szociális szervezete (szomszédságok), b) a szociális hálózatok (vagyis az emberek egy bizonyos köre közötti kapcsolatok, például a munkatársak, rokonok, barátok, szomszédok), c) a társadalmi tőke (vagyis a társadalmi szerveződéshez és hálózatokhoz szorosan hozzátartozó, azokból eredő erőforrások), d) hivatalos önkéntes munka és nem hivatalos segítség (a közjóért felajánlott idő, erőforrások nyújtása a másoknak való segítség céljából), e) közösségérzet (vagyis a

hovatartozás, kötődés, közös múlt érzése), f) közösségi megelégedettség (a szolgáltatások, a biztonság, a vonzóerő és a részvétel szubjektív megítélése).

Feladatok

- Korábbi tanulmányaival összevetve mit gondol az itt szereplő család, munka és közösség értelmezésről? Mivel egészítené ki a fentiekben megfogalmazottakat?
- A közösség fogalomhoz nézze meg a Budai–Nárai (2011) szerkesztette *Közösségi munka – társadalmi bevonódás – integráció* c. kötetben Fawcet–Hanlon, Craig és Vercseg meghatározásait és vesse össze ezeket egymással! Mik az azonosságok és különbségek?

Integrált megoldások létrehozása a munkahely, a család és a közösség számára

Amikor a HRD szakemberek a munkahely, család és a közösség számára integrált és egészséges megoldásokat akarnak alkalmazni, meg kell kísérelniük a változtatási stratégiák olyan holisztikus rendszerének létrehozását, amibe bele kell vonni mindazon legfontosabb érintetteket, akik képviselik a munka, a család és a közösség szféráit (Bailyn et al. 2001; Voydanoff 2005). A változtatási stratégiák ilyen holisztikus rendszerének képesnek kell lennie arra, hogy segítsen az egyéneknek *létrehozni* (vagyis működtetni), *gazdagítani* (vagyis kijavítani és jobbá tenni), *fenntartani* (vagyis megtartani olyannak, amilyen) az előttük álló, a munkahelyre, családra és a közösségre vonatkozó kihívásokra adandó egészséges válaszokat, és/vagy *megszüntetni* (vagyis eltüntetni) az egészségtelen válaszokat (Langdon 1999). A holisztikus változtatási stratégiák fontosak, ugyanis egy személy élettapasztalatának szélességét, mélységét és terjedelmét kell figyelembe venni ahhoz, hogy teljesen meg lehessen érteni, és méltányolni lehessen a munkahely, család és a közösség részéről eredő követelményeket. Az érintetteknek együttesen olyan megoldásokra kell koncentrálni, amelyek a „nagyhatású emelőerő pontokat" hasznosítják, s hogy ezek arra irányuljanak, hogy növekedés-orientált változást indítsanak el a munka, család és a közösség területein egyaránt (Stokols 1996, 290). A Bailyn és kollégái által nyújtott tanácshoz hasonlóan, az egyes megoldási részletek, valamint a beavatkozások esetleges formái túlmutatnak e tanulmány körén. Azonban az intervenciók vonatkozásában Quick és társai (1997, 207) megjegyzik, hogy „az egyes egyének különböző stratégiákat választanak aszerint, hogy melyik a leghasznosabb számukra, és melyik révén tudják leghatékonyabban elérni az általuk vágyott eredményeket". Az alábbiakban bemutatunk

néhány egymást némileg átfedő területet, és az ebből következő változtatást elősegítő *emelő tényezőket* (lásd a hat „R”-t, 1. ábra), amelyek méltóak arra, hogy tudományos vizsgálat tárgyává tegyük egy kutatási program és/vagy a munkahely, család és a közösség közötti egészséges integrációt elősegítő intervenciók kialakítása céljára (Voydanoff 2002; 2005). Ezek: a szerepkövetelmények, kapcsolati igények, felelősségek, szabályok, rituálék és erőforrások. E hat intervenciós terület mindegyikénél az elméleti szakembereknek különös figyelmet kell szentelniük a nemet, a személyiséget (attitűdök), valamint a családot és a munkavállalást tekintve az életciklusok különböző fejlődési szakaszaira (Aldous 1978; Duvall–Miller 1985; Hochschild 1989; Higgins et al. 1994).

Az első emelőpont területe magában foglalja a munkahely, a család és a közösség területein szükséges *szerepkövetelményekre* vonatkozó intervenciókat. A szerepek olyan kulturálisan meghatározott viselkedésbeli elvárások, amelyek teljesítését megkívánják az egyéntől. Ahhoz, hogy a munkahely, család és a közösség területeit átfogó egészséges integráció igényeivel foglalkozni tudjanak, a HRD szakembereknek olyan intervenciókat kell fontolóra venniük, kifejleszteniük és megvalósítaniuk, amelyek magukban foglalják a következőket: (a) megvizsgálni, hogy miként befolyásolják a nemi és egyéb szocializációs tényezők a munkahelyi, családi és a közösségi szerepeket; (b) meghatározni, hogy mely szempontból örömteliek, kielégítőek és kiteljesedést adók a munkahelyi, családi és a közösségi szerepek; (c) felkutatni, hogy miként tervezik meg és tartják fönn az idők során a munkahelyi, családi és a közösségi szerepeket; (d) felmérni a szerepek akkumulációjának és a szerepek számonkérhetőségének feszültséggel teli kihatásait; (e) meghatározni, hogy az egyének szerepeikben rendelkeznek-e megfelelő szintű kompatibilitással, alkalmassággal és kompetenciával; (f) igazolni, megvan-e a megfelelő szintű kommunikáció, hogy az egyén képes legyen tisztán eligazodni azok között a szerepek között, amiket igyekszik betölteni; (g) meghatározni a konfliktusok és/vagy a gazdagodás mértékét, amit a munkahely, család és a környezet nyújt az egyénnek; (h) felmérni annak a fokát, hogy milyen könnyen tud mozogni az egyén a munkahelyi, családi és a közösségi szerepek között; (i) meghatározni, hogy képesek-e az egyének megosztani szerepeiket másokkal igazságos módon; és (j) meghatározni, hogy mely munkahelyi, családi és közösségi szerepek kiemelkedően fontosak az egyének számára (Burr et al. 1979; Epstein et al. 1982; Voydanoff 2001).

A második emelőpont területe az olyan holisztikus megoldások létrehozása, amelyek a munkahely, a család és a közösség területeinek *kapcsolati viszonyaira* vonatkoznak. A viszonyok felölelik a két vagy több ember között fennálló kapcsolatokat, társulásokat és egyesüléseket. A viszonyokra irányuló lehetséges intervenciók területei megkövetelik és fejlesztik a munkahelyi, a családi és a közösségi területek közötti egészséges integrációt, és az alábbi tevékenységeket foglalják magukban: (a) a viszonyok ereje, minősége és egészséges mivolta; (b) a státusz és a hatalom befolyásának vizsgálata a viszonyokon belül; (c) a viszonyok közti rugalmasság és átjárhatóság fokának

meghatározása; (d) a viszonyok közötti határok, tér és távolság szabályozásának felmérése; (e) annak meghatározása, hogy miként lép interakcióba és miként hat ki a viszonyokra a személyiség; (f) a vezetés szintjeinek felmérése; (g) a viszonyokban való részvétel, elkötelezettség, és együttműködés fokának vizsgálata; (h) a viszonyokon belüli társadalmi segítség dimenzióinak felmérése; és (i) a kapcsolatokon belüli diverzitás hatásának meghatározása (Quick et al. 1997).

A harmadik emelőpont területéhez tartoznak mindazon holisztikus intervenciók, amelyek a szerep- és viszonyulási követelményekkel kapcsolatos *felelősségek* ellátására való kapacitást erősítik meg. A felelősség az egyénnek a feladatokról és megbízásokról alkotott felfogása. A felelősségre irányuló lehetséges intervenciók területei megkövetelik és fejlesztik a munkahelyi, a családi és a közösségi területek közötti egészséges integrációt, és az alábbi tevékenységekre terjednek ki: (a) a munkahely, család és a környezet közötti egyensúly fokának és rugalmasságának vizsgálata; (b) a munkahelyi, családi és a közösségi felelősségek ösztönzési szintjének kiértékelése; (c) a felelősségekhez kapcsolódó ismétlődés fokának meghatározása; (d) a felelősségek mennyiségének és ütemének figyelemmel követése; (e) a tekintély, elszámoltathatóság és az irányítás vonalainak tisztázása; (f) a megerősítés és a jutalmazás megfelelő szintjeinek biztosítása; (g) a munkahelyi, családi és a közösségi felelősségekhez fűződő centralizáció illetve decentralizáció fokának felmérése (Quick et al. 1997).

A negyedik emelőpont területe magában foglalja az olyan holisztikus megoldások létrehozását, amelyek érzékenyen érintik mindazon *szabályokat,* és érzékenyen reagálnak mindazon szabályokra, amelyek a munkahelyi, a családi és a közösségi környezetben működő tevékenységeket irányítják. A szabályok olyan rögzített, jellegzetes gondolati reakciók, amelyek a tevékenység és viselkedés irányultságát alakítják és szabályozzák. A szabályokra irányuló lehetséges intervenciók területei megkövetelik és fejlesztik a munkahelyi, a családi és a közösségi területek közötti egészséges integrációt, és az alábbi tevékenységekre terjednek ki: (a) annak ellenőrzése, hogy léteznek a szabályokra vonatkozó hivatalos illetve nem hivatalos (írott – íratlan) kommunikációs csatornák; (b) a szabályok elfogadottságának és a rájuk vonatkozó egyetértés fokának felmérése; (c) a szabályok szerkezetével kapcsolatos értékek, normák és a hiedelmek forrásainak és fajtáinak meghatározása; (d) a politikák és eljárások hatékony kommunikációs rendszerének kialakítása és megvalósítása; (e) a szabályok közötti szigorú prioritások megszabása; (f) a szabályok alkotására, érvényesítésére és megváltoztatására vonatkozó világosan érthető kulturális mechanizmusok létrehozása (Strong et al. 2001).

A beavatkozás ötödik emelőpontjának területe, a munkával, családdal és a közösséggel kapcsolatos *rituálék* különösen holisztikus megfontolást igényelnek. A rituálék az értelmet magában hordozó módon előírt tevékenységek és magatartási formák magasan strukturált és rögzített mintái. A munkahelyi, a családi és a közösségi területek közötti egészséges integrációt elősegítő rituálékra irányuló lehetséges intervenciók területei az

alábbi tevékenységekre terjednek ki: (a) a munkahelyi, a családi és a közösségi rituálék ismétlődése és gyakoriságuk felmérése; (b) a munkahelyi, a családi és a közösségi rituálék rögtönzésére vonatkozó korlátozások és szabályok fokának meghatározása; (c) a munkahelyi, a családi és a közösségi körben végzett rituálék helyének és idejének vizsgálata; (d) a rituálékhoz kötődő fogalmak, kifejezések és tevékenységek szimbolikus értelmének megtanulása; (e) a rituálék kifejezési formáinak és kommunikációs csatornáinak vizsgálata; (f) az összes munkahelyi, a családi és a közösségi rituálé közti átmenet meghatározása (Auslander 2002; 2003).

Az erőforrások azok a meglévő vagy kibővített kognitív, gazdasági, pszichológiai és/vagy fiziológiai képességek vagy kapacitások, amelyek megelőzik, hogy az életben egy esemény, vagy átmenet krízissé fajuljon (McCubbin–Patterson 1983; Boss 2002). A munkahelyi, a családi és a közösségi területek közötti egészséges integrációt elősegítő erőforrásokra irányuló lehetséges intervenciók területei az alábbi tevékenységekre terjednek ki: (a) a munkahelyi, családi és a közösségi erőforrások tudata, a tőlük való függőség és a velük való megelégedettség fokának felmérése; (b) a munkahelyi, családi és a közösségi erőforrások mennyiségéről, megfelelőségéről, hozzáférhetőségéről és megengedhetőségéről kialakított felfogás felmérése; (c) a munkahelyi, családi és a közösségi erőforrások felhasználási gyakoriságának vizsgálata; (d) az erőforrások biztosítására szolgáló módszerek felfedezése; (e) az erőforrások átváltási és átvihetőségi szintjének meghatározása; (f) a munkahelyi, családi és a közösségi erőforrások által teremtett rugalmasság és szívósság szintjének figyelemmel követése, és (g) a munkahelyi, családi és a közösségi erőforrások fogyasztási és feltöltési arányainak felkutatása (McCubbin–Patterson 1983; Quick et al. 1997; Boss 2002; Voydanoff 2005).

Fordította: Kabar Judit

Feladatok, gyakorlatok

- Készítsen egy átfogó táblázatot a munkahely, a család és a közösség integrációját elősegítő „emelő tényezők” rendszeréről, hogy a fenti szövegben megjelenő jellemző tevékenységek is szerepeljenek benne!
- Hozzanak létre kollégáival, vagy tankörében hat főből álló team-et! Valamennyi tag vállaljon egyet-egyet a munkahely, a család és a közösség integrációját elősegítő „emelő tényezők” közül, és azok szempontjai alapján elemezzen egy, a család, a munkahely és a közösség integrációját elősegítő konkrét esetet, helyzetet vagy folyamatot, és készítsen arról táblázatot! A második lépésben ki-ki magyarázza el a team-tagoknak saját elemzését és táblázatát, harmadik lépésben reagáljanak egymás megállapításaira. Az egészet vigyék el a szemináriumi órára!

- Az „emelő tényezők” alapján vizsgálja meg egy adott közösség életét, tevékenységét és fejlődését! Milyen jellemző vonásokat tud megállapítani a(z):
  - szerepekre, szerepkövetelményekre……..
  - kapcsolati viszonyokra……..
  - felelősségekre……..…
  - szabályokra…….
  - rituálékra…….
  - erőforrások használatára, mobilizálására……...

  vonatkozóan? Írja le a kipontozott részre a sommás megállapítását!

Irodalom

Aldous, J. (1978) *Family careers*. Wiley, New York.

Arthur, M.M.–Cook, A. (2003) The relationship between work–family human resource practices and firm profitability: A multi-theoretical perspective. – *Research in Personnel and Human Resources Management.* 22. pp. 219–252.

Ashforth, B.E.–Kreiner, G.E.–Fugate, M. (2000) All in a day’s work: Boundaries and micro role transitions. – *Academy of Management Review.* 25. pp. 472–491.

Auslander, M. (2002) Rituals of the family. – *Work–family encyclopedia.* The Sloan Work and Family Research Network, Chestnut Hill, MA. Retrieved August 23, 2006, from http://wfnetwork.bc.edu/encyclopedia.php?mode=nav&area=academics.

Auslander, M. (2003) Rituals of the workplace. – *Work–family encyclopedia.* The Sloan Work and Family Research Network, Chestnut Hill, MA. Retrieved August 23, 2006, from http://wfnetwork.bc.edu/encyclopedia.php?mode=nav&area=academics.

Bailyn, L. (1997). The impact of corporate culture on work–family integration. – Parasuraman, S.–Greenhaus, J.H. (eds.) *Integrating work and family: Challenges and choices for a changing world.* Quorum, Westport, CT. pp. 209–219.

Bailyn, L.–Drago, R.–Kochan, T. (2001) *Integrating work and family life: A holistic approach* (Sloan Work–Family Policy Network report). MIT Sloan School of Management, Cambridge, MA.

Bond, J.T.–Galinsky, E.–Swanberg, J.E. (1998) *Synthesis of findings: The 1997 national study of the changing workforce.* Families and Work Institute, New York.

Boss, P. (2002) *Family stress management: A contextual approach.* Sage, Thousand Oaks, CA.

Burr, W.R.–Leigh, G.K.–Day, R.E.–Constantine, J. (1979) Symbolic interaction and the family. – Burr, W.R.–Hill, R.–Nye, F.I.–Reiss, I. L. (eds.) *Contemporary theories about the family: General theories/theoretical orientations*. Free Press, New York. pp. 42–111.

Cascio, W.F.–Young, C.E. (2005) Work–family balance: Does the market reward firms that respect it? – Halpern, D.F.–Murphy, S. E. (eds.) *From work–family balance to work–family interaction* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. pp. 49–63.

Chesley, N.–Moen, P.–Shore R.P. (2001) The new technology climate: Work and family in the information age. – Moen, P. (ed.) *It’s about time: Couples’ career strains, strategies, and successes*. Cornell University Press, Ithaca, NY. pp. 220–241.

Christensen, P. M. (1997) Toward a comprehensive work–life strategy. – Parasuraman, S.–Greenhaus, J. H. (eds.) *Integrating work and family: Challenges and choices for a changing world*. Quorum, Westport, CT. pp. 25–37.

Clark, S.C. (2000) Work/family border theory: A new theory of work/family balance. – *Human Relations*. 53. pp. 747–770.

Crooker, K.J.–Smith, F.L.–Tabak, F. (2002) Creating work–life balance: A model of pluralism across life domains. – *Human Resource Development Review*. 1. pp. 387–419.

Duvall, E.–Miller, B. (1985) *Marriage and family development*. Harper & Row, New York.

Edwards, J.R.–Rothbard, N.P. (2000) Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. – *Academy of Management Review*. 25. pp. 178–199.

Edwards, J.R.–Rothbard, N.P. (2005) Work and family stress and well-being: An integrative model of person–environment fit within and between the work and family domains. – Kossek, E.E.–Lambert, S.J. (eds.) *Work and life integration: Organizational, cultural, and individual perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. pp. 151–169.

Epstein, N.B.–Bishop, D.–Baldwin, L.M. (1982) McMaster model of family functioning: A view of the normal family. – Walsh, F. (ed.) *Normal family process*. Guilford, New York. pp.115–141.

Friedman, S.–Christensen, P.–DeGroot, J. (1998) Work and life: The end of the zero-sum game. – *Harvard Business Review*. November–December. pp. 119–129.

Friedman, S.–Greenhaus, J. (2000) *Work and family – Allies or enemies: What happens when business professionals confront life choices*. Oxford, New York.

Friedman, D.E.–Johnson, A.A. (1997) Moving from programs to culture change: The next stage for the corporate work–family agenda. – Parasuraman, S.–Greenhaus, J. H. (eds.) *Integrating work and family: Challenges and choices for a changing world*. Quorum, Westport, CT. pp. 192–208.

Frone, M.R. (2003) Work–family balance.– Quick, J.C.–Tetrick, L.E. (eds.) *Handbook of occupational health psychology*. Washington, DC. pp. 143–162.

AmGalinsky, E.–Johnson, A.A. (1998) *Reframing the business case for work–life initiatives* (Families and Work Institute Pub. No. W98-02). Families and Work Institute, New York.

Googins, B.K. (1997) Shared responsibility for managing work and family relationships:

A community perspective. – Parasuraman, S.–Greenhaus, J.H. (eds.) *Integrating work and family: Challenges and choices for a changing world.* Quorum, Westport, CT. pp. 220–231.

Grandey, A.A.–Cropanzano, R. (1999) The conservation of resources model applied to work–family conflict and strain. – *Journal of Vocational Behavior*. 54. pp. 350–370.

Greenhaus, J.H.–Beutell, N.J. (1985) Sources of conflict between work and family roles. – *Academy of Management Review*. 10. pp. 76–88.

Greenhaus, J.H.–Parasuraman, S. (1997) The integration of work and family life: Barriers and solutions. – Parasuraman, S.–Greenhaus, J.H. (eds.) *Integrating work and family: Challenges and choices for a changing world.* Quorum, Westport, CT. pp. 232–240.

Greenhaus, J.H.–Powell, G.N. (2006) When work and family are allies: A theory of work–family enrichment. – *Academy of Management Review*. 31. pp. 72–92.

Grzywacz, J.G. (2000) Work–family spillover and health during midlife: Is managing conflict everything? – *American Journal of Health Promotion*. 14. pp. 236–243.

Grzywacz, J.G. (2002) *Toward a theory of work–family facilitation*. Paper presented at the 2002 Persons, Processes, and Places: Research on Families, Workplaces, and Communities Conference, California, San Francisco.

Gutek, B.A. (1997) Services and work-and-family life. – Parasuraman, S.–Greenhaus, J.H. (eds.)

Integrating work and family: Challenges and choices for a changing world. Quorum, Westport, CT. pp. 77–90.

Higgins, C.–Duxbury, L.–Lee, C. (1994) Impact of life-cycle stage and gender on the ability to balance work and family responsibilities. – *Family Relations*. 43. pp. 144–150.
Hochschild, A. (1989) *The second shift*. Viking, New York.
Kanter, R.M. (1977) *Work and family in the United States: A critical review and agenda for research and policy*. Russell Sage Foundation, New York.
Kearns, P.L. (2003) *HR Strategy: Business focused, individually centered.* Elsevier Butterwork-Heinemann, Burlington, MA.
Kofodimos, J.R. (1995) *Beyond work–family programs: Confronting and resolving the underlying causes of work–personal life conflict*. Center for Creative Leadership, Greensboro, NC.
Langdon, D.G. (1999) Selecting interventions. –Langdon, D.G.–Whiteside, K.S.–McKenna, M.M. (eds.) *Intervention resource guide.* Jossey-Bass, San Francisco. pp. 15–25.
Lobel, S.A.–Kossek, E.E. (1996) Human resource strategies to support diversity in work and personal lifestyles: Beyond the "family-friendly" organization. – Kossek, E.E.–Lobel, S. (eds.) *Managing diversity: Human resource strategies for transforming the workplace*. Blackwell, Cambridge, MA. pp. 221–244.
Madsen, S.R. (2003) The effects of home-based teleworking on work–family conflict. – *Human Resource Development Quarterly.* 14. pp. 35–58.
Marchese, M.C.–Bassham, G.–Ryan, J. (2002) Work–family conflict: A virtue ethics analysis. – *Journal of Business Ethics.* 40. pp. 145–154.
Mattesich, P.– Monsey, B. (1997) *Community building: What makes it work*. Amherst H. Wilder Foundation, St. Paul, MN.
McCubbin, H.I.–Patterson, J.M. (1983) Family transitions: Adaptation to stress. – McCubbin, H.I.–Figley, C.R. (eds.) *Stress and the family: Coping with normative transitions.* Routledge, New York. pp. 5–25.
Minuchin, S. (1974) *Families and family therapy.* Harvard University Press, Cambridge, MA.
Nelson, L.–Ramsey, C.–Verner, C. (1960) *Community structure and change.* Macmillan, New York.
Noor, N.M. (2002) Work–family conflict, locus of control, and women's well-being: Tests of alternative pathways. – *The Journal of Social Psychology.* 142. pp. 645–662.
Olson, D.H.–DeFrain, J. (1997) *Marriage and the family: Diversity and strengths.* Mayfield, Mountain View: CA.
Orbst, P.–White, K. (2004) Revisiting the sense of community index: A confirmatory factor analysis. – *Journal of Community Psychology.*32. pp. 691–705.
Quick, J.C.–Quick, J.D.–Nelson, D.L.–Hurrell, J.J. (1997) *Preventive stress management in organizations*. American Psychological Association, Washington, DC.
Parasuraman, S.–Greenhaus, J.H. (1997) The changing world of work and family. – Parasuraman, S.–Greenhaus, J.H. (eds.) *Integrating work and family: Challenges and choices for a changing world.* Praeger, Westport, CT. pp. 3–14.
Perry-Jenkins, M.–Repetti, R. L.–Crouter, A.C. (2000) Work and family in the 1990s. – *Journal of Marriage and the Family.* 62. pp. 981–998.
Pleck, J.H. (1977) The work–family role system. – *Social Problems.* 24. pp. 417–427.
Polach, J. (2003) HRD's role in work–life integration issues: Moving the workforce to a change in mindset. – *Human Resource Development International.* 6. pp. 57–68.
Rapoport, R.–Bailyn, L.–Fletcher, J.K.–Pruitt, B.H. (2002) *Beyond work–family balance: Advancing gender equity and workplace performance.* Jossey Bass, San Francisco.
Stokols, D. (1996) Translating social ecological theory into guidelines for community health promotion. – *American Journal of Health Promotion.* 10. pp. 282–298.
Strong, B.–Devault, C.–Sayad, B.W.–Cohen, T.F. (2001) *The marriage and family experience: Intimate relationships in a changing society.* Wadsworth/Thomson Learning, Belmont, CA.

Sutton, K.A.– Noe, R.A. (2005) Family-friendly programs and work–life integration: More myth than magic? – Kossek, E.E.–Lambert, S.J. (eds.) *Work and life integration: Organizational, cultural, and individual perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. pp. 151–169.

Thompson, J.A.–Bunderson, J.S. (2001) Work–nonwork conflict and the phenomenology of time: Beyond the balance metaphor. – *Work and Occupations*. 28. pp. 17–39.

U.S. Census Bureau. (1995) *Statistical abstract of the United States*. (115th ed.) U.S. Government Printing Office, Washington, DC.

Voydanoff, P. (2001) Conceptualizing community in the context of work and family. – *Community, Work, & Family*. 4. pp. 133–156.

Voydanoff, P. (2002) Linkages between the work–family interface and work, family, and individual outcomes. – *Journal of Family Issues*. 23. pp. 138–164.

Voydanoff, P. (2005) The effects of community demands, resources, and strategies on the nature and consequence of the work–family interface: An agenda for future research. – *Family Relations*. 54. pp. 583–595.

Wallen, J. (2002) *Balancing work and family: The role of the workplace*. Allyn & Bacon, Boston, MA.

Way, W.L. (1991) Frameworks for examining work–family relationships within the context of home economics education. – Felstehausen, G.–Schultz, J.B. (eds.) *Work and family educational implications*. Macmillian/McGraw-Hill, Peoria, IL. pp. 1–23.

Zedeck, S. (1992) *Work, families, and organizations*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

EGYÜTTMŰKÖDŐ KÖZÖSSÉGI EMPOWERMENT: EGY HAT LÉPÉSBŐL ÁLLÓ MÓDSZER BEMUTATÁSA[*]

SEUNGHYUN YOO – NATHAN E. WEED – MICHELE L. LEMPA – MWENDE MBONDO – RACHEL E. SHADA – ROBERT M. GOODMAN

Feladatok

- Adott közösségfejlesztő projekt alapján vázolja fel a beavatkozási folyamat legfontosabb tapasztalatait: motivációk, szükségletfelmérés, stratégia készítés, munkamegosztás-együttműködés, a résztvevők szerepei, felelősség vállalása, stb. tekintetében!
- Ezután kezdje el olvasni a tanulmányt!

Előzmények

Jelen tanulmány egy, a Louisiana állambeli New Orleansban működő közösségi szervezetben (itt: Mid-Town Koalíció) történő részvételi folyamatról számol be. Magában foglalja a három évig tartó kutatás bemutatását, melynek segítségével sikerült kidolgozni egy, a közösségi kapacitás mérésére alkalmas eszközt, valamint tartalmazza a közösségi szervezetek és a kutatócsoport közötti folyamatos kapcsolattartás eredményeit. A kapacitáskutatás egy speciális projektként (Special Interest Project, SIP) a Prevenciókutatás Központokon (Prevention Reasearch Centers, PRCs) belül és a Betegségszabályozás és Prevenció Központon (Centers for Disease Control and Prevention, CDC) keresztül volt támogatva. A kutatók a Mid-Town Koalícióval együtt nyolc különböző közösségi iniciatívával dolgoztak a New Orleans-i agglomeráció területén. A kezdeményezések helyi szintűek (grassroot) voltak, és mindegyiket úgy szervezték meg, hogy szembenézzenek a közösségi problémákkal, mint például a hulladéktárolók környékén lévő otthonok, az elhagyatott otthonok, a kábítószerek, a HIV/AIDS vírus, valamint a helyi ipari üzemek által okozott szennyezés problémáival.

2001 júliusában a Mid-Town Koalíció a SIP tanulmányától függetlenül kérvényezte, hogy a vezető-kutatók és diákok segítsenek négy, a Mid-Town Koalícióban részt vevő környékbeli csoportnak (itt: közösségi csoportok) felfedni a környék legfontosabb

[*] A tanulmány eredeti megjelenési helye: Health Promotion Practice (2004) 5 (3): 256–265.

problémáit. A Mid-Town Koalíción keresztül négy közösségi vezető – mindegyik az egyes Mid-Town területről –, valamint a kutatói csapat egy-egy tagja összeállt, hogy közösen megszervezzen és levezessen több gyűlést a környékbeli lakosok körében. A gyűlések célja volt, hogy júniustól októberig a közösségen keresztül felépítse, rangsorolja, illetve azonosítsa a felismert problémák megoldásához szükséges stratégiákat. A projekt célja az volt, hogy a vezetést a közösség összes tagjának részvételre való ösztönzésével segítse.

Az egyetemek és a közösségek részvétele

A közösségek és az akadémiai intézmények közötti kapcsolat nem mindig pozitív. Az egyetemek általában úgy szeretnének megvizsgálni egy közösséget, vagy úgy szeretnének kipróbálni egy beavatkozási módszert, hogy cserébe a közösség számára nem nyújtanak semmit (CDC 1998). Ez gyakran ahhoz vezet, hogy a közösségek neheztelnek az akadémiai intézményekre, illetve bizalmatlanná válnak velük szemben. Ezért nagyon fontos, hogy minden egyetemi kezdeményezésű munka magában foglalja a közösséget is (Baker et al. 1999). Szükséges, hogy a közösség és az egyetem között kölcsönös kapcsolat alakuljon ki, amely *előnyös lesz majd a kutatók és a tanárok számára is, ám szükséges, hogy a kapcsolat a közösségeknek is legalább annyira a hasznára váljon* (CDC 1997). Beleértve, hogy a tanárok és a kutatók segítenek a közösségeknek felismerni és megoldani az őket érintő problémákat. Például, ha egy kutató a közösségben történő munkája során felismer egy, az akadémiai intézmény tagjai által kielégíthető szükségletet, kapcsolatain keresztül mozgósítson mindent és mindenkit, aki a közösség segítségére lehet.

A Mid-Town Koalíció esetében négy környékbeli közösségi csoport határozta meg a különféle, szerintük fontosnak tartott közösségi szükségleteket. A közösségi csoportokban résztvevők önkéntesen csatlakoztak a projekthez. A részvétel növelése érdekében a Mid-Town Koalíció munkatársai minden közösségi összejövetel előtt végigjárták a környéket és hirdetményeket függesztettek ki, valamint szórólapokat osztottak szét. Minden csoportban segíteni kellett a vezetést; fel kellett ismerni egy, a tagok többsége által kezelni kívánt problémát, problémák okait, valamint fel kellett építeni olyan stratégiákat, amelyekkel ezt az állapotot meg lehetett változtatni. Habár a Mid-Town Koalíció és az egyetem közti kapcsolat még csak kezdetleges volt, a négy közösséggel való együttműködés lehetőséget adott az egyetem számára, hogy tovább javítsa a nagyobb közösséggel kiépített kapcsolatát, és ezáltal létrehozhasson egy folyamatos partneri viszonyt a Koalícióval, illetve a közösséggel.

Feladatok

- Tapasztalatai alapján hozzon hazai példát a közösségek fejlesztése és annak kutatása összekapcsolódásáról!
- Milyen szempontokat tart fontosnak adott/konkrét közösségfejlesztő stratégiában a közösség(ek) képviselői és a projektben közreműködő egyetemi/főiskolai képzés képviselőinek (tanárok – kutatók – diákok) kölcsönös kapcsolatában, együttműködésében?
- Fogalmazzon meg érveket a képző intézmények adott közösségfejlesztésben történő közreműködése mellett!

Stratégiák

Előzetes összejövetelek

A projekt kezdetén számos összejövetelt tartottak, elősegítendő a folyamat közös megértését, illetve a tervek készítését. Az egyik kezdeti gyűlésen a négy egyetemi tanácsadó és a Mid-Town Koalíció több tagja találkozott, hogy megosszák egymással a közösségi empowerment projektet, valamint hogy egy-egy tanácsadót hozzárendeljenek a helyi szintű (grassroot) csoporthoz. A tanácsadók egyenként beszéltek a Mid-Town Koalíció munkatársaival, és így értesültek a hozzájuk tartozó közösségek jelenlegi helyzetéről, illetve a csoportok akkori tevékenységeiről. Ez a lépés megalapozta a közösségi vezetőkkel való kapcsolat fejlődését, valamint bejárást biztosított a közösségi csoportokba. A tanácsadók emellett külön is találkoztak, hogy megbeszéljék a módszereket, illetve hogy meghatározzák az időbeli ütemezést, amelyhez igazodva elvégzik majd a közösség fejlesztéséhez használt stratégiák meghatározását és megvalósítását.

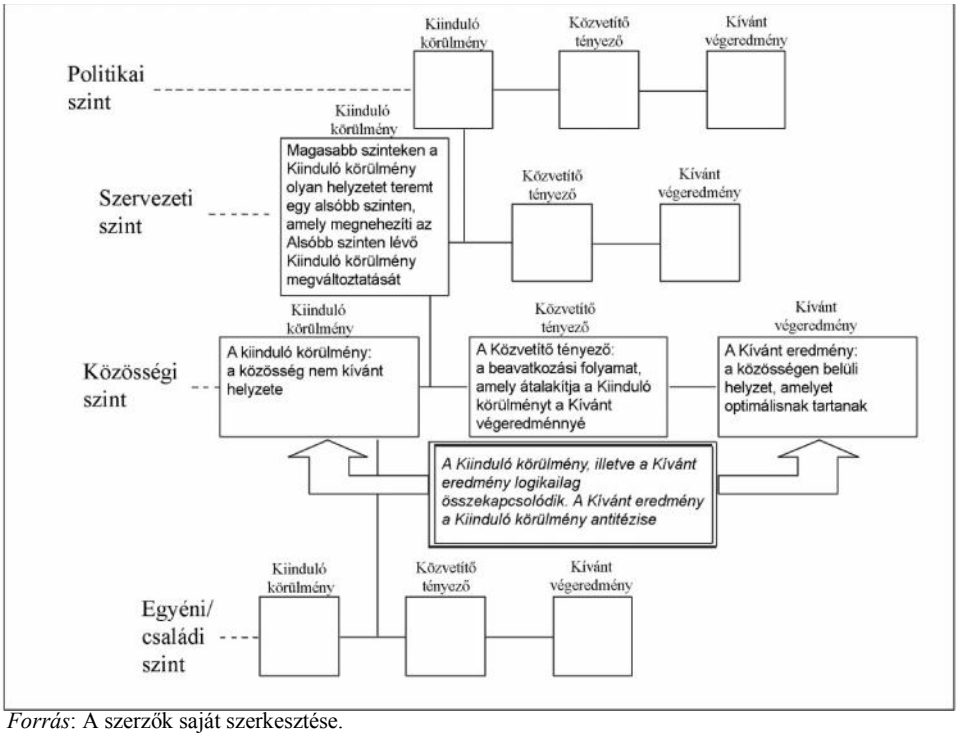
A tanácsadók a projekt időtartama alatt hetente kétszer gyűltek össze, így tájékoztatták egymást a közösségi csoportok előrehaladtáról. A professzorok felügyeletet biztosítottak és gyakorlati tanácsokkal szolgáltak. A gyűlések lehetőséget adtak, hogy megbeszélhessék a megfelelő tevékenységeket, valamint hogy megállapíthassák a négy közösség előrehaladását.

Stratégia

A projekt során használt modell (lásd 1. ábra) egy, Goodman (2000) által kifejlesztett szociális ökológiai értékelési modellen alapszik. A *modell* képes több – például egyéni, szervezeti, közösségi, valamint makro – szinten keresztül meghatározni a közvetítő, illetve módosító körülményeket, valamint az eredményeket. Továbbá biztosít *egy keretrendszert, amely jól ábrázolja a problémák összetettségét.* A szociális ökológiai modell e nagyon értékes tulajdonsága lehetővé teszi, hogy felhasználhassák egy olyan közösségi fórumon belül, *ahol megfelelő célokat és stratégiákat kell az együttműködés során felismerni.*

1. ábra

Egy szociális ökológiai modell vázlata



Forrás: A szerzők saját szerkesztése.

Egy azonosított közösségi probléma és a kívánt eredmény közti közvetítő körülmények számítanak a beavatkozáskor. Az ilyen közvetítő programokat több – egyéni, illetve családi, szervezeti, közösségi, valamint politikai – szinten is el lehet végezni. Az 1. ábra egy olyan általános szociális ökológiai modellt mutat be, amely ábrázolja és elmagyarázza a modellen belüli struktúrát. A modell egy bizonyos problémára való alkalmazása megköveteli, hogy a közösség azonosítson egy, a közösségben meglévő problematikus helyzetet. A kiválasztott problémát kategorizálni kell aszerint, hogy mely szociális szinten jelenik meg. Mindez biztosít egy olyan kiindulási pontot, amelyből az ábra fennmaradó részét már ki lehet tölteni. Képzeljük el, hogy az 1. ábrában beazonosítottunk egy problémát közösségi szinten – a projekt során az egyes csoportokban ebből volt a legtöbb. Annak érdekében, hogy meghatározzuk a kívánt eredményt, a közösség tagjainak ki kell választaniuk a kiinduló körülmény ellentételét (antitézisét). A közvetítő tényező, azaz a beavatkozási folyamat átalakítja a kiinduló körülményt a kívánt eredménnyé. A következő, magasabb szociális szinten lévő kiinduló körülményt úgy határozhatjuk meg, ha megtaláljuk a legalsó szociális szinten

megjelenő problémát létrehozó tényezőket. Ezeket, a különböző szintek között megjelenő kölcsönösségi interakciókat, valamint a szinteken belüli szerkezeteket logikai sorrendbe kell rendezni. A modellt úgy fejezhetjük be, ha az előző folyamatot minden szinten megismételjük. Úgy terveztük, hogy a javasolt beavatkozások közvetítsék a közösség által kiválasztott problémát a különböző szintek mindegyikén. Ennek az a kulcsa, hogy az általános beavatkozás együttműködés alapján vegyíti a különböző szinteken kidolgozott beavatkozásokat, hogy így egy olyan stratégiát alkosson, amely az egész szociális ökológiai keretrendszeren belül szembe tud nézni a kiinduló körülményekkel.

Az 1. ábrát bemutattuk mind a négy projektben részt vevő közösségi csoportnak, valamint kihangsúlyoztuk, hogy minél gyakoribb a logikailag összekapcsolt programrészek, illetve a támogató tevékenységek előfordulása, annál átfogóbb lesz a közösségi megközelítés. Mindegyik csoport beleegyezett, hogy a projekt végére kifejleszt egy, az 1. ábrához hasonló stratégiai modellt. Az elsődleges problémákat feljegyeztük, majd a közösségi gyűlések során mindegyik csoport a saját tanácsadójával együtt megalkotta a stratégiák szociális ökológiai térképét.

A folyamat áttekintése

A folyamat

A projektfolyamat hat fő összetevőből állt. Az 1. táblázat az egyes lépések leírásával együtt bemutatja a folyamat összetevőit is.

Az első összetevő lényege, hogy minél hamarabb beléphessünk a közösségi csoportokba. Kívülállóként kezdetben érzékelhető volt némi kényelmetlenség a tanácsadók közösségben való megjelenése során. Az érzés alábbhagyott, amikor nyilvánvalóvá vált, hogy a csoportok terveiben szereplő folyamatokat, stratégiákat és a várható eredményeket a közösségek fogják kidolgozni, nem pedig kívülről veszik át azokat. Ahogy egyre jobb kapcsolat alakult ki a tanácsadók és a közösségi csoportok között, egyre nagyobb lett a bizalom, valamint az együttműködés folyamata is egyre konstruktívabbá vált.

A projekt második összetevője a közösségre hatással lévő problémák beazonosítása volt. Ez már a közösségi csoportokkal való együttműködés legelején megvalósult. Az első gyűlésen a tanácsadók egy módosított, név szerinti csoportos folyamattechnikát használtak, amelynek része volt egy, a súlyosabb közösségi problémákat felszínre segítő vitamódszer is.

1. táblázat

Hat lépésből álló tanácsadó folyamat

1. Belépés a közösségbe • Találkozó a közösségi vezetőkkel és a közösséget szervező munkatársakkal • Tanácsadók képzése: a korábbi közösségi gyűlések jegyzeteinek áttekintése, valamint stratégiák tervezése • A tanácsadók és a tanácsadó folyamat bemutatása a közösség számára • A küldetés és a célok megvitatása a tanácsadók és a közösség között
2. Problémaazonosítás • A létező és az új közösségi problémák megvitatása • A beazonosított problémák felsorolása • A közösségi vezetők megbízása
3. Rangsorolás • Nyílt szavazás a rangsorolandó problémákról • Csoportos megegyezés a szavazatok alapján legfontosabbnak kiválasztott problémákról
4. Stratégiafejlesztés • A legfontosabb problémában való elmélyülés, megállapítandó, miként befolyásolják a közösséget, és miket tettek eddig a feloldásuk érdekében • Az új szociális ökológiai modell bemutatása • Vitacsoport: miként látja és fogja fel a közösség a modellt, illetve használják-e a modellt a folyamat során • A közösség saját modelljének felépítése: kapcsolatépítés, információ-megosztás és együttműködésen keresztül • A felépített modell áttekintése
5. Megvalósítás • Feladatterv előkészítése mindegyik módosító tevékenységhez • Feladatok elosztása a közösség tagjai között • A feladatok ütemezése • A közösség erőforrásainak hasznosítása a közösségi szervezetek segítségével • A feladatterv lépésről lépésre való végrehajtása, valamint állapotfelmérés • A tanácsadók, közösségi tagok és a közösségi szervezet munkatársak beszámolóinak meghallgatása minden lépés után
6. A felelősség áthelyezése • Az első olyan cselekvés eredményeinek, illetve folyamatának a megvitatása, amely a modellre vonatkozóan történt • Döntéshozatal a következő lépésekkel kapcsolatban • A tanácsadói felelősség áthelyezése a tanácsadókról a közösségi vezetőkre

Forrás: A szerzők saját szerkesztése.

A harmadik összetevő a különböző csoportokban felszínre került problémák rangsorolása volt. A négy közösségi csoport mindegyike felállította a saját sorrendjét. A rangsorolás kritériuma a különböző csoportok megítélésétől függött; az összes

csoport úgy próbálta meghatározni a rangsort, hogy figyelembe vette, kikre volt hatással az adott probléma, valamint mennyire állt szoros kapcsolatban más, a közösséget még érintő problémákkal. Az egyik csoport tagjai például megfigyelték, hogy az elhagyatott épületek illegális tevékenységeknek adnak helyet, ezáltal összekapcsolták az elhagyatott épületek és a bűnözés problémáit. Miután a csoportok felismerték, hogy lehetetlen egyszerre foglalkozni az összes fontos problémával, kizárólag egy problémára összpontosítottak. A legfontosabb problémák meghatározását egy vagy két gyűlés alatt teljesítették, melyek során a közösség tagjai megvitatták, hogy miért éppen az adott problémát választották. A négy közösségi csoport által kiválasztott legfontosabb problémák a következők voltak: kiegészítő nevelési programok, kábítószerek a közösségben, megrongált otthonok, valamint elhagyatott ingatlanok. A kiválasztás során személy szerinti vélemény nyilvánítást alkalmaztak, amely lehetővé tette minden résztvevő számára, hogy közreműködhessen, illetve hogy egy demokratikus döntéshozatali folyamatot alkalmazzanak. A legtöbb közösségi csoportban általános megegyezés született a legfontosabb problémáról.

A projekt negyedik összetevője az elsődleges probléma megoldásához szükséges stratégiák kidolgozása volt. A legtöbb közösségi csoportban a tanácsadók bemutatták a szociális ökológiai modellt, melynek segítségével egymással együttműködő stratégiákat találhattak. A csoportok ekkor összegyűltek a tanácsadókkal, hogy a szociális ökológiai modellt felhasználva kidolgozzanak egy stratégiai tervet a kiválasztott problémára. A legtöbb gyűlés során arra összpontosítottak, hogy kidolgozzanak egy olyan diagramot, amely ábrázolja a különböző szociális szinteken lévő tényezők közti logikai kapcsolatokat. E technika során a közösségi csoportok és a tanácsadók képesek voltak a problémákat felfedni és megérteni. A folyamat következtében a résztvevők sokat beszéltek egymással és sokat tanulhattak egymástól is. A kommunikáció, valamint e tanulás megerősítette a csoportokon belüli, illetve a csoportok és a tanácsadók közti kapcsolatot. Felismerhettek és felhasználhattak továbbá számos olyan erőforrást, amelyet a résztvevők hoztak elő a gyűléseken.

Az ötödik összetevő a stratégiák megvalósítása volt. A csoportok a megvalósítás során különböző stratégiákat alkalmaztak, változó sikerrel, ám megfigyeltünk egymást átfedő tevékenységeket is. A megvalósításhoz például a csoportok mindegyike lépésről lépésre történő feladatterveket készített, a feladatokat a közösségek tagjai között osztották ki, valamint mindannyian ütemezték a terveket. A Mid-Town Koalíció segítséget nyújtott a különböző közösségi erőforrások meghatározásában és hozzáférhetőségében, valamint megosztotta tapasztalatait a csoportokkal.

Amikor a stratégiák megvalósítása elkezdődött, a tanácsadók beleegyeztek, hogy a vezetést átadják a közösségi csoportok tagjai számára. Ezért aztán a hatodik lépés során mindegyik csoport összegyűlt a saját tanácsadójával. Mivel a legtöbb csoport szilárd stratégiákat dolgozott ki, és mivel a közösség tagjai közt kialakult egyfajta hatékony együttműködés, a tanácsadók számára eljött az idő, hogy kiszálljanak a programokból,

és hagyják, hogy a közösségi csoportok önállóan folytassák a munkát. A munka kezdetén a tanácsadók határozottan kijelentették, hogy a közösségek segítése során nem fognak programokat kidolgozni, a kapcsolat inkább lehetőséget adott arra, hogy utat mutassanak egy stratégiai tervezőfolyamat kidolgozásához, amelyet a csoportok felhasználhatnak bármely, a közösséget érintő összetett probléma megoldása során.

A közösségi csoportok működése

Habár mindegyik közösségi csoport más és más gondot határozott meg legfontosabb problémaként, valamint mindegyiküknek különböző csoport-specifikus helyzetekkel kellett szembenéznie, a hat lépésből álló folyamatot a legtöbb esetben végrehajtották. Az 1. közösségi csoport, amelyiknek kiegészítő nevelési programokra volt szüksége, arra a következtetésre jutott, hogy az ilyen, tanácsadással kapcsolatos programok javíthatnak a gyerekek tanulmányi eredményein és önbizalmán, illetve az ilyen programok sokkal hatékonyabbak, amikor szülői támogatással társulnak. A csoport tanúskodott róla, hogy szükség van ilyen családsegítői programokra, valamint hogy a programokat önkormányzati és közösségi támogatáson keresztül kell finanszírozni és felügyelni. A csoport eldöntötte, hogy a feladatterv részeként kidolgoz a közösségben egy, a létező iskolaszintű nevelési programokból álló tervet. A csoporttagok önként jelentkeztek, hogy felelősséget vállaljanak a különböző tevékenységekért.

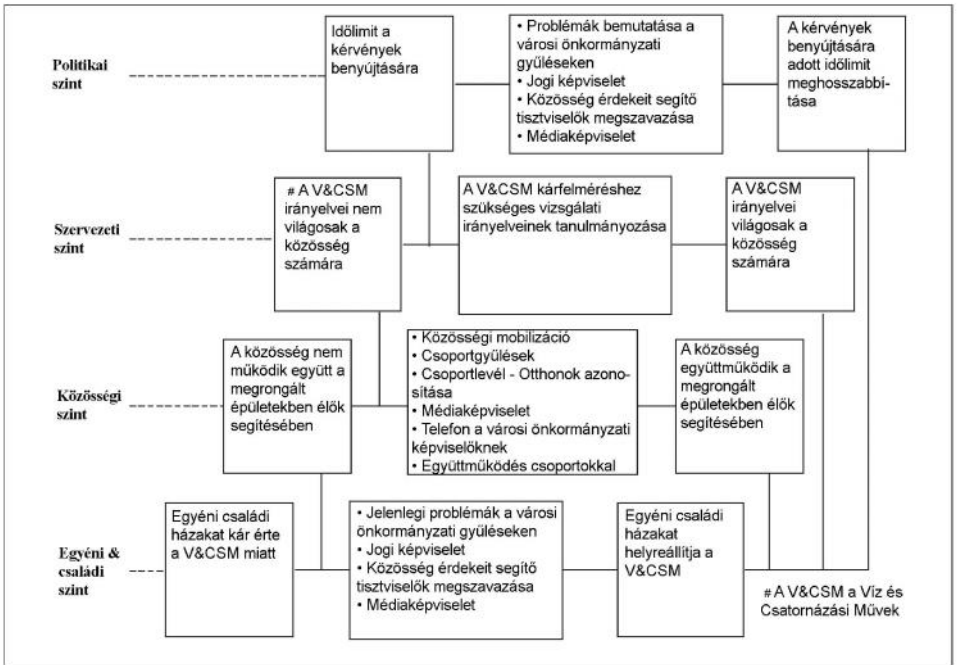
A program lassan fejlődött, ám a résztvevők a folyamat során állandó erőfeszítéseket tettek, valamint számos kapcsolatot építettek ki. Az összetett stratégia és feladatterv megalapozott egy olyan együttműködést, amely növeli a megfelelő és hatékony nevelési programok kidolgozásának lehetőségét, amelyek segítségével a gyerekek könnyebben boldogulhatnak az iskolában.

A 3. csoport számára a „Víz és Csatornázási Művek által megrongált otthonok helyreállítása” volt a központi probléma. Egy nagyobb építkezési projekt kapcsán zajló cölöpásás során több lakóház és iroda épületében szerkezeti sérülés történt. A csoport az 1. csoporthoz hasonlóan a hat lépésből álló stratégián alapuló folyamaton ment végig. Az egyik kiegészítés a stratégiafejlesztés alapszabályainak meghatározása volt, amely kihangsúlyozta, hogy a közösség tagjait bíztatni kell a csatlakozásra, és hogy érdeklődők, elkötelezettek legyenek. A csoport által megtervezett kiinduló feladatterv eredménye az lett, hogy a Víz és Csatornázási Művek egyik képviselője részt vett egy, a problémát megbeszélő közösségi fórumon, amelyen mind a négy csoport képviselői részt vettek. A csoport tett még egy lépést egy sajtóértekezlet formájában, valamint részt vett egy városi önkormányzati gyűlésen. A csoport továbbá bővítette a kapcsolatait, és bevonta a szomszédos környéket a tevékenységekbe. A 3. csoport tagjai találkoztak a Mid-Town Koalíció képviselőiből felállított képviseleti csapattal, hogy megbizonyosodjanak afelől, hogy mindent megtettek, mielőtt megtartanák a sajtóértekezletet, illetve részt vennének az önkormányzati gyűlésen. A képviseleti

csapat nemcsak elismerte, hogy a 3. csoport megtett mindent, amit csak lehet annak érdekében, hogy feloldja a problémát, hanem úgy gondolta, a folytatáshoz nincs is szükség a Mid-Town Koalíció bizottságának beleegyezésére. A képviseleti csapat ezen felül közreműködő szerepet vállalt a 3. csoport tervezett tevékenységeihez való felkészülése során is.

2. ábra

A 3. csoport szociális ökológiai modellje – megrongált otthonok



Forrás: A szerzők saját szerkesztése.

A 4. csoport a többiekhez hasonlóan az első néhány gyűlést arra használta, hogy beazonosítsa, illetve rangsorolja a felmerülő problémákat. A csoport számára az elhagyatott otthonok kérdése volt a legfontosabb. A csoport alacsony, ám állandó részvételű gyűlések során alkotta meg ötleteit az elhagyatott otthonok problémájával kapcsolatos feladattervekhez. A csoportvezető a folyamatban rendszertelenül vett részt, illetve a hangsúlyt folyamatosan leemelte a stratégiafejlesztésről azáltal, hogy más problémák irányába terelte a szót. Bár a figyelemelterelés elkedvetlenítette a csoportot, hamar erőre kaptak, amikor a feladatterv eredményeként sikerült összehozni egy találkozót a városfejlesztési hivatal egyik képviselőjével.

A többi csoporttal ellentétben a 2. csoport már mindjárt a folyamat elején nehézségekkel küzdött. Több mint egy hónap telt el a tanácsadó kijelölése és az első gyűlés között. A gyűlés során a csoport felismerte, hogy a közösségben előforduló kábítószerek jelentik a legnagyobb problémát, valamint elhatározta, hogy a szociális ökológiai modellt fogja alkalmazni a probléma megoldásához szükséges stratégiai tervek kidolgozása során. Ennek ellenére a csoportnak további problémákkal kellett megküzdenie, mivel a gyűléseket gyakran lemondták, mert nem állt rendelkezésre egy állandó és megfelelő terem, valamint az alternatív teremben nem volt áram, és ez a csoport létszámának csökkenéséhez vezetett. Annak érdekében, hogy biztosíthassanak maguknak egy állandó, gyűlésekre alkalmas környezetet, a csoport feladattervet dolgozott ki. Találkoztak a működési területhez közeli nyilvános ingatlanban működő lakásügyi hivatali vezetőkkel. Végül sikerült hozzáférniük az egyik, lakóhelyükhöz közeli épülethez. Amikor a terem kérdése megoldódott, a tanácsadó részletesen bemutatta a szociális ökológiai modellt, majd a csoport megvitatta, hogy milyen közösségi stratégiákat akarnak kidolgozni a kábítószer-terjesztés és a kábítószer-használat ellen. Ezután a csoport felismerte, hogy a fő problémát meg kell változtatni a kábítószerekről az önkormányzati lakások lakóinak ügyére (akik kénytelenek voltak hónapokkal a tervezett áttelepítés előtt kiköltözni otthonaikból). Kidolgoztak egy új feladattervet, valamint a feladatokat kiosztották a csoporttagok között, ám később a tanácsadó felügyelete alatti további összejöveteleket megint lemondták a teremhez való ismételt hozzáférhetetlenség miatt.

A projekt során kidolgozott szociális ökológiai modell

A 2. ábra, a 3. csoport által felépített modell jól mutatja, hogy az egyéni szinten alkalmazott stratégiák a következők voltak: jogi képviseletszerzés, valamint levelezés a Víz és Csatornázási Művekkel, kérvényezve a helyreállítás finanszírozását. Közösségi szinten az egyéni stratégiákat segítette a közösségnek a megrongált otthonok ügyében történő szélesebb segítségkérése. A felmerült szervezési technikák között voltak a csoportgyűlések, a médiaképviselet, együttműködés más csoportokkal, a helyreállításra szoruló otthonok közösen történő megállapítása, valamint a Víz és Csatornázási Művek személyes, egyénenként külön-külön történő megkeresésének elkerülése. A támogató irányelvek között szerepelt a Víz és Csatornázási Művek megrongált házak javítására vonatkozó irányelveinek átfogó ismerete, valamint a károk megfelelő módon történő felmérése. Az egyik szervezési probléma abból adódott, hogy a lakóknak nem volt elég idejük kérvényeik benyújtására. A javasolt stratégiák között szerepelt a probléma önkormányzati gyűléseken történő bemutatása, a jogi képviseletszerzés, a közösség erőfeszítéseit segítő tisztviselők megválasztása, valamint a médiaképviselet.

Feladatok, gyakorlatok

- Készítsen rövid áttekinthető vázlatot a tanulmány eddig elolvasott részeiről!
- Mit gondol a bemutatott szociális ökológiai modellről? Tudná-e alkalmazni saját munkájában? Milyen területen?
- Hozzon olyan hazai példákat, amelyekben a szükségletfelmérés szorosan összekapcsolódik a stratégia alkotással!
- Hat fős kollégai, vagy tankörbeli team-jükben meghatározott közösségi probléma kezelésére alkalmazzák a „Hat lépésből álló tanácsadó folyamat" modellt. Közösségfejlesztőként (tanácsadóként) határozzák meg legfőbb feladataikat a:
  - közösségbe való belépés
  - problémák meghatározása
  - problémák rangsorolása
  - stratégia kialakítása
  - megvalósítás
  - felelősség áthelyezése vonatkozásában!
- Milyen szerepeket kapnának, milyen felelősségeket vállalhatnának az együttműködésben részt vevő személyek? Mintának használják e tanulmány résztvevőinek szerepeit: a közösségi csoportok képviselői, a Mid-Town Koalíció képviselői (csapata), az egyetem tanácsadói (tanárai, kutatói, diákjai)!
- Mikor jutnak el az önálló közösség szervezéshez a közösség tagjai? Mit tegyenek akkor a közösségfejlesztők?
- A kialakítandó stratégiában alkalmazzák a Goodman-féle szociális ökológiai modellt és az 1. és 2. ábrákhoz hasonlóan készítsék el a stratégia szociális ökológiai térképét!
- A fentieket mutassák be szemináriumon!

Megvitatás

Az eredményeket azon szempontok szerint lehet összefoglalni, illetve megvitatni, hogy milyen módon voltak azok hatással a közösségi empowerment projektre. A 2. táblázat bemutatja a közösségi folyamatot befolyásoló tényezők összesítését.

2. táblázat

Segítséget nyújtó és hátráltató tényezők a közösségi empowerment folyamata során

Segítséget nyújtó tényezők	*Hátráltató tényezők*
Szilárd elméleti keretrendszer	Korlátozott erőforrások: hely, idő, adat
A közösségi gyűlések állandósága: létszám, helyszín, időpontok	Lassú folyamat: a gyűlések közti cselekvések korlátozottsága
A közösségi szervezetek alkalmazottainak támogatása	Alacsony közösségi részvétel: korlátozott számú erőforrások és biztonsággal kapcsolatos problémák
Nyílt kommunikáció	A projekt promóciója a közösségben
Jól összpontosító közösségi vezetők	A folyamat közbeni szituációs tényezőkre való reakció szükségessége
Közösségi hálózat	
A tanácsadók rendszeres jelentése	

Forrás: A szerzők saját szerkesztése.

Segítséget nyújtó tényezők

A rangsorokat mind a négy csoportban már az első vagy a második gyűlésen felállították. A legfontosabb probléma megállapítása során a szociális ökológiai modell bemutatása sarkalatos pontjává vált az egyes csoportok – főként a 3. és 4. csoport – stratégiafejlesztésének. A közösség tagjai pozitívan reagáltak a modell koncepciójára és felépítésére, valamint azt aktívan fel is használták, hogy egy mindenre kiterjedő stratégiát hozhassanak létre. A modell átfogó természete azonban néhány esetben problémát jelentett a közösségi csoportok számára. Ez a legjobban akkor vált nyilvánvalóvá, amikor külső befolyásoló tényezők jelentek meg (mint például az önkormányzati lakásokban lakók áthelyezése), ilyenkor időbe telt, mire a helyzetnek megfelelővé alakították át a feladatterveket. Nemcsak azt fontos kiemelnünk, hogy a közösségek tagjai rendelkeztek egy szilárd koncepciós alappal, hanem azt is, hogy megértették a modell használatát.

A gyakorlati lépéseket, tevékenységeket általában két gyűlés előzte meg (pl. létező nevelési programok listája, elhagyatott otthonok, illetve megrongált otthonok). A célkitűzés és a stratégiafejlesztés folyamata sokkal hatékonyabbnak bizonyult, amikor a közösségi vezetők részvétele, a gyűlések helyszíne, valamint a gyűlések gyakorisága állandó volt. A Mid-Town Koalíciótól érkező koordinációs támogatás segített a gyűlések megszervezésében, valamint a közösségi részvétel ösztönzésében. A közösségi szervezetek, a közösség tagjai, valamint az egyetemi tanácsadók közti nyílt és folyamatos kommunikáció megerősítette az összekötöttség és együttműködés érzését.

A tanácsadók felelősségüket minden esetben átruházták a csoportvezetőkre az utolsó gyűléseiken, kivéve a 2. csoportot, amelynél az utolsó gyűlést értesítés nélkül lemondták. A 4. csoportban a korábban megválasztott vezető következetlenül vett részt a gyűléseken, ezért a tanácsadói felelősséget a csoportból egy újonnan kiemelkedő

vezetőre bízták. Az utolsó gyűlésükön a tanácsadók segítettek a csoportvezetőknek, hogy miként alkalmazzák a szociális ökológiai modellt, mint irányadó térképet a következő tevékenységi terv kidolgozása során. A csoportokat látszólag nagyon érdekelte a projekt folytatása, és el is kezdték megvitatni a további lépéseket. Négy hónappal a vezetési felelősség átruházása után négyből három csoport továbbra is rendszeresen gyűlésezett, valamint haladt előre a folyamatban. A kivételt a 2. csoport jelentette, amely már kezdettől fogva nagyobb problémákkal küzdött.

A tanácsadók a projekt időtartama alatt rendszeresen beszámoltak az őket felügyelőknek. E gyűléseken megbeszélhették az eredményeket, illetve a nehézségeket. Amikor az egyik csoport nehézségekkel küzdött, együtt gondolkodtak a lehetséges megoldásokon. A tanácsadóknak továbbá lehetőségük adódott, hogy megosszanak egymással hasznos technikákat és megközelítéseket is, amelyeket utána más csoportokban is felhasználhattak.

A közösségi csoportok sikeresen meghívtak kulcsfontosságú hivatalnokokat, illetve más tekintélyes személyeket is a legfontosabb problémákat érintő fórumaikra, illetve közösségi gyűléseikre. Az imént említett kulcsfontosságú hivatalnokok (pl. Csatorna és Vízügyi Művek, városfejlesztési hivatal, valamint lakásügyi hivatal képviselőinek) részvételével zajló gyűlések mellett a csoportok találkoztak a helyi körzeti rendőrparancsnokkal, a terület önkormányzati képviselőjével, valamint a helyi iskolai körzet egyik kapcsolattartójával, és elmondták a problémákat, valamint visszajelzést kértek. Az 1. csoportnak lehetősége volt, hogy kapcsolatba lépjen egy oktatási misszióval rendelkező New Orleans-i katolikus szervezettel (Social Apostolate) is. A lehetőség, hogy kapcsolatba léphettek ilyen jelentőségteljes helyi szervezetekkel, tovább ösztönözte a csoport tagjait a célok megvalósítására való törekvésben.

Hátráltató tényezők

Az egyik legfontosabb nehézség a pénzügyi, illetve más erőforrások hiánya volt. Habár az elérhető erőforrások sok esetben segítséget nyújtottak, a tanácsadók úgy látták, a csoportoknak problémát okozott a közösségek tagjainak részvétele; nehezen gyorsították fel a folyamatokat; biztosították a gyűlések résztvevőinek állandóságát; találtak időt a tevékenységek kivitelezésére; fértek hozzá a már meglévő kapcsolataikhoz, valamint nehezen tudtak az akaratuknak megfelelő módon közösségi adatokhoz jutni. Az 1. és 4. csoport csak nehezen tudott a projekthez szükséges információkhoz hozzájutni, nagyon kevés volt elérhető az általuk kívánt formában. Az erőforrások korlátozottsága befolyásolta a folyamat sebességét is, és ez elkedvetleníthette a tagokat.

A közösségi szervezetek munkatársai hirdetményeket függesztettek ki, valamint leveleket küldtek szét, hogy növeljék a részvételt a közösségi csoportgyűléseken. A szóróanyagokat gyakran nem megfelelően osztották szét vagy megsérültek, illetve a leveleket nem mindig kapták meg időben az emberek. A munkatársak próbálkoztak

azzal is, hogy házról-házra járva értesítették a lakókat a gyűlésekről, ám olykor fizikailag voltak veszélyeztetve. A részvétel növelésének ilymódú nehézségei miatt a közösségi gyűléseken és tevékenységeken kis számból álló, ám állandó résztvevőjű csoportok vettek részt.

Egy nem várt helyzet többféleképpen is befolyásolhatja a folyamatot. Késést okozhat vagy akár szükségessé válhat egy adott művelet megváltoztatása is. Néha azonban akár nagyobb dolgokat, például a prioritást vagy a stratégiákat kell megváltoztatni. Arra, hogy reagálni tudjanak egy ilyen vagy egy ehhez hasonló szituációs tényezőre, szükség van egy jól szervezett közösségre, erős és összpontosított vezetésre, egy szilárd keretrendszerre, amelyre a csoportok támaszkodhatnak, valamint a közösség tagjainak állandó részvételére.

E nehézségekkel gyakran találkozni közösségi empowermentet felvállaló projektek során, ezért mindenképpen figyelembe kell őket venni a tervezéskor. A gyakorlatban dolgozóknak felkészültnek kell lenniük, hogy technikai támogatást nyújthassanak a szükséges erőforrások meghatározása és használata során. Jelen projekt egyik legnagyobb kihívása a részvételre való ösztönzés volt. A részvételt érintő kihívások leküzdésére elképzelhető stratégia lehet a szociális hálózatok (például egyházak, iskolák) bevonása. Továbbá fontos az is, hogy a közegészségügyben dolgozók, a támogatók, illetve a közösség tagjai megértsék, hogy a közösségi empowerment egy olyan folyamat, amelyhez időre és rugalmasságra van szükség.

Feladatok, gyakorlatok

- A segítséget nyújtó és a hátráltató tényezőket elolvasva gondolják át a team-ükben a már elkészített közösségfejlesztési tervükhöz kapcsolódóan az elképzelhető/lehetséges nehezítő tényezőket! Milyen ellenlépésekkel tudnák ezeket a kockázatokat csökkenteni?
- Készítsenek tervükhöz munkamegosztást! Milyen felelőssége lenne a külső közösségfejlesztőnek és a belső közösségi munkásoknak (itt csoportvezetőknek)?
- A kérdésre adott válaszaikat vessék össze a befejező részben a különöző szereplők (közösség tagjai, csoportvezetők, tanácsadók) együttműködésére vonatkozó megállapításokkal!

Befejezés

A projekt során felhasznált módszert több ok miatt is ajánljuk az empowerment növelésére irányuló programok/projektek esetében a segítségnyújtáshoz. Mindenekelőtt azért, mert *a „belépés – problémaazonosítás – rangsorolás – stratégiafejlesztés –*

végrehajtás – felelősség áthelyezés" folyamat hatékonynak bizonyult a közösségi problémák kezelése és megoldása során. Más szóval, a közösségi csoportok rövid időn belüli szervezési, rangsoroló, stratégia-meghatározó képessége jelzi a hatékony működést és segítségnyújtást. A tanácsadás és a stratégiafejlesztés során nagy segítség lehet, ha rendelkezünk egy szilárd vizuális koncepciójú modellel. Amikor *a módszert bevezettük, a közösség tagjai megértették a logikáját, és követték a lépéseit egyetértve abban, hogy szükség van egy folyamatra a kapacitás növeléséhez, és ez felkészítette őket rá, hogy erőfeszítéseiket később egyedül folytathassák*. A szociális ökológiai modell bemutatását a tagok jól fogadták, és ez láthatóan nyomot hagyott, mivel sikerült együttműködésen alapuló, szisztematikus stratégiákat kidolgozni. A folyamat a közösségi szervezetek, a közösség tagjai (kiváltképp a csoportvezetők) és a tanácsadók közti kommunikációból, a gyűlések eseménynaplóinak, napirendi pontjainak, másodlagos anyagainak feljegyzéseiből, valamint más közösségi csoportokkal, szervezetekkel, illetve kulcsfontosságú hivatalnokokkal való kapcsolatból bontakozott ki.

Másodszor azért, mert *a módszer során a résztvevőkre, valamint a csoportokra tevődő hangsúly növeli a közösségi folyamatok eredményességét. A tanácsadók szerepe a segítségnyújtás, illetve az irányadás, miközben szoros kapcsolatban állnak a közösségekkel, ám nem vezetik őket, illetve semmilyen módon nem szólnak bele a csoportok döntéshozatalába.* A négy közösségi csoportból három bizonyságot tett az egyéni csoportprojektjeik fenntarthatóságáról, amelyet a fejlesztett és megszilárdított vezetésre helyezett hangsúly segítségével valósítottak meg.

A módszer egy másik előnye, hogy *viszonylag rövid idő alatt képes eredményeket elérni, és ez méginkább bíztathatja, illetve motiválhatja a közösségeket*. A bemutatott projekt során rengeteget értek el a rangsoroláson, illetve a stratégiai tervezésen keresztül a közösségi szervezetek, a közösség tagjai, illetve a tanácsadók közti irányító erőfeszítések segítségével. Habár a gyűlések ütemezése nem mindig zajlott problémamentesen, illetve a közösségi problémák nem a közösségi fejlesztés elvárt valószínűsége szerint bukkantak fel, a közösség tagjainak mindenképpen sikerült elérniük a közösségi feladattervek rövid távú céljait.

Fordította: Panker Gergő

Irodalom

Baker, E.A.–Homan, S.–Schonhoff, R.–Kreuter, M. (1999) Principals of practice for academic/practice/ community research partnerships. – *American Journal of Preventive Medicine.* 16. (3S) pp.86–93.

Centers for Disease Control and Prevention – Agency for Toxic Substances and Disease Registry Committee on Community Engagement (1997) *Principles of community engagement*. Centers for Disease Control and Prevention, Public Health Practice Program Office Atlanta, GA.

Centers for Disease Control and Prevention – National Institutes of Health – Food and Drug Administration – Human Resources and Services Administration – Substance Abuse and Mental Health Services Administration – Indian Health Service (1998) *Building community partnerships in research: Recommendations and strategies*. Department of Health and Human Services, Washington, DC: U.S.

Goodman, R.M. (2000) Bridging the gap in effective program implementation: From concept to application. – *Journal of Community Psychology*. 28(3) pp. 309–321.

A KÖZÖSSÉGI SZÍNHÁZ, MINT AZ EMPOWERMENT ESZKÖZE A SZOCIÁLIS MUNKÁBAN[*]

ESETTANULMÁNY EGY NŐI KÖZÖSSÉGI SZÍNHÁZRÓL

AMNON BOEHM – ESTHER BOEHM

Feladatok

- Van-e Önnek a közönséget aktivizáló színházi élménye? Mi volt az? Mi ragadta meg akkor az előadásban, a közönség aktivizálásában a szereplők és a közönség interakcióját tekintve?
- Vesse össze korábbi tapasztalatait az ebben a tanulmányban megismert közösségi színházzal!
- Tekinthetők-e közösségeknek a webvilág közösségi oldalai? Az IGEN-ek vagy NEM-ek melletti érveit ossza meg kollégái és évfolyamtársai körében!
- Milyen anti-közösségi értékek vannak jelen a különböző tehetségkutató – kiszavazó show-kban, szappanoperákban és más TV sorozatokban? E gondolatait vesse össze a lenti tanulmány mondanivalójával!

Jelen tanulmány bemutatja, hogy a közösségi színházakat miként lehet alkalmazni a személyes képességek és a kollektív érdekérvényesítés (empowerment) eszközeként. A színházakat erre a célra mindmáig csak nagyon kevés esetben használták, és csak néhány korábbi próbálkozást dokumentáltak és elemeztek. A két terület, a közösségi színház és a szociális munka elegyítése mellett több kulcsfontosságú érv szól. Először is, több országban bebizonyították, hogy *a közösségi színházak hozzájárulnak a saját hatalmuktól megfosztott, a tanult tehetetlenség állapotában lévők pozitív változási folyamataihoz* (Harding 1998; Erven 2001). Másodszor, egy közösségi színházat olyan alapelvek irányítanak, mint a szociális szolgáltatások igénybevevőinek részvétele és az empowerment, és ezek szoros kapcsolatban állnak a szociális munka gyakorlatának alapelveivel. Harmadszor pedig, a közösségi színház bevonása a szociális munka gyakorlatába jelentős mértékben hozzájárulhat az előbbiek fejlődéséhez. A közösségi színházakban a színművészeti képességek fejlettsége mellett (a forgatókönyv megírásától egészen a darab színre viteléig) szükség van a csoportdinamika, a személyes és közösségi változást előidéző készségekre is (Mulenga 1993; Alfi 1998).

A tanulmány a közösségi színház koncepciójának feltárásával indul, valamint

[*] A tanulmány eredeti megjelenési helye: Journal of Social Work (2003) 3 (3): 283–300.

bemutatásra kerülnek a közösségi színház gyakorlata és az empowerment alapelvei közötti összefüggések. Ezután bemutatunk egy izraeli nőkből álló közösségi színházat, melynek keretein belül a résztvevők elkészítették és előadták a Bújócska című színdarabot. Az esettanulmány felfedi a csoport és a színdarab fejlődési folyamatát, a csoport kapcsolatát a közönséggel és a közösség más csoportjaival, a személyes és a kollektív empowerment folyamatait, valamint a közreműködő szociális munkás és rendező feladatait[1]. A tanulmány a közösségi színház empowermenthez hozzájáruló tulajdonságaira, illetve annak korlátaira összpontosít, ezáltal útmutatást ad, hogy miként használható fel a közösségi színház a szociális munka gyakorlata során, valamint beszámol a közösségi színházak más területeken történő hasznosításáról is.

Mi is a közösségi színház?

A közösségi színház, a professzionális és intézményi színházakhoz hasonlóan egyaránt alkalmazza a drámát, az éneklést, a táncot, a némajátékot, a rituálékat, valamint mindezen tevékenységek bármilyen kombinációját, hogy valamilyen eszmét, üzenetet vagy ismeretet adjon át a közönségnek (Mulenga 1993). A közösségi színházak azonban nem alkalmaznak híres írók által írt forgatókönyveket, illetve hivatásos díszlettervezők által készített díszletet, mint a hagyományos vagy professzionális színházi produkciók. *Ezek a színházak a közösségi életből merítenek inspirációt* (Miller 1979; Mda, 1993; Erven 2001), legyen az akár földrajzi hely, például vidéki vagy városi környezet vagy funkció, például egyedülálló szülő, idős emberek, szexuális orientáció szerint (Henry 1999; Rubin, H.–Rubin, I. 1992). *A közösségi színházak a rendező (illetve néhány esetben a szociális munkás) és a résztvevők/színészek közötti partnerségi, együttműködési szabályokon alapulnak. A színészek, akik egy adott közösség tagjai, aktívan részt vesznek a produkció minden szakaszában* (Darymple 1977; Mulenga 1993; Alfi 1998; Gard 1999).

A közösségi színház a *közösség tagjainak közös problémáira összpontosít*, valamint a résztvevőket szociálpolitikai színtérre helyezi át. *Kritikus pozícióból vizsgálja a társadalmi problémákat* (Cocke et al. 1993; Case 1998; Plastow 1998; Erven 2001), valamint arra törekszik, hogy enyhítse a társadalmi frusztrációt és konfliktusokat (Aston 1995). Meg kell azonban jegyeznünk, hogy nem minden politikai színház azonos a közösségi színházzal, mivel a politikai színházban egy adott politikai vagy társadalmi problémáról szóló kritikus ábrázolás legtöbbször hivatásos színészek segítségével történik. A közösségi színház tehát egy *olyan különleges szociálpolitikai színház, amelyben a társadalmi kritikát a közösségek, valamint azok tagjai „adják elő”,* tehát pontosan az ábrázolt társadalmi probléma, illetve nehézség elszenvedői.

Habár a különböző források más és más szempontokat hangsúlyoznak, általánosan megállapítható, hogy *a közösségi színház hét szinten keresztül fejlődik ki* (Miller 1979; Alfi 1998):

(a) az ötletet kezdeményező csoport megalakulása egy adott közösség tagjaiból;
(b) a közösség, valamint a színészek életében fellépő kérdések, problémák és konfliktusok csoportos megvitatása;
(c) anyaggyűjtés a csoporton belül (például cikkek, fotók, felvételek);
(d) a színdarab megalkotása és megírása a csoport által;
(e) a színdarab elkészítése, próbák, valamint az előadásra való felkészülés (a közösség többi tagjának segítségével, akik részt vesznek például a színpad előkészítésében, a díszlet felépítésében, valamint a jegyeladásban);
(f) a színdarab előadása a közösségben, illetve azon kívül is, nagy hangsúlyt fektetve a közönséggel való párbeszédre;
(g) a csoporton belüli vezetés kialakítása, valamint együttes erőfeszítés a szociálpolitikai rendszer befolyásolására a színház keretrendszerén kívül.

Az empowerment és a közösségi színház

Feladat

- Mielőtt tovább olvasna, nézze meg (e kötetben) a Budai – Kozma szerzőpáros tanulmányában, illetve a Budai – Nárai szerkesztette (2011) „Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció" című szöveggyűjteményben szereplő Vercseg Ilona tanulmányában az empowerment fogalom értelmezéséről szóló részeket!

Az elmúlt három évtized során az empowerment a szociális munka egyik elfogadott és támogatott fogalmává vált (Solomon 1976; Rappaport 1987; Gutierrez 1994; Jackson–Morris 1999; Rose 2000). Az empowerment különböző meghatározásai ugyan eltérnek egymástól, azonban általánosan elmondható, hogy a kifejezés egy olyan folyamatra utal, amely növeli a személyes, a személyek közötti vagy az együttes és a politikai erőt annak érdekében, hogy *az egyének, csoportok és közösségek képesek legyenek cselekvésük által javítani saját helyzetükön* (Gutierrez 1994; Ramon 1999).

Az empowerment továbbá a képessé válás folyamatára is utal, amely magában foglalja az önbecsülést, az önérzetet, a hatalom, az irányítás és önállóság érzetét, valamint a források nagyobb személyes és együttes eléréssel való újrakiosztását (Miley–DuBois 1999; Staple 1990). A szakirodalom többnyire az empowerment összetevőivel és alkotóelemeivel foglalkozik, például a hatni tudó képességgel, az uralommal, a felismerési képességgel, valamint a magabiztossággal (Bolton–Brooking 1998).

A tudatosság növelés és a kritikus gondolkodás fejlesztése szintén gyakori témák (Breton 1999; Lee 2001). Az empowerment célja, hogy segítsen a hatalmukat elveszített, tehetetlen állapotba kerülő személyeknek, csoportoknak jobban megérteni és könnyebben leküzdeni a személyes és szociális problémáikat állandósító hatalomhiány állapotát (Itzhaky–Gerber 1999).

Az empowerment fogalma abból a feltevésből ered, hogy az emberek ismerik legjobban sajátmaguk helyzetét, illetve még képességek hiányában is tudnak változtatni saját helyzetükön (Saleebey 1992; Miley–DuBois 1999).

Ennek szellemében a szociális munka empowermentje olyan nondirektív és reflektív megközelítéseken alapszik, amelyekben a terápiai kapcsolat és a változás folyamata a szociális munkás és a szolgáltatásokat igénybevevők állandó együttműködésén keresztül fejlődik ahelyett, hogy a folyamatot egy szakértő diktálná kívülálló ismeretek alapján (Mullender–Ward 1991; Sadan 1997; Barry–Sidway 1999). Az empowerment során a szociális munkás feladata ugyan a segítségnyújtás, miközben *az empowerment lényegében az egyén, a csoport, valamint a közösség önálló folyamata* (Sadan 1997).

Ahogy bemutattuk, a közösségi színház személyes, csoport-, valamint közösségi szinten is rendelkezik az empowerment alapelveivel. *A közösségi színház nondirektív és reflektív megközelítések alapján működik,* mivel a szociális munkás és a rendező a darab színpadra vitele során a produkció minden szakaszában együtt dolgozik a résztvevőkkel/színészekkel, kizárólag az ő tehetségükre és képességeikre hagyatkozva. A résztvevők/színészek, hangot adva a színházi csoport véleményének a helyi közösségen belül és azon kívül is, aktív szerepet töltenek be a helyzetükkel és problémáikkal való közvetlen megküzdésben.

A módszer

A helyszín

Izraelben a közösségi színházat egy nemzeti egyesület, a Kahal támogatja, valamint tanítják is a Tel-Aviv Egyetem és a Haifa Egyetem színházi tanszékein. Országszerte több tucat közösségi színházi csoport működik, melyek olyan témákkal foglalkoznak, mint például az AIDS, a droghasználat, valamint a házasságon belüli erőszak. Ezek a csoportok sokféle embernek adnak lehetőséget a szereplésre, például bevándorlóknak, a tanulási nehézségekkel küzdőknek, valamint siketnéma színészeknek is (Kahal Association 2001). Olykor munkásokat, általában közösségi munkásokat is alkalmaznak, hogy felügyeljék és vezessék a résztvevők munkáját. A következőkben bemutatjuk a jelen tanulmány által vizsgált Bújócska nevű közösségi csoportot.

A résztvevők

A közösségi színházi csoport a Tel-Aviv közelében fekvő Jaffa városában alakult meg, és hat helybéli nőből áll. Jaffa jelenlegi lakossága 45 ezer fő, akik közül 25 ezren (55%) felújításra kijelölt területeken élnek, míg 11 700-an (26%) a szociális ellátó szolgáltatások igénybevevői. Jaffa lakossága számos társadalmi problémával küzd. A fiatalok 76%-a a 12. osztály befejezése előtt, míg 40%-a már a 9. osztály befejezése előtt otthagyja az iskolát. Minden harmadik háztartásban küzdenek drogokkal kapcsolatos problémákkal, valamint a háztartások 49%-ában esnek a nők bántalmazás áldozatául. A munkanélküliség a nemzeti átlag háromszorosa (az összes izraeli munkanélküli 8,5%-a innen származik).

A résztvevők 30 és 40 év közöttiek (átlagéletkoruk 34 év volt). Négyen gyermekként kerültek Izraelbe: hárman Észak-Afrikából, egyikük pedig Irakból. Ketten már Izraelben születtek, ám családjuk szintén valamelyik észak-afrikai országból érkezett. Négyen házasok voltak, egyikük elvált, egy másik résztvevő pedig külön élt a férjétől. A résztvevők mindegyikének volt legalább kettő, legfeljebb öt gyermeke. Mindegyikük gazdasági-pénzügyi nehézségekkel küzdött, különösképp a háztartásvezetés, valamint gyermekeik nevelése és taníttatása terén. A résztvevők 9–11 évet jártak iskolába és egyikük sem érettségizett. A hat nő közül öt nem vett részt katonai szolgálatban (gyakori a nem vallásos izraeli lányok esetében, hogy 18 és 20 éves koruk között katonai szolgálaton vesznek részt). A közösségi színház elindulásakor öten nem dolgoztak, ám a folyamat előrehaladtával lényegében nem hivatásosként, de mindnyájan találtak állást.

Feladat, gyakorlat

- Most próbáljon Ön is elképzelni egy közösségi színházat! Fogalmazzon meg 5–8 szempontot, melyek alapján el lehetne indítani és működtetni lehetne ezt a projektet! Beszélje meg kollégáival vagy évfolyam/csoport társával!

Adatgyűjtés

Az adatokat részletes interjúk segítségével gyűjtötték össze, melyeket jelen tanulmány szempontjait figyelembe véve készítettek a résztvevőkkel és a szociális munkással. Az interjúk kiterjedtek a színházi csoport megalakulása előtti időszakra és a színházi folyamat eseményeire. A projekt előtt és közben mindenkit megkértek, hogy beszéljen az életéről, valamint a szociális munkással és a rendezővel kialakított kapcsolatáról. A 90–130 perc hosszúságú részletes interjúkat rögzítették. Emellett videofelvételeket is készítettek a közösségi színház működéséről, egy televíziós műsor számára (Dowrick–Biggs 1993; Berger 1998). A felvételeken láthatók a próbák, maga a színdarab, illetve rövid interjúk a résztvevőkkel. A videofelvételből egy 190 perces szakaszt emeltek ki elemzésre.

A hangfelvételeket és a videofelvételt szó szerint lejegyezték, majd a következő lépések szerint elemezték őket:

(a) A feljegyzéseket többször elolvasták.
(b) A feljegyzések tartalmát kategóriákra osztották, majd a témákat, szavakat, fogalmakat, mondatokat és ötleteket minden bekezdésből e kategóriák szerint csoportosították.
(c) Leíró és magyarázó kódokat rendeltek a feljegyzésekhez, jelölve a rejtett és az egyértelmű utalásokat.
(d) Meghatározták, hogy mely kategóriák és kapcsolatok a legfontosabbak. A videó anyag esetében a kutatók értelmezték a nonverbális üzeneteket is, majd az egyértelmű előfordulásokat hozzáadták az eredményekhez (Berger 1998).

Feladat

- Most a korábban Ön által már meghatározott közösségi színház szervezési szempontjaira építve fogalmazza meg, hogy miképpen tudna (kutatási összefüggésben is) adatokat gyűjteni a projekt működéséről.

Eredmények

Az adatok elemzése öt, a nők érdekérvényesítő képességével kapcsolatos központi téma meghatározásához vezetett:

1) Empowerment csoportos fejlődésen keresztül

A színház megalakulását egy jaffai közösségben dolgozó közösségi munkás, valamint egy színházi tanulmányokat folytató, mesterfokon tanuló egyetemista gyakornok kezdeményezte. A gyakornok esetében a projekt egyben a diplomamunkájának is része volt. Kerestek hat részt vevő, végig közreműködő asszonyt. A csoport fejlődése négy fő szakaszra osztható: 1) kezdeti megerősödés; 2) egy közös nevező meghatározása; 3) konfliktusfeloldás, valamint 4) a támogatás és feladatok integrációja.

Az első szakaszt a megerősödésre fordították. A találkozók a kezdeti ismerkedéssel és az elkötelezettségek tisztázásával teltek, minden résztvevő kereste a csoporton belüli helyét. Sokszor bizonytalannak tűntek, illetve nem mindig tudták eldönteni, hogy a csoporthoz akarnak-e tartozni, vagy inkább el akarnak különülni tőle. Yaffa így fogalmazott: „Hezitáltam, hogy részt vegyek-e, vagy sem. Én, mint egy színházi csoport tagja?"

A második szakasz során (körülbelül egy hónappal később) a résztvevők már a közös sorsukra koncentráltak, megvitatták az otthon édesanyaként betöltött szerepüket,

valamint a férfiak (édesapa, testvérek és férj) védelmezőként betöltött szerepét az életükben. Rachel így írta le saját helyzetét[2]:

> „Rengeteg dühöt és haragot halmoztam fel magamban azokkal szemben, akik elnyomtak, és hibásnak érzem magam, amiért nem tettem ellene semmit. A színházban a barátaimmal együtt arról tanulunk, hogy nem vagyunk egyedül a problémáinkkal. A tudat, hogy több nő is hozzám hasonló helyzetben van és az, hogy beszélhetünk mindenről, rengeteg erőt ad és talán több esélyem van a változtatásra."

Leah szerint nem mindig hittek azon képességükben, hogy bármin is tudnának változtatni:

> „Ha mondjuk Ramat Avivban (egy közeli nagy presztízsű környék) születtem volna, és esetleg leérettségizem, most nem kellene egész nap a férjemről gondoskodnom és a gyermekeimre vigyáznom […] Amikor 13 évesen sikeresen levizsgáztam [egy vizsga az általános iskola befejeztével], mindenki nevetett rajtam és gúnyolódtak, hogy »Ez meg minek kell neki?« A fiútestvéreimet mindig arra biztatták és ösztönözték, hogy tanuljanak jobban […] Az én iskoláztatásomat abbahagyták, pedig sokkal jobb tanuló voltam náluk […] Ebben a helyzetben nem volt esélyem, és ma is lehetetlen bármi komolyat tenni."

A harmadik szakaszt (újabb két hónap elteltével) hatalmi harcok és a konfliktusok feloldásai jellemezték. A témák kiválasztásakor és a szerepek kiosztásakor több jelentős különbség is nyilvánvalóvá vált a résztvevők törekvéseit illetően. Clara így fogalmazott:

> „A találkozók ezen a szakaszában sok volt a konfliktus. Most visszagondolva szerintem szükségünk volt rá, hogy tisztábban láthassuk a vágyainkat és a helyzetünket, és hogy nyitottabbá válhassunk magunkkal és a többiekkel szemben […] A konfliktusok életünk velejárói a színpadon és azon kívül is. Itt megtanuljuk, hogyan fogadjuk el a konfliktusokat az élet helyénvaló részeként, és azt is, hogy miként küzdjünk meg velük. Nagyon gyakran ez az egyetlen módja, hogy megérthessünk a bonyolult szituációkat, és sikeresen megküzdhessünk velük."

A konfliktusokat és a konfrontációkat színészi gyakorlatokon keresztül vitatták meg, melyekben a résztvevőket megkérték, hogy fejezzék ki a véleményüket, azonosítsanak be hasonló helyzeteket a mindennapi életükben, majd játsszák el őket. Számos kérdés merült fel az életük kapcsán, például a függőség, a passzivitás, a miszticizmus, a babonák és a fantáziák. Ezen a ponton a csoport tagjai elkezdték megalkotni a színdarabot a felmerült témák alapján, hogy megérthessék a függőség és a passzivitás lényegét, valamint hogy miként nyilvánulnak meg ezek az életükben. A darab címe, a Bújócska, egy kérdésre utal, amely erőteljesen foglalkoztatta a résztvevőket: vajon tényleg elő akarnak-e jönni a „búvóhelyükről", vagy pedig továbbra is csak „bújócskázni" szeretnének, melynek során jóval több mindent rejtenek és fojtanak el, mint amennyit kimutatnak.

A negyedik szakaszt (három hónappal később) a kölcsönösség és a növekvő összetartás, valamint a támogatás és feladatok integrációja jellemezte. A csoport-

tevékenység magában foglalta a gondolataik és érzéseik indoklását, valamint a kölcsönös támogatás megszilárdítását. Dina például összehasonlította a színházat a katonai szolgálattal, amelyből ő kimaradt. 19 éves korában, amikor a vele egykorú lányokat a kötelező katonai szolgálatot előíró törvény alapján a hadseregbe küldték, Dinát a családja igyekezett minél előbb férjhez adni:

> „Láttam, ahogy más lányok elmennek a katonaságba és fejlődnek. Ha én is mehettem volna, fejlődhettem volna […], számomra a közösségi színház olyan, mint a katonaság: nem vagyok otthon, mert itt vagyok a csoportommal. Itt együtt nevetünk és sírunk, segítünk egymásnak, megpróbáljuk megoldani a problémáinkat […] pedig otthon mindig megkérdezik, hogy mikor megyek haza. […] A férjem folyton azt mondogatja, hogy egész nap csak rohangálok: »ábrándokat kergetve, innen oda szaladsz, onnan meg a színházba. Mikor jössz már haza?«"

Yaffa így fogalmazta meg, hogy mit érzett a csoportban:

> „Habár vannak vitáink, azért érezni köztünk az együttműködés szellemét is. […] Együtt biztonságban érezzük magunkat; hangosan beszélünk, hogy halljuk egymást és hogy mások is halljanak minket, és együtt új irányokat találunk, hogy megküzdhessünk a nehézségeinkkel. Ez egyáltalán nem csak egy csoport, ahol beszélgetnek és sírnak; együtt képesek vagyunk megküzdeni konkrét problémákkal a színpadon, és azon kívül is."

2) Spontaneitás és kreativitás

A közösségi színház résztvevői először a gyakorlatok, majd később a darab színre vitele során áthelyezték a családjukban és a társadalomban betöltött szerepeikből adódó konfliktusaikat az általuk eljátszott karakterekre, ezáltal pedig kifejezhették a feszültségüket és dühüket. Magukévá tették a szereplők történeteit minden kudarcukkal, aggodalmukkal és sikerükkel együtt. Így aztán képesek voltak cselekedni olyan dolgok terén is, amelyekhez nem volt elég bátorságuk a valóságban, valamint hangot adhattak véleményeiknek és érzelmeiknek anélkül, hogy bűnösnek érezték volna magukat. Rina erre így emlékezett vissza:

> „Otthon be voltam zárva. Nem engedték meg, hogy kifejezzem az érzéseimet. […] A színpadon kiabálok, mérges vagyok, de énekelek is és sokat nevetek, szóval jól érzem magam, boldog vagyok. A való életben nem fejezem ki az érzéseimet ilyen szinten. Itt nincs cenzúra. Csak az tudja ezt megérteni, aki volt már ilyen helyzetben, […] a színpadi szereplés nagymértékben segít kifejezni magam. Olyan dolgokat mondhatok, amiket soha nem mertem. Néha már a színpadon kívüli életembe is elviszem ezt. Kezdek rájönni, hogy semmi katasztrofális dolog nem történik, ha kifejezem, amit érzek, […] a színpad segít elengedni magam."

Az asszonyok színpadi tevékenysége – mind a próbák, mind pedig a színdarab előadása során – fejlesztette azon képességüket, hogy „ússzanak az árral", valamint hogy gyorsan válthassanak egyik ötletről és szituációról a másikra. Gyakorolták, hogy tudnak azonnal reagálni a többi résztvevő cselekvéseire, majd később azt is, hogy

miként reagáljanak a közönség reakcióira. Később már többet kockáztattak, kevésbé féltek a hibáktól, valamint önbizalommal, ítélkezés nélkül viszonyultak saját magukhoz. Ez a spontaneitás fokozatosan az otthoni viselkedésükre is jellemzővé vált. Dina példája ezt remekül illusztrálja:

> „Elkezdtem megtanulni, hogy nem kell mindent tökéletesen csinálni. […] [Régebben] azt gondoltam, ahhoz, hogy valami sikerüljön, 100%-ig tökéletesen kell mindennek mennie. Úgy éreztem, ha nem így történik, valakit feldühítek vele, […] most kipróbálok több dolgot is, és ha nem sikerül, kipróbálok valami mást, […] ebbe mindenféle apró dolog beletartozik, […] beszélgetek a családommal, a szomszédokkal vagy vezetem a háztartást."

Clara így fogalmazta meg újonnan felfedezett improvizációs képességét:

> „Ma már nem kell annyit erőlködnöm minden egyes szónál és mondatnál; mindent sokkal ösztönösebben fejezhetek ki, közvetlenül a szívemből. […] [A színház előtt] olyan sokat kellett gondolkodnom, hogy sok esetben elakadtam. Ma már a színpadon történő improvizációhoz hasonlóan a mindennapi feladatok során is improvizálok, hogy meg tudjak birkózni velük."

3) Kezdeményezés és közvetlen cselekvés a változások eléréséért

Ezen a ponton láthatóvá vált, hogy a korábbi szakaszokat jellemző passzivitást felváltotta a hit, önbizalom és az aktív megközelítés érzete. A résztvevők elutasították az alsóbbrendű érzelmi és fogalmi pozíciójukat, és hangosan kijelentették, hogy mindez alaptalan, és ami még fontosabb, nem elkerülhetetlen. Egyikük így fogalmazott: „Nem bújócskázhatunk tovább, […] innentől kezdve meg kell vizsgálnunk, hogy milyen helyzetben vagyunk nőként, és nyíltan kell cselekednünk a változásért".

Yaffa visszaemlékezett a folyamat elejére: „Féltem, hogy ha a szomszédok megtudják, hogy színjátszásra járok, teljesen megdöbbennek, és majd azt kérdezgetik: »Hát ezzel meg mi történt – csak nem megőrült?!«". Aztán szépen fokozatosan megtanulta, hogyan álljon ki a meggyőződései mellett: „Ma is elmegyek a színházba és találkozom azokkal, akikkel szeretnék. Nem érdekel, mások mit mondanak". Amikor a rendező megkérdezte Yaffától, van-e esély rá, hogy valamikor újraházasodik, válasza meglehetősen egyértelmű volt:

> „Egyáltalán nincs! Most hogy elértem oda, hogy mindent rendben látok magam körül, gondolja, hogy újraházasodnék?! […] Most a saját szívem parancsol, nem mások. Jelenleg jobbnak látom megtartani a függetlenségemet."

A közösségi színház résztvevői számos esetben lelkesen tárgyaltak, alkudoztak és vitatkoztak magukkal, családjukkal és másokkal is. Úgy tűnik, élvezték az új szerepüket, és szerettek volna tapasztalatot szerezni, hogy felkészülhessenek jövőbeli kihívásaikra. Rachel szerint néha kissé talán túl agresszív is volt:

„Amikor a férjem meg akarta akadályozni, hogy a próbákra járjak, azonnal hívtam a rendőrséget, és a rendőrökkel vitettem el magam a színházig. Régebben engedelmes voltam, azonban a megoldáskeresés során most már aktív, sőt néha talán kicsit agresszív szerepet töltök be."

Rachel leírt egy másik tipikus fejlődési folyamatot, melynek segítségével a résztvevők új módszerekbe nyerhettek betekintést az életvezetés terén:

„Kiderült, hogy a férjem is tud enni adni a gyerekeknek, és le is tudja fektetni őket, és semmi baj nem fog történni, […] először nagyon féltem, hogy mi lesz. Idővel azonban láttam, hogy a család nélkülem is képes működni, […] habár beletelt egy kis időbe, mire mindannyian hozzászoktunk."

A résztvevők ezenfelül hasznosnak érezték magukat, és elkezdtek pénzt is keresni. Dina például kilépett a korlátozó otthoni világból, amelybe úgy érezte, egész élete során be volt zárva:

„Felfedeztem, hogyan hasznosíthatom a tehetségemet a formatervezés és az ékszerkészítés terén, valamint az üzleti képességeimet is. Régen ezeket csak a családommal osztottam meg. Ma már vállalkozóként értékesíthetem a termékeimet, és pénzt kereshetek."

Rina két televíziós sorozatban is szerepelt:

„Felfedeztem, hogy az a képesség, amely segített kifejezni önmagam a színházban, jól jöhet a hagyományos színházi daraboknál és televíziós sorozatoknál is."

4) A résztvevők vezetői szerepe, közönséggel való kapcsolatuk

A passzív hozzáállásból való elmozdulás és az aktív hozzáállás kollektív szinten is érződött. A résztvevők egy olyan színdarabot szerettek volna írni, amely felkavarja, és arra készteti a nézőket, hogy gondolják újra a már elfogadott, megrögzött nézeteket és kérdőjelezzenek meg bizonyos feltételezéseket. Olyan kérdéseket vetettek fel, amelyeket a közönség legszívesebben figyelmen kívül hagyott volna, valamint arra törekedtek, hogy elszakadjanak azoktól a tradicionális nézetektől, melyek a társadalomhoz és a családjukhoz köti őket. A darab jelenetei egy olyan házas és családi életformát mutattak be, amelyben a résztvevők a felszabadított nők szerepébe bújva kétségbe vonták a nők irányításáról szóló elfogadott, a sors fogalmán alapuló negatív és hagyományos mintákat. A színésznők a közönséghez fordultak, és megkérdezték: „Mit gondolnak? Mit tennének hasonló helyzetben?" Arra biztatták a nézőket, hogy reagáljanak a feltett kérdésekre és helyzetekre, legyenek tisztában saját helyzetükkel, tekintsenek rá kritikusan, valamint aktívan álljanak hozzá az őket érintő problémákhoz. Éles megjegyzéseket és provokatív humort használtak, lehetetlen volt közömbösen figyelni a provokációjukat. A közönség figyelemmel kísérte, ahogy a darab kibontakozott, reagált a szereplők üzeneteire, némelyiket elfogadta, némelyiket pedig ellenezte és megvitatta. A szereplő nők cserében reagáltak a közönség hangulatára, így a

darab minden egyes előadás során újjáépült, újraíródott, továbbfejlődött. Yaffa így vélekedett a színdarab dinamikájáról:

> „Mindannyian egyfajta vezetőkké váltunk. Ez egy körkörös folyamat. Megbeszéléseket vezetünk. […] Az ötletcsere középpontjában állunk, befolyással bírunk, mert mi alkotjuk meg a darabot, azonban hatalmat adunk másoknak is, főként nőknek, akik példaként tekintenek ránk."

A színpad nem az egyetlen helyszín volt, ahol a résztvevők tevékenykedtek. Ellátogattak a közösség több tagjához is, hogy meggyőzzék őket, jöjjenek el a darabra, áruljanak jegyeket vagy reklámozzák az előadást. Habár kezdetben ellenállásba ütköztek, végül sikeresen bevonták a közösség tagjait a közös produkcióba. Az előadás híre szájról szájra terjedt, és a darabot több alkalommal is előadták a helyi közösségben, illetve azon kívül is.

Rina szerint a színházban kezdődött interakció más területekre is átterjedt:

> „Meghívtak bennünket, hogy adjuk elő az ötleteinket más női csoportoknak és intézményeknek is, akik szerettek volna többet megtudni a munkánkról. A darabot bemutattuk a férjeinknek, a jóléti és oktatásügyi szolgáltatások szakembereinek, helyi és országos politikai képviselőknek, a feminista mozgalom képviselőinek, a közeli nagy presztízsű környékek lakosainak, valamint üzletembereknek is."

A résztvevők követelték egy olyan keretrendszer felállítását, amely által szabadon nyújthatnak be kezdeményezéseket és találhatnának munkát. Később pedig követelték a nők megfelelő arányú alkalmazását a helyi és országos közösségek vezető pozícióiban. Továbbá sikerült megalapítani egy gyerekeknek szóló iskola utáni programot, valamint egy női üzleti központot. Leah így vélekedett:

> „Ezen a ponton felismertük vezető szerepünket; ezt a lehetőséget a színpadon kaptuk meg. Nem sokkal ezután új színpadokat építhettünk otthon és a közösségben is. Vezetőként megvalósítjuk az álmainkat, és segítünk másoknak is, hogy elmondhassák, amit valóban szeretnének, és erőt adunk nekik, hogy szólhassanak a saját színpadjukról."

5) Partneri kapcsolat a rendező, a szociális munkás és a résztvevők között

A részt vevő nők empowermentjére nagy esély volt, mivel az egymást kiegészítő szerepek és partneri kapcsolatok a szakemberek – a rendező és a szociális munkás – és a résztvevők között idővel egyre jobban fejlődtek. A csoport legtapasztaltabb és leggyakorlottabb tagjaként a rendező feladata az volt, hogy egy produkció minden elemét megtanítsa a résztvevőknek, beleértve a színjátszást, a díszlettervezést, a hangzást, a megvilágítást és a koreográfiát. Ebből kifolyólag a résztvevők kezdetben „tanárként" és „mentorként" tekintettek rá, az idő előrehaladtával azonban már kezdtek „partnerként" viszonyulni hozzá. A rendező a közösségi színház természetéből adódóan (mivel az valós személyes és társadalmi élményeken alapul) fokozatosan az élet megfigyelőjévé vált. A folyamat teljes fejlődése alatt jelen volt a résztvevők

elbeszéléseinél és a csoportdinamikák alakulásánál. Rina így fogalmazta meg ezt a kölcsönös helyzetet:

> „Ő [a rendező] elhozta a szakmai tudását és tapasztalatait, mi pedig elhoztuk életünk történetét és az élettapasztalatainkat. Egyre több szabadságot adott nekünk, mi pedig egyre nagyobb biztonságban éreztük magunkat. […] Elmesélhetjük a történeteinket és kifejezhetjük a vágyainkat, és így a darab a mi saját kifejezéseinkből áll össze."

A résztvevők hasonlóan vélekedtek a szociális munkásról is, aki kezdetben meglehetősen közvetlenül állt hozzá a munkához, mint egy színházi vállalkozó, aki egy innovatív ötletet népszerűsít. Dina így vélekedett:

> „[A szociális munkás] nagyon lelkesen biztatott minket a találkozókat illetően; volt, hogy az utolsó pillanatban is felhívott, csak hogy emlékeztessen minket. […] Mindig tudta, honnan szerezzen pénzt, hol találjon helyszínt, és mindig ügyelt rá, hogy ápolja a kapcsolatainkat. Ő volt az egész projekt motorja."

Mire a szociális munkás egyben „oktatóvá", „engedélyezővé" és „partnerré" vált, már három szinten segítette a csoportot és külön-külön annak tagjait:

(a) Tudatosabbá tette a nőket a helyzetükkel, forrásaikkal és korlátaikkal kapcsolatban, valamint a változtatásra való képességüket illetően. Yaffa véleménye szerint:

> „Segített a barátnőimnek és nekem, hogy megtudjuk, kik is vagyunk valójában. Mindezt azáltal értük el, hogy most már jobban megértjük a nőkkel szembeni diszkrimináció forrásait, a jogainkat és felelősségeinket, valamint a képességeinket és a gyengeségeinket. Megtanultuk, hogy igenis rendelkezünk azokkal a képességekkel és készségekkel, melyekkel olyan területeken is sikeresek lehetünk, ahol korábban kudarcot vallottunk, vagy nem is próbálkoztunk."

(b) Segítséget nyújtott, hogy a résztvevők történeteikből egy forgatókönyvet, majd végül egy színdarabot készíthessenek, valamint hozzájárult, hogy általánosíthassák a darab jelentését csoportos, valamint egyéni gyakorlatokra és viselkedésekre. Clara szerint:

> „Segítségével visszatükrözhetjük az életünket a színházban, illetve a színházat az életünkben. Az a célom, hogy az életünk és a színház egy történetté váljon. Ezáltal én és a barátnőim erőt nyerünk, továbbá uralni és irányítani tudjuk saját életünket. Az ötletek erre összpontosítanak."

(c) Alkalmazható technikákat és képességeket fejlesztett a résztvevőkben. Leah ezt így fogalmazta meg:

> „Megtanultuk tőle, hogyan fejezzük ki magunkat a közösségen belül. Úgy érzem, mostanra hivatásos közvetítőkké váltunk, és önállóan is tudunk vezetni."

A résztvevők képesek megkülönböztetni, hogy mely helyzetekben van szükség szakértői segítségre, és mely helyzetekben szeretnének önállóan cselekedni. Rachel szerint:

„Segítünk egymásnak. Egy kicsit mindannyian szociális munkásokká, rendezőkké, színészekké és kliensekké váltunk. Rendelkezünk az ahhoz szükséges ismeretekkel, hogy tanácsokat adhassunk, valamint segítünk egymásnak leküzdeni az érzelmi és szociális nehézségeket, illetve megoldani a konkrét problémákat. Ők (a szociális munkás és a rendező) is segítenek, de megtanultam különbséget tenni azok között a helyzetek között, ahol segítségre van szükségem, illetve amelyeket egyedül is meg tudok oldani."

Feladatok

- Most nézze meg a Budai – Nárai szerkesztette (2011) „Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció" című kötetben szereplő Vercseg Ilona tanulmányban a Közösségfejlesztés és közösségi munka alfejezetet! Milyen hasonlóságokat, azonosságokat fedez fel a jelen és a Vercseg tanulmányban leírtak között?
- Vegye elő újra az e tanulmányban korábban szereplő feladatban a közösségi színház létrehozásához megfogalmazott szempontjait, és a projekt eredményeinek elolvasása után – ha szükséges – fejlessze tovább, egészítse ki az eredeti szempontokat!

Személyes és kollektív empowerment

Az eredmények azt mutatják, hogy a közösségi színház lehetővé teszi a nők számára, hogy közvetlen módon küzdhessenek meg a tehetetlenségükből fakadó múltbeli élményeikkel, továbbá mind személyes, mind pedig kollektív szinten nagy lehetőséggel bír a nők képessé válásának megvalósításában. A személyes képességek fejlődése világosan látszik a következő szempontokon keresztül:

(a) *önbizalom*, kifejezi a nők magabiztosságának, személyes sikereinek, elégedettségének, önérzetének, saját képességeivel és tehetségeivel szembeni büszkeségének, valamint az önmagukra irányuló pozitív hozzáállás megerősödését;

(b) *önuralom*, kifejezi a nők azon képességét, hogy tisztában vannak saját és környezetük helyzetével, és azt irányításuk alatt tartják;

(c) *kritikus tudatosság*, a folyamatra utal, amelyen keresztül a nők átfogóbb képet szereznek az életüket alakító kulturális-szociális valóságról, valamint tudatosul bennük, hogy miként változtathatnak ezen;

(d) *benső hang kifejezése*, a főként a férfiak irányítása alatt álló női kommunikáció megváltozik egy olyan helyzetté, amelyben a nők önmaguk szereznek ismereteket, és hallgatnak a saját benső hangjukra;

(e) *cselekvésre való hajlandóság*, tükrözi a nők bevonását és kezdeményezését a problémák megoldására, valamint bemutatja a világos és tiszta célokra irányult cselekedeteiket.

Ezen szempontok mindegyike egyúttal a kollektív empowerment szerves része. A nők *bevonódnak közös folyamatokba, kapcsolatokat alakítanak ki más színházi tagokkal, továbbá ápolják a közösségi hovatartozás és felelősség érzését.* Támogatják egymást, kapcsolatokat alakítanak ki a közösségen belül más kulcsfontosságú emberekkel és szervezetekkel, valamint irányított cselekvések segítségével elérik a saját maguk és mások által kitűzött célokat. Egyre könnyebben ismerik fel közös erejüket, valamint megerősödik azon képességük, melynek segítségével kritikusan tudják megfigyelni a saját hatalmuktól való megfosztáshoz hozzájáruló társadalmi, politikai, gazdasági és egyéb környezeti okokat. *Ahelyett, hogy mások képviseletére támaszkodnának, elkezdik képviselni saját magukat, valamint más, hozzájuk hasonló helyzetben lévő embereket.* Megtagadják a már létező, feléjük és a többi nő felé irányuló megkülönböztetéseket; megvitatják, illetve befolyásolják a közösségi normákat és szabályokat, valamint mozgósítják az erőforrásokat, és új közösségi akciókat, projekteket kezdeményeznek. Továbbá nem érve be a helyi szintű változtatásokkal, szélesebb körű társadalmi változtatásokra törekednek.

Habár az empowerment mértékének tekintetében a változás szintje minden közösségi színházi résztvevő esetében különböző volt, mindannyian jelentős és esetenként széles körű átalakulásokon mentek át. Figyelembe véve, hogy honnan indultak ki a résztvevők a családok és közösségek körében elterjedt és elfogadott kulturális normák tekintetében, kezdetben bármilyen, a nők empowermentjének kiterjesztéséhez vezető bármilyen tevékenységet önzőnek, illetve a nőnek a családban és a társadalom egészében betöltött szerepével élesen ellentétben állónak tartottak. A résztvevők rossz gazdasági helyzete tovább rontotta az empowerment lehetőségét. Ilyen környezetben, ahol ennyire korlátozott az erőforrások száma, a nők a saját magukról való gondoskodás irányába történő bármely törekvéséről úgy vélték, hogy az kárt tesz a háztartásokban és a családokban. A színházban azonban a nők megtanulták, hogy az empowermentre legitim folyamatként, saját identitásuk és személyiségük részeként tekintsenek.

A közösségi színház, mint az empowerment eszköze

Az eredmények azt mutatják, hogy a közösségi színház több olyan tulajdonsággal is rendelkezik, amely hozzájárul az empowerment eléréséhez. E tulajdonságok beazonosítása és megvitatása fontos lehet a szociális munkásoknak, hogy felhasználhassák azokat a közösségi színház szociális munka gyakorlatába történő beintegrálása során. E tulajdonságok irányadók lehetnek az empowerment más szociális beavatkozás során történő megvalósításában is.

Az egyéni, csoportos és közösségi gyakorlat integrálása

A résztvevők leírták a közösségi színházban szerzett tapasztalataikat, az empowermenthez vezető útjukat egyéni, csoportos és közösségi szinten egyaránt. Mindegyik szint befolyásolja a másikat, illetve hozzáad a másikhoz. Egy hasonló integrált folyamatot már korábbi kutatások is kihangsúlyoztak, és az empowermenthez vezető kritikus fontosságú útnak nevezték (Rappaport 1981; Giroux 1987;). A szociális munkások beavatkozása az empowerment elérése érdekében hiábavaló lehet, ha egy bizonyos módszert előnyben részesítenek egy másikkal szemben (Home 1999).

A boldogság és az öröm szerepe

A közösségi színházi csoportban részt vevő nők munkájukba belefoglalták a vidámságot, a nevetést és a humort. Ahelyett, hogy úgy vélték volna, ez eltereli a figyelmet a csoport központi problémájáról, az örömöt helyénvalónak tartották, sőt tevékenységük olykor kizárólag erre összpontosított. A boldogság és az öröm gyakran a spontaneitás és a kreativitás eszközeit jelentették, amelyeken keresztül a résztvevők/színészek, illetve a nézők tanulhattak és gyarapodhattak. Nagyon fontos az a képesség, hogy örömöt és boldogságot tudunk nyújtani a kliensek számára, főleg ha figyelembe vesszük, hogy a saját hatalomtól való megfosztottság és a kirekesztés gyakran nehéz terhet jelent és sok szenvedéssel, valamint kimerültséggel jár (Belcher–Hegar 1991; Caragata 2001).

A színház „szimulációs hatása”

A résztvevők, akik passzív módon tapasztalták meg a szorongás és a diszkrimináció hatásait, a közösségi színházban e jelenségeket aktívan közelítették meg. Így képesek voltak az érzelmi terheket egymás között szétosztani. A színdarab ugyan egyfajta törést jelentett a konfliktusok tekintetében, de belehelyezte őket a valóság „szimulációjába”. Olyan volt, mintha kaptak volna egy második esélyt, amely lehetővé teszi számukra, hogy tudást és tapasztalatot gyűjthessenek, és a „valós életet” egy biztosabb pozícióból közelíthessék meg.

A személyes fejlődés és társadalmilag értékes szerepek elsajátítása

A közösségi színház kisméretű keretrendszert biztosított a résztvevőknek a személyes fejlődésre, valamint a társadalmilag értékes szerepek és az önkifejezés módszereinek elsajátítására. Ugyanakkor kellően nagy keret volt ahhoz, hogy biztosítsa a nők hatékony és széles körű társadalmi befolyását mind a közösségre, mind pedig a közösség további csoportjaira.

A változás hatásai

A közösségi színházban a színházi élmény a valósággal való szembeszállás, illetve a változás előidézésének eszközeként szolgál. A színház olyan társadalmi kérdéseket vet fel, amelyek amúgy kimaradnak a nyilvános aktualitások közül. Teszi mindez azért, hogy felhívja ezekre a közönség figyelmét, továbbá, hogy a változásra való felkészítés érdekében kreatív gondolatokat ébresszen. Ez a hozzáállás összhangban van a korábbi kutatásokkal, melyek megállapították, hogy kritikus fontosságú az empowerment alakítása során, hogy az embereknek tudomásuk legyen a valós társadalmi helyzetükről, valamint az erősségeikről, illetve korlátaikról (Breton 1999; Lee 2001).

A vezetési képesség fejlődése

A nők a közösség pereméről a nyilvános színtér középpontjába kerülnek, összefogják és irányítják a közösségen belüli, illetve azon kívüli életkörülményeikkel kapcsolatos témákról szóló vitákat a színpadon és azon kívül is. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy e vezetésfejlesztő folyamaton keresztül a résztvevők megtapasztalták az empowerment folyamatát, úgy érezték, hatékonyabbá váltak, és énképük is fejlődésen ment keresztül. A nők vezetőként képessé tettek más nőket, valamint a közösség más csoportjait is. Az itt bemutatott eredmények alátámasztják azokat a korábbi tanulmányokat, amelyek rámutatnak az empowerment során történő vezetés fontosságára (Gecas 1982; Ozer–Bandura 1990). Több tanulmány is (ki)hangsúlyozza a vezetésfejlődés fontosságát a közösségi empowerment, valamint a közösségfejlesztési folyamatok során (Hendricks–Rudich 2000; Laverack 2001).

A mobilitás növelése

A közösségi színház lehetővé tette a nők számára, hogy új forrásokat és lehetőségeket használhassanak ki. A színházi keretrendszert felhasználva találkozhattak a környékbeli, nagyobb presztízsű közösségekben élő más nőkkel, különböző üzlettulajdonosokkal, valamint a helyi és országos szintű politikai intézmények képviselőivel. E megbeszélések során magukra öltve a színészi és produceri szerepeket, a darab készítőiként és hozzájárulóiként rangra és presztízsre tettek szert, így nem csupán segítségre szoruló emberként vettek részt azokon. A közösségi színház jellemző tulajdonságai ellentétben állnak a saját hatalmuktól megfosztott lakosság hagyományos és elfogadott kezelési módszereivel, például a családi terápiával, a csoportos terápiával, az önsegély csoportokkal, valamint a szociális hálózatokkal, mivel ezek rendre összezárják a klienseket hozzájuk hasonló, erőforrásokkal nem rendelkező emberekkel.

Feladat

- Mennyiben ért egyet vagy nem ért egyet a fenti megállapítással? Hozzon érveket és példákat álláspontja bizonyítására!

A közösségi színház korlátai

Habár a közösségi színházak rendkívül nagy lehetőséggel bírnak az empowerment terén, néhány korlátot még nem sikerült feloldani.

1) Személyes korlátok

A közösségi színházban színészként való részvétel nem alkalmas megoldás mindenki számára, mivel rengeteg időt és energiát igényel, valamint szükség van arra is, hogy a résztvevők hajlandóak legyenek kiállni a színpadra.

2) Erőforrásbeli korlátok

A közösségi színházakat viszonylag alacsony pénzügyi kiadás jellemzi, mivel egyszerű színpadi kellékekre és önkéntes színészekre alapoz (Srampickal 1994; Alfi 1998). A szociális munkás, valamint a rendező esetében azonban már szükség van megfelelő költségvetésre, így megfontolandó lehet a pénzgyűjtés valamely módja.

3) A konfliktusok irányítása

Ahogy azt korábban említettük, a közösségi színház konfliktusokat idézhet elő, ugyanakkor célja is, hogy provokatív legyen. A jelen tanulmányban bemutatott eset során a konfliktusok nem öltöttek túlzott méreteket, azonban a nézeteltérések természetéből adódik, hogy a tervek ellenére is könnyű elveszíteni az irányítást felettük. Gyakran túl korán válnak intenzívvé, vagy ezzel ellentétben túl hamar elcsendesednek, éppen akkor, amikor feszültségre lenne szükség. Néha a két fél közötti ellenségeskedés ellenszenvet eredményez a tagok között, amely fennmaradhat a cél elérése után is (Rubin, H–Rubin, I. 1992). A színdarab elkészítése során fontos, hogy a rendező és a szociális munkás figyelembe vegye a konfliktusok erősségét, valamint hogy megfelelő eszközökkel biztosítsák a folyamatos fejlődést.

4) Folytonosság

A folyamat végeztével, amikor a „függöny legördül”, a szociális munkás továbbra is közeli kapcsolatban maradhat a részvevőkkel, ám meg is szakíthatja a kapcsolatot. Egyes résztvevőknek továbbra is szüksége lehet a támogatásra, habár kisebb mértékben, mint korábban. A színdarab bemutatása utáni intervenció módszerének megtervezése során a szociális munkásnak ki kell dolgoznia egy tervet, amellyel fokozatosan leépíti saját részvételét, mert a szakmai támogatás szükségtelenné válik, illetve mert a szociális munkás

szerepe az empowerment hosszú folyamatában lényegében csupán átmeneti. A beavatkozás csökkentése, majd teljes megszűntetése biztatást adhat a klienseknek, hogy nagyobb mértékű felelősséget és irányítást vállaljanak a saját életkörülményeik alakításában.

Befejezés

A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy a közösségi színház milyen területeken járult hozzá az empowerment eléréséhez a személyes, a csoportos, valamint a közösségi szinteken. A közösségi színház egy szociális munkás irányítása alatt segíthet kifejezni a különböző társadalmi csoportok szükségleteit, vágyait és erősségeit. Jelen tanulmány kifejezetten egy nőkből álló csoport tapasztalataira összpontosított, ám a közösségi színház megfelelően alkalmazható tinédzserek, felnőttek és idős emberek különböző csoportjai esetében is, akik valamilyen pénzügyi, lakhatással kapcsolatos problémával vagy betegséggel küzdenek, valamint mentális vagy fizikai fogyatékkal élők, illetve elítéltek esetében is. A közösségi színház összpontosíthat a függőség, az erőszak, sőt a környezetszennyezés problémáira is, valamint alkalmas kisebbségi csoportok, bevándorlók, illetve társadalmi és politikai jogaiktól megfosztott emberek kezelésére. A közösségi színház segítségével sikeresen megvalósított empowerment azt jelzi, hogy ez egy hatalmas potenciállal rendelkező eszköz, amelyet ideje lenne bevonni a szociális munka mindennapi gyakorlatába.

Fordította: Panker Gergő

Feladatok

- A tanulmányt elolvasva mi a három legfontosabb eleme, ami nagyon megragadta az Ön figyelmét? Indokoljon is!
- Mi a tanulmány legfontosabb mondanivalója az Ön számára? Indokoljon néhány gondolattal!

Jegyzetek

[1] A szociális munkás ez esetben közösségi szociális munkásként és/vagy közösségfejlesztő szakemberként is értelmezhető (a szerk. megjegyzése).

[2] Az eredmények ismertetése során fiktív neveket használtunk.

Irodalom

Alfi, Y. (1998) *Community Theater*. Domino Press, Jerusalem. (In Hebrew)

Aston, E. (1995) *An Introduction to Feminism and Theater*. Routledge, London.

Barry, M.–Sidway, R. (1999) 'Empowering Through Partnership: The Relevance of Theories of Participation to Social Work Practice.' – Shera, W.–Wells, L.M. (eds.) *Empowerment Practice in Social Work: Developing Richer Conceptual Foundations*. Canadian Scholars' Press, Toronto. pp. 13–38.

Belcher, J.R.–Hegar, R.L. (1991) 'Social Work and the Casualties of Capitalism: Empowerment of the Urban Poor.' – *Journal of Progressive Human Services.* 2 (1) pp. 39–53.

Berger, A.A. (1998) *Media Research Techniques*. Sage, Thousand Oaks CA.

Bolton, B.–Brooking, J. (1998) 'Development of a Measurement of Interpersonal Empowerment.' – *Rehabilitation Psychology.* 43 (2) pp. 131–42.

Breton, M. (1999) 'Empowerment Practice in a Post-Empowerment Era.' – Shera, W.–Wells, L.M. (eds.) *Empowerment Practice in Social Work: Developing Richer Conceptual Foundations*. Canadian Scholars' Press, Toronto. pp. 222–233.

Caragata, L. (2001) 'A Chip in the Canadian Veneer: Family and Child Poverty as Social Exclusion.' – *Social Work and Social Science Review*. 9 (1) pp. 36–53.

Case, S.E. (1998) *Feminism and Theater*. Methuen, New York.

Cocke, D.–Newman, H.–Salmon-Rue, J. (1993) *From the Ground Up: Grassroots Theater in Historical and Contemporary Perspective*. Cornell University, Ithaca, NY.

Darymple, J. (1977) *Community Theater: From Picking the Plays to Taking the Bows*. Drake Publishers, New York.

Dowrick, P.W.–Biggs, S.J. (1983) *Using Video: Psychological and Social Applications*. Wiley, Chichester.

Erven, E.V. (2001) *Community Theatre: Global Perspectives*. Routledge, London.

Friedmann, J. (1992) *Empowerment: The Politics of Alternative Development*. Blackwell, Cambridge.

Gard, R. (1999) *Grassroots Theatre. Madison*. WI: The University of Wisconsin Press.

Gecas, V. (1982) 'The Self Concept.' – *Annual Review of Sociology.* 8. pp. 1–33.

Giroux, H.A. (1987) 'Literacy and Pedagogy of Political Empowerment.' – Friere, P.– Macedo, D. (eds.) *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge and Kegan Paul, London. pp. 1–26.

Gutierrez, L.M. (1994) 'Beyond Coping: An Empowerment Perspective on Stressful Life Events.' – *Journal of Sociology and Social Welfare*. 21 (3) pp. 201–219.

Harding, F. (1998) 'Neither "Fixed Masterpiece" nor "Popular Direction": Voice, Transformation and Encounter in Theatre for Development.' – Salhi, K. (ed.) *African Theatre for Development.* Cromwell Press, Great Britain. pp. 5–22.

Hendricks, C.O.–Rudich, G. (2000) 'A Community Building Perspective in Social Work Education.' – *Journal of Community Practice*. 8 (3) pp. 21–36.

Henry, R. (1999) 'Performing Place: Staging Identity with the Kuranda Amphitheater.' – *The Australian Journal of Anthropology*. 10 (3) pp. 337–356.

Home, A. (1999) 'Group Empowerment: An Elusive Goal.' – Shera, W.–Wells L.M. (eds.) *Empowerment Practice in Social Work: Developing Richer Conceptual Foundations*. Canadian Scholars' Press, Toronto. pp. 234–246.

Itzhaky, H.–Gerber, P. (1999) 'The Connection Between Universal Values and Empowerment: Implications for Social Work Practice.' – Shera, W.–Wells, L.M. (eds.) *Empowerment Practice in Social Work: Developing Richer Conceptual Foundations*. Canadian Scholars' Press, Toronto. pp. 419–450.

Jackson, S.–Morris, K. (1999) 'Family Group Conferences: User Empowerment for Family Self-Reliance? – A Development from Lupton.' – *British Journal of Social Work*. 29 (4) pp. 621–630.

Kahal Association (2001) *Year Book*. Kahal, Tel Aviv. (In Hebrew)
Laverack, G. (2001) 'An Identification and Interpretation of the Organizational Aspects of Community Empowerment.' – *Community Development Journal*. 36 (2) pp. 134–145.
Lee, J.A.B. (2001) *The Empowerment Approach to Social Work Practice*. 2nd edn. Columbia University Press, NewYork.
Mda, Z. (1993) *When People Play People*. Zed Books, London.
Miley, K.–DuBois, B. (1999) 'Empowerment Process for Social Work Practice.' – Shera, W.–Wells, L.M. (eds.) *Empowerment Practice in Social Work: Developing Richer Conceptual Foundations*. Canadian Scholars' Press, Toronto. pp. 2–13.
Miller, L. (1979) 'Creativity and Identity: Social Drama and Social Action.' – *Articles in Community Work*. 14. pp. 242–248. (In Hebrew)
Mulenga, L.C. (1993) *Community Based Theater Group in Zambia*. Institute for African Studies, University of Zambia, Zambia.
Mullender, A.–Ward, D. (1991) *The Practice Principles of Self-directed Groupwork: Establishing a Value-Base for Empowerment*. University of Nottingham, Centre for Social Action, Nottingham.
Ozer, E.M.–Bandura, A. (1990) 'Mechanisms Governing Empowerment Effects.' – *Journal of Personality and Social Psychology*. 58 (3) pp. 472–486.
Plastow, J. (1998) 'Uses and Abuses of Theatre for Development: Political Struggle and Development Theatre in the Ethiopia–Eritrea War.' – Salhi, K. (ed.) *African Theatre for Development*. Cromwell Press, London. pp. 97–115.
Ramon, S. (1999) 'Collective Empowerment: Conceptual and Practice Issues.' – Shera, W.–Wells, L.M. (eds.) *Empowerment Practice in Social Work: Developing Richer Conceptual Foundations*. Canadian Scholars' Press, Toronto. pp. 38–49.
Rappaport, J. (1981) 'In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention.' – *American Journal of Community Psychology*. 9 (1) pp. 1–25.
Rappaport, J. (1987) 'Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory of Community Theory.' – *American Journal of Community Psychology*. 15 (2) pp. 121–148.
Rose, S.M. (2000) 'Reflections on Empowerment-based Practice.' – *Social Work*. 45 (5) pp. 403–412.
Rubin, H.J.–Rubin, I. (1992) *Community Organizing and Development*. 2nd edn. Macmillan, New York.
Sadan, E. (1997) *Empowerment and Community Planning*. Hakibbutz Hameuchad, Tel Aviv. (In Hebrew)
Saleebey, D. (1992) *The Strengths Perspective in Social Work*. Longman, New York.
Solomon, B.B. (1976) *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities*. Columbia University Press, New York.
Srampickal, J. (1994) *Voice to the Voiceless: The Power of People's Theatre in India*. Hurst and Company, London.
Staples, L.H. (1990) 'Powerful Ideas About Empowerment.' – *Administration in Social Work*. 14 (2) pp. 29–42.

CIVIL/NONPROFIT[1] SZERVEZETEK ÉS A KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉS

KÓBOR KRISZTINA

A megközelítés alapdimenziói

A közösségfejlesztés módszertanát áttekintve a legtöbb szerző (Baldock 1993; Juhász 1998; Varga – Vercseg 1998; Groska – Huszti – Varga 2007; Vercseg 2011) a közösségek belülről jövő támogatását, fejlesztését tekinti a legcélravezetőbb eszköznek. Javaslataik szerint a közösségek különböző módszerekkel (interjú, kérdőív, megfigyelés stb.) való szükségletfelmérését, mely egyúttal a *közösségbe épüléssel* is jár, kövesse a szükségletekre épülő akcióterv megfogalmazása és megvalósítása. A közösség fejlesztése tehát alapvetően *belülről* történik, s bizalmi elven működik.

Feladat

- Mielőtt tovább olvasna, nézze meg a Budai–Nárai (szerk.) (2011): „Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció" című szöveggyűjteményben Ife és Fiske emberi jogokról és a közösségi munka összefüggéseiről szóló tanulmányát!

Ife és Fiske (2006) az emberi jogokat és a közösségi munkát összekapcsoló tanulmánya más megközelítést alkalmaz, melyre jelen írás egy része is alapoz. Ife és Fiske felülről, illetve alulról építkező, valamint kívülről és belülről kezdeményező közösségfejlesztési dimenziókat határoz meg, melyek keresztmetszetében találjuk a hagyományos fejlődési modelleket (felülről és kívülről), a közösségi eliteket (felülről és belülről), a *nonprofit szervezeteket* (alulról és kívülről), valamint a helyi tősgyökeres közösségfejlesztési modelleket (alulról és belülről). A szerzőpáros tanulmányában hangsúlyozza a *kívülről és belülről*, valamint a *felülről és alulról* jövő megközelítés elkülönítésének fontosságát.

Mint látható, jelen dolgozat témáját adó civil/nonprofit szervezeteket az alulról és kívülről való közösségfejlesztés dimenziójába sorolják. Ez a megközelítés azonban csak részben igaz, ahogy azt a később bemutatandó példákkal bizonyítani igyekszem. A fenti modellre alapozott saját besorolásom szerint ugyanis a civil/nonprofit szervezetek egy része valóban alulról épülve és kívülről tud hatni a közösségekre, ugyanakkor azonban

vannak olyan civil/nonprofit szervezetek, melyek a *helyi tősgyökeres közösségfejlesztési modellekre hajazó módon*, alulról indulva és a közösséget *belülről támogatva*, fejlesztve működnek. Ezek a szervezetek nem nemzetközi, országos vagy regionális hatókörrel bírnak, nem nagy célokat tűznek maguk elé, de a lokalitás szempontjából meghatározó jelentőségűek, hiszen általában a helyi közösség valamelyik oszlopos tagja alapítja őket; céljuk a település és a helyi közösség támogatása; helyi, tagjaik által is megtapasztalt szükségletekre alapoznak; s modell a modellben alapon tagjaik a közösségfejlesztés alanyaként, eszközeként és irányítójaként is működnek.

Új szempontot kapcsol be a kérdéskörbe Faragó (2010), akinek gondolatai ugyan a régió, regionalizmus fogalmának értelmezésére irányulnak, mégis, *középről jövő megközelítése* a civil/nonprofit szervezetek általi közösségfejlesztésben is releváns. Álláspontja szerint a regionalizmus „performatív beszéd/cselekvés, mert a meglevő térfelosztás megváltoztatására irányul, új középszint, új strukturális keret kialakítását szorgalmazza, ami a hatalmi struktúra megváltoztatásával is jár". (Faragó 2010, 54)

Az idézetet a civil/nonprofit szervezetek által megvalósított közösségfejlesztésre értelmezve feltűnik, hogy a verbalitással egy időben a cselekvést is végrehajtó (Bakos 2007), azaz a performatív beszéd és a cselekvés is jellemző a tárgyalt szervezetekre is. Egyrészt azért, mert jellegzetességük, hogy a *legközelebb ők vannak a helyi közösségek szükségleteihez, erőforrásaihoz, kapcsolataihoz és cselekvéseihez*, hiszen *belőlük táplálkozik tagságuk és cselekvéseik* is. Másrészt pedig azért, mert a civil/nonprofit szervezet által megvalósított közösségfejlesztés specifikuma a hagyományos modellel[2] szemben az, hogy általuk *a szervezet és az azt alkotó közösség fejleszti a tágabb környezetében levő közösségeket is*.

Faragó (2010) gondolatmenetén továbbhaladva nyilvánvaló, hogy a civil/nonprofit szervezetek közösségfejlesztő tevékenysége csak korlátokkal értelmezhető a térfelosztás megváltoztatására irányuló cselekvésként – például kifejezetten a településfejlesztő tevékenységet folytató civil/nonprofit szervezetek esetében igen –, ugyanakkor azonban adekvát pontnak tekinthető a definícióban az új középszint és strukturális keret kialakítása, ami a hatalmi struktúra megváltoztatásával is járhat. Civil/nonprofit szervezet létrehozása önmagában, anélkül, hogy céljait, tevékenységét, cselekvéseit értelmeznénk, puszta szervezetként meghatározva is, a humán ökorendszer felosztását alapul véve *új középszint megteremtését* jelenti (Woods 1992). Tovább bonyolítja a kérdést, de egyúttal megerősíti az új középszint megteremtésére irányuló gondolatot, ha a civil/nonprofit szervezetet nem a közösségfejlesztő személy, hanem közösség vagy intézmény hozza létre. Ebben az esetben középszint új típusú középszintet hoz létre. Amennyiben ezt elfogadjuk, azt is át kell gondolnunk, hogy ez a civil/nonprofit szervezet, bár alulról szerveződött (és mint fent láthattuk, kívülről vagy belülről tud közösségfejlesztő hatást gyakorolni), szervezetként nem tud ugyanabban a struktúrában működni, mint az egyes közösségfejlesztő személy. Mindez tehát azt jelenti, hogy *új struktúra megteremtése válik szükségessé*, melyben – ahogy a fentiekben is utaltam rá –

a civil/nonprofit szervezet közössége fejleszti a tágabb közösséget. Ez a tevékenység pedig óhatatlanul együtt jár a hatalmi struktúra megváltoztatásával azért, mert a civil/nonprofit szervezet újabb, a „hatalomból" részt kívánó, vagy azt kontrollálni óhajtó szándékkal szerveződik. A másik ok: a civil/nonprofit szervezet közösségfejlesztő tevékenysége a hatalmi struktúrában változásokat hoz létre, a szervezet létrehozása, illetve céljai, tevékenysége folyamán előálló „empowerment" által. Ennek kapcsán ugyanis a szervezet tagjai önmagukat és a tágabb közösséget is képessé teszik a közösségi felelősségvállalásra, tervezésre és cselekvésre, tudásokkal és képességekkel ruházzák fel annak érdekében, hogy érdekeiket hatékonyabban képviselhessék, és önállóan tudjanak életkörülményeik jobbításáért akciókat indukálni.

Az akciók indukálása pedig együtt jár a fennálló hatalmi struktúrára gyakorolt hatással, változtatási szándékkal, ami a tárgyalt szervezetek szempontjából azért is különleges, mert több egyén összefogásából adódóan nagyobb súllyal esik a latba, mint egy személy, nevezetesen a közösségfejlesztő akciója és beavatkozása a közösségbe.

A megközelítés alapdimenzióiban felvázolt tézisek szerint tehát a civil/nonprofit szervezetek közösségfejlesztő tevékenységei értelmezhetők kívülről és belülről, valamint alulról és középről szerveződő cselekvésekben, melyek azonban – az értelmezés dimenziójától függetlenül – több szempontból is (módszertan, hatások gyakorlása) új strukturális kereteket eredményeznek.

Feladat

- Próbáljon konkrét példákat hozni adott civil/nonprofit szervezetek közösségfejlesztő tevékenységéről! Miképpen értelmezhetők ezek a tevékenységek, ha:
  - alulról, kívülről hatók……..……
  - alulról belülről hatók……
  - középről belülről hatók…..……..
  - középről felülről hatók……..…

Segítségül használja az 1. táblázatot!

Civil/nonprofit szervezetek bekapcsolódása a közösségi munka folyamatába

A közösségi munka leegyszerűsített folyamata szerint a következő lépcsőkön keresztül valósul meg minden közösségfejlesztés (Groska – Huszti – Varga 2007):

- Információgyűjtés
- Helyzet felmérése

- Támogatás, facilitálás
- Akció
- Akció fenntartása
- Disszemináció
- Felülvizsgálat
- Lezárás, értékelés.

1. táblázat

A közösségfejlesztés dimenziói és a közösségi munka egyszerűsített sémájának keresztmetszete

A közösségi munka leegyszerű-sített sémája	*A közösségfejlesztés dimenziói*			
	alulról és belülről (helyi magán-személy(ek) által létrehozott civil/nonprofit szervezet)	*alulról és kívülről (nem helyi magán-személy(ek) által létrehozott civil/nonprofit szervezet)*	*középről és belülről (helyi közösség vagy intézmény által létrehozott civil/ nonprofit szervezet)*	*középről és kívülről (nem helyi közösség vagy intézmény által létrehozott civil/nonprofit szervezet)*
információ-gyűjtés helyzet-felmérés támogatás, facilitálás akció akció fenntartása	gyorsabb, egyszerűbb folyamat, elsősorban a szervezet tagjainak tapasztalataiból táplálkozik; motiváció megteremtése és fenntartása könnyebb; bizalom eleve megvan a folyamathoz, nem igényel külön kialakítást	nagyobb tapasztalat más közösségekről is, ebből következően rutin, gyakorlat a közösségfejlesz-tésben; kisebb lehet a bizalom a fejlesztendő közösség részéről	gyorsabb, egyszerűbb folyamat, elsősorban a szervezet tagjainak tapasztalataiból táplálkozik; motiváció megteremtése és fenntartása könnyebb; bizalom eleve megvan a folyamathoz, nem igényel külön kialakítást; interpro-fesszionális együttműködés előnyeinek hasznosítása; modell a modellben: a közösség fejlesztési eszköz és alany is	nagyobb tapasztalat más közösségekről is, ebből következően rutin, gyakorlat a közösség-fejlesztésben; interprofesszi-onális és inter-szektorális együttműködés előnyeinek hasznosítása; kisebb lehet a bizalom a fejlesztendő közösség részéről
disszemináció felülvizsgálat lezárás, értékelés	mivel belső folyamatról van szó, nehezebb erőforrásokat találni az objektív értékelésre és felülvizsgálatra; más civil szervezetekkel való kapcsolat útján a disszemináció könnyebb és egyszerűbb	objektív felülvizsgálat és értékelés nagyobb esélye; több kapcsolata lehet a szervezetnek, ebből következően hatékonyabb disszemináció	mivel belső folyamatról van szó, nehezebb erőforrásokat találni az objektív értékelésre és felülvizsgálatra; más civil szervezetekkel való kapcsolat útján a disszemináció könnyebb és egyszerűbb	objektív felülvizsgálat és értékelés nagyobb esélye; több kapcsolata lehet a szervezetnek, ebből következően hatékonyabb disszemináció

Forrás: A szerző saját szerkesztése Ife és Fiske (2006), valamint Faragó (2010) és Groska–Huszti–Varga (2007) gondolataira alapozva.

Amellett, hogy a fenti modell a szociális munka gyakorlatában egyik leggyakrabban alkalmazott, problémamegoldó modellre emlékeztet, illetve a célorientált projekttervezés eszközeit használja, a civil/nonprofit szervezetek számára különleges bekapcsolódást biztosít a folyamatba, ami a közösségfejlesztő tevékenységétől eltérő eszközöket kíván, és jellemzőket ad meg. Ezek az eszközök: az információgyűjtés, a helyzetfelmérés, az akció és az akciófenntartás.

Az információgyűjtés, illetve a helyzetfelmérés esetében a legtöbb civil/nonprofit szervezet könnyebb helyzetben van, mint egy közösségfejlesztő személy. Egyszerűbb helyzetét indokolja, hogy tagjainak – főként, ha különböző szakmák képviselőiről is szó van – tudásai, kompetenciái, készségei összeadódnak, ebből következően erőforrásai megsokszorozódnak. Szintén előnyként jelentkezik – főleg, ha belülről történő közösségfejlesztésről beszélünk –, hogy a civil/nonprofit szervezetek vannak legközelebb a helyi közösség szükségleteihez, ezáltal az információgyűjtés és helyzetfelmérés időszaka lerövidül, és a szükségletekre való reagálás, az akció gyorsabban megvalósulhat. Hatékonyság tekintetében is a civil/nonprofit szervezetek javára billen a mérleg, hiszen erőforrásaik bővebbek, mint az egyes közösségfejlesztő személyé, így az akciók tekintetében a költség/ráfordítás arány kedvezőbb lesz, és több egyént tudnak elérni a célcsoportból (hatásosság). Ezek alapján tehát kimondható, hogy a civil/nonprofit szervezetek a közösség fejlesztés nem csupán egy speciális formáját valósítják meg, hanem a felsorolt előnyök alapján különleges eszközét is jelentik.

A megközelítés dimenzióit összekötve a közösségi munka leegyszerűsített sémájával az 1. táblázatban bemutatott keresztmetszetet kapjuk.

Az elméleti megközelítések és a rendszerbe foglalás után álljon itt két példa a fentiek illusztrálására. Az első bemutatott szervezet az alulról és kívülről, valamint alulról és belülről történő közösségfejlesztésre kiváló példa, másik pedig – különböző programjai fényében - az alulról és belülről, a középről és belülről, valamint középről és kívülről történő közösségfejlesztést modellezi.

1. példa: Kamasz-Tanya Gyermek és Ifjúsági Egyesület[3]

„A Kamasz-Tanya Gyermek és Ifjúsági Egyesület Szolnokon élő hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok részére, megelőzésen alapuló komplex szabadidős, reszocializációs, képességfejlesztő és felzárkóztató szolgáltatásokat biztosító közösségi klubhelységet, Kamasz Tanya Ifjúsági Klubot működtet, annak érdekében, hogy a fiatalok pozitív életmintákat kapjanak, és életesélyeik növekedjenek.” (www.kamasztanya.hu)

Annak illusztrálására, hogyan indul egy alulról és belülről történő közösségfejlesztés, az alábbi idézet szolgál, az egyesület vezetőjével készített interjúmból:

„Úgy indult, hogy 1988-ban, hát az őskorban, tulajdonképpen erre a fiatal lakótelepre rengeteg fiatal család költözött. És a másik, hogy ide költöztették Veszprémből a vegyesszámú alezredet… Nagyon-nagyon sok család költözött ide, szó szerint katonai házsorok, vagy lépcsőházak voltak. És ezek mind fiatal kisgyermekes, vagy első babát váró, vagy még gyermektelen, de már jön a baba családok voltak, *úgy ismertük egymást, lent sétálgattunk, és úgy megfogalmazódott, hogy jaj, de jó lenne már valamit tenni*. Az egyik vezetni járt, a másiknak el kellett menni vásárolni, és mit csináljon a gyerekekkel? Most nekem 3 gyerkőcöm van, s valahogy úgy mindig mellém csapódtak és rendszeresen a lakásomban voltak fönt. Mert nekem is katona volt a férjem, és össze-vissza repkedett. És akkor megkerestem a Kontakt Mentálhigiéniai Egyesületet, ott volt mellettünk valamelyik lépcsőházban, nekik volt egy helyük, tehát egy ilyen kis alagsori hely, ahol dolgozgattak, és megkérdeztem, hogy nem lehetne-e itt pihenőt tölteni, hetente egyszer, vagy kétszer. Ilyen kismama klubot csinálni, vagy létrehozni. Igazából fizetni nem tudtunk, de aztán a későbbiekben, ha pályázunk, akkor önfenntartók tudnánk lenni. Úgyhogy nyitott kapukat döngettünk, sikerült, és akkor hetente kétszer, kedden, csütörtökön 8-12-ig volt ilyen kismama klub. Hát a néhány év alatt 250 család van itt… Maximum három, vagy esetleg, csoda folytán négy gyerek volt. És ezek a gyerkőcök idővel fölnőttek. 1988-tól 1994 januárjáig működött a kismamaklub, rengetegen visszamentek dolgozni, más volt az igény, óvodába, iskolába kerültek a gyerekek, és akkor megfogalmazódott az, hogy talán a nagyobbakkal is kellene valamit kezdeni. De nem is ez volt igazából az indító ok, hanem azok az anyukák, akiknek a gyereke bekerült a lakótelepi iskolába, panaszkodtak, hogy a lakótelepen működő gyermekváros is megjelent 100 gyerekkel. A szülők roma származásúak és ez hozta a konfliktust.
Akkor a gyermekváros igazgatója megkeresett és mondta, jó lenne, hogyha föl tudnánk vállalni azt, hogy a gyermekvárosban élő gyerekeket, meg a családokban élő gyerekeket is valahogy összehoznánk.
Ez már kinőtte a Kontaktnak a helyét, meg a költségeit, úgyhogy az önkormányzattól igényeltünk egy másik helyiséget az Arany Sándor úton. Kaptunk egy önálló pincehelyiséget, borzalmas állapotban, a BM-nek, meg nem is tudom minek volt pályázata, abból kimeszeltük és minimális felszerelést, néhány szekrényt tudtunk berakni, meg asztalt. De asztalt sem, néhány szekrényt, meg tévét, így van. Azt vettünk belőle, s *akkor vártuk, hogy valami fog velünk történni, de hát nem történt semmi. Nem lehetett a gyerekeket behozni az utcáról, nem voltak hajlandók bejönni, úgyhogy átjártam a gyerekvárosba…* Ismerni kell ezeket a lányokat, fiúkat: »juj, ki ez, mit akar, mit csináljunk?« És akkor mellém ültek, beszélgettünk, úgyhogy rendszeresen elvoltam így. Mindig azt mondtam, hogy valakit várok, vagy csak úgy, tehát mindig volt ok, hogy miért vagyok ott, nem azért, hogy ők, velük akarok beszélni, tehát úgy elvoltunk. *S mindig mondtam nekik, hogy gyertek át, milyen klasz lenne*, ha feljöttök, és akkor dumcsizunk. Nem akartak, tehát még mindig nem ment valami, másfél hónapon keresztül próbálkoztam és egyetlenegy gyerek nem jelent meg. És akkor a gyerekváros igazgatójával beszéltem és mondtam, hogy nem állunk jól, *egy csalinak nagyon jó lenne*, ha tudna adni néhány leselejtezett széket, azonkívül asztalt, s akkor a gyerekekkel átvihetnénk. Merthogy közel volt egymáshoz a gyerekváros, meg az Arany Sándor út, át lehet sétálni. Hát így rendben van, úgyhogy kimentem, szóltam a lányoknak, fiuknak,

hogy segítsenek már áthozni, és bejöttek. Amikor levittem a szintetizátoromat, meg a gitáromat, hát a cigánygyerekek imádják a zenét, … hát erről beszéltem. Kaját ettünk, tehát így indultunk.
És elkezdtem zenélgetni, és utána szinte rendszeresen visszajöttek, de még mindig csak hetente kétszer, tehát kedden, csütörtökön. *Viszont villámgyorsan emelkedett a létszámuk és igényelték*, hogy még többször legyünk nyitva, úgyhogy akkor mondtam, hogy jó, akkor próbálkoztunk több nappal, és ahogy zenélgettünk, nyitva volt ugye az ajtó, bekukucskáltak gyerekek, fiatalok, kicsik, nagyok, szülők, mindenki és valahogy úgy megnyílt az egész és hát beindult az élet. Gyertek be, igen, le lehet csücsülni. Eljutottunk odáig, hogy naponta már 15-20 gyerek jött. Akkor kellett egy másik kollegát bevonni, mert egyedül ezt már nem lehetett csinálni, ez már társadalmi munkába ment természetesen, még az elején. És akkor úgy megnyílt. Na most, érdekes volt, mert tényleg nem lehetett úgy velük beszélgetni és lehetett érezni azt a feszült érzést, ami a gyerekvárosiak, meg az úgynevezett családban élők között volt, s mind a két fél panaszkodott. És utálták egymást. És amikor eljutottunk odáig, hogy a gyerekvárosi – aki irigy volt arra, mert a másik családban nőtt föl – szembesült azzal, hogy a kedves apuka egy alkalommal tömörfa vesszővel összeverte a kisgyereket és a fél oldala összefüggő sebként, gyulladásként volt rajta. Nekünk kellett orvoshoz vinni, meg rohanni vele. Hogy megtapasztalták, hogy a családban is vannak elhanyagoltak. Hoppá, nem is olyan biztos, hogy jobb az. Vagy amikor éhes gyerek jött le és közölte, hogy apa már megint részeg és megverte anyát. Hát azért elhangzottak itt nagyon kemény kritikák és dolgok. Akkor ugye, a *gyerekvárosiak kezdtek megnyílni*, amikor is a gyerekvárosiak meséltek arról, hogy betöltötte a 18. évet, anyuka rátalált, drága kisfiam, lenyúlta a fia teljes pénzét, majd 2 hét múlva kirakta, és se pénz, se lakás, s az intézet se igazából lelkesedett, hogy visszavegye 18. év után. Meg hogy van, aki nem adható örökbe, pici kora óta bent van, évente egyszer jön egy levél és ezért nem lehetett örökbe adni. Ilyenről beszélgettünk. És megbékültek. Hát *alakult egy baráti kör*, és utána megkörnyékeztük mi a gyerekváros igazgatóját, volt az intézetnek némi hangszere, erősítője, az ebédlőnek színpada, s összeszedtük azokat a gyerkőcöket, akik jól zenéltek, s akkor csináltunk egy zenekart. És ezzel a zenekarral jártunk fellépni, óvodai, alapítványi bálokra, megmutatni, hogy vannak. (…)
Tehát akkor már igazából azt mondom, hogy a lakótelepről jöttek a fiatalok, gyerekek korosztálya, 0-tól 25-ig. És azért mondom, hogy 0-25-ig, mert azok a gyerekek, akiknek a szülei úgy gondolták, hogy menjen már valahova, vidd a hugit is, volt úgy, hogy a csecsemő kistesót hozta le, és akkor mondta, hogy tessenek már egy kicsit vigyázni. Volt a szálláson, ami kellett, minden, és hát a nagyok is jöttek. De a lakók nem igazából tolerálták ezt az egész dolgot, sokszor mondták, hogy minden probléma, ami a városban van, az a Kamasz-tanyás gyerekek miatt van, miért zajonganak, miért szól a zene, szóval moderálj. Mi megpróbáltuk leválasztani a bejáratot, hogy hátsó bejáratot nyissunk, ugye van olyan rendelkezés, vagy akkor még volt, hogy ha nem írja alá minden lakó, akkor ezt nem lehet megtenni.
Szóval nem írták alá, úgyhogy jó néhány év múlva emiatt át kellett költöznünk egy másik helyre. Mert volt itt egy gyógyszertár, egy állatgyógyszertár, a szteroidoknak, és átmentünk egy tízemeletes alá, ami szintén nem volt nyerő, mert minden áldott nap a cirkusz ment, azzal a különbséggel, hogy az aláírásgyűjtés miatt a házban lakók közül

azok is aláírták, hogy tűnjünk el onnan, akiknek a gyerekei ott voltak nálunk. Érdekes módon. A főkapitány úr mondta is, hogy hát, Vera figyelj, most már papírt ne használj a jelentésnek. Hát itt minden volt, állandó téma volt a Kamasz-tanya. A jó oldala is, amit mutattunk, a gyerekek produktumai, amit alkottak, vagy amit elértünk velük és itt a másik oldala, a lakók, akik zúgolódtak, úgyhogy nekem mindenhol el lehetett olvasni „szép" dolgokat. És akkor, így alakultak a dolgok. Na most, a tízemeletes alatt, még mindig ugye ment a cirkusz. 2008-ban beadtunk egy pályázatot, mert 2004, vagy 2003 óta keresi az önkormányzat, hogy hova lehetne minket elhelyezni? De semmi nem jó, mert olyan értelemben, hogy mondjuk egy más intézmény is van, akkor oda természetesen, hogy nem, volt az iskolának a könyvtára, hogy megszüntetik, hogy oda megyünk. 3 hónapunk lett volna, hogy átalakítsuk. Oda nem. Sehova, tehát mi sehova nem megyünk.
S akkor beadtunk egy pályázatot, 2008-ban, ez volt a Civil Szervezetek Interszociális Fejlesztése. Ez egy használaton kívüli óvoda volt, totálisan le kellett bontani, tégláig, és semmi nem maradt a régiből, s akkor fölépítettük, illetve föléje raktuk, és idén február végén így vehettük birtokba. És ez itt egy jó hely. Tehát, ha azt mondom, hogy az előző helyünknek az alapterülete 2 m^2-rel volt nagyobb, mint a legelső terem, amit megnéztünk, a közösségi terem, abban volt egy iroda, egy dühöngő, egy foglalkoztató, meg egy számítógépes eredetű, lyuk lyuk hátán, se udvar, se semmi. Ahhoz képest ez egy palota. (…) *Azt mondtam, hogy látszik a Kamasz-tanya életéből az én élethelyzetem*. Mikor kijöttem gyeden voltam, gyesen voltam és kismama klubot csináltam. Nekem is nőttek a gyerekeim, Kamasz-tanyát csináltam. A lányom énekelgetett, én és a gyerekváros zenekart csináltunk, a gyerekeknek. És unokám van, tehát most megint van Baba-Mama Klub…" (*Interjú Tóth Ferencnével*)

A célcsoport

Az egyesület szolgáltatásai tehát elsősorban a lakótelepen élő, hátrányos helyzetű, konfliktusos magatartású gyermekeknek és fiataloknak szólnak, akik – ha a klub nem állna rendelkezésükre –, szabadidejüket az utcán töltenék el. A hátrányos helyzetű és nehezen nevelhető óvodások és kisiskolások, valamint fiatalok (3–19 éves korig) mellett az egyesület felkarolja az értelmi és mozgássérült gyermekeket és fiatalokat is (5–29 éves korosztály).

Szolgáltatásaik a gyermekek és fiatalok pozitív fejlesztésének mind a 11 területét magukban foglalják, mint a szociális, érzelmi, kognitív, magatartásbeli és morális kompetenciák, a pozitív identitás, *kötődés*, önbizalom, a pozitív magatartási formák azonosítása, a *közösségi tevékenységbe kapcsolódás* előnyeire, és pro-szociális normákra egyaránt alapozva.

A délelőtti órákban a Kamasz Tanyán az enyhe és középsúlyos értelmi és halmozottan fogyatékosok részére felügyeletet biztosítanak (max. 10 fő) és fejlesztő foglalkoztatásokat, illetve integrált szabadidős programokat szerveznek. Erős az igény a nappali ellátásukra és szociális foglalkoztatásukra is.

A célcsoportra vonatkozó helyzetelemzés

A mai fiatalok sok problémával találják szembe magukat, melyek egyrészt a családi szocializációból eredő személyiségkárosodás, a kóros deviáns minták, családi rendszerhatások. Másrészt a társadalmi körülmények hatásai sem elhanyagolhatók: a kortárs csoportok, a szekták szerepe, a stressz, a munkanélküliség. A terhelt családban élő gyermekeknél különösen, de az ifjúság körében általánosan is gondot okoz az adekvát érzelmi kifejezés, a szociális készségek alacsony szintje.

A legtöbb hátrányos helyzetű fiatal gátlásokkal küzd, nehéz a lakótelepi, iskolai beilleszkedésük, kiközösítettek, kirekesztettek lehetnek. A fiatalok 'fekete bárányok' az iskolában. Minősítésük oka a szubkulturális stíluselemek viselete, öltözködésük, viselkedésük. Minősítésük előbb-utóbb teljessé válik, hiszen belekeverednek különböző rendbontásokba. A különböző 'balhék' elkövetői végül is *hasonló 'más'-ok*, deviánsok lesznek. Az iskolai közösségek kirekesztik őket, hiszen felnőttkoruk elérése után 'nem kötelező' iskolába járni. Eltanácsolják őket és megindulnak a lejtőn. Ezeknek a gyerekeknek a családi hátterük anyagilag és érzelmileg is igen szegény, viszont nagyon igénylik a szeretetet és a törődést (www.kamasztanya.hu).

A Kamasz-Tanya településrészén gyermek- és ifjúsági szabadidős szolgáltatásokat több intézmény biztosít (Napsugár Gyerekház, görögkatolikus egyház, sportegyesületek), azonban ezek inkább a szabadidő hasznos eltöltésére, semmint a szocializációra és integrációra koncentrálnak. Másrészről az egyesület célcsoportja ezeket a szolgáltatásokat nem veszi igénybe, mert fizetősek, vallási irányultságúak vagy eltérő viselkedési normáik miatt nem fogadják be a fiatalokat.

Az egyesület másik célcsoportja, az enyhe és középsúlyos értelmi és halmozottan fogyatékos fiatalokat nevelő szülők különlegesen nehéz helyzetben vannak, hiszen a településrészen az egyesületen kívül nincs olyan ellátó intézmény, ahol gyermeküknek felügyeletet biztosíthatnak, szabadidős integrált tevékenységbe bevonódhatnának és fejlesztésükkel is foglalkoznának. Az állandó gyermekfelügyelet szinte lehetetlenné teszi, hogy a szülők munkát vállaljanak, és ez komoly megélhetési problémához vezet.

A helyzetelemzésből, összegyűjtött információkból látható, hogy a civil/nonprofit szervezet szükségletfelmérése pontosabb, gyorsabb, hatékonyabb, mint a külső közösségfejlesztőé, hiszen több erőforrás áll rendelkezésére az információk összegyűjtésére, illetve maga a közösség közelebb van a problémákhoz, mint egy intézmény munkatársa. A problémákra, felmerülő szükségletekre tehát ott és akkor tud reagálni, amikor és ahol azok keletkeznek.

Támogatás és facilitálás, motiváció és bevonás

Saját bevallás szerint az egyesület a gyerekekkel, fiatalokkal való kapcsolata során megtanulta, hogy a hozzájuk fordulókat támogatni kell, hogy véghez tudják vinni

egyéni beilleszkedésüket egy olyan helyzetben, melyhez eddig még nem alkalmazkodtak. (Pl. családi háttér mássága a cigány gyermekeknél). Nagyon fontos, hogy a gyermekek problémáját úgy értsék meg, ahogyan az bennük felmerül. Mindent meg kell tenni, hogy egyénileg kibontakozhassanak. Az idők folyamán szép lassan sikerül a munkába *az érintett családokat is bevonni*, *így sokkal nagyobb hatásfokot érnek el*, mintha csak a gyermekekkel, fiatalokkal foglalkoznának.

Akció, akció fenntartása

Az egyesület a fiatalok és a gyermekek *aktív közreműködésével* valósítja meg tevékenységeit. *A csoport összetartozását erősítik a közös együttlétek*, s a közösségi szellem növelésében nagy jelentősége van e tevékenységnek. *Fejlődésükben elért eredményeik vonzóerőként hatnak szűkebb-tágabb környezetükben lévő társaikra, ezáltal az egyesület által működtetett közösség egyre bővül.*
A program során rendszeres sikerélményben részesülnek, fejlődik kommunikációs és beilleszkedési képességük. Kitartásuk, koncentrációjuk erősödik, melyek hasznukra lesznek személyiségük pozitívabbá alakulásában. A siker és kitartás későbbiekben a tanulási képességeket is erősíti, javulnak az iskolai eredmények.

Az egyesület által szervezett programok nagyon fontos lépése az egymás iránti tolerancia tanulása, mely csak integrált programok szervezésével érhető el (fogyatékkal élők és hátrányos helyzetű gyermekek együtt). *A közösség tehát nem homogén, s fejlődésének fontos lépcsőfoka az együttes tevékenység, program.*

A Kamasz-Tanya által legújabban bevezetett program megnyitja az egyesület programjait a tágabb közösségnek is. Céljuk a „*szolgáltató közösség*" létrehozása, melyben a fiatalok közössége nyújt szolgáltatásokat a Kamasz-Tanya klubhelyiségének környékén élők számára (pl. favágás, hólapátolás, bevásárlásban segítségnyújtás, fűnyírás, stb.), ezáltal megtéve az első lépést (bevonás) az irányba, hogy a közösség fejlesszen közösséget.

Összességében tehát a Kamasz-Tanya Gyermek és Ifjúsági Egyesület a fentiekben elmondottak alapján modellezte az alulról és belülről történő közösségfejlesztést, eredeti céljaival és az arra épülő szolgáltatásokkal. Ugyanakkor legutóbb bevezetett programja, mely a lakóközösségre irányul, az alulról, de kívülről történő közösségfejlesztést célozza, s multiplikátor hatást elérve tud egyszerre a fiatalok, s az egyesület klubjának lakókörnyezetében élőkre vonatkoztatva változást elérni.

Feladatok

- Vesse össze e tanulmányban szereplő közösségfejlesztő folyamat egyes elemeit a kötetben szereplő másik, „Hat lépésből álló folyamat" modelljével. Mi az egyik, ill. mi a másik előnye? Ön milyen közösségfejlesztő struktúra mellett maradna?

- Az itt megismert Kamasz-Tanya Gyermek és Ifjúsági Egyesület közösségfejlesztő folyamatát próbálja meg röviden elemezni a(z):
  - információgyűjtés……...
  - helyzetfelismerés……
  - akció és fenntartása..……..
  - disszemináció…….

  szempontjai alapján!
- Készítsen ez alapján egy, 6–8 db-ból álló ppt bemutatót, amit vigyen el a szemináriumra, tankörébe, évfolyamtársai közé, vagy beszélje meg közvetlen kollégáival!

2. példa: homo faber Foglalkoztatási és Szociális Alapítvány

A homo faber Foglalkoztatási és Szociális Alapítványt 1998-ban Mezőtúron hozták létre magánszemélyek abból a célból, hogy „az állami/önkormányzati, az üzleti és a civil szektor együttműködésén alapuló szervezeti- és jogi keretek kezdeményezése, térségi megteremtése és ezekben olyan, interdiszciplináris tudományok által megalapozott tevékenységek kibontakoztatása, amelyek a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokhoz tartozó egyének számára személyre szóló támogatást biztosítanak egészségi rekreációjukhoz, foglalkoztatási rehabilitációjukhoz, gazdasági reintegrációjukhoz és társadalmi beilleszkedésükhöz” valósuljanak meg.

Az alapítvány feladat értelmezése szerint „olyan munkaszervezet, amely a szolidaritás elvén alapuló önkéntes hozzájárulást (munka, tudás, tapasztalat, pénz- és természetbeni támogatás stb.) – mint stratégiai erőforrást – az anyagi tőke és az emberi tőke komplex rendszereként közösségi célra hasznosítja.

Ezért a térség felemelkedéséért tenni akaró magánszemélyekkel, társadalmi-gazdasági szervezetekkel, állami- és önkormányzati szervekkel /támogatók/ csakúgy, mint a hátrányos helyzetükön változtatni akaró bajbajutott egyénekkel /támogatottak/ alapítványunk megállapodásban rögzített felelősség-, feladat- és költségmegosztáson alapuló partneri viszony keretében kíván együttműködni.

Az alapítvány karitációs tevékenységet csak az adományozó külön felkérésére, ill. rendkívüli helyzetben, alkalmi jelleggel végez.” (*homo faber Alapítvány Küldetésnyilatkozata* 2003)

Az alapítvány jellemzően projekt jellegű tevékenységeket folytat. Ezek között szerepel:

1. az „Agora program”, amely tulajdonképpen információs pontként szerepel a város életében, de nem irodai-hivatali helyiséggel, hanem emberi erőforrással működik;
2. a „No Taigetosz” projekt, mely a fogyatékossággal élő emberek munkavállalását hivatott elősegíteni;

3. a „Civilek a Nagykunságért” program és ennek „Kistérségi Civil Iroda” projektje, amely civil szervezetek partnerségéért, fejlesztéséért és információáramlásáért felelős;
4. a megváltozott munkaképességű, illetve fogyatékkal élő munkanélküli személyek komplex rehabilitációjáért indított REDIVIVUS (lat. jelentése: új életre kelt, újjáéledt) program;
5. a „Dr. Biatsy József” projekt, amely az élethosszig tartó tanulás megvalósíthatósági tényezőit méri fel;
6. távoktatási konzultációs pont létrehozása, működtetése;
7. nem formális képzés keretében szerzett tudások adatbázisának működtetése.

Az alapítvány „*tevékenységének stratégiai célja* nem a jelenség kívülről történő kezelése, hanem *a kiváltó okok dominanciájának társadalmi részvételen alapuló megszüntetése*. Módszere a tudatos, szakszerű, szervezett, komplex, érdekazonosság *által motivált együttműködés, a társadalmi környezet aktivizálása* és ennek a célorientált folyamatnak minden fázisában az érintett egyén akaratának, felelősségének tudatosítása, érvényesítése.” (h*omo faber Alapítvány Küldetésnyilatkozata* 2003)

Az alapítvány programjai[4] közül e tanulmányban az Agora projektet, a „Civilek a Nagykunságért”, illetve a „Kistérségi Civil Iroda” programokat emeljük ki illusztrálandó a fent említett háromféle közösségfejlesztési modellt.

Az Agora projekt alapvetően az alulról és belülről történő közösségfejlesztés módszerével valósítja meg az egyének, Mezőtúr lakóközösségének képessé tételét, tudásokkal és készségekkel való felruházását. A projekt mintegy láncolatot elindítva az alapítvány kuratóriumi elnökétől fut végig a település lakosságán. Az elnök az ismeretségi körén, személyes kapcsolatain elindulva segít az egyéneknek szociális problémáik megoldásában, azt az egy feltételt szabva viszonzásul, hogy a szolgáltatást igénybevevőnek kötelessége a megszerzett és használt tudásokat (az ellátórendszerről, a kérelmek kitöltéséről, a szociális intézményekről, stb.) továbbadni a település egy másik lakosának, aki aztán szintén továbbadja az információkat. A projekt így nem csak *mozgósítja az egyéneket, aktivitásukra alapoz*, de saját maguk vonják be, mintegy csatárláncot alkotva, a közösség következő tagjait. Mindenki mindenkivel kapcsolatban áll, s a motiváció nem kérdéses: a közösség tagjainak saját érdeke a csatlakozás. Ugyanígy a hatékonyság és hatásosság sem kérdőjelezhető meg, hiszen az információ biztosan megtalálja a rászorulót, ráadásul ingyen és bérmentve sikerül képessé tenni, információval, tudással „felszerelni” a település lakosságát.

A Civilek a Nagykunságért program, illetve az ehhez kapcsolódó Kistérségi Civil Iroda ezzel szemben a középről és belülről történő közösségfejlesztésre ad mintát. Alapvető célja, hogy civil/nonprofit szervezeteket fogjon össze, kovácsoljon közösséggé ahhoz, hogy ezek a partnerként együttműködő szervezetek képesek legyenek tudást, információkat, munkalehetőségeket közvetíteni és teremteni az általuk megszólított

emberek számára. Azzal tehát, hogy az alapítvány civil/nonprofit szervezetek közösségfejlesztése mellett tette le a voksot a programmal, nem csupán a szervezetek számára nyújtott szolgáltatást és tette őket sok mindenre képessé, hanem a Nagykunságon élő emberek számára is. Tehát a belülről (hiszen civil/nonprofit szervezet indította el a programot), de ugyanakkor középről indított kezdeményezés amellett, hogy elérte célját, multiplikátor hatása által megvalósította a *középről és kívülről jövő közösségfejlesztést* is azon egyének tekintetében, akikkel a programba vont civil/nonprofit szervezetek kerültek kapcsolatba.

A homo faber Alapítványnak nem csak névírási módja különleges, hanem tevékenysége is. Olyan közösségfejlesztő módszereket vezet be, olyan, a közösség (legyen szó egyének vagy szervezetek közösségéről) fejlesztésére ható programokat működtet, melyek alulról és középről építkezve különböző embereket és szinteket érnek el, gyakorlatilag egyetlen fillér nélkül. Mindezzel azt is bizonyítja, hogy a közösség fejlesztéséhez nagyfokú kreativitásra és szervezőképességre van szükség a financiális erőforrásokon túl.

Feladatok

- Próbáljon példákat hozni a homo faber Foglalkoztatási és Szociális Alapítványhoz hasonlóan működő civil/nonprofit szervezet közösségfejlesztő tevékenységéről! Mi a fő jelentősége az Ön által hozott példáknak?
- Mik a(z)
- azonosságok…….....
- különbségek……..

Végül...

Úgy gondolom, a tanulmány következtetése nem lehet más, mint hogy ki kell tágítani a közösségfejlesztés dimenzióit és kategóriáit. Fel kell ismerni, hogy egy civil/nonprofit szervezet nem csak eszköze, hanem alanya, irányítója, multiplikátor hatásokat generálni tudó tényezője lehet a közösségfejlesztésnek. Éppen ezért lényeges az, hogy hangsúlyozzuk jelentőségét, és ebből a szemszögből is vizsgáljuk a civil/nonprofit szervezetek tevékenységeit.

Jegyzetek

[1] A fogalomhasználat változó, s legtöbbször szinonimaként használják a civil, nonprofit, NGO, stb. kifejezéseket. Nárai (2008) dolgozatában tisztázni próbálja a zavaros fogalomhasználatot, s a civil társadalom fogalom keretén belül definiálja a társadalmi önszerveződéseket (=civil szféra), amibe tartozónak tekinti a nonprofit szektort. Nárai megközelítése szerint a nonprofit szektor magában foglalja a civil nonprofit szektort és az államközeli nonprofitokat. Jelen tanulmányban én szinonimaként tekintem a fenti kifejezéseket anélkül, hogy a definíciós problémába bele kívánnék szólni.

[2] Hagyományos közösségfejlesztő modellnek tekintem azt a folyamatot, amikor a közösségfejlesztő személy, facilitátor beépül a közösségbe, felméri szükségleteiket, közben kapcsolatokat és bizalmat épít a közösség tagjaival, majd a velük együtt történő akcióterv kidolgozása után megvalósítják azt. A hangsúly ebben az esetben azon van, hogy a közösségfejlesztés *végrehajtója egy személy*.

[3] Az adatok forrása az egyesület honlapja (www.kamasztanya.hu), a vezetővel folytatott interjú és saját megfigyelések.

[4] Az információk forrása az alapítvány honlapja, valamint a kuratórium elnökével készített interjúm.

Feladatok

- Olvasson el a Nagyné Varga Ilona által szerkesztett (2011) „Közösségi munka a családsegítésben” című kötetből, egy a közösségfejlesztésről szóló esettanulmányt (például: Giczey Péter, Dandé István, Erdős Judit–Varga Matild írásai) és vesse össze a fenti tanulmányban megjelenített két közösségfejlesztésről szóló leírással. Mik a hasonlóságok és mik a különbségek?
- A leírások alapján gyűjtsön érveket a közösségi munka szükségessége mellett! Milyen problémákra milyen válaszok születtek?
- A leírások alapján fogalmazza meg, hogy az egyes esetekben mik a közösségfejlesztő legfontosabb feladatai és szerepei?

Irodalom

Bakos F. (2007) *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó Zrt., Budapest.

Baldock P. (1993) A közösségi csoportok fejlődése és a közösségi munkás szerepe. – *Közösségi munka*. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest. 123–139. o.

Faragó L. (2010) Minden régió „politikai”! – Benkő P. (szerk.) *Politikai régió – Régiópolitika*. Dr. Deák Bt., Budapest. 46–55. o.

Groska É.–Huszti É.–Varga M. (szerk.) (2007) *Édes és sós. Receptek a helyi ifjúsági munkához*. Közös nevező Egyesület, Nyíregyháza.

homo faber Alapítvány Küldetésnyilatkozata. (2003) *homo faber Alapítvány, Mezőtúr.* http://www.mezotur.hu/egyeb_civil_szervezetek (letöltés: 2010. 12. 10.)

Ife, J.–Fiske, L. (2006) Emberi jogok, felelősségek és közösségi munka – egymást kiegészítő elméletek és gyakorlatok. – Budai I.–Nárai M. (szerk.) (2011) *Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 73–83. o

Juhász E. (1998) A multiplikátorok tevékenysége, képzése. – Rubovszky K. (szerk.) *Művelődéstudományi tanulmányok*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 17. szám.] KLTE, Debrecen. 73–84. o.

Nárai M. (2008) *A nonprofit szervezetek helye és szerepe a helyi társadalmak életében – A nyugat-dunántúli nonprofit szektor helyzetfeltárása*. Doktori disszertáció. ELTE TáTK Szociológia Doktori Iskola, Győr–Budapest. Kézirat.

Varga A.T.–Vercseg, I. (1998) *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Vercseg I. (2011) Közösségfejlesztés és közösségi munka. – Budai I.–Nárai M. (szerk.) *Közösségi munka – Társadalmi bevonás – Integráció*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 39–55.o

Woods, R. (1992) A szociális munkások tevékenységének egy lehetséges rendszerezése. – Hegyesi G.–Talyigás K. (szerk.) (1996) *A szociális munka elmélete és gyakorlata*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 32–46. o.

Zombori Gy. (2009) *A szociálpolitika alapfogalmai*. HRSZE, Budapest. www.kamasztanya.hu (letöltés: 2011. 11. 22.)

A TÁRSADALMI SZEREPVÁLLALÁS EGYIK FORMÁJA – AZ ÖNKÉNTESSÉG

NÁRAI MÁRTA

Feladat

- Mikor találkozott önkéntesekkel és önkéntes tevékenységgel élete és szakmai munkája során?
- Milyen önkéntes tevékenységeket folytatott eddig életében? Mit jelentett ez Önnek, ill. azoknak, akikkel, akiért folyt e tevékenység? Melyik volt ezek közül a legmaradandóbb és miért?

Bevezetés

A civil szervezetek egyik fő sajátossága az öntevékenység, az önkéntes részvétel, illetve az önkéntes munkavégzés (Kuti–Marscall 1991; Harsányi 1992; Salamon–Anheier 1995), melyeknek számos pozitív hozadéka és hatása van az egyénre, a közösségekre, de a társadalom egészére is.

A civil/nonprofit szervezetek munkájába való bekapcsolódás során – akár tagként, akár önkéntes segítőként – olyan tudás, képességek birtokába juthat az egyén, amelyek számos élethelyzetben segítségére lehetnek (Gaskin–Smith 1997), illetve hozzájárulnak ahhoz, hogy öntudatos polgárként élje életét (Arató–Cohen 1992; Kuti 1996; Vajda 1997), aki felelősséget érez saját és környezete sorsának alakulásáért (Offe – idézi Habermas 1993; Putnam 1995). Másrészt az önkéntes tevékenységnek az egészséges belső harmónia kialakításában (Scitovsky 1990; Wilson–Musick 1999), valamint a társadalomban elfoglalt hely megszilárdításában is fontos szerepe lehet (Kuti 1996; 1997a; 1998).

Az önkéntességet, az önkéntes tevékenységet az egyéni szintű társadalmi felelősségvállalás/szerepvállalás egyik fontos megnyilvánulási formájának tartom, amely egyben erősíti az egyén társadalmi kötődéseit, biztosítja a közösséghez tartozást, fejleszti a közösségi részvételt, hozzájárul a társadalmi integráció megvalósulásához. Az önkéntes akár laikus „segítőként”, akár szakmai tudással felvértezve (szinte szakemberként) munkálkodik, külső, esetenként belső erőforrásként hozzájárul közössége(k) fejlődéséhez.

A civil szervezetekben való önkéntes részvétel az egyik olyan kulcsterület, amely hozzájárul egy erős és versenyképes társadalom működéséhez, a társadalmi kohézió és stabilitás erősítéséhez szükséges társadalmi tőke képződéséhez és közvetítéséhez (Czike 2001; Csath 2002) azáltal, hogy kialakulnak a bizalom, a szolidaritás és az

együttműködés társadalmi hálózatai, valamint a közösségi ügyekben való részvétel igénye (állampolgári felelősségérzet, elkötelezettség) (Putnam 2000; Wollebaak–Selle 2002). Ugyanakkor az önkéntes munka segítségével a civil szféra képes hozzájárulni a differenciált szükségletek kielégítéséhez, alternatív megoldásokat, ellátásokat kínálni, kiegészíteni a szükségképpen uniformizált állami szolgáltatások rendszerét (Harsányi 1992; 1997; Kuti 1997b; Glózer 2000).

Az önkéntesség, az önkéntes tevékenység meghatározása

Az önkéntes tevékenység alatt ellenszolgáltatás nélkül végzett munkát és szolgálatot értünk, melyet (az önkéntesek) szabad akaratból mások javára végeznek (Archambault et al 1998 – idézi Anheier–Salamon 1999, 50; Szigeti 2003, 6). Az önkéntesség egy tartós, tervszerű, proszociális magatartás, amely általában szervezeti keretek között megy végbe (Penner 2002, 448).

A meghatározás alapján az önkéntesség, az önkéntes munkavégzés a következő tulajdonságokkal rendelkezik:

- A tevékenység nem folytatható elsősorban anyagi ellenszolgáltatásért, bár a kiadások megtérítése és jelképes fizetség megengedhető;
- Önként végzett tevékenység az egyén saját szabad akarata alapján;
- Tartós elkötelezettség és tervezettség: az önkéntesség legtöbbször hosszan tartó magatartás, egy jellegzetesen megfontolt, tervezett tevékenység. Általában nem megfontolás nélkül válik valaki önkéntessé, mielőtt dönt, átgondolja annak költség és haszon vetületét (Davis et al. 1999 – idézi Penner 2002). Hiszen bármilyenek is az egyén motivációi, az önkéntesség ára idő, ami más módon is eltölthető lenne (akár pl. pénzkereséssel). Így mielőtt az egyén dönt, hogy végezzen-e önkéntes tevékenységet, vagy sem, mérlegeli a hasznot, amit nyer(het) azáltal, hogy bekapcsolódik egy civil szervezet munkájába azokkal a hasznokkal (dolgokkal) szemben, amelyeket pl. felad ezáltal az elfoglaltság által **(**Brown 1999a**)**.
  Ez a döntési folyamat általában csak azoknál nem jelenik meg, akik rendszeresen vészhelyzet esetén folytatnak segítő tevékenységet (Davis et al. 1999 – idézi Penner 2002).
- A tevékenységnek más(ok) hasznát kell szolgálnia, a ’mások’ megjelölés azonban nem foglal(hat)ja magában sem a saját családot, sem a saját barátokat. Ez a kitétel nem zárja ki azt, hogy az önkéntes számára is jelentős haszonnal (de nem anyagi haszonnal!) járhat a cselekedet (Czike 2001; Hustinx–Lammertyn 2003; Szigeti 2003).
  Mivel az önkéntesség élvezője egy idegen személy vagy egy szervezet, az önkénteseket nem egy konkrét személy felé nyújtott kötelesség érzése ösztönzi a

tevékenységre, ezért ezt a fajta viselkedést az Omoto–Snyder szerzőpáros nem kötelességszerű tevékenységnek nevezte el (idézi Penner 2002, 449);

- Szervezeti kontextus: az önkéntes tevékenységet végzők egy része valamilyen szervezethez kapcsolódva végzi embertársaik segítését, de létezik ún. informális, szervezeti kereteken kívüli önkéntesség is.

Feladatok, gyakorlatok

- Vesse össze a fenti jellemzőket az Ön által folytatott önkéntes tevékenységgel! Milyen következtetéseket kell levonnia?
- Milyen jellemzőkkel bírtak a különböző önkéntes tevékenységek? Töltse ki az alábbi táblázatot! X-szel jelölje az egyes jellemvonások meglétét!

Egyes tevékenységek	ingyenes	önkéntes	tartós elkötelezettség	mások hasznára	szervezethez kötődés
……					
……..					
……..					
……..					
……..					

- Milyen következtetést von le a fentiekből?

Az önkéntesség mértéke és értéke

A Központi Statisztikai Hivatal nonprofit statisztikája szerint hazákban 2009-ben több mint 66 ezer (66 145) civil/nonprofit szervezet[1] működött, amelyek több mint négymillió fős magánszemély tagságot[2] és 200 ezer jogi személy tagot (195 820)[3] számlálnak, és mintegy 427 ezer önkéntes segítő munkájára számíthatnak (A nonprofit szektor... 2010). Az önkéntesek kisebb része (36,3%) havi rendszerességgel, míg többségük alkalmanként segíti valamely alapítvány, egyesület, más nonprofit szervezet céljainak megvalósulását. Egy önkéntesre átlagosan 140 munkaóra jutott (Nonprofit szervezetek... 2010), azaz gyakorlatilag az adott esztendőben 17,5 nyolcórás munkanapnak felelt meg fejenként az az idő, amit ellenszolgáltatás nélküli önzetlen munkával töltöttek a civil szervezeteket munkájukkal segítő embertársaink. Az általuk teljesített közel 60 millió munkaóra mintegy 28 ezer főállású foglalkoztatott munkaidejének felelt meg, és közel 56 Mrd Ft-ot ért (KSH alapján becsült érték) (A nonprofit szektor... 2010). Az 1. táblázat adatai jól érzékeltetik, hogy az önkéntes tevékenységet végzők az elmúlt két évtizedben munkájukkal jelentős mértékben járultak

hozzá a civil társadalom fejlődéséhez. Számuk, az általuk végzett munka időtartama, illetve értéke (azaz a becsült bérmegtakarítás) bár hullámzóan alakult az évek során (1. táblázat), elmondhatjuk, hogy az önkéntesek jelentős részt képviselnek a gazdasági viszonylatokban. Meghatározó, bár a társadalom részéről általában kellően el nem ismert kapacitást, humán erőforrást jelentenek a civil szervezetek számára, szakértelmükkel, tudásukkal akár a formális szervezet működéséhez hozzátartozó adminisztrációs feladatok ellátásába, akár a szervezet tényleges tevékenységének megvalósításába, akár a forrásszerzésbe, adománygyűjtésbe kapcsolódnak be. Képzettségüknél fogva – a főiskolát, egyetemet végzettek általában magasabb arányban hajlandók az önkéntes tevékenységre (Boumendil én; Czike 2006; Nárai 2008) – komoly szellemi és innovációs tőkét képviselnek.

1. táblázat

Az önkéntesség mutatóinak alakulása, 1993–2009

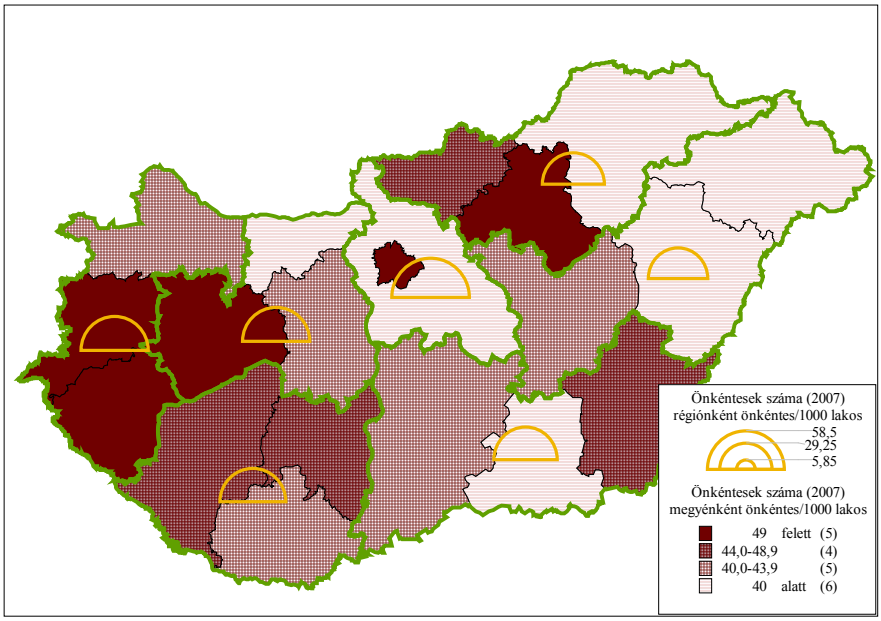
Év	*Önkéntes segítők száma (fő)*	*Az önkéntesek által végzett munka becsült időtartama (millió óra)*	*Egy önkéntesre jutó átlagos munkaóra*	*Becsült bérmegtakarítás (Mrd Ft)*	*Önkéntesekkel rendelkező szervezetek aránya (%)*
1997	381 221	19,1	50	na.	41,4
2000	408 237	35,5	86	17,80	69,0
2003	399 910	34,1	85	24,3	63,6
2004	477 159	80,1	na.	na.	61,9
2005	371 739	75,4	202	62,90	50,3
2006	437 893	50,4	115	42,1	60,3
2007	472 353	51,1	108	44,5	61,1
2008	402 537	55,3	137	52,56	53,7
2009	427 000	60,0	140	~ 56,0	na.

Forrás: KSH alapján a szerzős saját számítása, szerkesztése.

Az önkéntes munka végzésére irányuló társadalmi aktivitásban jelentős eltérés figyelhető meg az ország egyes részei között (1. ábra). 2007-es adatok alapján a lakosság önkéntes munkára való hajlandósága az ország azon területein kimagasló elsősorban, ahol az önszerveződési aktivitás, a civil szervezetek létrehozására irányuló törekvés is átlagon felüli. Mindemellett azonban azt is meg kell említeni, hogy a Közép-magyarországi régió mellett elsősorban az alföldi régiókban (Dél-Alföld, Észak-Alföld) dolgoznak a legtöbbet az önkéntesek, ugyanis mind az egy főre jutó átlagos munkaórában, mind a becsült bérmegtakarításban Budapest után ezek a területek járnak az élen.

1. ábra

Az ezer lakosra jutó önkéntesek száma megyénként, 2007



Forrás: Nonprofit szervezetek Magyarországon 2007 (2009: CD melléklet 208. táblázat) alapján a szerző saját számítása.
Térképes megjelenítés: Hardi Tamás.

Szervezeti oldalról ragadva meg a jelenséget sajnálatos módon a civil/nonprofit szervezeteknek csupán alig több mint fele támaszkodhat önkéntes segítők munkájára; e tekintetben is jelentős hullámzások figyelhetők meg az elmúlt évtizedben (1. táblázat). Különösen nagy a lakossági segítség jelentősége a kisebb szervezeteknél, ugyanakkor a Nyugat-dunántúli régióban működő nonprofit szervezetek körében végzett felmérésem tapasztalatai szerint elmondható az is, hogy legkevésbé a legszegényebb (100 ezer Ft alatti bevétel) és a leggazdagabb (50 M Ft feletti bevétel) szervezetekre jellemző az önkéntesek jelenléte (Nárai 2008). Utóbbiakra már a fizetett munkaerő alkalmazása a jellemző, előbbieknél viszont sok esetben olyan minimális a tényleges tevékenység, hogy önkéntesek bekapcsolódására nincs is lehetőség/szükség. Legnagyobb arányban az 500 ezer és 1 M Ft közötti bevétellel rendelkező alapítványok, egyesületek körében fordulnak elő az önkéntes segítőkre támaszkodó szervezetek, körükben ez teljesen általános dolog. Úgy tűnik, hogy ez az a bevételnagyság, amely már lehetővé teszi, hogy a szervezet jelentősebb akciókba, programokba is belekezdjen, de hogy ezek meg is valósuljanak

nagyon fontos az önkéntesek támogatása, az általuk ellenszolgáltatás nélkül végzett munka, melynek értéke az éves bevétel akár többszörösét is meghaladhatja.

A lakosság önkénteskedésre irányuló aktivitását jelentős mértékben befolyásolja a szervezetek civil jellege; a személytelenség, a magas fokú intézményesültség, az államközeliség nem vonzza az önkéntes segítőket, így például gyakorlatilag önkéntesek nélkül működnek a nonprofit gazdasági társaságok, illetve alacsony a jelenlétük a köztestületeknél és a közalapítványoknál is, bár ez utóbbiak jelentős része (40,8%-a) rendelkezik önkéntessel. Összességében ez azonban csak néhány ezer embert jelent, az említett három szervezeti forma ugyanis az önkéntes segítőknek csupán 1,2%-át (2008-ban 5173 fő) tudhatja maga mellett (Nonprofit szervezetek… 2010). A kisebb közösségek átláthatósága, kapcsolatrendszere, a személyes ismeretségek, a tagság megléte viszont kedvez az önkéntes munka megszervezésének. Az önkéntesek döntő többsége (92,5%-a) klasszikus civil szervezeteknél (alapítványoknál, de főként egyesületeknél)[4] tevékenykedik. Legmagasabb az önkéntesek száma a szabadidő, hobbi, a szociális ellátás, a sport és a kultúra területén tevékenykedő szerveződéseknél, a javukra végzett önkéntes munka becsült értéke meghaladja – területenként – az 5 Mrd Ft-ot, sőt a szabadidős szervezetek esetében közelíti a 8 Mrd Ft-ot is (Nonprofit szervezetek… 2010).

De nemcsak civil/nonprofit szervezetek szolgálhatnak szervezeti keretül/terepül az önkéntes tevékenységhez, hiszen elmondható, hogy a civil szervezeti keretek között önkéntes munkát végzők számával vetekedő nagyságrendet tesz ki azok száma, akik egyházak, pártok, különböző állami intézmények – általában egészségügyi, szociális, oktatási vagy kulturális-művelődési intézmények – javára végeznek önkéntes tevékenységet (Czike 2006, 35). Napjainkban újabb szereplők is megjelennek szervezeti keretül, méghozzá a gazdasági szereplők, a cégeknél/vállalatoknál végzett önkéntes tevékenység azonban alapvetően más motivációkból (pl. szakmai tudás/gyakorlat megszerzése, elhelyezkedés, munkahelyhez jutás nehézségei) fakad (lásd következő fejezet). Ugyanakkor ma még a felnőtt népességnek csupán az 5%-ára jellemző, hogy szervezeti keretek között végzet önkéntes munkával hozzájárul a civil társadalom építéséhez/ erősítéséhez, a közösségek fejlesztéséhez, fejlődésének elősegítéséhez, és ez a nyugat-európai országok lakosságára jellemző aktivitástól jelentős mértékben elmarad. Az Egyesült Királyságban és Svédországban a felnőtt népesség fele, Németországban, Írországban és Hollandiában a lakosság harmada, Dániában több mint negyede (28%), de Lengyelországban is közel ötöde kapcsolódik be szervezett keretek között önkéntes tevékenységbe (Czike 2001, 13; CEV 2006, 2)

A nálunk tapasztalható lényegesen alacsonyabb érték számos okra vezethető vissza, mint például:

- pozitív társadalmi minta hiánya;
- az emberek megélhetésért folytatott küzdelme;
- ezzel összefüggésben a szabadidő hiánya, illetve korlátozott volta;

– az önkéntesség társadalmi súlyának, megbecsülésének nem megfelelő mértéke;
– de az önkéntes munkát közvetítő intézményi szféra e téren tapasztalható fejletlensége, szervezési hiányosságai is hozzájárulnak a formális önkéntesség alacsonyabb nagyságrendjéhez (www.onkentes.hu);
– és még sorolhatnánk a sort, mint pl. megszólítás/bevonás hiánya (vannak,
– információhiány (sokan nem tudják, hogy hová fordulhatnak, ha önkénteskedni szeretnének) stb.

A tanulmány következő fejezetében feltárjuk az önkéntesség motivációs hátterét, amely további, illetve mélyebb információkkal szolgál arra nézve, hogy mi befolyásolja, mitől függ az egyéni felelősségvállalás e formájába való bekapcsolódás.

Feladat

- Végezzen mini felmérést szakmai, ismerettségi körében vagy adott közösség tagjai között;
- továbbá állítson fel egy rangsort az önkéntes munka hazai alacsony értékeinek (fenti) okai között!

Az önkéntes munkát végzők körét nem csak azok alkotják, akik valamilyen szervezethez, intézményhez kapcsolódva nyújtanak embertársaiknak segítséget, hanem létezik ún. informális, szervezeten kívüli önkéntesség is, amely igencsak fontos része az embereket körülvevő segítő hálónak, értéke azonban egyáltalán nem jelenik meg a nemzetgazdaság teljesítményében. Mértéke lényegesen magasabb, mint a formális önkéntességé, ezt támasztja alá egy 2005-ben végzett lakossági felmérés, mely szerint a szervezetek számára önkéntes munkát végzők arányának (5%) többszöröse az összes önkéntes aránya: a 14 éven felüli lakosság 40%-a (kb. 3,5 millió ember) végez informálisan és/vagy szervezetekhez kapcsolódva önkéntes tevékenységet (Czike 2006). Ez az adat már közelít a Nyugat-Európában szokásos adatok nagyságrendjéhez[5], és jelzi, hogy a szolidaritás nemcsak Európa nyugati felében, ahol az önkéntes munkát általában olyan erkölcsileg és szociálisan felelősségteljes tevékenységnek tartják az emberek, amely jelentősen hozzájárul a demokratikus társadalom megvalósulásához (Gaskin–Smith 1997), hanem a magyar társadalomban is alapértéknek számít (Czakó et al. 1995; Kuti 1997a; Czike–Kuti 2006).

Feladat

- Mielőtt tovább olvasná a tanulmányt, gondolja át, hogy mik motiválták Önt önkéntes tevékenységre?

Az önkéntes tevékenység motivációs rendszere

Az Egyesült Államokban és Európa néhány országában (pl. Norvégia) a kilencvenes években előtérbe került az önkéntesség kutatása, egyre több kutató (pl. Brown, Gaskin–Smith, Penner, Yeung) fordult az önkéntesség motivációinak, jellemzőinek, e tevékenységfajtának magára az önkéntesre gyakorolt hatásainak feltárása felé, sőt országok közötti összehasonlító felmérés[6] is készült az önkéntesség jellemzőiről (Gaskin–Smith 1997). Az utóbbi években, hazánkban is több olyan írás jelent meg, amelyek az önkéntes munkavégzéssel foglalkoznak (pl. Czakó et al 1995; Kuti 1997a; Czike 2001; 2006; Szigeti 2003; Czike–Bartal 2004; Czike–Kuti 2006; Bartal–Kmetty 2010). Ezek között találhatunk konkrét, az önkéntesség motivációinak megismerésére (is) vonatkozó empirikus felmérések eredményeit bemutató tanulmányokat (Czike 2001; 2006; Czike–Bartal 2004).

Ezen írások hangsúlyozzák, hogy az önkéntesek motivációi vegyesek, az altruista okok mellett személyes és gyakorlati okok egyaránt megtalálhatók, valamint, hogy a jótékonysági magatartás szoros összefüggést mutat a demográfiai-társadalmi jellemzőkkel (pl. nem, életkor, iskolai végzettség) is.

Az önkéntes munka végzése, az önkéntessé válás iránti vágy különböző motiváló erők keverékének köszönhető, az okok „egyrészt a társadalmi háttérhez, másrészt a kevésbé látható pszichológiai orientációhoz és attitűdhöz" köthetők (Bales 1996 – idézi Bloom–Kilgore 2003, 439). Ezek a motivációk nemcsak azt határozzák meg, hogy vállalkozik-e valaki önkéntes munkára, hanem erősen befolyásolják azt is, hogy milyen típusú segítségnyújtásra hajlandó.

Az önkéntesség indítéka alapvetően az emberek szociális elkötelezettségében és közösségi életében gyökerezik. Jellemző, hogy az önkéntesek személyes – elsősorban családi és baráti – kapcsolatok hatására válnak önkéntessé (Gaskin–Smith 1997, 105; Halfpenny 1999, 210; Czike–Bartal 2004, 27; Czike 2006, 43). De meghatározó ereje van a végzett munkának, illetve a munkahelynek, valamint az egyháznak, vallási szervezeteknek, az iskolának és magának a civil szervezeti tagságnak is, mivel az önkéntesek jelentős része számára ezen ágensek az irányadók az önkéntességhez.

A szervezeti tagságnak hazánkban is jelentős mértékű hatása van az önkéntes tevékenységre: az adományozásra és önkéntes munkára vonatkozó lakossági felmérések (1994, 2005) adatai azt mutatják, hogy a tagsági viszonnyal bírók lényegesen nagyobb valószínűséggel válnak önkéntes segítővé, mint azok, akik nem kötődnek ilyen formában civil szervezetekhez (Czakó et al 1995; Czike 2006; Nárai 2008). A 2005-ben folytatott országos kutatás a szervezeti kötődést az önkéntességre ösztönző második legfontosabb oknak találta, az önkéntes tevékenységet vállalók kétharmada (65,8%) a fontos kategóriába sorolta ezen tényezőt a motivációt firtató kérdésben (Czike 2006, 43).

Ezek az okok egyértelműen a társadalmi kapcsolatok fontosságát mutatják az

önkéntessé válásban; az egyének környezete, kapcsolatrendszere és a társadalmi intézmények társadalmi ösztönzésként szolgálnak azáltal, hogy az embereket önkéntes munkára késztetik, illetve pozitív példával szolgálnak számukra. Penner e társadalmi ösztönzést, befolyásolást társadalmi nyomásnak nevezi, melynek számos más motivációs tényezőnél nagyobb hatása van az egyén önkéntes munkával, önkéntes részvétellel kapcsolatos döntésére, és ami nem más, mint az egyén (a potenciális önkéntes) szubjektív érzékelése arról, hogy mennyire érzik mások lényegesnek azt, hogy ő maga önkéntes munkát vállaljon (Penner 2002), azaz tulajdonképpen az e téren vele szemben támasztott társadalmi elvárásnak való megfelelés a tét.

Az önkéntesség tehát úgy is felfogható, mint „egy társadalmilag jóváhagyott és befolyásolt szerep" (Wilson–Musick 1999, 155).

A pozitív társadalmi minta, a szülők, az ismerősök körében a mások megsegítésével kapcsolatosan tapasztalt viselkedési minták, normák nagyon erős ösztönző vagy korlátozó szerepet játszanak abban, hogy felmerül-e az önkéntes tevékenység végzésének gondolata, kialakul-e valakiben a társadalmi részvétel, felelősségvállalás eme formájára irányuló hajlandóság. A felnőttkori önkéntességre nézve kitüntetett jelentőségű a szocializáció szempontjából egyik legfontosabb életkori szakaszban, az ifjúkorban szerzett élmények, tapasztalatok szerepe. Kutatási tapasztalatok bizonyítják, hogy a középiskoláskorban, illetve a felsőoktatási évek alatt folytatott önkéntes tevékenység növeli annak valószínűségét, hogy valaki felnőttkorban is aktív szerepet vállal e tekintetben (Brown 1999b; Smith 1999; Wilson–Musick 1999).

Mivel az önkéntesség általában tervezett tevékenység, tartós magatartás és nem ideiglenes, egyszeri cselekedet, Penner az önkéntessé válás folyamatában hangsúlyozta a személyiségjegyek fontosságát is (Penner 2002). Vannak, akik hajlamosabbak jótékony célú tevékenységre, míg mások kevésbé éreznek erre hajlandóságot, és ez nem csak a környezet hatásának és más motivációs tényezőknek tudható be, hanem az egyén pszichológiai orientációi, személyisége is meghatározó tényező. Vizsgálatai eredményeképpen meghatározta az önkéntesség személyiségjegyeit, definiált egy ún. proszociális személyiségtípust: azok az emberek hajlamosabbak segíteni másokon, illetve önkéntes munkát vállalni, akik empátiát és érzékenységet, illetve másokról való gondoskodást éreznek magukban, valamint magas bennük az ún. szolgálatkészség (Penner 2002, 451).

Bármekkora jelentőséget tulajdonítsunk is a környezet hatásának, a személyes kapcsolatok fontosságának, vagy a személyiségjegyeknek, az önkéntes tevékenység megvalósulásában és folyamatosságában alapvető tényezőt jelentenek az egyéni (személyes) motivációk is. Az emberi viselkedés nagy részét meghatározott célok vagy szükségletek motiválják. Az önkéntesség esetében sincs ez másként, az emberek – részben – azért vállalják ezt a viselkedésmódot, mert egy vagy több céljukat szolgálja, valamilyen szükségletüket elégíti ki (pl. új kapcsolatok építése, új tapasztalatok megszerzése, lelki elégedettségérzet, társadalmi elismerés).

Anheier és Salamon (1999), Barker nyomán, három motivációs faktort különböztetnek

meg: az önzetlen emberbaráti, a közreműködő és a kötelesség motivációs faktort. Az emberbaráti motívumok magukban foglalják a szolidaritás érzését, a szegények, elesettek iránti sajnálatot, a szenvedő emberekkel való együttérzést. A közreműködési motívumokat olyan vágyként határozhatjuk meg, amely új készségek és tapasztalatok megszerzésére irányul, vagy arra, hogy az egyén valami értelmes dologgal foglalkozzon a szabadidejében, emberekkel találkozzon, személyes kapcsolatokat építsen, saját megelégedésére tegyen valamit, azaz itt az önérdek, az önkéntes személyes nyereségei kerülnek előtérbe. A kötelesség motivációs faktor magában foglalja a morális és vallásos kötelezettséget (pl. erkölcsi kötelesség, hogy segítsünk az elesetteken, szegényeken), részvételt a közösség dolgaiban (Anheier–Salamon 1999, 56**)**. Az egyéneknek mindhárom motivációs faktorból lehetnek, illetve bizonyára vannak motivációi, melyek besorolásával megállapítható, hogy kinél melyik a domináns faktor.

Fenomenológiai megközelítésből foglalkozott az önkéntesség motivációival Yeung, aki önkéntesekkel végzett interjúk alapján megalkotta a motivációk újfajta, ún. oktogonális (nyolcszögletű) modelljét. Az interjúalanyoknál felmerült különböző motivációs elemeket négy dimenzióba sorolta, minden dimenziónak két pólusát (sarokpontját) különböztette meg: kapás–adás, állandóság–újdonság, távolság–közelség, szándék–tett (Yeung 2004) (2. ábra). A négy dimenzió együtt alkotja az önkéntességi motiváció jelenségének felépítését.

- *Kapás–adás (adakozás) dimenzió*: az önkéntes munka lehetőséget nyújt a személyiség fejlődésére (önmegvalósítás, önkifejezés lehetősége, kreativitás); az öntudat és önbecsülés elősegítője, a személyes jó érzés fejlődik általa, hiszen érzelmi hasznokat (pl. sikerélményeket, örömöt, hálát) és biztonságérzetet (annak érzése, hogy szükség van rá, van helye a társadalomban) kap az önkéntes tevékenységtől az önkéntes. De az önkéntesség az önzetlenség gyakorlásának a terepe is, ebbe a dimenzióba tartozik a mások megsegítése iránti vágy, a másoknak való örömszerzés igénye, valamint a viszonosság megjelenése: sokan azért végeznek önkéntes munkát, mert nekik is segítettek már, vagy, mert lehet, hogy egyszer ők is rá fognak mások segítségére szorulni.
- *Állandóság–újdonság dimenzió*: e dimenzióba sorolódnak például a szakképzettség, szaktudás, munkatapasztalat megtartására, a fizetett munka helyettesítésére (pl. ha már aktívan nem dolgozik valaki) vonatkozó motivációs elemek; de az önkéntes munka a lehetőségek tárházaként is felfogható: új élmények, tapasztalatok, tudások megszerzésére, új kihívásoknak való megfelelésre, vagy akár a személyiség megváltoztatására is lehetőséget ad.
- *Távolság–közelség dimenzió*: itt jelennek meg azok a motivációs okok, amelyek az önkéntes munka másságát (pl. rugalmassága, nem hivatalos légkör); vagy a közösséghez tartozás, a másokkal való együttlét, találkozás óhaját, a társadalmi kapcsolatok építését hangsúlyozzák.

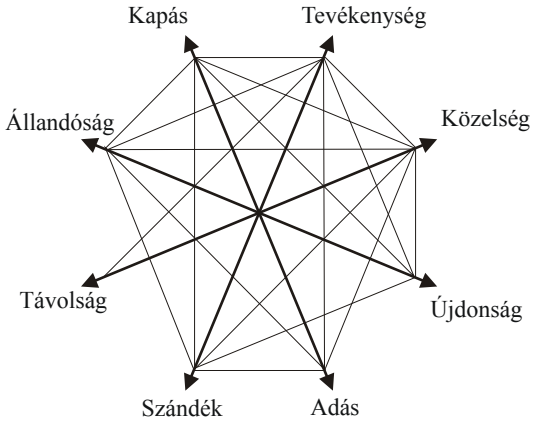
- *Szándék–tett (tevékenység) dimenzió*: itt jelennek meg az értékek, mint motiváló tényezők (az értékbázis magában foglalja mind a vallási, mind a nem vallási elemeket, pl. erkölcsi kötelességet, a becsületességet). Másrészt az önkéntesség ereje a tevékenység jellegében is rejlik: az önkéntesség megengedi, hogy személyes értékeket vigyünk a tevékenységbe; illetve lehetőséget ad a felesleges szabadidő hasznos eltöltésére, vagy akár az egyéni krízisek átgondolására és feldolgozására is (Yeung 2004, 33–37).

A modell sarokpontjai kölcsönhatásban állnak egymással, az adás (adakozás), közelség és szándék motivációs pólusok szorosan összefonódnak más motivációs elemekkel, kivéve azokat, amelyek a távolság felé irányulnak. Ez a pólus csekély kölcsönhatást mutat a modellben (2. ábra).

Ez a modell alkalmas az egyének motivációs térképének megrajzolására, a motivációs elemek ábrázolása megmutatja, hogy melyik dimenzió, illetve melyik pólus a meghatározó az egyén motivációs rendszerében (hiszen mind a négy dimenzióban lehetnek motivációs elemei).

2. ábra

Az önkéntesség motivációinak oktogonális modellje és a motivációs dimenziók közötti kapcsolatok



Forrás: Yeung 2004, 38. oldal, 3. ábra alapján.

Feladatok

- Készítsen mini felmérést saját közösségében az önkéntesek motivációit illetően a Yeung-féle oktogonális model segítségével!
- Készítsen rangsort a motiváló tényezők között!
- Eredményeit vesse össze a tanulmány további gondolataival!

A személyes motivációk vizsgálata következtében számos szerző arra a következtetésre jutott, hogy hiba az önkénteseket alapvetően önzetlennek látni, noha nem, illetve nem feltétlenül önző tevékenységről van szó, de az önérdek, a személyes nyereségek és célok legalább olyan fontosak, mint az altruizmus (Gaskin–Smith 1997; Brown 1999a; 1999b; Halfpenny 1999; Bloom–Kilgore 2003; Yeung 2004).

A személyes fejlődés, tapasztalatszerzés, kapcsolatok lehetősége, építése, személyes jóérzés[7], megelégedettség-érzés stb., amiket az önkéntesek gyakran említenek önkéntessé válásuk okaként, mind olyan motivációs elemek, amelyek mögött egyértelműen önérdek húzódik meg, az önkéntes saját jó érzése, fejlődése miatt döntött úgy, hogy önkéntes munkát vállal, és nem mások önzetlen megsegítése volt önkéntessé válásában az alapvető, elsődleges ok. Ezek a motivációs elemek bizonyítják, hogy az önkéntesek valami olyant végeznek, ami mind az adó (önkéntes), mind a kapó (akit segítenek, akinek a javára önkénteskednek) számára is hasznos, az önkéntességnek tehát mindkét fél számára értéke van (Brown 1999a, 5). Az 1995-ben, európai országokban végzett felmérés feltárta, hogy az önkéntesek többsége nagyon élvezi azt, amit csinál (Gaskin–Smith 1997), az egyén úm. „lelki bevételre tesz szert" az önkéntes tevékenység által/során (Halfpenny 1999, 201). Az önkéntes munka, jótékonykodás során átélt hasznosság tudata (valaki/k számára hasznos vagyok érzés) pozitív, önerősítő élmény, fontos lelki szükségleteket elégít ki (Scitovsky 1990). Brown (1999a, 5) úgy fogalmaz, hogy „az emberek önző módon élvezetet találnak abban, hogy olyan tetteket vigyenek végbe, amellyel segítenek másokon." Ez az érzés azonban nem negatívumként hívja fel magára a figyelmet, hanem azt mutatja, hogy ezek az emberek feltehetőleg odaadással és lelkesen, nem pedig kényszerűségből végzik azt a tevékenységet, amiben valódi örömöt találnak.

Az eddigiekben leírt tényezőknek (társadalmi hatás, személyiségjegyek, személyes motivációk) az önkéntessé válás folyamatára gyakorolt hatását jól összefoglalja a Penner (2002) által az önkéntessé válás, illetve a hosszantartó önkéntesség okairól megalkotott fogalmi, strukturális modell (3. ábra).

A modell az önkéntessé válás, illetve a *hosszantartó önkéntesség* direkt és indirekt okait mutatja. A folyamat azzal a döntéssel kezdődik, hogy valaki elhatározza: önkéntes munkát vállal egy adott szervezetnél. Penner feltételezi, hogy az egyén döntésére legnagyobb hatással a társadalmi elvárás (nyomás/kényszer), valamint az ún. diszpozicionális változóként meghatározott tényezők (személyes értékek, hit; proszociális személyiség; személyes motivációk) vannak. E tényezők mellett a döntést demográfiai jellemzők (kor, nem, iskolai végzettség), szervezeti jellemzők, valamint helyzeti tényezők (pl. események, katasztrófák stb.) is befolyásolják.

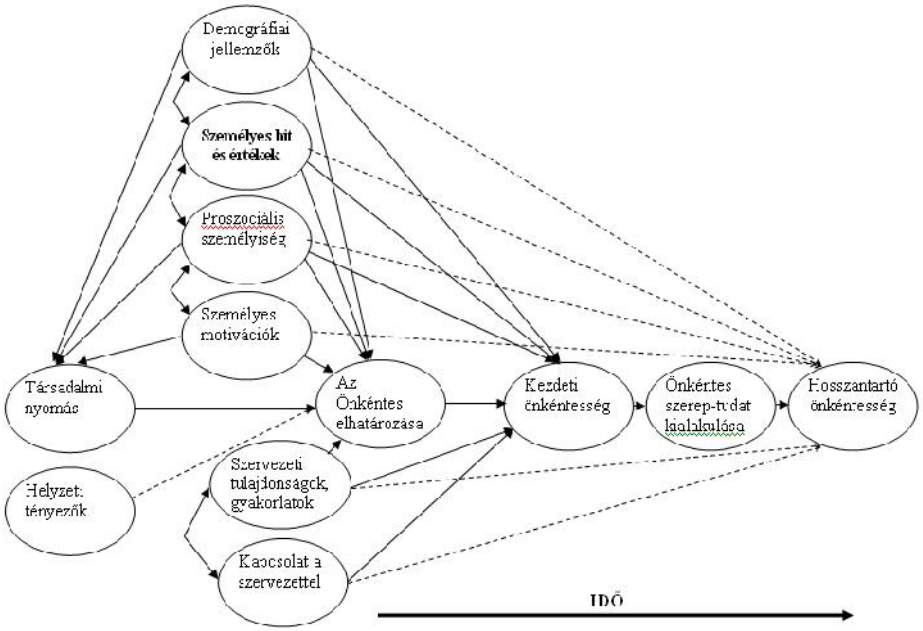
Mindezek a meghatározó és befolyásoló tényezők nemcsak a döntés meghozatalára és az önkéntesség kezdeti időszakára vannak hatással, hanem arra is – bár csekélyebb mértékben –, hogy ez a cselekedet hosszantartó lesz-e az egyén életében.

A hosszantartó önkéntességhez mindenképpen az kell, hogy az önkéntes tevékenységre vállalkozó egyénben kialakuljon az ún. önkéntes szereptudat, melynek során tulajdon-

képpen saját egyénisége részévé válik a mások megsegítésére irányuló kötelesség érzése. Ehhez viszont meghatározó jelentőségűek a kezdeti önkéntesség során szerzett tapasztalatok, és tegyük hozzá a társadalomban tapasztalható viselkedési normák is.

3. ábra

Az önkéntessé válás és a hosszantartó önkéntesség okai



Megjegyzés: az erős okozati kapcsolatokat a folyamatos vonalak, a gyenge okozati kapcsolatokat a szaggatott vonalak mutatják.
Forrás: Penner 2002, 461. oldal, 1. ábra alapján.

Penner modellje felhívja a civil szervezetek és más szervezeti/intézményi ágensek figyelmét arra, hogy nem elég csak toborozni az önkénteseket, megtartásukhoz nekik is jelentős erőfeszítéseket kell tenni, hiszen nemcsak az egyénen, hanem a szervezett keretek között végzett önkéntes tevékenység esetében a szervezeti jellemzőkön is (amibe beletartozik az önkéntesekkel való bánásmód, szervezettség is) múlik, hogy valaki milyen hosszú időt tölt el önkéntesként, azaz az adott szervezetnél történő önkéntessége idejének elején lemorzsolódik-e vagy sem (Penner 2002).

A szervezet ez irányú felelősségét hangsúlyozza Gaskin–Smith (1997) és Szigeti (2003) is. Az európai összehasonlító kutatás tapasztalatai azt támasztják alá, hogy az önkéntesek megtartásában nagy szerepet játszik a szervezettel való elégedettség, ami elsősorban azon múlik, hogy az adott szervezet megfelelően kezeli-e az önkénteseket: megbecsüli-e munkájukat, erőfeszítéseiket, képes-e szervezetten „alkalmazni” őket,

képes-e olyan értelmes, kreatív tevékenységgel megbízni őket, ami az önkéntes munkára jelentkezőket is megelégedéssel tölti el (Gaskin–Smith 1997). Fontos, hogy biztosítsa számukra a megfelelő munkavégzéshez szükséges feltételeket, hiszen az önkénteseknek is szükségük van információkra, tájékoztatásra, normális munkakörülményekre, a tevékenység végrehajtásához nélkülözhetetlen eszközökre, oktatásra, felügyeletre, értékelésre, motiválásra és megbecsülésre (Bell 2001). „Az önkéntesek nem ingyenes munkaerőt jelentenek, hanem a szervezet küldetésének megvalósításában vállalnak szerepet, abban jelentenek segéderőt. Ami a szervezet számára új munkaerő, új nézőpont és alkotó kedv, az az önkéntes számára képességei használatára alkalmas tér, fejlődési, szellemi feltöltődési lehetőség." (Szigeti 2003, 33) Amennyiben ezekre a dolgokra a szervezetek nem figyelnek oda kellőképpen, nem tudják megtartani az önkénteseket, akik szervezeti tényezők, hiányosságok miatt vagy szervezetektől függetlenül, informális úton fognak segítő tevékenységet végezni, vagy átpártolnak egy másik szervezethez, rosszabb esetben el fognak állni az önkéntességtől bármilyen erősek is személyes motivációik.

Feladatok

- A fent már elvégzett mini felmérés alapján mit lehetne tenni az Ön közösségében tevékenykedő önkéntesek körében megtartásuk és a hosszantartó önkéntesség biztosítása érdekében?
- Miképpen lehetne az ún. hagyományos típusú önkéntesség irányából a modern önkéntesség felé lépni, motiválni erre az önkénteseket?
- Miképpen lehetne a kollektív önkéntesség pozícióit megőrizni?

Czike és Bartal szerzőpáros (2004) nemcsak a motivációkat tipizálta, hanem magukat az önkénteseket is csoportokba sorolta motivációik, demográfiai-társadalmi jellemzőik, illetve választott önkéntes tevékenységük alapján hangsúlyozván, hogy az önkéntes munkát végzők nem alkotnak homogén csoportot; az önkéntesség hagyományos (régi), új (modern) és vegyes típusát különítik el.

A *hagyományos típusú önkéntesség* főként jótékonykodáson, a humanitárius társadalmi szerepvállaláson, a szolidaritáson alapul, alaptevékenységei közé a ruha- és ebédosztás, a különböző segélyprogramok, szegények megsegítése, illetve a véradás tartozik, és elsősorban a már családdal és/vagy felnőtt gyermekekkel rendelkező, középkorú vagy idősebb nők végzik.

A *modern önkéntességben* már az új társadalmi értékek a meghatározóak, az e típusú önkéntesség elsősorban a 26 éven aluli, gyermektelen, még egyedülálló fiatalokra jellemző, akiket elsősorban a tudás, a (szakmai) tapasztalatok megszerzésének vágya, a kreatív, innovatív munka, valamint az új kapcsolatok kiépítésének lehetősége vonz az önkéntes

munkavégzésbe, és nem (csupán) az embereken való segítés vágya motiválja őket. E csoport motivációját tekintve tehát érdekalapú, és többnyire olyan tevékenységekbe kapcsolódnak be, amelyek szaktudást is igényelnek (Czike–Bartal 2004; Czike 2006).

Brown (1999b) és Yeung (2004), valamint Czike (2006) az önkéntesek személyes motivációit vizsgálva hangsúlyozzák, hogy az önkéntesek motivációs rendszere nem állandó, a motivációs okok, illetve magának az önkéntességnek a formái folyamatos mozgásban vannak az egyén életútja során, az életkor, az egyéni életúton belüli élethelyzet, egzisztenciális biztonság, szabadidő, lakhely stb. változásával változik az önkéntesség típusa is. Más okok vezérelhetik ugyanazt az egyént fiatalkorában, mint időskorában, hogy önkéntes munkát vállaljon, és másfajta cselekedetre érezhet indíttatást. „Az önkéntesség egy életciklus mintán megy keresztül: korai felnőttkorban, egészen 35 éves korig a kötelezettség ön-központú formái dominálnak, később a közösség-központú felfogás kap nagyobb jelentőséget" (Janoski–Wilson 1995 – idézi Brown 1999b, 32).

Mint számos más társadalmi jelenséggel kapcsolatosan, az önkéntesség esetében is megállapítható, hogy nemcsak az egyes egyének élete során figyelhetők meg változások a motivációk és az önkéntességi formák tekintetében, hanem elmondhatjuk, hogy az elmúlt néhány évtizedben lezajlott társadalmi változások (pl. az értékrend változásai) hatására *az önkéntesség természete radikális változáson megy keresztül* (régiből újjá, modernné [Hustinx 2001], kollektivisztikusból individualisztikussá [Eckstein 2001], tagságközpontúból programközpontúvá [Meijs–Hoogstad 2001] alakul, kollektívből reflexívbe megy át [Hustinx–Lammertyn 2003]) (idézi Hustinx–Lammertyn 2003, 167).

Hustinx és Lammertyn *kollektív* illetve *reflexív önkéntességről* beszélnek. A kollektív önkéntesség közösségi orientációban gyökerezik, a közösséggel szembeni elkötelezettséget jelenti, és odaadó közösségszolgálatban nyilvánul meg, az önkéntesség önfeláldozó formája. A reflexív önkéntesség az elkötelezettség személyesített, önközpontú formája, az a döntés, hogy valaki önkéntes lesz-e vagy sem, ebben az esetben személyes megfontolástól függ a személyes tapasztalatok függvényében (Hustinx–Lammertyn 2003, 172–173). A jelenlegi önkéntességi folyamatok tartalmaznak mind kollektív, mind reflexív vonásokat, azonban az önkéntesség kollektív gyökerei egyre inkább gyengülnek **(**Hustinx–Lammertyn 2003).

Az individualizáció és a szekularizáció újrastrukturálja az önkéntesség motivációs alapjait és mintáit, a vallásos értékek, illetve az önzetlenségi motivációk teret veszítenek, és egyre nagyobb szerepe van az önérdeknek (Anheier–Salamon 1999, 56). Az önkéntesség ma már, mint pár sorral feljebb szó volt róla, nem pusztán önzetlen cselekedet, az okok között egyre hangsúlyosabban jelennek meg azok, amelyek hátterében az önkéntes személyes önérdeke húzódik meg.

Törekvések az önkéntes tevékenység népszerűsítésére

Az önkéntes tevékenység társadalmi népszerűsítése, társadalmi elismertségének növelése, illetve annak elősegítése érdekében, hogy a kormányzatok felismerjék az önkéntesség jelentőségét, stratégiai erejét, valamint e tevékenység elősegítésében, támogatásában való felelősségüket (pl. hivatalos önkéntes politika kialakítása, szabályozás)[8] az ENSZ Közgyűlése 2001-et az Önkéntesek Nemzetközi Évének nyilvánította. Az Önkéntesek Nemzetközi Éve eredményeként hazánkban is létrejött az önkéntesség fejlesztését országosan koordináló szervezet, az Önkéntes Központ Alapítvány.

Az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése 2001 januárjában elfogadott egy egyezményt is, amely a fiatalok (26 év alattiak) nemzetek közötti hosszú távú önkéntes szolgálatának elősegítésére irányul (EVS – Európai Önkéntes Szolgálat program). Ez az egyezmény, mint nem-formális oktatási tevékenységet támogatja a fiatalok külföldön történő önkéntesként való ténykedését, és felhívja az egyes országok figyelmét, hogy csökkentsék a fiatal önkéntesek szabad áramlásának akadályait (Faradji 2001; Pérez-Buck 2001). Az EVS program Magyarországon több mint tíz éve működik, azonban viszonylag csekély azoknak a száma, akik önkéntes munka végzése céljából külföldre szándékoznak menni annak ellenére, hogy a program a kiutazók minden költségét állja, illetve alapvetően nyelvi akadályok miatt kevés azon civil szervezeteknek is a száma, amelyek képesek a külföldről érkező önkéntesek fogadására (F. Tóth–Nagy 2009)

2006-ban a brüsszeli székhelyű Európai Önkéntes Központ *kiáltványt* jelentetett meg *az európai önkéntességről* a célból, hogy illusztrálja, egyben elfogadtassa, illetve elismertesse e tevékenység fontosságát nemcsak állampolgári, hanem kormányzati szinten is. A kiáltványnak is köszönhetően tíz évvel az önkéntesség nemzetközi éve után az Európai Unió Bizottsága az önkéntes tevékenységnek az aktív állampolgárság előmozdításában játszott szerepe miatt *2011-et az önkéntesség európai évének* nyilvánította.

E nemzetközi kezdeményezések mellett a szervezeti keretek között megvalósuló formális önkéntesség növekedéséhez az érintett szervezetek erőfeszítésére, önkénteseket fogadó és megtartó erejének növelésére, valamint ezen túl az önkéntességet népszerűsítő, e segítő tevékenységhez kedvet csináló információknak, narratíváknak a nyilvános kommunikációban, közbeszédben való általánossá válására, az önkéntes munka társadalmi presztízsének emelésére, és nem utolsósorban az önkéntesség megfelelő jogi szabályozására van szükség. E téren pozitív fejlemény, hogy civil kezdeményezésre, többéves munka gyümölcseként megszületett, illetve 2005. október elsején hatályba lépett az Önkéntes törvény (A közérdekű önkéntes tevékenységről szóló 2005. évi LXXXVIII. törvény), valamint 2006-ban a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Társadalmi Párbeszéd és Civil Kapcsolatok Főosztálya felkérésére az Önkéntes Központ Alapítvány gondozásában elkészült *A magyarországi önkéntesség fejlesztési stratégiája 2007–2017* címet viselő dokumentum. Az önálló önkéntes törvény elismeri és definiálja az önkéntességet, mint speciális jogviszonyt, elhárítja az

önkéntesség jogi akadályait, védi az önkénteseket és az őket fogadó szervezeteket, illetve ösztönzi az önkéntesség terjedését (pl. kedvezményekkel). Az önkéntesség fejlesztésére vonatkozó hosszú távú stratégia megalkotásának hátterében az a felismerés húzódik, hogy az önkéntes tevékenység megerősítésére vonatkozó egyedi, önmagukban álló programok, kezdeményezések eredményessége, hatásfoka növelhető, ha azok egy közmegegyezésen alapuló, rendszerszerűen felépített, egymásra épülő elemekből álló stratégia keretébe illeszkednek bele[9] (Czike–F. Tóth 2006).

Az önkéntes tevékenység elismertségének növelését, az önkéntesség népszerűsítését szolgálja számos, a nonprofit szektoron belül indult kezdeményezés is. Ilyen például az *Önkéntes Központ Hálózat*, amely vidéki nagyvárosokban működik, de megemlíthetjük az *önkéntes menedzsment képzői kör*t is, amely a civil szervezeteknek nyújt szakszerű segítséget az önkéntesek fogadásában. Külön ki kell emelni az *ÖTLET Hosszú távú Önkéntes Szolgálat Program*ot, melynek keretében álláskereső fiatalok (18–30 év közöttiek) végeznek hosszú távú önkéntes tevékenységet. E program tapasztalatai nyilvánvalóvá tették, hogy az önkéntesség fontos szerepet játszhat a munkaerőpiacra való be- illetve visszajutásban, rávilágítva ezzel arra, hogy az önkéntes tevékenység egyáltalán nem elhanyagolható foglalkoztatáspolitikai eszköz is lehet.

A szervezeti keretek között megvalósuló önkéntesség megerősítése azért is különösen fontos, mivel nemcsak a segítségnyújtást szolgálja, illetve a kitűzött célok megvalósulását segíti elő, hanem a közösséghez tartozás egyént és társadalmat erősítő hatásainak érvényesülését, az önkéntesek társadalmi kapcsolatainak kiszélesítését, társadalmi kötődéseinek erősítését, a társadalmi integráció biztosítását is (Kuti 1997a). Másrészt a szervezetekhez való kapcsolódás az önkéntesek tudásának, képességeinek hatékonyabb kihasználását, munkájuk értékének számszerűsítését és így nemzetgazdasági figyelembevételét, valamint az önkéntességgel kapcsolatos információkhoz való könnyebb hozzájutást teszi lehetővé. Az önkéntesség fontos szerepet játszik a fiatalok önfejlődésében és „értékes alapot jelent az állampolgárság gyakorlásához." (Szigeti 2003, 17) Ezenkívül az idősekre is pozitív hatással van. Az idősek számára a nyugdíjba vonulás új életforma kialakítását követeli meg, ami nehézségekkel járhat, ha az idős ember azonnal felhagy a közösségi kapcsolatok ápolásával. Az önkéntes munka által továbbra is a társadalom aktív szereplői lehetnek. „Emellett egyre több piaci szereplő figyel fel arra, hogy szakembereinek önkéntes munkára való ösztönzése elősegíti az alkalmazottak kreativitásának, munkakedvének növekedését…" (Czike 2001, 14).

A szervezeti vagy informális úton végzett önkéntes tevékenység az egyéni szintű társadalmi felelősségvállalás/szerepvállalás meghatározó jelentőségű formája, ahol a cél nem csupán az egyéni megelégedettség, jólét, jól-lét biztosítása, hanem mások életének jobbítása, és ha nem is tudatosan, de a közösség(ek) fejlesztése, fejlődésének elősegítése. Úgy gondolom, hogy az önkéntesekre, mint a társadalmi tőke építőire, a társadalom cselekvőképességének bizonyítékaira, akár külső, akár belső erőforrásoként, mindenképpen számítani/építeni kell a közösségfejlesztés folyamatában.

Jegyzetek

[1] Nonprofit szervezetek alatt a következő szervezeteket értjük: magánalapítványok, egyesületek, egyesületekhez hasonlóan szabályozott egyéb társadalmi szervezetek, közalapítványok, köztestületek, nonprofit gazdasági társaságok/nonprofit vállalkozások (korábban közhasznú társaságok), nonprofit intézmények. Az előbbi három szervezettípust, mint az állampolgári önszerveződés eredményeként létrejövő szervezeteket civil szervezetként is definiáljuk, míg a gyakorlatilag kizárólag kormányzati vagy önkormányzati akarat következtében létrejövő közalapítványokra, nonprofit gazdasági társaságokra, köztestületekre ezt a fogalmat nem használjuk.

[2] A nyilvántartott tagok száma – az érdekképviseletek tagságával együtt – 4,4 millió fő volt, ez azonban nem azt jelenti, hogy 4,4 millió különböző egyén, azaz a lakosság közel fele tagja ezeknek a szervezeteknek, mivel többen nem egy, hanem kettő vagy annál is több szervezetnél rendelkeznek tagsági viszonnyal. Ez azonban a statisztikákban nem jelenik meg, így arra nézve, hogy az ország lakosságának valójában hány százaléka vesz részt a civil szervezetek munkájában tagként, nem tudjuk. A Nyugat-dunántúli régióban, 2005-ben folytatott felmérésem tapasztalatai szerint a régió felnőtt lakosságának az ötöde áll tagsági viszonyban társas civil/nonprofit szervezettel (pl. egyesülettel, klubbal, érdekvédelmi szervezettel, köztestülettel), önkéntesként pedig csupán 5%-uk tevékenykedik (Nárai 2008).
Az Értékek a Világban Felmérés adatai szerint a kilencvenes évek elején az USA-ban a lakosság 71%-a, Németország nyugati részén (a volt NSZK területén) 67%-a, Kanadában 64%-a, Nagy-Britanniában 52%-a, Franciaországban 38%-a volt tagja valamilyen civil szervezetnek (Fukuyama 2000, 325)

[3] 2003-as adat. Forrás: Nonprofit szervezetek Magyarországon, 2003 (2005).

[4] Az egyesületek kiemelkedő támogatottsága (az önkéntes segítők háromnegyede egyesületnél 'dolgozik') mutatja, hogy a tagság jelenléte meghatározó tényező e tekintetben, mivel a tagsági kötelékkel rendelkezők valószínűleg könnyebben mozgósíthatók önkéntes munkára saját szervezetük érdekében.

[5] Az összes önkéntes arányáról nem sok ország esetében vannak információk, mivel az informális önkéntesség mértékének meghatározása nem könnyű, csak lakossági felmérés során lehetséges. Annyi azonban bizonyos, hogy az összes önkéntes aránya mindenképpen meghaladja, ha nem is olyan nagymértékben, mint nálunk a szervezett keretek között önkénteskedők arányát. Dániában például a lakosság harmada, Svédországban fele, az Egyesült Királyságban viszont 78%-a támogatja embertársait általában valamilyen szervezethez kapcsolódóan vagy informális úton (Czike 2006).

[6] A The National Centre for Volunteering koordinálásában kilenc európai országban – Belgium, Bulgária, Dánia, Németország, Írország, Nagy-Britannia, Hollandia, Szlovákia, Svédország – végezték a felmérést azonos módszertan, illetve ugyanazon kérdőív alapján. Dánia önállóan végezte a felmérést, de az eredmények összehasonlíthatósága érdekében a feltett kérdések tulajdonképpen ugyanazok voltak, mint a kutatásban részt vevő többi nyolc országban (Gaskin–Smith 1997).

[7] Hazánkban az 1994-ben, illetve a 2005-ben folytatott lakossági felmérések tapasztalata szerint az önkéntesek legfontosabb motivációja az, hogy „jó érzés segíteni". Az önkéntes tevékenységet végzők döntő többsége (89%-a) számára fontos az önkéntesség eme lelki hozadéka, mint ösztönző tényező (Kuti 1997a; Czike 2006).

[8] A kormányzatok szerepe meghatározó az önkéntesség kultúrájának befolyásolásában. A politika szerepe a támogatótól (Nagy-Britannia, Dánia), a kooperatívtól (Svédország) az elfogadón és tartózkodón (Franciaország) keresztül a korlátozóig és pusztítóig (Kelet-Európa a szocializmus alatt) terjed (Gaskin–Smith 1997).

[9] A dokumentum által megfogalmazott stratégiai célok a következők: 1) Infrastruktúrafejlesztés: önkéntes központok megerősítése, létrehozása; 2) Önkéntesség és állami intézmények: az önkéntesség állami intézményekbe való integrációja; 3) Az önkéntesség ösztönzése az információk áramlásának elősegítésével; 4) Az önkéntesek szervezetekhez kapcsolása; 5) Az egyének ösztönzése önkéntes tevékenységek végzésére; 6) A fiatalok és az idősebb generáció bekapcsolása; 7) Hosszú távú pályázati kiírások (Czike–F. Tóth 2006).

Irodalom

Anheier, H.K.–Salamon, L.M. (1999) Volunteering in Cross-National Perspective: Initial Comparisons. – *Law & Contemporary Problems*. 62. (4) 43–66. o.

Arató A.–Cohen, J. (1992) Civil társadalom és demokratikus átmenet Latin-Amerikában és Kelet-Európában. – *Mozgó Világ*. 7. 17–42. o.

Az Európai Közösség Bizottságának közleménye az önkéntes szervezetek és alapítványok szerepének erősítéséről Európában. (1998) Európa Ház, Budapest.

Bartal A.M.– Kmetty Z. (2010) *A magyar önkéntesek motivációinak vizsgálata*. Kézirat. Budapest.

Bell, M. (2001) Volunteering Today and Tomorrow. *SEAL Social Economy and Law Journal*, Volunteerism and the legal environment c. különszám. 4 (2) 10–13. o.

Bloom, L.R.–Kilgore, D. (2003) The Volunteer Citizen After Welfare Reform in the United States: An Ethnographic Study of Volunteerism in Action. – *Voluntas*. 14 (4) pp. 431–454.

Boumendil, J. (ed.) (én.) *The Voluntary Sector in post Maastricht Europe*. CIVICUS.

Brown, E. (1999a) Assesing the Value of Volunteer Activity. – *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 28 (1) pp. 3–17.

Brown, E. (1999b) The Scope of Volunteer Activity and Public Service. – *Law & Contemporary Problems*. 62 (3) pp. 17–42.

CEV (2006) *Kiáltvány az európai önkéntességről.* European Volunteer Centre.

Czakó Á.–Harsányi L.–Kuti É.–Vajda Á. (1995) *Lakossági adományok és önkéntes munka.* Központi Statisztikai Hivatal – Nonprofit Kutatócsoport, Budapest.

Czike K. (2001) *Önkéntesség számokban*. – www.onkéntes.hu Letöltve: 2005.01.15.

Czike K. (2006) Önkéntesség és társadalmi integráció. – Czike Klára–Kuti Éva *Önkéntesség, jótékonyság, társadalmi integráció*. Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest. 21–72. o.

Czike K.–Bartal A.M. (2004) *Nonprofit szervezetek és önkéntesek – új szervezeti típusok és az önkéntes tevékenységet végzők motivációi*. Zárótanulmány. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba.

Czike K.–F. Tóth A. (2006) *A magyarországi önkéntesség fejlesztési stratégiája 2007–2017.* Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest.

Czike K.–Kuti É. (2006) *Önkéntesség, jótékonyság, társadalmi integráció*. Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest.

Csath M. (2002) Erős társadalmi tőke, sikeres nemzet. – *Valóság*. 5. 82–92. o.

Faradji, A.M. (2001) Promoting Youth Volunteerism at the European Level. – *SEAL Social Economy and Law Journal*. Volunteerism and the legal environment c. különszám. 4 (2) pp. 6–8.

F. Tóth A.–Nagy Á. (2009) Humán infrastruktúra: önkéntesség – foglalkoztatás – tagság. – *Civil Szemle*. 6. 1–2. 59–77. o.

Fukuyama, F. (2000) *Nagy Szétbomlás*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Gaskin, K.–Smith, J.D. (1997) *A New Civic Europe? A study of the extent and role of volunteering.* The National Centre for Volunteering.

Glózer R. (2000) Civil szervezetek – kommunikációelméleti keretben. – *Civil évkönyv 1999*. Európa Ház, Budapest. 18–24. o.

Habermas, J. (1993) *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*. Századvég–Gondolat, Budapest.

Halfpenny, P. (1999) Economic and Sociological Theories of Individual Charitable Giving: Complementary or Contradictory? – *Voluntas*. 10 (3) pp. 197–215.

Harsányi L. (1992) A nonprofit szektor szabályozásának vitás kérdései. – Kuti Éva (szerk.) *A nonprofit szektor Magyarországon.* Nonprofit Kutatócsoport, Budapest. 34–45. o.

Harsányi L. (1997) Az állam és a nonprofit szektor. – *INFO-Társadalomtudomány*. 42. 17–21. o.
Hustinx, L.–Lammertyn, F. (2003) Collective and Reflexive Styles of Volunteering: A Sociological Modernization Perspective. – *Voluntas*. 14 (2) pp. 167–187.
Kuti É. (1996) A nonprofit szervezetek szerepe a kilencvenes évek magyar társadalmában és gazdaságában. – *Közgazdasági Szemle*. 1. 18–30. o.
Kuti É. (1997a) Az önkéntes munka terjedelme és irányai. – Landau E.–Szalai J.–Vince P. (szerk.) *Az államtalanítás dilemmái: munkaerőpiaci kényszerek és választások*. Aktív Társadalom Alapítvány, Budapest. 152–203. o.
Kuti É. (1997b) Van-e válaszunk a nonprofit szektor fejlődésével összefüggő kihívásokra? – *INFO-Társadalomtudomány*. 42. 7–15. o.
Kuti É. (1998) *Hívjuk talán nonprofitnak…* Nonprofit Kutatócsoport, Budapest.
Kuti É.–Marschall M. (1991) A nonprofit szektor fogalma. Egy definíciós vita és ami mögötte van. – *Esély*. 1. 61–69. o.
Nárai M. (2008) *A nonprofit szervezetek helye és szerepe a helyi társadalmak életében*. Doktori disszertáció. ELTE Társadalomtudományi Kar Szociológia Doktori Iskola, Budapest.
A nonprofit szektor legfontosabb jellemzői 2008-ban. (2009) – *Statisztikai tükör*. 3. 192. 1–2. o.
Nonprofit szervezetek Magyarországon 2000. (2002) Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
Nonprofit szervezetek Magyarországon 2003. (2005) Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
Nonprofit szervezetek Magyarországon 2005. (2007) Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
Nonprofit szervezetek Magyarországon 2006. (2008) Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
Nonprofit szervezetek Magyarországon 2007. (2009) Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
Nonprofit szervezetek Magyarországon 2009. (2010) Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
Penner, L.A. (2002) Dispositional and Organizational Influences on Sustained Volunteerism: An Interactionist Perspective. – *Journal of Social Issues*. 58. (3) pp. 447–467.
Pérez-Buck, D. (2001) The International Year of Volunteers 2001. A Catalyst for Pro-Voluteer. Policies and Legislation. – *SEAL Social Economy and Law Journal*. Volunteerism and the legal environment c. különszám. 4 (2) pp. 3–6.
Putnam, R.D. (1995) Tuning in, Tuning out: The Strange Disappearance of Social Capital in America. – *Political Science and Politics*. (28) pp. 664–683.
Putnam, R.D. (2000) *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. Simon and Schuster, New York.
Salamon, L.M.–Anheier, H.K. (1995) *Szektor születik*. Nonprofit Kutatócsoport, Budapest
Scitovsky T. (1990) *Az örömtelen gazdaság. Gazdaságlélektani alapvetések*. KJK, Budapest.
Smith, S.R. (1999) Volunteering and Community Service. – *Law & Contemporary Problems*. 62 (3) pp. 169–177.
Szigeti F.A. (2003) *Az önkéntesség szerepe a fejlett piacgazdaságban*. Kézirat, Budapest. www.onkentes.hu (Letöltve: 2005. január 13.)
Yeung, A.B. (2004) The Octagon Model of Volunteer Motivation: Result as a Phenomenological Analysis. – *Voluntas*. 15 (1) pp. 21–46.
Vajda Á. (1997) A nonprofit szervezetek szerepe a társadalomépítésben. – *INFO-Társadalomtudomány*. 42. 23–30. o.
Wilson, J.–Musick, M. (1999) The Effect of Volunteering on the Volunteer. – *Law & Contemporary Problems*. 62 (3) pp. 141–168.
Wollebaek, D.–Selle, P. (2002) Does Participation in Voluntary Associations Contribute to Social Capital? The Impact of Intensity, Scope and Type. – *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 31 (1) pp. 32–61.

II.

„Közösségi vezetéshez, irányításhoz, mint általában minden alkotáshoz, két dolog szükséges: a ténylegesen keresztül vihető dolgokat szem előtt tartó gyakorlati realizmus és a feladatok belső törvényeit jól felismerő lényeglátás”
(Bibó István)

A KOMPETENCIA-ALAPÚ KÉPZÉS ELÉ

BUDAI ISTVÁN – KOZMA JUDIT

Bevezetés

Tanulmányunkban azokat a gondolatokat szeretnénk megosztani a szélesebb szakma művelőivel, melyek egy kompetencia-alapú képzési program kidolgozása során merültek fel bennünk és munkatársainkban. A tanulmány tehát beszámolónak is tekinthető azokról a szakmai kérdésekről, amelyek ennek a képzési programnak a fejlesztési folyamatát kísérték. Ezek három témát és ezek összefüggéseit érintették:

1. A kompetencia-alapú képzés kontextusa: a szociális munka, és azon belül a közösségekkel végzett munka fejlődési trendjei, illetve ezek hatása a szociális szakemberek képzésére;
2. A szakmai gyakorlat kompetencia-alapja és a képzés/tanulás során elsajátítandó kompetenciák;
3. Az interprofesszionális szellemiséggel dolgozó közösségfejlesztő szakember kulcskompetenciái.

Tanulmányunkban ezt a három kérdést fogjuk körüljárni, továbbá a képzésre vonatkozó következtetésekkel zárjuk.

A kompetencia-alapú képzés kontextusa: a szociális munka és azon belül a közösségekkel végzett munka fejlődési trendjei

Mielőtt belekezdenénk a kompetencia-alapú képzés kérdéseinek tárgyalásába, érdemes először legalább vázlatosan áttekinteni a szociális szolgáltatások és ezen belül a szociális munka fejlődési trendjeit, amelyek igen sok ponton kapcsolódnak a közösségfejlesztés és a közösségi munka kérdéseihez, és a képzés változásainak hátteréül szolgálnak (lásd Vercseg 2005; Lorenz 2006; Háló 2010). Ezek a fejlődési utak összefüggenek a jóléti állam átalakulásával, az *ipari társadalom szolgáltatás-alapú társadalommá fejlődésével*. A szolgáltatások a posztindusztriális gazdaságban maguk is a piac részeivé válnak. Ez a legfontosabb fejlemény, amely meghatározza lehetőségeik mozgásterét. A *piaci logikának* a szociális szolgáltatások területére való behatolása nem ellentmondásmentes folyamat. A szegénység kezelésében például ez azt jelenti, hogy a szolgáltatások legfontosabb célja immár nem az, hogy az esélyegyenlőséget építsék, hanem ehelyett a jövedelemhiányos családok felnőtt tagjait igyekeznek a *munka világához közelebb* hozni, akár szép szóval, akár kényszerrel. Ez átalakítja a szociális munka hagyományos szerepét, probléma-megoldó megközelítését (lásd ezzel kapcsolatban Pataki 2009; Simonyi 2009). A másik oldalon viszont a szociális szolgáltatások klientúrája a *szolgáltatások fogyasztójává* válik. Akkor is így van ez, ha nem ő maga fizet a szolgáltatásokért, hanem fizetésképtelensége okán támogatásként kapja azt. Ez a szolgáltatások középpontjába az igénybevevőt[1] állítja, ami megfelel a szociális munka értékalapjának, sőt – ahogy majd a szolgáltatások alapelveinek felsorolásából látni fogjuk – lehetőség szerint megerősíti azt. A másik fejlemény, hogy az igénybevevők önrendelkezési joga egyre nagyobb hangsúlyt kap a szolgáltatások nyújtása során. Ez sem új a szociális munkában. Ezt a fejlődési irányt erősíti, hogy az utóbbi évtizedekben létrejöttek a társadalmi hátrányokat szenvedő csoportok (akik általában a szociális szolgáltatások klientúráját alkotják) *érdekvédelmi szerveződései*. E szerveződések aktív harcot folytatnak azért, hogy a szociális szolgáltatások ne a társadalmi kirekesztés sajátos „tárolóivá", esetenként erősítőjeként működjenek.

A piacosítás következtében a szolgáltató rendszer több szereplőssé vált. Jelenti ez egyrészt a *jóléti pluralizmus* megjelenését. Eszerint az állampolgárok jólétének biztosításában egyenrangú szereplők a helyi közösség, a szomszédság, az egyéb informális kapcsolatok és a család, azaz a jóléti szükségletek kielégítésében aktív szerepet játszó társas támogató hálózatok; az állami támogató rendszerek és a piaci szolgáltatók (vö. a kötetben szereplő Hill tanulmány modanivalójával, a szerk. megjegyzése). Másrészt az *állam szerepet vált*, és a szolgáltatások fenntartója helyett egyre inkább a jóléti szolgáltatások szervezőjeként és támogatójaként lép fel. Ez egyrészt az informális segítő hálózatok támogatásának, másrészt a szolgáltatások piaci (for-profit és nonprofit) szereplőkkel való kiszerződésének gyakorlatát hívta életre.

A szociális szolgáltatásokat Európa-szerte a helyi önkormányzatok szervezik, és a szolgáltatások megtervezésébe és szervezésébe egyre szélesebb kört igyekeznek bevonni. Ez egyrészt a rendelkezésre álló és/vagy (ki)fejleszthető *források*, másrészt a különböző *érdekelt csoportok* (melyek között nem utolsók az igénybevevők csoportjai) bevonásának igényével függ össze. Bár ezt a kérdést rendszerint a pénzszűkével, a szolgáltatásra rendelkezésre álló források megkurtításával szokták összefüggésbe hozni, de észre kell vennünk e mögött az önsegítés/laikus segítés forrásainak bevonását is, ami szintén kapcsolódik a szociális munka hagyományaihoz, és az állampolgárok jóléténekrugalmasabb, hatékonyabb szolgálatát teszi lehetővé, miközben a programok tervezőinek reményei szerint visszaszorítja a túlnyomórészt állami szociális szolgáltatások korábbi bürokratizmusát. Ez a folyamat állítja előtérbe a szociális munka közösségi megközelítését. A közösségi fókuszt támogatja a szociális munka saját fejlődése is, hiszen egyre világosabbá vált az elmúlt évtizedekben, hogy az (atomizált) egyénekre koncentráló (atomizáló) esetkezelés általában hatástalan a tömegesen jelentkező problémák megoldásában, vagy legalább enyhítésében.

Például a haldoklók támogatásával kapcsolatban erről a következőket írja Allan Kellehear (2009, 152)[2]:

> *„Az időskori esendőségben, demenciában, előrehaladott rákban vagy AIDS-ben szenvedők támogatása egyként ügye az egészségügyi szolgáltatásoknak ÉS a helyi közösségnek. Hacsak nem várjuk az egészségügyi szolgáltatóktól, hogy a hétnek mind a hét napján napi 24 órán keresztül működjenek – ami fenntarthatatlan elképzelés, kivéve a gondozott életének utolsó heteit – ki kell fejleszteni a közösségi megközelítést, amely a mindennapi közösség vagy társas támogató hálózat tagjaira, jóakaratára és gyakorlati erőforrásaira alapozva tudja kielégíteni a rászorulók gondozási szükségleteit. Az ilyen egészségfejlesztő palliatív ellátás az önkéntes közösségi munkásokat felhasználhatja a közvetlen szolgáltatásnyújtás helyettesítésére, ahogy ezt Indiában (Kumar 2007) és Japánban (100-Member Committee 2006) láthatjuk. Alternatívaként a palliatív gondozás közösségi programjai javíthatják a közvetlen szolgáltatásokat is, mert minőségi támogatásokat mozgósíthatnak, amelyek kiegészítik a közvetlen szolgáltatásokat, ahogy azt pl. Ausztrália sok részén teszik."*

A közösségi munka hagyományos módszerei új néven bekerültek azokba a brit kormányprogramokba, amelyek olyan célokat tűztek ki elsősorban a helyi önkormányzatok elé, mint az összetartóbb és fenntartható közösségek, a közösségi irányítás és a hely-alakítás, valamint a közösségi felelősségvállalás és kapacitásépítés (lásd pl. Ife–Fiske 2006; Craig 2007; Madden 2010; vagy az olyan kormány által finanszírozott program-megalapozó dokumentunokat, mint Pratchett–Durose–Lowndes–Smith–Stoker–Wales 2009)[3]. Valamennyi ilyen program célja az, hogy egyrészt a helyi közösségek gazdái legyenek a saját lakóhelyüknek, képesek legyenek azt a maguk számára optimális lakóhellyé formálni, vegyenek részt a döntéshozásban, továbbá aktívan vállaljanak szerepet a saját környezetük átalakításában.

Amikor a TÁMOP 5.4.4. 'C' Útitársak projekt keretében az interprofesszionális

szemléletű munkára felkészítés meglapozását tűztük ki célul, a fentiekhez hasonló elképzelésekből indultunk ki. Magyarországon is fontos cél lenne, hogy *a helyi közösségek váljanak képessé saját lakóhelyük formálására, a helyi döntésekben való részvételre, a felelősségvállalásra, a közösség-építésre, a közösségi források feltárására és fejlesztésére, az együttműködési lehetőségek kiaknázására, a helyben jelentkező szociális problémák humánus és demokratikus megoldására, vagy legalábbis enyhítésére.* Azt viszont nem gondoltuk, hogy a régi nevet meg kellene változtatnunk. Viszont a képzést nem csak szociális munkásoknak kínáljuk. Azt gondoljuk, hogy a közösségi szociális munka és a közösségfejlesztés kompetenciakészlete bármely professzió képviselőjének jó szívvel ajánlható, aki helyi közösségekben dolgozik. Erre utal, hogy az utóbbi években a közszolgálatokról leginkább közösségi szolgáltatásokként beszél a szakirodalom. Ez a megnevezés (közösségi egészségügy, oktatás stb.) együtt az érdekeltek bevonásának és az együttműködés szükségességének a hangsúlyozásával, valamint az ehhez szükséges intézményi háttér megteremtésével, mind arra utal, hogy egyre jelentősebb kérdés a szolgáltatások közösségi beágyazottsága, az interprofesszionális együttműködésben rejlő erőforrások, hatékonyságnövelési lehetőségek kihasználása.

A következőkben azokat a fejleményeket tekintjük át röviden, amelyek az utóbbi évtizedekben a fejlett tőkés államokban bekövetkezett társadalmi változásokból eredő kihívásokat igyekeznek kezelni a közszolgáltatások, és azon belül kiemelten a szociális szolgáltatások területén. Az áttekintésből látni fogja az olvasó, hogy ezek a változások és fejlődési irányok nem csak a szociális munkát, hanem a közösségi munkát, továbbá az összes jóléti professziót jellemzik. Az egészségügyben, oktatásban, kultúrában, rendvédelemben a piaci viszonyok terjedésével, a minőség fejlesztésével és biztosításával kapcsolatos azonos szabályozási törekvések jelennek meg. Ahogy a professziók fejlesztésével kapcsolatos törekvések – a posztmodernitás kérdéskörének: a konstruktivizmusnak, a nagy narratívák elévülésének és ezzel a reflektivitásnak, valamint a kis narratívák gyakorlati használatának, azaz a narratív megközelítéseknek, a globalizáció hatásainak beépítése a professzionális gyakorlatba – is nagyon hasonlóak a különböző jóléti hivatások esetében. Ezek a trendek nyilvánvalóan megkönnyítik a professziók közötti közeledést, a szakmai határok átjárhatóvá tételét, és ezzel az interprofesszionális együttműködést.

A következő részben előbb a szociális szolgáltatások modernizációját, majd ennek alternatívájaként a professzionalizmus fejlesztésének kérdéseit vesszük górcső alá.

A fent röviden vázolt fejlemények a szociális szolgáltatások modernizációjának programjában öltöttek gyakorlati formát (lásd bővebben Kozma 2008; Krémer 2008). Az európai kormányok különböző hangsúlyokkal és lehetőségekkel nagyjából hasonló intézkedéscsomagokat dolgoztak ki (European Comission 2010). Az intézkedéscsomagok a szociális szolgáltatások szabályozására szolgálnak, ami a szociális szakemberek felelősségét és felelősségre vonhatóságát állítja a középpontba. A következőkben a szolgáltatások szervezésének és fejlesztésének a szabályozó rendszerekben megjelenő elveit listázzuk.

Igénybevevő-központú szemlélet

Az igénybevevő-központúság elve mindenekelőtt azt jelenti, hogy a szolgáltatás során tiszteletben kell tartani az igénybevevők emberi és állampolgári jogait. A következőkben felsorolt elvekből világosan látszik, hogy olyan szolgáltatási kimenetek/eredmények meghatározásáról van szó, amelyek a szociális munkások etikai kódexeiben is szerepelnek világszerte.

Önrendelkezés. A szolgáltatás alapelve az igénybevevő önrendelkezésének támogatása, legyen szó akár az autonómia támogatásáról (fogyatékkal élők), akár az öngondoskodási képesség fejlesztéséről (munkanélküliek, mélyszegénységben élők), akár a fejlődés támogatásáról (gyermekek).

Részvétel. Az igénybevevőnek a szolgáltatási folyamat valamennyi szakaszában aktív együttműködőnek kell lennie, részt kell vennie a szolgáltatás tervezésében, kivitelezésében és értékelésében.

A szolgáltatás igénybevevőinek bevonása a szolgáltatásokról hozott döntések meghozásába természetesen felvet egy sor kérdést, például a gyermekvédelemben, a pszichiátriai ellátásban és idősellátásban (gondnokság alatt vagy demenciával élők). Bár speciális módszereket igényel egyes esetekben az igénybevevő bevonása, de a dokumentumok és állásfoglalások szerint ez módszertani(!) kérdés, ami nem korlátozhatja az igénybevevők jogainak érvényesítését. A kérdésről szól a Social Care Institute for Excellence 17 irányelve, mely a „Gyakorlati útmutató: a szolgáltatások felnőtt, és azon belül az idős igénybevevőknek a szociális szolgáltatások fejlesztésébe való bevonásához" (SCIE 2007) címet viseli, a következőket írja:

> *„Az elmúlt 20–30 évben a szolgáltatások igénybevevőinek, mozgalmainak létrejötte egyike volt a szociálpolitikára ható legfontosabb fejleményeknek. Korábban a szociális ellátást leginkább a politikusok, a menedzserek, a felsőoktatásban és kutatásban dolgozók, a tervezők, valamint a gyakorló szakemberek formálták, a szolgáltatások igénybevevőinek és az állampolgároknak általában nem sok vagy semmi lehetőségük sem volt a*

beleszólásra (Beresford 2001). Néhány ok, ami miatt ma több lehetőségük van a szolgáltatások igénybevevőinek és az állampolgároknak a döntésekbe való beleszólásra, a felelősségvállalásra:

- *a közszolgáltatásokkal kapcsolatos aggodalmak, amelyek a közszolgálatok természetét, valamint azt a képességét érintik, hogy kielégítsék az egyre tudatosabb és heterogénabb „fogyasztók" szükségleteit és igényeit;*
- *növekvő bizalmatlanság a szakemberek vagy más „szakértők"által birtokolt tekintéllyel szemben;*
- *a „laikus" tudás és a tapasztalatokból szerzett tudás növekvő megbecsülése és jelentősége (Barnes 2005)." (SCIE 2007,13)*

Érdekérvényesítési képesség növelése (empowerment). Ez az elv összefügg mind az önrendelkezés, mind a részvétel támogatásának elvével. Az érdekérvényesítési esélyek növelésének elve több tényezőt foglal magában. Ezek egyike a részvétel lehetőségeinek és feltételeinek megteremtése az igénybevevők számára a szolgáltatások tervezésében, kivitelezésében és értékelésében. Az érdekérvényesítési képesség növelése megköveteli a megfelelő információval való ellátást, magában foglalja a közösségi kezdeményezések és az önsegítés támogatását (Asquith–Clark–Waterhouse 2005; Pratchett–Durose–Lowndes–Smith–Stoker–Wales 2009; Madden 2010)[4]. Az érdekérvényesítési esélyek növekedése minden esetben közösségi jellegű, hiszen a környezet befolyásolási képesség erősítése (ezzel a kifejezéssel is lefordíthatjuk az „empowerment" szót) csak közösségi kontextusban lehetséges.

Eredményesség. Az igénybevevő-központúság azt is jelenti, hogy csak olyan beavatkozás tekinthető szakszerűnek, amelynek pozitív következményei vannak az igénybevevő számára. A pozitív eredmények kérdése a következő alfejezet témája.

Értéket a pénzért: a szolgáltatások hatásossága (eredményessége) és hatékonysága (gazdaságossága)

A hatásosság elvárása a szociális szolgáltatás eredményességére vonatkozik. A mindennapi szociális munka elvárt eredményét rendszerint a szolgáltatás missziója határozza meg. Így a gyermekjóléti szociális munkától a gyermekek jólétének növekedését (biopszichoszociális jóllét) várhatjuk, míg a gyermekvédelmi munka eredményességének fő kritériuma az igénybevevő (gyermek) fejlődését veszélyeztető tényezők megszűnése. A családsegítő és idősellátási szolgáltatások működésének célja szintén az igénybevevő biopszichoszociális jóllétének növekedése. A szolgáltatás eredményén a következőket értjük:

- az igénybevevő életminőségének javulása, adott esetben az életminőség romlásának elkerülése,

- az igénybevevő fejlődéséhez kedvezőbb feltételek kialakulása, adott esetben e feltételek romlásának elkerülése vagy (előrehaladó degeneratív betegség és idősödés esetében) a romlás lassítása,
- a társadalmi integráció két dimenziójában, a munkamegosztásban elfoglalt hely és a társas támogató rendszerek vonatkozásában az igénybevevő helyzetének javulása, adott esetben a kirekesztődés elkerülése vagy legalább csökkenése,
- az emberi méltósághoz, szabadsághoz, fejlődéshez, részvételhez, a diszkriminációtól és kiszolgáltatottságtól mentes környezethez, szociális és személyes biztonsághoz, jó minőségű szolgáltatások eléréséhez fűződő emberi és állampolgári jogainak érvényesülése.

A szakszerű munka kritériuma az eredményorientáltság és az átlátható struktúra. E két kritérium biztosíthatja, hogy a gyakorló szakember ne vesszen el a nagyon bonyolult és feszültség teli helyzetekben. Ezek a kritériumok mind az igénybevevő, mind a szakember számára átláthatóvá teszik a beavatkozási folyamatot, lehetővé teszik az együttműködést a munka során létrejövő kapcsolatokban, növelik a felek motivációját, elégedettségét, egymásba vetett bizalmát, hozzájárulnak az igénybevevő érdekérvényesítési képességének növekedéséhez.

A hatékonyság a szolgáltatás gazdaságosságára vonatkozik. A gazdaságosság jelentheti a takarékosságot (kevesebbet kevesebbért) és a hatékonyság növelését (ugyanazt kevesebbért vagy többet kevesebbért). Nyilvánvalóan ennek is vannak korlátai, viszont keresni kell a költséghatékonyabb megoldásokat az állampolgárok és közösségek biztonságának elősegítésében és életminőségének javításában. Olyan módszerek jelentőségének növekedését, illetve elterjesztésük szükségességét hozza ez magával, mint a közösségi és csoportmunka, az érdekérvényesítési képesség növelése (empowerment), a szociális gazdaság, stb.

A szolgáltatások minőségének folyamatos fejlesztése

A szolgáltatások minőségének folyamatos fejlesztése az összes eddig ismertetett elv érvényesítésével összefügg, hiszen az igénybevevőknek joguk van a lehető legjobb szolgáltatáshoz, és a minőség értékelése elsősorban az igénybevevők elégedettségével mérhető. A minőségbiztosítás a szolgáltatások sztenderdizálását, a minőségbiztosítási rendszerek és minőségfejlesztési módszerek alkalmazását, a bizonyíthatóan hatásos módszerek alkalmazásának ösztönzését, a szolgáltatások ellenőrzésének átalakítását és ezen belül a szolgáltatási tevékenység végzéséhez szükséges kompetenciák meghatározását jelenti (lásd ezzel kapcsolatban Kozma 2008). Ha a szolgáltatások végzéséhez szükséges kompetenciákat a szociális szakma meghatározza, akkor ehhez a képzésnek is alkalmazkodnia kell, azaz azokat a kompetenciákat kell a szakmába belépni kívánóknak elsajátítaniuk, amelyekre a gyakorlatban szükségük lesz. Ez sem

alapvetően új a szociális munkában, hiszen minden gyakorlati modell a szolgáltatás szakmai sztenderdjeit írja körül, és olyan megközelítést ajánl, ami a kísérleti kipróbálás során már hatékonynak bizonyult[5].

A minőségbiztosítás és -fejlesztés szintén az üzleti világból került át a szociális szolgáltatások területére és elsősorban azokon a terepeken terjedt el, amelyek „piacosíthatók" (például az idősellátás). Ez sincs ellentétben okvetlenül a szociális munka értékalapjával, hiszen szakmai alapelvünk, hogy az igénybevevőknek joguk van a lehető legjobb szolgáltatásra, és a választás is a különböző szolgáltatók által végzett munka értékelése alapján történhet.

> *A szociális szolgáltatások hazai gyakorlatában megjelent a minőségfejlesztésnek mind a négy formája: a szabványokon, az igénybevevők elégedettségén, a szakértői értékelésen és az érintettek párbeszédén alapuló minőségfejlesztési modell (a kérdésről lásd részletesen Szabó–Olesen–Huber 2002; Szabó 2004). Valamennyi minőségfejlesztő rendszer sztenderdeket alkot a teljesítmény megítélésére (a minőség mérésére és összehasonlítására). A különbség az egyes rendszerek között a sztenderdek vonatkozásában abban van, hogy az előírásokat (normákat) külső vagy belső ágensek állapítják-e meg. Például külső ágensek határozzák meg a szakmai normákat a hazai szociális szolgáltatások területén elterjedt ISO9001 rendszerben, a brit minőségfejlesztési gyakorlatban a szociális szolgáltató rendszerért felelős minisztérium (Department of Health and Social Services) állapítja meg, az európai minőségtanúsító rendszer (European Quality Assesment System) is előre meghatározott sztenderdekkel méri, hasonlítja össze és tanúsítja a rendszerben részt vevő szolgáltatások minőségét. A másik esetben a minőségfejlesztéshez kapcsolódó normákat maga a szolgáltatást végző munkacsoport fejleszti ki. Ez utóbbi típusra példa a Total Quality Management (TQM) filozófia és technikai apparátus, és a legutóbb hazánkban kidolgozott SZIA-modell (lásd* http://www.szia.org/content/szia-minoseg-modell).

Kockázatkezelés

A kockázatok kezelésének kérdése – ami az utóbbi tíz-tizenöt évben került a szociális munkás szakirodalom és gyakorlat homlokterébe[6] – szintén nem a szociális munkások találmánya. A környezetvédelem problémáinak következtében került a társadalomtudomány fókuszába (Beck 2003), és innen került át – hogy csak néhány területet említsünk – a közgazdaságtan, az orvoslás, a büntető igazságszolgáltatás és a szociális munka területére. A szociális munkában a kockázatfeltárást az 1980-as és 1990-es években a bűnelkövetőkkel foglalkozók már központi jelentőségűnek tekintették, hiszen a bírósági döntések előkészítéseként igyekeztek feltárni azokat a körülményeket, amelyek a bűnelkövető életében elősegíthetik vagy gátolhatják a bűnismétlést. A prevenció kérdésének előtérbe kerülése is megalapozta azoknak a tényezőknek a kutatását, amelyek a társadalom és/vagy az egyén számára nem kívánatos következményekhez vezethetnek. A szociális szolgáltatások területén a kérdés

jelentőségét még inkább aláhúzták a Nagy-Britanniában folyamatosan ismétlődő gyermek- és felnőtt-védelmi botrányok[7], amelyekben sorozatosan elmarasztalták a szociális munkásokat vétkes hanyagságuk miatt.

A kockázatkezelés mind a sztenderdizációval, mind a később ismertetendő bizonyítékalapú gyakorlati modellel összekapcsolódik, hiszen azt jelenti, hogy az egyes esetek feltárásánál a tudományos eredmények alapján készült feltárási irányelvek mentén igyekeznek a szakemberek megállapítani az esetben felmerülő kockázatok (gyermekbántalmazás, bűnelkövetés, antiszociális viselkedés stb.) bekövetkezési valószínűségét, és az intervenciós tervet ezzel kívánják alátámasztani.

Bizonyítékalapú fejlesztés

A bizonyítékokon alapuló gyakorlat alapelve, hogy a szakembereknek döntéseiket az elérhető legjobb tudásra kell alapozniuk. Célja a helyes dolgot tenni, a megfelelő időben, a megfelelő személy számára, más szóval az igénybevevő egyedi sajátosságait figyelembe véve biztosítani a lehetséges legjobb minőségű szolgáltatást. A jó szolgáltatási döntések alapja, hogy a probléma megoldása során értékelik a különböző elképzeléseket, gyakorlatokat, korábbi eredményeket, és a tanulságokat felhasználják a munka során.

Ez a paradigma mind a szakemberek, mind a helyi közösségek, mind a szélesebb társadalom számára fontos problémákra kínál választ, ezért vált mára uralkodóvá az egészségügyben, és terjed rohamos gyorsasággal az oktatásban, a menedzsmentben és a szociális munkában a nyugati országokban. A társadalmi igény a fogyasztói kultúrában gyökerezik. A fejlett világban a legtöbb ember hosszú és jó életet vár, és elvárja, hogy a saját életével kapcsolatos döntéseket maga hozza. Ezért a szakembernek meg kell indokolnia minden akciót: van-e tudományos alapja, van-e információ a hatékonyságáról és hatásosságáról. Mivel ugyanabban a fogyasztói kultúrában gyökereznek, a bizonyítékalapú gyakorlat elvárásai összhangban vannak a jóléti rendszer modernizációjának valamennyi elemével: a legjobb minőség célul tűzésével, a szolgáltatások igénybevevőinek bevonásával a szolgáltatásokkal kapcsolatos döntésekbe (informált döntéshez segítés), vagy a műhiba ügyek elkerülésével.

A bizonyítékokon alapuló gyakorlat elve egyszerűen azt a követelményt jelenti, hogy *olyan módszerekkel és technikákkal dolgozzanak a szakemberek, amelyek működnek, azaz jó eredményt hoznak az igénybevevők számára*. Ez a felvetés a szociális munka egyik legnagyobb gondjára kínál megoldást. A kutatások súlyos problémákat fedtek fel a szociális szolgáltatások vizsgálata során: a szociális szakemberek beavatkozásai hatástalanok voltak, döntéseik hiedelmeken és nem szakmai megfontolásokon alapultak (O'Hagan 1996; Payne 1997), az értékelő vizsgálatokat és a minőségbiztosítási előírásokat nem megfelelően végezték, és így tovább (Denwal 2006).

A bizonyítékalapú gyakorlat elősegítésére és háttértámogatásának (tudásbázisának) létrehozására alapította (és azóta finanszírozza) a brit szakminisztérium 2001-ben a

Szociális Ellátás Kiválósági Intézetét (Social Care Institute for Excellence, SCIE) (http://www.scie.org.uk/).

Részlet a SCIE küldetésnyilatkozatából:
„A SCIE a gyakorlatban működő tudás megosztásával javítja a szociális szolgáltatások igénybevevőinek életét. Független, adományokból fenntartott intézményként a felnőttekkel, családokkal és gyermekekkel foglalkozó szociális ellátó és szociális munkás szolgáltatásokkal dolgozunk az Egyesült Királyság-szerte. Szintén szoros együttműködésben dolgozunk az előzőekhez kapcsolódó egészségügyi és lakásügyi szolgáltatókkal.

Gyűjtjük és elemezzük az ismereteket, és gyakorlati forrásokká, képzési anyagokká és szolgáltatásokat megalapozó tudássá fordítjuk azokat le. Munkánk segíti a szociális szolgáltatásokat működtetők tudásának és készségeinek fejlesztését. Ebbe beletartoznak az első vonalbeli szakemberek, a szolgáltatásszervezést és -felügyeletet végzők és a képzők. A szolgáltatásokat igénybe vevő állampolgárok és családjaik szintén használják forrásainkat.

Minden eredményünket szakértők közreműködésével érjük el, amibe beleértendők a szolgáltatások igénybevevői és azok gondozói is.
Eredményeink közé tartoznak:

- *gyakorlati irányelvek a szociális ellátás és szociális munka főbb kérdéseiről;*
- *áttekintő összefoglalások;*
- *e-learning tananyagok;*
- *online Social Care TV-csatorna;*
- *a jó gyakorlat példáinak adatbázisa;*
- *a kutatások eredményeinek áttekintései;*
- *önellenőrző eszközök;*
- *az információ átfogó adatbázisa – Social Care Online.*

Szolgáltatásaink:

- *események és szemináriumok;*
- *törvények végrehajtásának támogatása (például a Mental Capacity Act-é)*
- *az ICT használatának fejlesztését célzó programok támogatása a szociális ellátás területén;*
- *partnerségi projektek (például közös egészségügyi és szociális ellátási irányelvek kidolgozása a NICE-vel és a College of Social Work-kel[8];*
- *hálózatok." (http://www.scie.org.uk/about/Index.asp)*

Azért volt érdemes hosszabban idézni a SCIE missziós nyilatkozatát, mert manapság ez a szociális munkára vonatkozó tudás legteljesebb gyűjteménye. Irányelvei[9], egy-egy téma kutatásának eredményeit áttekintő összefoglalói, audiovizuális képzési anyagai igen komoly értéket, a szolgáltatásfejlesztés kiindulópontját jelentik Európa-szerte és az Európán kívüli angolszász országokban.

Feladatok

- Készítsen a tanulmány eddigi részeiről áttekintő vázlatot! Emelje ki az Ön számára különösen fontos elemeket!
- A szociális és közösségi munka, a szolgáltatások szervezésének és fejlesztésének a fentiekben bemutatott elvei alapján vizsgálja meg, hogy miként érvényesül a mindennapi gyakorlatban az Ön intézményében, szervezetében és közösségében a(z):

- igénybe vevő-központúság és ezen belül a résztvevők önrendelkezése, az érdekérvényesítő képesség növelése (empowerment), az eredményesség
- értéket pénzért szempontja
- szolgáltatások minőségi fejlesztése
- kockázatkezelés
- bizonyíték-alapú fejlesztés.

Készítsen ezekről áttekintő táblázatot és ossza meg tankörének tagjaival, vagy munkatársaival!

A professzionalizmus fejlesztése a szociális munkában: reflektivitás és konstruktivizmus

A szabályozási törekvések kritikája

A szociális szolgáltatások szabályozását éppúgy széles körben vitatták és vitatják a szociális munkások, mint a kockázatkezelést és bizonyítékalapú fejlesztést[10]. A kritikák – mint minden más, a szociális munkás gyakorlatról szóló esetben – a mindennapi szakmai gyakorlat kritikai vizsgálata alapján születtek.

A kritikai megállapítások egyik vonulata a szociális munka etikai előfeltételeit érinti. A piaci alapú szolgáltatások a könnyen kiszolgálható és fizetőképes vásárlókat keresik, így a legrászorultabbak, akik helyett az állam – meglehetősen szűkmarkúan – fizet, illetve akiknek nagyon sokféle és/vagy egyedi szükségleteit kellene a szolgáltatásnak kielégítenie, kis valószínűséggel jutnak hozzá a valóban jó minőségű szolgáltatásokhoz. Az állami forrásokhoz való hozzájutás is szigorú jogosultsági kritériumokhoz van kötve, ami azt jelenti, hogy a kevésbé tehetősek is kiesnek a szolgáltatásokból, és a családi gondozók tehermentesítésére rendszerint nem marad forrás. Az elszámoltathatóság és áttekinthetőség érdekében kifejlesztett tevékenység-adminisztrációs eszközök oly mértékben lefoglalják a szociális munkások idejét, hogy nem marad idő a szociális munka lényegére, a kliensekkel folytatott személyes kapcsolat kiépítésére. Az igénybe vevői csoportok korábban is felvetették a szociális szolgáltatások bürokratikus távolságtartásának, a gondozási kapcsolat kiüresedésének problémáját[11], ami az irányelvek és kitöltendő űrlapok túlburjánzásának korában még aktuálisabb problémává

vált. Ebben a helyzetben a szolgáltatás igénybevevőjének középpontba állítását előíró elv rendszerint pusztába kiáltott szó marad. A költségvetési megszorítások idején pedig a szolgáltatás, azaz a támogatás nyújtása rendszerint nem a létező kielégítetlen, és a rászoruló jelen helyzetében kielégíthetetlen szükségletektől függ, hanem a költségvetéstől.

Jill Humphrey drámai leírását idézzük arról, hogy a költségvetési tudatosságnak milyen hatása lehet a szociális munka mindennapi gyakorlatára:

> *„Időnként a szociális munkások olyan elfoglaltak a költségvetési tudatosság megtanulásával, hogy gondozási szerepükben időleges amnéziától szenvednek. A leicesteri jelentés idéz a gyermekektől és gondozóktól, akik kritikával illetik azon munkatársakat, akiknek szokásává vált a gondozási költség kiszámítását a családlátogatások alkalmával végezni. Még a meglátogatott gyerekek is arról panaszkodtak, hogy ezek a munkatársak inkább könyvelőkként, semmint szociális munkásokként viselkedtek."* (Humphrey 2008, 36)

A szociális munka bürokratizálódásával (a menedzserizmussal) szemben egyrészt a szolgáltatások igénybevevőinek képviseletében léptek fel a szociális munkások. Ez hozta magával a szociális munka etikájának középpontba állítását.

A feminista kritika a túlszabályozással szemben a szociális munkában a segítő kapcsolatot állítja a középpontba (lásd ezzel kapcsolatban Meagher–Parton 2004; Bányai 2008), és a gondoskodás ethoszát teszi az e szellemben végzett szociális munka lényegévé. A feminista kritika másik vonulata a közösségi erőforrások fejlesztését és a szolidaritás építését emeli ki a feminizmusra jellemző személyesség és kapcsolat-központúság, valamint a hatalmi egyenlőtlenségek elleni harc (anti-oppressive practice) klasszikus kritikai megközelítése mellett (Dominelli 2002).

A szociális munka kritikai (korábbi nevén radikális) irányzatának másik vonulata a menedzserizmus alternatívájaként a hatalom nélküliek kettős szenvedését figyelembe vevő pszichoszociális szemléletet (Frost–Hoggett 2008; Stenner–Taylor 2008) javasolja a szociálpolitika és a szociális munka vezérlő megközelítéseként, visszanyúlva Bourdieu-nek (1999) a kérdéssel foglalkozó méltán híres munkájára. A kérdés tehát valójában az, hogy miképp lehetne a szolgáltatások igénybevevőjét, a konkrét embert és közösséget valóban a szolgáltatások középpontjává, kiinduló és végpontjává tenni. Ezek a kritikák és felajánlott alternatívák a szociális munkának az 1970-es és 1980-as években kialakult, humánus és demokratikus, az emberi és állampolgári jogokat igenlő álláspontját képviselik.

Feladatok

- Gondolja át, hogy saját munkaterületén, intézményében, közösségében, a szolgáltatásokat igénybevevőkkel való tevékenység során mennyiben érvényesül a menedzserizmus, az anti-oppresszív gyakorlat (hatalmi egyenlőtlenségek elleni harc), ill. a pszichoszociális szemlélet.
- Hozzon a fentiekre példákat!
- Milyen következményei vannak, lehetnek e szellemiségek érvényesülésének?

A szociális munka 2000-ben, az International Federation of Social Workers (Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége) által megalkotott definícióját idézzük:

> *„A professzionális szociális munka elősegíti a társadalmi változást, a problémamegoldást az emberi viszonyokban, a hatalomtól megfosztottak hatalomhoz jutását (empowerment), valamint az emberek felszabadítását a nagyobb jól-lét elérése érdekében. Az emberi viselkedésről és a társadalmi rendszerekről szóló elméletek felhasználásával a szociális munka azokon a pontokon avatkozik be, ahol az emberek és környezetük kölcsönhatásba lépnek egymással. Az emberi jogok és a szociális igazságosság elvei alapvetőek a szociális munka számára." (International Federation… 2000, 4–5)*

A kritikák harmadik hulláma abban a felismerésben gyökerezik, hogy az irányelvek absztrakciókból indulnak ki[12], melyeket a kutatás által megállapított valószínűségek alapján állítanak fel arról, hogy miképp is lehetne jól beavatkozni a helyzetek egy bizonyos csoportja esetében. A szolgáltatás igénybevevője viszont egyén, és problémái is egyediek. Egy annyira bonyolult (sokténezős), egyedi, bizonytalan és gyakran értékdilemmákat rejtő hivatásbeli munka, mint amit az egyénekkel, csoportokkal, családokkal és közösségekkel foglalkozó szociális szakemberek végeznek, nem írható le teljes egészében egy-egy sajátos csoport általános jellemzői mentén. Mindig marad a gyakorlatnak olyan „szürke zónája", mely nem „fér bele" az általános kategóriáiba, és ami gyakran a siker vagy kudarc szempontjából lényegesebb, mint az általános csoportjellemzők. Így a szakmai szabályok betartása nem okvetlenül biztosítja a szolgáltatás kívánt eredményét, és nem bizonyítja az eset szakszerű kezelését sem. Inkább azt mondhatnánk, hogy a megfelelő kimenetek indikátorai inkább csak valószínűsítik, semmint bizonyítják a szakszerű gyakorlatot.

A nagyon egyedi, bizonytalan, bonyolult és gyakran értékdilemmákat rejtő helyzetekben végzett munka a magas színvonalú kompetenciát igénylő (professzionális) munkafeladatok jellegzetessége. Az *egyediség* azt is jelenti, hogy az adott esetben releváns összes információ nem a szociális munkás, hanem a szolgáltatás igénybevevőjének a tulajdona, így *a szolgáltatás igénybevevőinek* – legyen szó akár egyénekről, csoportokról, családokról vagy közösségekről – és a velük szoros kapcsolatban állóknak *együtt kell működniük a szakemberrel* a kívánt eredmény elérése érdekében, hiszen a problémák egyedi jellemzőit és azok kezelésének megfelelő módját

csak az ő ismereteik alapján, az ő segítségükkel lehet feltérképezni, illetve megtervezni és kivitelezni. A munka sikere tehát azon múlik, hogy az ügyben szereplők mennyire képesek vagy hajlandók együttműködni a cél elérése érdekében.

A *bonyolultság* azt jelenti, hogy a szereplők és érdekeltségük sokfélesége mellett a közösségi vagy társadalmi folyamatok is befolyásolják a munka hatékonyságát. Egy döntés esetében a szociális munkásoknak igen sokféle tényezőt kell figyelembe venniük, melyek közül csak az egyik a szorosan vett szakmai ismeretanyag. A helyi közösségek kontextusában legalább ekkora súllyal szerepel a problémák mélysége és a rendelkezésre álló források (beleértve ebbe a közszolgáltatásokat is), a helyhatóság képviselőinek álláspontja, a helyi jóléti kultúra, a helyi demokrácia fejlettsége és jellemzői, az egyes szolgáltatók közötti viszony és hatalmi különbségek, és így tovább.

A helyi viszonyok bonyolultságának illusztrálására egy kutatásról szóló beszámolóból idézünk, melyet Magyarország hátrányos helyzetű kistérségeiben folytattak:

> *„… azt a viszonyt, amit a helyi közösség kialakít a helyi társadalmi problémákkal, illetve esetünkben a nyomorgó családokkal kapcsolatban, alapvetően meghatározza a problémák mélysége. A Cserehátban találhatók a legnehezebb helyzetűek gettói, és a gettósodás veszélye fenyegeti a kistérség minden települését, de más, abaúji, zempléni kistérségeket is. Tapasztalataink szerint a települések társadalmi folyamatai fölötti kontroll elvesztésének veszélye vezet a kontrolleszközök iránti szükséglet olyan szélsőséges megfogalmazásához, amit e területek vezetőitől az utóbbi időkben hallottunk... A feszültségeket, a szegények elleni agressziót a veszélyeztetettség és a tehetetlenség, a bűnbakkeresés váltja ki. A hatósági kontrolleszközök hangsúlyos szerepe a közösségi konfliktusok mélyüléséhez vezet, amit az utóbbi idők szociálpolitikai vitái is jeleznek. Az ellenőrző-büntető eszköztár kiszélesítésére vonatkozó törekvések az egyes települések vezetői közötti ellentéteket is kiélezik, mivel nem mindenki ért egyet az erőszakos, a szolidaritás értékeit tagadó módszerekkel. A segítő attitűd [ezzel szemben]… a szegénygondozás eszköztárának fejlesztését vonja maga után, ami – a szegénység kultúrájának leküzdésében – párosulhat kontrolleszközökkel, de nem ez utóbbiak irányítják kizárólagosan az intervenciókat. Ez a megközelítés nem élezi a helyi konfliktusokat, és hozzájárul a közösségi összetartás erősödéséhez. A harmadik megközelítés az innováció, a kínálkozó forrásfejlesztési lehetőségek minél jobb kihasználása irányába mutat, ami szintén közelebb vihet a problémák megoldásához, enyhüléséhez."* (Kozma et al. 2010, 38)

Ez a bonyolultság nyilvánvalóan mutatja, hogy a szolgáltatási döntések során a legnehezebb a probléma megfelelő definícióját megtalálni (Schön 1992). Ráadásul a probléma megfogalmazása során igen sok értelmezési paradigma küzd a szakember figyelméért. Ez a szakmaközi együttműködésekben is gondot jelent, és a különböző értelmezési paradigmák közötti verseny gyakran vezet hatalmi harcokhoz az egyes szervezetek és szakmák képviselői között.

Ha a helyzet nem volna már így is elég nehéz, akkor még tovább bonyolítja azt, hogy az utóbbi évtizedekben megingott a tudományosságba vetett bizalom, és elveszítették a

korábbi „nagy elbeszélések (narratívák)" azt a szerepet, amit a bonyolult helyzetek leegyszerűsítésében játszottak. Ezen a helyzeten a szabályozórendszerek, melyek szintén a valóság sokszínű totalitásának áttekinthető alakzattá redukálását igyekeznek elérni, nem segítenek. Sőt, ahogy fentebb már láttuk, az amúgy is nehézkesen működő rendszer bonyolultsági fokának további növekedéséhez, a bürokratizmus fokozódásához vezetnek[13]. A bürokratizmus mellékhatása a szakemberek túlterheltségének fokozódása, ami a hibák előfordulásának valószínűségét növeli. Ráadásul a bonyolult rendszerben a felelősség is megfoghatatlanabb, ami a „bűnbakkeresés kultúrájához" (Munro 2009) vezet, melyben nem azt kérdezik az eset kivizsgálása során, hogy miért történt a katasztrófa, hanem azt, hogy ki a vétkes, és minden kivizsgálás a szabályok szigorítását hozza magával, ami a munkafeltételeket tovább rontja.

Feladatok

- Gondolja át, hogy saját munkaterületén, intézményében, közösségében, a szolgáltatásokat igénybevevőkkel való tevékenység során mennyiben érvényesülnek az esetek, beavatkozások és fejlesztések tekintetében a(z):
  - egyediség
  - bonyolultság
  - redukcionalizmus
  - bűnbakkeresés?
- Hozzon a fentiekre példákat!
- Milyen következménye van fentiek érvényesülésének?

A professzió válaszai a posztmodern kor kihívásaira: a reflektív-konstruktív gyakorlati modell

A posztmodern korszak kihívásaira a hivatások új paradigma kidolgozásával válaszoltak. A felülről-lefelé kiinduló változtatásokkal (szabályalkotással) szemben a mindennapi gyakorlat megfigyelésével, azaz „alulról-felfelé" igyekeztek megtalálni az új és jó, de legalábbis kielégítő megoldásokat. Tulajdonképpen ebből a kísérletből származik a jó gyakorlatok mára elterjedt gyűjtése és nyilvánosságra hozása. Az új professzionális paradigma kidolgozása a posztmodern kor jelenségeinek társadalomtudományi (Bujalos 1993; Kozma 2003[14]) és a hivatásbeli kiválóság természetével és kialakíthatóságával kapcsolatos neveléstudományi kutatásokból indult el (lásd Schön 1990).

Bányai Emőke a következőképpen foglalja össze a posztmodern gondolkodás létrejöttét és sajátosságait:

> *„A szociális munkában az 1980-as évektől a mindennapi praxis szintjén olyan jelenségekkel találkozhatunk, melyek merőben különböznek a korábbiaktól. A szakmában*

tapasztalható széles körű elbizonytalanodás nem elszigetelt jelenség, hanem a nyugati társadalmakban lezajló, nagyobb horderejű változások része. Mindennapi világunkat gyakran zavarosnak, kétségesnek érezzük, nyugtalanító jelenségek sokaságával szembesülünk, egy biztonság és rend nélküli világban esetlegességgel és ambivalens jelenségek tömegével élünk együtt (Parton–O'Byrne 2006). Szembesülnünk kell azzal, hogy a modernitás ígéretei nem valósultak meg, egyre kevésbé hiszünk az értelemben és a racionalitásban, tapasztaljuk, hogy a „nagy narratívák" nem tudják többé megmagyarázni a világot, a logocentrikus eljárások nem hozzák meg a kívánt eredményt. A „nagy narratívák" meggyengülésével egy olyan vákuum keletkezett, amiben kis elbeszélések segítségével találjuk meg saját cselekedeteink és mások cselekedeteinek értelmét. Ezek a kis elbeszélések jelentést adnak a kommunikációnak, helyi értékű igazságok fogalmazódnak meg bennük, és orientálnak azzal, hogy megegyezéseket hoznak létre.

A posztmodernben felértékelődnek a különféle mozgalmak és stratégiák, hangsúlyt kap a jelenségek komplexitása, relativitása és fragmentáltsága, az egyéni választás és a szabadság, és e jelenségek társadalmilag konstruált jellegének felismerése (Irving–Young 2002). A különbözőségek, a pluralitás, a lokális megoldások, a szubkultúrák egyre fontosabbakká válnak, helytől és időtől függő igazságok léteznek csak." (Bányai 2008, 4)

Parton és O'Byrne (2006) ezekből a gondolatokból építi fel a *konstruktív szociális munka* új paradigmáját. A „konstruktív" kifejezés egyszerre utal a dialógikus természetű kapcsolatra és az eredmény pozitív (konstruktív) mivoltára. Ez a modell tulajdonképpen visszatérést jelent a szociális munka korábbi kapcsolat-központú megközelítéséhez, a segítő kapcsolatnak a szociális munkás és a kliens között zajló folyamataira helyezi a hangsúlyt. A két fél között zajló párbeszédben épül fel (konstruálódik) az a helyzet-értelmezés, ami képessé teszi a feleket a közös munkára, a helyzet megváltoztatására.

Ez a megközelítés rímel Donald Schönnek, a professzionális képzés teoretikusának a *reflektív praxismodellről* szóló elméletére (Schön 1990; 1992; Hegyesi–Kozma 2002[15]; Kozma 2003[16]), melyet a gyakorlati kiválóság forrásait kutatva dolgozott ki. Schön a gyakorlati képzés műhelyeinek világát vizsgálata, és eközben fedezte fel a reflexió két formáját, a cselekvés közbeni reflexiót (reflection in action) és a gyakorlatra történő utólagos reflexiót (reflection on action). Megállapítása szerint a cselekvés közbeni reflexió az anyaggal folytatott dialógus, melyben megkonstruálódik a cselekvés világa, és kialakul a munka eredményét jelentő konstrukció. A szociális munka esetében az „anyagot" amellyel a szakember dialógust folytat, nyilvánvalóan az egyének, családok, csoportok és közösségek jelentik, míg az eredmény, amelyet megalkotnak, a valóságnak (a környezetnek) a szolgáltatások igénybevevői érdekében történő megváltoztatása.

Feladatok

- Gondolja át, hogy saját munkaterületén, intézményében, közösségében, a szolgáltatásokat igénybevevőkkel való tevékenység során mennyiben érvényesül a konstruktív és a reflektív praxismodell az esetek, a beavatkozások és a fejlesztések tekintetében?
- Hozzon a fentiekre példákat!
- Milyen következménye van a fentiek érvényesülésének?

Az összemérhetetlen paradigmák integrációjának lehetőségei

Amikor a fenti fejleményeket számba vesszük, úgy tűnik, hogy két egymásnak homlok egyenesen ellentétes paradigma közül kellene választanunk, ha a mai kor követelményeinek megfelelő képzési programot szeretnénk felépíteni. Azért a feltételes mód, mivel egyik fejleményt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hiszen mindkét esetben a szociális és közösségi munka nevű kollektív produktum valamelyik sarkalatos tényezőjét igyekeznénk eliminálni, ami eleve kudarcra ítélné a fejlesztési vállalkozást. A szabályozás onnan indul ki, ahonnan a szociális szolgáltatások társadalmi megbízása és finanszírozása ered, a reflektív és konstruktív praxismodell viszont a szociális munka szakma sajátlagos fejlődési perspektívájában gyökerezik, és azt a törekvést tükrözi, hogy a professzió igyekszik egyrészt megőrizni önazonosságát, másrészt megfelelni a kor kihívásainak. Ebből fakad, hogy mindkét paradigmát maguk a szociális munkások alkották, csak a megrendelő és ezért a megközelítés különbözik.

A két paradigma integrálására is történtek kísérletek. Az egyik ilyen kísérletet már a szakmai szabályok bemutatásánál láttuk: a szakmai szabályokban a kívánatos kimenetek meghatározásánál olyan elemeket találunk, melyek megfelelnek a szociális munka sajátos identitásának. Ilyen elsősorban az igénybevevő-központú szemlélet követelménye és ennek elágazásai: az igénybevevő jogainak, választási szabadságának legmesszebb menőkig történő tiszteletben tartását előíró rendelkezés és az igénybevevőknek a szolgáltatásokról szóló döntésekbe történő bevonása, a felelősség megosztása velük. A szabályozó rendszerek kritikája elsősorban arról szól, hogy az adott módon nem lehet ezeket elérni. Ezek megvalósulása csak a reflektív gyakorlat bázisán lehetséges.

A képzésfejlesztési kísérletek általában egyik vagy másik paradigma szerint épülnek fel (lásd pl. Yelloly–Henkel 1995 [17]; Howard–McMillan–Pollio 2003; Proctor 2007; Soydan 2007), illetve a sajátos paradigmát egy-egy kurzus kifejlesztésével építik be a képzési programba (Adams–Matto–Winston 2009). A két, egymásnak ellentmondó, de figyelmen kívül hagyhatatlan paradigma integrációjára legyen itt két kísérlet szakirodalmi példa. Az egyik D'Cruz, Giullingham és Melendez (2009) tanulmánya[18], melyben integrálni igyekeznek a két egymásnak ellentmondó (egymással

„összemérhetetlen") paradigmát, a kockázat-menedzsment szigorú eljárási előírásokkal szabályozott (proceduralizált) modelljét és a reflektív praxis szabadon áramló dialógikus gyakorlatát. Tanulmányukban mindkét paradigmának „igazságot szolgáltatnak", hiszen például a gyermekvédelem területén a szabályok arra szolgálnak, hogy a gyermek védelmét mindenképpen biztosítsák. Ugyanakkor rávilágítanak a szabályozott eljárások korlátaira, hiszen az egyes esetek egyediségét és komplexitását ezekkel képtelenség megragadni. Az integrációs kísérletben módszertanilag abból indulnak ki, hogy a „látszólag összemérhetetlenek egymás mellé helyezhetők" (D'Cruz–Giullingham–Melendez 2009, 69), ha leválasztjuk jellemzőiket az eredeti önmagába zárt konstrukcióról, és egymás mellé rendeljük őket. Amit annál is inkább megtehetünk, hiszen ugyanarra a valóságra vonatkoznak. A leválasztás után viszont az egyes jellemzőket igyekeznek ötvözni, illetve ezt kitenni a gyakorlat próbájának (gyakorló szakemberek közreműködésével végzett kísérlettel). Ez a megközelítés nagyon elméleti, és bár elméleti síkon sikeres lehet, de a gyakorlatba való átvitele, illetve a gyakorlat ennek segítségével való átalakítása a szerzőknek (meglátásunk szerint) nem sikerült. Viszont fontos, hogy a két egymásnak ellentmondó paradigma legalább elméleti síkon összeegyeztethető.

A másik integrációs kísérlet – véleményünk szerint – jobban illik a gyakorlat természetéhez. A szakmai folyamatok egységesítése (sztenderdizálása) *mellett* is találunk ugyanis érveket a szakirodalomban. Verner Denwal (2006, 250) azt írja, hogy a komplex folyamatok szervezésének nincs definitív módja, inkább arról van szó, hogy többféle lehetőség, többféle paradigma verseng a szakemberek figyelméért. Ilyen helyzetekben a szervezetek rendszerint igyekeznek rutinizálni azokat a tevékenységeket, amelyeket lehet, hogy nyitottak és érzékenyek maradjanak a komplexitás felvetette kihívásokra. *Sztenderdizálni tehát a szociális szolgáltatások esetében a stabil és ismétlődő tevékenységeket lehet. Az ezen túllévő tartomány az egyedi, bizonytalan, gyakran értékdilemmákat rejtő helyzeteket tartalmazza. A szociális munka lényege* – hasonlóan minden más professzionális tevékenységhez – *az ilyen helyzetek avatott kezelése.* A helyzetek komplexitása miatt a szakszerű munka nem tudja kiküszöbölni a tévedések lehetőségét. A rutin jellegű, sztenderdizálható tevékenységek egyrészt az esetmunka egyes szeleteire vonatkoznak, másrészt az általános keretekre. A gyakorlat ezen felüli részének megértésére, illetve az ezen a területen végzett jó gyakorlat megértésére a reflektív gyakorlat elvei érvényesek.

Az integrációs kísérletek a bizonyítékalapú gyakorlat hívei között is megjelentek (Adams–Matto–Winston 2009). A bizonyítékalapú modell elleni legfőbb érv szintén az, hogy segítségével nem lehet megragadni a valóság (a szakmai helyzetek, az eset) extenzív és intenzív totalitását. A folyamatok komplexitása – ahogy már említettük – a szakmai munkában abból ered, hogy többféle szempontot kell a szakembereknek döntéseik során figyelembe venniük, és ezek közül csak egy az adott problémáról szóló tudományos tudáskészlet. A bizonyítékon alapuló gyakorlat hívei a szociális munkában ezt a problémát úgy igyekeznek megoldani, hogy egyrészt némiképp lazítják a modell

szigorúságát, és „bizonyítékok által vezérelt/informált” gyakorlatról (evidence-informed practice) beszélnek inkább, illetve a bizonyítékokon alapuló gyakorlat definícióját igyekeznek úgy megalkotni, hogy az megfeleljen a szakmai elvárásoknak. Például belefoglalják a modell által előírt legjobb bizonyítékok (a random mintavételes, kontrollcsoportot alkalmazó kísérletek) mellett a kliens értékeit és elvárásait, továbbá a szakember saját szakértelmét (tapasztalatait) is az intervenciót meghatározó elemek, illetve bizonyítékok közé.

Hozzátesszük, hogy a professzionális gyakorlat struktúrája a reflektív-konstruktív gyakorlati modellen belül is fennmarad, hiszen az a szakmailag megfelelő gyakorlat elengedhetetlen jellemzője. Így a reflektív-konstruktív paradigmát követő szakemberek is elvégzik az esetek feltárását, intervenciókat terveznek, képessé teszik a szolgáltatás igénybevevőjét a közösen elhatározott cselekvési folyamatok kivitelezésére, forrásokat fejlesztenek, hálózatokat szerveznek, és így tovább. A professzionális gyakorlatnak ez a szerkezete pedig sztenderdizálható.

Nos, mindebből az következik, hogy a két paradigma nem összeegyeztethetetlen, mindkettőnek helye van a szociális munka gyakorlatában, és ezzel a képzésben is. Miközben korlátaikat mindkét területen figyelembe kell venni.

Következtetések: A szociális munka fejlődésének hatása a képzésre és a kompetencia-alapú képzési modell

A két önmagában zárt, összemérhetetlen paradigmának – a felülről lefelé építkező szabályozó-rendszereknek és a professzionális gyakorlat valóságában gyökerező reflektív-konstruktív praxismodellnek – közös tartalmai vannak, mindkettő ugyanarra a valóságra vonatkozik, és elhatárolhatóak azok a területek a szakmai gyakorlaton belül, amelyeken belül az egyes paradigmákat elsődlegesnek tekinthetjük. A közös tartalmak közé tartozik a kompetencia fogalma is. Mindegyik paradigma tartalmaz kompetenciakészletet, melyek egyáltalában nem mondanak egymásnak ellent. Főleg így van ez a bizonyítékalapú gyakorlati modell és a reflektív praxismodell vonatkozásában, mivel mindkettő feltételezi a valóság szakavatott vizsgálatát.

Egy mai képzési program kidolgozásának meglátásunk szerint legnagyobb kihívása, hogy miképp lehet integrálni a szociális munka gyakorlat fejlődését és a szakember-képzést, miképp lehet leképezni a tanulási/tanítási folyamatban a mindennapi szakmai gyakorlat jellemzőit, és ezzel a leendő szakembereknek megfelelő felkészülési lehetőséget kínálni arra a sokszínű, bonyolult és kihívásokat állító valóságra, amellyel munkás életük során találkoznak. Erről az integrációs kísérletről szól tanulmányunk második része.

Feladatok

- Mennyiben ért egyet a fenti bekezdésben megfogalmazott sommázattal?
- Most lapozza vissza a professzionalizmus fejlesztése fejezet egészét és készítsen rövid, áttekinthető vázlatot róla!
- Emelje ki a vázlat margóján, hogy mit mondanak Önnek leginkább a gondolatok, ill. hogy milyen kérdései vetődnek fel (amelyeket tegyen fel a szemináriumon, vagy munkahelyi közösségében is)?

A szociálismunkás-képzés fejlődési tapasztalatai és a kompetencia-alapú képzési modell

A szociális munka fejlődési trendjei átalakítják a képzés funkcióit, tartalmát, struktúráit és módszereit is. Sokszor tapasztalható, hogy a képzés ellentmondásos elvárások, kényszerűségek hálójában, bizonyosságok és bizonytalanságok ütközésében próbál helyt állni. Egyfelől lehetőség van újabb és újabb képzések, módszerek kimunkálására, kipróbálására (ahogy azt látjuk a TÁMOP 5.4.4. szociális képzések fejlesztését célzó projektjeiben), ugyanakkor jellemző a csodavárás is és a „varázsszerek" alkalmazásában való túlzott hit. A következőkben sorra veszünk néhány, a képzés jelenlegi jó gyakorlatait jellemző elvet, amelyek a szociális és a közösségi szakemberek képzésében egyaránt figyelembe vehetők.

Jó gyakorlatok a szociális szakemberképzésben

Együttműködés a szociális szolgáltatók és a szociálismunkás-képzés között

A képzések korábban is együttműködtek a szociális intézményekkel, melyek a terepgyakorlati helyet biztosították a gyakornokok/hallgatók számára. Ugyanakkor az elmúlt évtizedekben folyamatosan és egyre erőteljesebben elhangzottak kritikai észrevételek a terepgyakorlatokkal kapcsolatban. A kérdés „az elmélet és gyakorlat integrációja" címet kapta a szakmai elaborátumokban. A terepgyakorlati helyek rendszerint azt emelték ki, hogy az odaérkező gyakornokok nem rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek az adott, speciális terepen szükségesek a megfelelő munkavégzéshez. Másfelől a képzések képviselői pedig igyekeztek a tereptanároknál elérni, hogy a gyakornokokat olyan tanulási tapasztalatokhoz juttassák, amelyek illeszkednek a tanórákon közvetített tananyaghoz. Ezek az igények rendszerint elmentek egymás mellett.

A szociális munka fejlődési trendjei ismét aláhúzzák az elmélet és a gyakorlat integrációjának szükségességét. Ezt az integrációt a hazai képzések egy része – köztük a Széchenyi István Egyetem szociálismunkás-képzése – úgy igyekszik megteremteni, hogy sajátos gyakorlati formákat teremt a gyakornokok számára, projekt-rendszerű képzés formájában. A *szociális és közösségi munkára irányuló projektek szolgáltatásfejlesztési kísérleteknek tekinthetők,* amelyek keretében a gyakornokok a terepintézményekkel, az ottani tereptanárokkal, illetve a képzés tanáraival együtt megterveznek, és önállóan kiviteleznek új szolgáltatásokat.

A másik, hazánkban is megjelent módja a képzés és a szolgáltatások együttműködésének, amikor a képzés bázisai (tanszékei, intézetei) együttműködnek a szolgáltatókkal különböző szolgáltatásfejlesztési projektek, kutatások tervezésében és kivitelezésében, és jó esetben ezekbe is bevonják a felsőbb éves gyakornokokat.

Tanuló-központú képzés

Ha a szolgáltatások középpontjában az igénybevevőnek kell állnia, akkor ennek megfelelően a képzés középpontjában a tanulónak/gyakornoknak [19] kell állnia. Ez esetben is elmondhatjuk a régi orvosi szlogent – az orvos csak gyógyít, de meggyógyulnia a betegnek kell – aktualizálva: az oktató oktat, de tanulnia a tanulónak kell. A tanulási eredmény (a tudás) tehát ugyanúgy közös munka eredménye, *ahogy a szociális munka sikere is azon múlik, hogy mennyire tud együttműködni a szakember a szolgáltatás igénybevevőjével.* Ez egyébként nem olyan egyszerű, mivel a jelen oktatási gyakorlata azon az előfeltevésen alapul, hogy az oktató a legfontosabb tudásforrás, a vezető a tanulási folyamatban, ő „teszi" szakemberré a hallgatót és gyakornokot. Nos, aki már eltöltött időt az oktatásban, és kellően őszinte magához, az nyilvánvalóan tudja, hogy ez nem így van. Vagy szakemberré teszi *magát* valaki, vagy nem.

Ez a tény viszont azt jelenti, hogy a *tanulásért viselt felelősség a tanulóé*, a *tanuláshoz megfelelő környezet kialakításáért és a tanulási folyamat irányításáért felel az oktatói kör*. A tanuló tehát tanul, az oktató szerepe pedig az, hogy ezt a tanulási folyamatot elősegítse, figyelemmel kísérje, az eredményeket és hiányokat jelezze. Ebben a megközelítésben a *tanuló tanulási feladatokat kap és tanulási tapasztalatok lehetőségét kínálják neki, amiből választhat*. A tanulási folyamat egyénre, vagy tankörre, vagy évfolyamra szabott. Így a tanárnak fel kell mérnie a tanulók/gyakornokok tapasztalatait és tanulási szükségleteit. Nos, ez nagyon eltér a hagyományos gyakorlattól, amelyben a tanár felkészült az órára, „leadta" a tananyagot, és ezután a vizsgán ellenőrizte, hogy a hallgató elsajátította-e, ami a könyvekben áll, ill. amit elmondtak neki a tanórákon. Viszont ez a megközelítés megfelel annak, amit a szociális munkában majd a mai tanulótól elvárunk, hogy ugyanis közösen tárja fel a szolgáltatás igénybevevőjével a helyzetet, határozza meg a helyzet kedvező megváltoztatásának lehetőségeit, ezzel biztosítson választási lehetőséget az igénybevevőnek, és közben biztosítson és fejlesszen forrásokat (beleértve ebbe a tudásokat és készségeket, azaz kompetenciákat is) a sikeres végrehajtáshoz.

Integrációt elősegítő tanulási folyamat

A fent leírt tanulási mód ugyanakkor a korábbinál nagyobb terhet ró mind az oktatókra, mind a tanulókra, ugyanis folyamatos tanulást és folyamatos értékelést/visszajelzést feltételez. Így a tanulók és oktatók terhelhetőségét is vizsgálni kell a tanterv megtervezése során, és a közvetítendő tananyagokat is egyeztetni kell az egyes tantárgyak, kurzusok és tanárok között. Ebben a megközelítésben az előadások persze nem tűnnek el teljesen, legfeljebb kisebb helyre szorulnak, és nem gondolhatjuk azt sem, hogy a tanulónak nem kell elsajátítania a szakma alapvető elméleteit. Viszont *a tanulási folyamat a gyakorlat köré szerveződik:* az alapfogalmak és alapvető elméleti megközelítések elsajátítása után a további *tanulási feladatok a gyakorlatban megismert problémák köré szerveződnek, értelmezési keretekként jelennek meg*, éppúgy, mint a mindennapi szakmai gyakorlat során.

A tanterv strukturálási elve így az lesz, hogy *miképp kíséri végig a képző stáb a tanulót a tanulási folyamaton*. A tanulási folyamat végeredménye pedig az a mestermunka (szakdolgozat), amellyel a végzős diák bizonyítja, hogy elsajátította azokat a kompetenciákat, amelyek a képzés céljaként szerepelnek. A mesterfokú vagy a szakirányú továbbképzéseknél ez az elv még fokozottabban érvényesítendő, hiszen ez esetben lehetőség van arra, hogy a képzési folyamat minden egyes eleme egyben a mestermunka elkészítésének egy-egy lépését, fokozatát alkossa. Ez más értelmet ad a hagyományos szakdolgozatnak, és elkészítését lehetőség szerint összekapcsolja a tanulási folyamatot záró gyakorlattal. A tantervi egységek ily módon egymásra épülnek és/vagy kiegészítik egymást, az elméleti kurzusok a gyakorlat felé mutatnak, vagy abból nyerik a feldolgozandó témákat és kérdéseket.

A fentebb már említett két paradigma, a bizonyítékokon alapuló és a reflektív gyakorlatmodell közötti kapocsnak látszik a *probléma-alapú tanulási* megközelítés[20] (általában használt rövidítése PBL, a szerkesztő megjegyzése), ami a bizonyítékokon alapuló megközelítéssel egy időben jelent meg. Ennek célja képesé tenni a tanulókat az élethosszig tartó aktív tanulásra. A PBL elvei szerint arra ösztönzik a tanulókat, hogy saját maguk határozzák meg, hogy mit kell tudniuk a jó gondozás biztosításához, értékeljék a megszerzett információt, majd döntést hozzanak a konklúziók alapján, és végül kompetenciát fejlesszenek ki a gyakorlathoz.

A PBL módszer azért is igen jó, mert ez esetben a tanulás csoportban vagy team-ben történik. A *csoportmunka* növeli a tanulás hatékonyságát, és maga is tanulási tapasztalatot jelent a tanuló számára. Megtanulhat team-ben dolgozni, különböző csoportszerepeket próbálhat ki, megtapasztalhatja a kölcsönös függés problémáit, és így tovább.

A gyakorlat jelenségeire biztosít utólagos reflexiós lehetőséget a *szupervízió*[21], mely így a tanulásnak szintén igen fontos forrása. A szupervízió során nem csak a segítő kapcsolat folyamatait lehet elemezni, hanem a szakember érzései is feldolgozhatóvá válnak, ami egyedülálló segítő forrást jelent a gyakorló szakemberek számára.

A tanulási eredmények értékelési módszerei közül kimagaslik a *portfolió-értékelés*. Ezt az értékelési módot használhatjuk egy-egy kurzus oktatása vagy a terepgyakorlat során is, amennyiben pontosan meghatároztuk, hogy milyen eredményeket várunk a stúdium végén, és ehhez rendeltük az egyes tanulási feladatokat vagy tapasztalatokat. A tanuló ez esetben személyre szóló értékelést kap, mely a portfolióban lévő feladat teljesítések alapján rámutat erősségeire és azokra a hiányosságokra is, amelyek majd alapját képezik a jövőbeni tanulási feladatok vagy tapasztalatok kijelölésének. A portfolióhoz más értékelési módok is kapcsolódhatnak. Ilyenek az *önértékelés* és a *társ-értékelés*.

Minőségfejlesztés

A tanterv-fejlesztés és a tanulási eredmények mérése az oktatás minőségfejlesztésének két végpontja. A tanulási eredmény a tanuló által megszerzett kompetencia, ez az az érték, amit a képzés a rá elköltött pénzért ad. A képzés eredményessége is azon múlik, hogy mennyire képes az oktatói stáb, az adott tanterv keretei között a tanulót hozzásegíteni a szükséges kompetenciák elsajátításához. Így a tanulói eredmények mérése visszahat a tanterv fejlesztésére.

Feladat

- Miképpen érvényesülnek az Ön szakmai-gyakorlati, ill. képzési tevékenységében a fent sorolt jó gyakorlatok? Hozzon néhány, valóban a jó, megvalósult gyakorlatot igazoló példát!

A kompetencia-alapú megközelítés

A fentiek fényében most már célszerű megvizsgálni a kompetencia-bázisú (competence-based) szemlélet megjelenését a különböző szakmákban és képzésekben. Az egyes szakmai tevékenységek hatékonyabbá tétele, az egyes szakmai tevékenységekre és munkakörökre történő felkészítések, képzések fejlesztése vonatkozásában, a korábbi tradicionális, majd a „tudás- és attitűd- bázisú" szemlélet mellett az 1980-as évektől és különösen az 1990-es évektől kezdve világszerte egyre nagyobb hangsúlyt kapott ez a szociális és a közösségi munkában is, így *a kompetencia idővel megkerülhetetlen fogalommá vált.* Az utóbbi 10 évben már idehaza is egyre inkább teret nyert a kompetencia fogalom használata a különböző szakmákban, a szakképzésben és a felsőoktatásban (lásd részletesen Budai 2008). A felsőoktatásban és a szociális ellátásban dolgozók vagy „lelkesen elfogadják" az „új" szempontot, és aztán nem tesznek sokat a változás érdekében, vagy egyszerűen a szkeptikusság, a hallgatás, a kivárás a reakció. Pedig jelentős szakmai kihívásról, szellemi kalandról lehet itt szó, melynek során újra értelmezhetők a képzések alapkérdései és összefüggései. E konst-

rukciós „kísérletek" pedig újrarendezhetik a szakmai és a képzési tevékenységeket, továbbá *a kompetencia-alapú szemlélet terjedése a szakmai* (esetünkben a szociális és közösségi munka) *és a képző tevékenység közös ügye tudna lenni.*

Számos fogalom-értelmezés megegyezik abban, hogy a kompetencia egyfelől *az adott tevékenységek folytatására való képességet (illetékességet), az adott tevékenységhez való pozitív hozzáállást, az adott tevékenységre való jogosultság elismerését jelenti.* A kompetencia ebben az értelemben olyan képesség, amely a már megszerzett tapasztalatokra, tudásra 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 tevékenység tudással, *ha személyes tapasztalatok alapján, szöveges, ill. az elektronikus és verbális információk, instrukciók birtokában önmaga képes cselekedni, megoldani a problémákat*, *ha képes új helyzetekben kreatívan hasznosat, biztosat és hatékony dolgokat konstruálni, mérhető teljesítményt elérni*[22].

A kompetencia tehát egy-egy szakmában eléggé általános és alapvető fogalomnak tekinthető. A kompetencia-alapú megközelítés azért releváns, mert a *mire képes, mit tud megcsinálni a már megszerzett tapasztalatokkal és tudással a szakember*-re teszi a hangsúlyt. A kompetenciák valamilyen gyakorlati képesség-készség fejlettségi szintjének bizonyításában fejezhetők ki leginkább (lásd Henkel 1995).

Kompetensnek lenni másfelől mindenképp jelent valamilyen *személyességet, pozitív viszonyrendszert, attitűdöt, ill. aktív létet és működést,* amely merőben szemben áll a mechanikus, vagy rutinszerű munkává degradált tevékenységekkel (lásd Lymbery 2003).

> „Akkor tekintünk valakit kompetensnek egy foglalkozás vagy szakma vonatkozásában, ha rendelkezik a készségek megfelelő repertoárjával, valamint olyan tudással és értelmezési készséggel, melyet 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 fenti értelemben arra hívja fel a figyelmet, hogy összhangot kell teremteni az adott szakmára, foglalkozásra vonatkozó generikus kompetenciák (azaz, hogy a szakembernek olyan képesség-repertoárral kell rendelkeznie, melynek révén az adott szakma sokféle színterén, sokféle munkakörében is képes legyen helyt állni) és az adott munkakörre és tevékenység végzésére vonatkozó konkrét kompetenciák között. A kompetenciák kimunkálásakor, meghatározásakor és rendszerbe szervezésekor tehát egyaránt figyelembe kell venni az adott munkakörökhöz, feladatok elvégzéséhez adekvát kompetenciákat és adott szakma egészére vonatkozó – azaz amitől professzió az adott professzió – kompetenciákat. Utóbbi permanens nyomon követése, fejlesztése különösen fontos a szakmai professzionalizáció és a szakemberek szakmai identitásának erősítése szempontjából, így a szociális és a közösségi munkában is.

A kompetenciák igen széles körben értelmezhetők: vonatkozhatnak az elméleti tudás gyakorlatban való alkalmazására, a különböző gyakorlati stratégiákra, eljárásokra, módszerekre, technikákra, vonatkozhat a szakember értékrendjére, továbbá szakmai személyiségére is; így beszélhetünk személyes, szakmai, társas és más kompetenciákról. Jones – Joss (1995) kompetencia-értelmezése a professziók közötti koherenciából indul ki. Eszerint a kompetenciákat levezethetjük a) a szakmák ideális jellemzőiből, b) a tevékenység funkcionális megosztásából és c) a szakmai kontroll-tényezőkből (mint amilyenek a belépési feltételek, a felkészüléshez kapcsolt előírások, a különböző jogosítványok, az anyagi elismertség, az etikai kódex elfogadása és alkalmazása, stb.) (lásd Jones–Joss 1995).

A szociális és közösségi munka gyakorlatában idehaza elterjedt a kompetenciák egy eléggé szerencsés, az *értékek/attitűdök–ismeretek/tudás–képességek/készségek* szerinti kategorizálása. 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 mi magyarok főleg általános értelemben használjuk, a készség fogalmát pedig a tudatos tevékenység automatizálódott komponenseként értelmezzük. Az egyes kompetenciák meglétét, ill. fejlesztésük egy sajátos végpontját jelenti összességében a tudás, egy adott szakmára vonatkoztatva a szaktudás, vagy a szakértelem, amely a kompetenciákkal együtt persze állandó változásban, fejlődésben van (lásd Budai 2006; 2008).

Kérdés: lehet-e a tudás és a kompetencia fogalom egységéről és integrációjáról szó[23], és lehet-e olyan értelmezéseket alkalmazni, miszerint nincs is jelentős különbség a tudás és a kompetencia fogalma között, mert mindkettő egyaránt rendelkezik valamilyen értékalappal és viselkedési referenciával, hiszen minden tudás és kompetencia valamilyen viszonyrendszerben és cselekvésben realizálódik (lásd Rolfe 1998; Lymbery 2003; Johnsson–Svensson 2005).

Az ismeretek és a kompetenciák közötti különbségtétel akkor válik nyilvánvalóvá, ha a tradicionális tanítás-tanulás öncélú, memoriter jellegű, mechanikus, értelem nélküli, magolás, biflázás során történő elsajátításról, azaz egyoldalúan a lexikális, vagy absztrakt ismeretek bevéséséről, és/vagy a nem tudatosult tapasztalatszerzésről van szó. Ez esetben a szerzett tudás csak holt és irreleváns marad, következésképp így szakmai tevékenységet sem lehet kompetens módon folytatni.

A szociális és közösségi munka hazai szakmai köreiben, továbbá az ilyen irányú képzésben résztvevők körében kompetenciáról elsősorban a kompetencia-határok összefüggésében lehet hallani, például: a személyes határok fenntartásáról, ezek megfogalmazásáról, kimondásáról. Az egy szociális munkásra (családsegítőre) eső esetek túlzottan magas száma, a nem megfelelő képzettség és tapasztalat, a szakmai felelősség sajátos 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 van még eszköze. Itt a megfelelő szakmai felkészültség hiányáról, egyfajta eszköztelenség megnyilvánulásáról, vagy egy elhárító mechanizmusról van inkább szó. Számos példa van ennek ellenkezőjére is, amikor olyan tevékenységeket is folytat a szociális és közösségi szakember, amihez egyáltalán nincs jogosultsága, például amikor különböző terápiás módszereket alkalmaz megfelelő képzettség és szupervízió nélkül.

A *szociális képzések globális alapelveivel* foglalkozó szakemberek joggal hívják fel a figyelmet a kompetencia felfogás túlzó, vagy szélsőséges megközelítésének veszélyeire is. Azaz, hogy ne tegyük triviálissá, ne fragmentáljuk túlzottan szét a szociális és közösségi munkát, és ne szoruljon a háttérbe *a szociális munkás alapvető szerepe, aki a változások ügynökeként, facilitálójaként, többdimenziójú együttműködésben, partnerségben, humán ökorendszerben, holisztikus megközelítéssel dolgozik* (részletesen lásd Dominelli 1997; 2010; Lorenz 2001; A szociális munkás-képzés… 2006).

A kompetencia-alapú szemlélet és gondolkodás egyfelől ma már megkerülhetetlen egy alapvetően gyakorlatközpontú szakmában, másfelől a kompetencia fogalom-használat és megközelítés a hatékonyabb képzések kialakítását, fejlesztését is megcélozza. A Bologna-folyamat kifejezetten preferálja a különböző képzések kompetencia-alapú újra-építését. A kompetenciákat a képzések középpontjába helyező szemlélet egyúttal a bizonyíték-alapúsághoz is közel áll, a kompetenciák egyúttal kvázi sztenderdeknek is értelmezhetők. Ugyanakkor *a szakmai munka lényegét nem lehet kizárólagosan e fogalommal lefedni* – nem lehetséges egy „omnipotens" csúcsfogalom, hiszen nagyon közel áll hozzá a szakmai tudás, a szakértelem, az identitás és sok más fogalom is, ezek viszonyrendszerével való foglalkozás is előttünk álló feladat (lásd részletesen Budai 2010).

A szakmák fejlődése okán persze különös jelentősége lesz a jövőben a *szakmák közötti interakciók, együttműködések és az ezekre vonatkozó kompetenciák tisztázásának is*, hiszen a különböző szakmák közötti együttműködéshez alapvetően szükség van saját szakmánk (szakemberei), majd a közös munkában részt vevő más szakmák (szakemberek) kompetenciáinak tisztázására, elfogadására és tiszteletére, a közös kompetenciák meghatározására[24].

Feladat

- A fentieket áttanulmányozva miben tekinti szakmai munkájában önmagát kompetensnek és nem kompetensnek? Utóbbinak mik az okai?
- Milyen szerepeiben és milyen kompeteciáinak kell fejlődnie?

Kérdés, milyen alapon és milyen szempontok mentén célszerű a szakember mindennapi tevékenységének folytatásához szükséges kompetenciákat leírni, strukturálni, rendszerezni. Ennek kidolgozása – a kompetenciák nehéz definiálhatósága, állandó mozgása, változása és fejlődése okán is – roppant bonyolult, időigényessége kétségtelen, de elkezdése és megtétele a kompetencia-alapú szemlélet terjedése következtében egyértelmű kihívás és követelmény.

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 specifikus vonások stb. A gyakorló szakemberek – adott esetben a képzésben dolgozók is – sokszor nem sok haszonnal kecsegtető, mondvacsinált, spekulatív, másrészt mechanikus dolognak, tautológiának tekinthetik (Rolfe 1998). Idehaza a szociális munka végzéséhez szükséges kompetenciák leírása, rendszerezése eddig csak egy-két esetben történt meg. A kutatásokban elvétve jelenik meg a kérdés, a szociális és a közösségi ügyekben dolgozó szakmai szervezetekben és a mindennapi tevékenységre vonatkozó jogszabályokban pedig egyáltalában nem.

E kidolgozó munka a szakmában és képzésben dolgozók együttes tevékenységét igényli, amelyek része egyfelől, hogy *milyen szakembereket képzelnek el, várnak el általában a szakma képviselői*, azaz mi a munkapiaci kereslet és elvárás. Másfelől *milyen képzési szellemiségek mentén tudnak a szakmai és a munkapiaci igényeknek megfelelni a képzések képviselői* adott feltételrendszerükkel, tanulásirányítási, oktatásmetodikai készletükkel. A kompetenciák leíró rendszerzéséhez lássunk néhány fogódzót.

A szociális és közösségi munkában alkalmazható kompetenciák rendszerezéséhez kiinduló pontul szolgálhatnak az általánosabb megközelítések, így az OECD országok szerinti kulcskompetencia-rendszer, amelyek szerint vannak: kommunikációs, értékek-értékorientációs, motivációs sajátosságok, ezekhez társulnak a kritikus gondolkodás, a szakmai területi kompetenciái(k), valamint a személyes tulajdonságok és jellemzők (lásd részletesen Rychen–Salganik 2000). Az Európai Parlament egész életen át tartó tanulással és kulcskompetenciákkal foglalkozó munkabizottságának dokumentumai is egy nagyon általánosan használható keretből indulnak ki (lásd Recomendation… 2005 – idézi Galambos–Kozma 2008). Ehhez érdemes társítani a hazai pedagógus kulcskompetenciákat (ld. 1. táblázat).

1. táblázat

Az Európai Parlament és a hazai pedagógus szakma kulcskompetenciái

Európai Parlament kulcskompetenciái	*Hazai pedagógusok kulcskompetenciái*
• Kommunikáció (szövegértés, szövegalkotás) anyanyelven • Kommunikáció idegen nyelven • Matematikai, természettudományi és műszaki kompetenciák • Info-kommunikációs, digitális kompetenciák • Életviteli, interperszonális, szociális és állampolgári kompetenciák • Vállalkozási, életpálya építési kompetenciák • 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: A szerzők saját szerkesztése Recomendation… 2005 – idézi Galambos–Kozma (2008) és Horváth (2009) alapján.

A táblázatból látható, hogy mindkét kulcskompetencia-áttekintés 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 és a közösségi szakemberek számára is. Megjegyzendő, hogy láthatóan a hazai pedagógusoktól nem várják el más szakmák szakembereivel való interprofesszionális együttműködést, ami a szociális szakmában egyre fontosabbá válik.

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 az előbbiekhez[25]:

- *„kommunikáció és elkötelezettség a társadalom különböző szervezeteivel és az emberekkel*: elősegíteni a veszélyeztetett, vagy szükséghelyzetben lévő gyerekekkel, felnőttekkel, családokkal és csoportokkal folyó kommunikációt, fejleszteni a társadalmi folyamatokban való részvételüket
- *elősegítés és képessé tevés*: az embereket segíteni, hogy használják saját erősségeiket és szakértelműket, hogy felelősek legyenek jogaik érvényesítése és a változások iránti szükségleteik kielégítése érdekében

- *felmérés és tervezés*: felmérni és áttekinteni az emberek életkörülményeit, a szükségleteikre és kockázataikra adandó válaszokkal összefüggésben
- *beavatkozás és szolgáltatás-fejlesztés*: a változások elérése érdekében megfelelő szinteken támogatni és ellenőrizni a szolgáltatásokat és ellátásokat
- *szervezetben folyó munka*: tevőlegesen hozzájárulni a szervezetben folyó tevékenységhez
- *szakmai kompetenciák fejlesztése*: megszervezni és ellenőrizni a saját szakmai kompetenciák fejlesztését" (CCETSW 1996).

A fenti struktúra a valamire való képességet láthatóan kiterjeszti a tevékenység végzéséhez szükséges pozitív hozzáállásra (elkötelezettség az emberek iránt a változások elérése érdekében), a személyességre, azaz a kompetenciák szerves részeként kezel értékpreferenciákat is.

Igen figyelemre méltó Jones és Joss (1995) a szakmák és így a szociális munka alapvető lényegére, különböző aspektusaira, modelljeire és fő kompetenciáira vonatkozó kategóriarendszere. Megkülönböztetnek a) a (sajátos egyedi ügyekre vonatkozó) ügyek, dolgok, esetek megítélése, b) a tárgyi és gyakorlati tudás, c) az értékek szerepének, d) a kapcsolatokra építkezés, e) a tapasztalatokból való tanulás és a szakmai fejlődés fontosságát hangsúlyozó megközelítések alapján kompetenciákat és az azokból építkező szakembertípusokat. Így a szociális munkában és az arra való képzésben szerintük megkülönböztethető a(z):

- alapvetően know-how alapú, a józan-észre támaszkodó, a próba-szerencse alapon kísérletező, az intuíciót és a kreativitást igénylő *praktikus szakértelem,* amely leginkább a *mesteremberre* jellemező;
- probléma-centrikusságot, a tudományos hátteret méltányló, a tételes tudásra építő *racionális szakértelem,* amelynek *szakértő* képviselője alapvetően a szolgáltatásokat igénybevevőktől függetlenül határoz meg beavatkozásokat, interakciókat, problémamegoldásokat. Ennek két alcsoportja van, így a(z):
    - a szolgáltatások megfelelő elméletekkel és technikákkal, objektív kapcsolatokkal bíró *menedzsment szakértelem – menedzser*
    - alapvető szabályokra épülő és a szakmai önállóságot lényegében korlátozó, de az elszámoltathatóságot hangsúlyozó ún. *operatív szakértelem – technikus;*
- igénybevevőit partnernek tekintő, velük állandó dialógusban lévő, őket facilitáló, és az ő tapasztalataikra alapvetően építkező, sokféle cselekvési móddal kalkuláló *reflektív szakértelem* és ennek megtestesítője a *reflektív szakember*.

A Jones és Joss-féle struktúrában a kompetenciák meghatározása szoros összefüggésben van a szakember identitásának lényegével, ill. fordítva: a definiált szakértelmek és szakemberek meghatározott kompetenciákat indukálnak. Mindezek a

kölcsönviszonyok és -hatások alapvető kiindulópontok lehetnek egy adott képzés céljainak, filozófiájának meghatározásakor, a képzési programok kimunkálásakor, de a képzések mindennapi gyakorlatában, a tanulásirányítási metodikák kiválasztásakor és alkalmazásakor is.

Hazánkban néhány éve az egészségügyi szociális munka MA szak alapításakor és elindításkor a képzésszervezők fontosnak tartották az egészségügyi szociális munka kompetenciáinak meghatározását, rendszerbe foglalását, amelynek tervezetét aztán a szociális munkát végző szakemberek körében tesztelték[26]. E struktúra lényegében 10 fő kompetencia területet határoz meg az alábbiak szerint:

- közvetlen kliens-munkára vonatkozók, pl. motivációk, visszajelzések, bánásmód, ellenállás kezelés stb.
- problémás dimenziókra vonatkozók, pl. lakhatás, pszicho-szociális terület, képzés, munka, család, migráció stb.
- módszerkompetenciák, pl. tanácsadás, aktivizálás, hálózatépítés, csoportokkal végzett munka stb.
- munkaszervezés, igazgatás, pl. tervezés, menedzsment, önértékelés stb.
- csapat/team munka, pl. szervezetek, hierarchiák közötti eligazodás, inter-professzionális csapatban és önkéntesekkel végzett munka, kooperáció stb.
- szervezés menedzsment, pl. projekt-tervezés, vezetés, minőségfejlesztés, csapatirányítás, teljesítés-prezentálás stb.
- politika-társadalom, pl. résztvevőkkel kommunikáció, kapcsolati hálók alakítása, érdekcsoportokkal együttműködés stb.
- kapcsolódó tudományok, pl. pszichológia, közgazdaságtan, határok ismerete stb.
- személyes tulajdonságok, pl. kiforrott személyiség, reflektálás, professzionális távolságtartás, tárgyalás stb.
- elmélet, kutatás, pl. össztársadalmi összefüggések, új módszerek, értékelés stb.

Egyfelől itt is érzékelhető a kompetenciák, a szakértelem, a szaktudás, a szakmai személyiség vonatkozásainak, a szakma értékeinek együttes megjelenése, továbbá hangsúlyosabbá válnak a társadalmi-politikai és tudományos összetevők. A készítők itt is szembesülhettek a korábban már vázolt strukturálási nehézségekkel; így a kompetenciák általános versus strukturált megjelentetésével, a kompetenciák átfedéseivel, az ismétlődésekkel, a teljesség és a specialitás kérdésével és dilemmáival, a minimális elvárások vs. optimalizálás problémáival, és így tovább (http://odin.de-efk.hu).

A közelmúltban történtek még más hazai definíciós és rendszerezési kísérletek a szociális területen dolgozó szakemberek és képzések vonatkozásában, így például az ifjúságsegítők kulcskompetenciáinak francia modellek szerinti meghatározására (lásd Kraicné Szokoly 2005), vagy az önkéntesek felkészítése tekintetében (http://www.oka.hu; http://www.statistik.admin.ch/stat_/ber15/deseco/index.htm).

Bármelyik struktúrát nézzük, arra kell jutnunk, hogy ezek lényegében fragmentációs megközelítések, leírások, és kétségtelenül sokat segítenek egy-egy professzió és szakember kompetenciáinak jobb áttekintéséhez, értelmezéséhez. Kiinduló pontul szolgálhatnak *az átfogó kompetenciák lebontásához és konkretizálásához, vagy fordítva: az egyes kompetenciákból kulcskompetenciák, vagy kompetencia rendszerek felépítéséhez.* A kompetenciák leírásának alapja lehet az adott szakemberi tevékenység 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 szakember kompetencia rendszerét csak holisztikus megközelítésekkel lehet meghatározni. A holisztikus megközelítés szerint ugyanis *a kompetencia is komplex jelenség, a látszólag egymástól független egyes elemek nem önmagukban állnak és hatnak, hanem különböző konstellációkban végtelen módon kombinálódnak egymással* (lásd Walker 1992). A holisztikus megközelítés tágabb megközelítésben a képzés szempontjából azért is kulcskérdés, mert túllép az individualista, behaviorista felfogásokon, hiszen *figyelembe veszi az egyén tapasztalati tudását és a képzés során a tanuló-csoportokban kialakult dinamikát, folyamatokat, a közösen megalkotott „termékeket", értékeket, és azokat is a tanulás szerves részének tekinti.* Ez kardinális kérdés a szociális és közösségi munkások felkészítésében is.

A fent említett praktikus szakértelem és annak „mesteremberi", valamint a racionális szakértelem és annak „szakértői" megtestesítője alapvetően egy behaviorista tanulási modellen alapul, amely során alapvetően a technikai lépések bevésése van a képző folyamat fókuszában, viszont 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 tudnak 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 éppúgy a reflexiók alapját képezik, mint a képzés során kitermelődő teljesítmények és értékek. Nyilvánvaló, hogy ez alapvető kiindulási alap a szociális és a közösségi munkások képzésében. Többek között azért is, mert a szociális és a közösségi szakemberek képzési filozófiájában kiemelt szerepet kell kapnia az egyenlőtlenségek csökkentésének, a diszkrimináció elleni küzdelemnek, a gondolatok pluralizációjának, szabad áramlásának és más, a közösséget éltető és fejlesztő értékeknek, az érdekérvényesítési képesség növelésének (empowerment). Mindezeket nem lehet csak passzív módon, vagy könyvek és számítógép előtt ülve elsajátítani, ehhez személyes jelenlétre és interaktivitásra van szükség.

Feladatok

- Készítsen rövid, gondolati áttekintést a 2. fejezetről!
- Mit gondol, miért lényeges a fenti megközelítések, összefüggések átgondolása, a kompetenciák strukturálása, ill. holisztikus egységének megteremtése? Válaszait és felmerülő kérdéseit vigye el kollégái körébe, vagy konzultációra, szemináriumra!

A(z interprofesszionális) közösségfejlesztő kulcskompetenciái

Korábbi tapasztalataink

Egy Leonardo da Vinci program keretében néhány évvel ezelőtt megvalósított „Community Care Approach: A Strategy for Social Inclusion" nemzetközi projektben a belga partner képviselője, Jan Agten (2007) az alábbi *kompetencia-leírást és rendszert* írta le a *közösségi munkások számára, figyelembe véve a* nemzetközi szintű elterjesztés lehetőségét is. E szakember *kompetenciáinak fő területei e szerint*:

- a közösségben nyitott, hiteles kommunikációt és kapcsolatokat képes kiépíteni az emberekkel és azok csoportjaival;
- a közösségen belül összefüggésbe tudja hozni az emberek közötti interakciókat, képes ezeket multidimenzionális perspektívából nézve leírni és elemezni;
- képes szociális attitűddel cselekedni, az általános emberi és társadalmi ismereteit, saját tapasztalatait alkalmazni;
- tevékenységének hátterében a szakmai etika áll;
- kritikus saját munkája, szakmája és a társadalom működésének vonatkozásai és interakciói tekintetében;
- képes team-ben, csoportban, szervezetben és hálózatban dolgozni, valamint más partnerekkel társulni a szervezetek interprofesszionális hálózatában;
- szakmailag fejlődik az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek kihasználásával;
- hozzájárul a szakma identitásához és fejlődéséhez;
- eligazítja a közösségek tagjait a közösségi-szociális szervezetek, szolgáltatások és intézkedések hálójában.

A fenti struktúrákból látható, hogy *a kompetenciák itt is alapvetően átfogó, orientáló, irányadó – irányelv – karakterűek.* A felsorolásokban itt is szerepel egyrészt a szakma iránti és az etikai elköteleződés követelménye, 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 és jó struktúrát jelentenek, átfogják a közösségi munkás tevékenységének, attitűdjeinek legfontosabb (minimum) kritériumait. A szerző viszont az alapvonalak meghatározása után túlzottan általánosnak tekintette a 9 pontból álló struktúrát, így további részletező és konkretizáló szempontokkal élt. A fő kompetencia területek mellé felvett egy ún. *„megvalósítás”* című további belső, részletező tagolást. Például a lifelong learning lehetőségeinek kihasználása – mint fő terület alá három ún. *megvalósítási szempontot* határozott meg. E szerint a közösségi szakember:

- 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 irányaihoz.

A megvalósítási szempontokon túl pedig egy harmadik lépcsőben egy még részletezőbb kritérium rendszert is társított: 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 ez által saját személyes fejlődését és szakmai kompetenciáit javítani tudja, amellyel stabilabbá válik szakmai személyisége;
- képes saját tevékenységének bemutatására és a szakmai határok kezelésére.

E szempontok figyelembevételével lehet tehát a közösségi 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 egyfelől egy túlzottan strukturált, túlbonyolított 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 közösségi munkás kompetencia-rendszer 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, hogy miként érhető tetten valamilyen kompetencia megléte, miképpen érzékelhetők e viszonylagos „végállapotot” létrehozó folyamatok, és – ami különösen fontos a képzések összefüggésében – mik voltak a folyamat bemenetei, 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 végbenő 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", a lényeg az elvárt „kikerülő termék" gömbszerű tökéletessége, ami természetesen sohasem tud valójában tökéletes lenni. Ha a képzés csak a kimenetre fókuszálna, akkor a képzésben résztvevők egyéni fejlődése szóba sem tud kerülni. E szemlélet és gyakorlat ellentmond a kompetenciák folyamatos változásának, fejlődésének, az egész életen át tartó tanulás lényegének, de magának a szociális és közösségi munka lényegének is.

Mint már érintettük, a Jones és Joss-féle (1995) megközelítés szerint a szociális és a közösségi munka lényege a reflektív szakértelemben és az azt képviselő reflektív szakemberben fejeződik ki leginkább. A *reflektív szakértelemre és a reflektív szakembert* lényegében a Kolb-féle tanulási ciklusok (Kolb 1981; Jossay-Bass–Kolb 1984) és Schön (1987) kiválóság-elemzése alapján lehet leginkább eredményesen képezni. Következésképp *a közösségfejlesztő szakember kompetencia rendszerének kimunkálásakor célszerű szempontok lehetnek*:

- a konkrét tapasztalatok, megfigyelések és azok reflexióiból, az ezekből felépülő absztrakt konceptualizálásból, az absztrakciók (kvázi elméletek) aktív kipróbálásából (kísérletezéséből) álló Kolb-féle *tanulás ciklusok;*
- a képzés *bemeneteit* (meglévő értékek, viselkedési, interakciós és elemzési képességek, elméletek, modellek ismerete stb.), *folyamatait* (kommunikációs, együttműködési képességek, elemző és integrációs képességek, tapasztalatok és reflexiók fejlődése stb.) és *kimeneteit* (új értékek megléte, új probléma-megoldási stratégiák, modellek, intervenciók stb.) *egyaránt megjelenítő fő kritériumok együttese.*

Az interprofesszionális közösségi munkára felkészítés tervezése során kidolgozott kompetencia-rendszer

A TÁMOP 5.4.4. 'C' „Interprofesszionális szemléletű közösségi szociális munkára felkészítés alternatívái – Útitársak" című projekt stábja interprofesszionális megközelítésű, kompetencia-alapú képzések során kívánja felkészíteni a különböző szintű és formájú képzésekben résztvevőket, így az alapvetően reflektív és konstruktív módon dolgozó közösségi munkásokat is. A közösségi munkás szakemberképének vázolása előtt viszont érinteni kell, hogy *milyen közösségi munka definícióból indulunk 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–Vercseg 2003 – idézi Vercseg 2011, 187; lásd még Vercseg 2005; Háló 2010)

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 (alulról belülről, középről stb., ld. Kóbor tanulmányát e kötetben, a szerkesztő megjegyzése) fejlesztő, vagy inkább egy menedzser-szervező karakterekkel rendelkező szakemberről van-e szó, vagy inkább az empowerment-et, azaz *az érdekérvényesítő képesség növekedését középpontba állító személyről,* vagy inkább egy *olyanról, aki az egyének és a közösségek/szervezetek viszonyrendszerével dolgozik elsősorban*. Megítélésünk szerint elsősorban ez 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 a kompetenciák „tiszta" leírását, kategorikus elkülönítését, meghatározását és rendszerbe foglalását.

A projekt-stáb nem elsősorban ideáltípusban, csak know-how-al bíró mesteremberben, nem elsősorban a távolságtartó, objektív (vö. szigorúan bizonyíték-alapú), vagy menedzseri szakértelemmel bíró szakemberben gondolkodik, továbbá nem elsősorban és kizárólag a szakmai kontrollokból (szakmába, munkakörbe belépés, jogosítványok stb.) indul ki. Hanem *a* „mit tud/képes megcsinálni" gondolatból kiindulva a *miképpen képes a közösségfejlesztő 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, és 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 (Giczey 2008; Budai–Nárai 2011).

Ehhez pedig a 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 a 2. táblázat bemutatja a közösségfejlesztő szakember kulcskompetenciáinak azt a rendszerét, amelyet a képzés megalapozása során alakítottunk ki (Lakatos 2009; Pratchett–Durose–Lowndes–Smith–Stoker–Wales 2009).

2. táblázat

A közösségfejlesztő kulcskompetenciái

Elköteleződés és értékrend	Érdeklődés, motiváltság, felelősségvállalás a közösségek és tagjainak sorsa és fejlődése érdekében, az emberi jogok és etikai normák alapján, saját maga és mások értékrendjének és szakértelmének összehangolásával, mindezzel a társadalmi nyilvánosság és *felelősségvállalás* elősegítése
Kommunikáció	Kezdeményezés, bizalomépítés, nyílt, hiteles kommunikáció, a helyi nyilvánosság és a közösségek önbemutatásának ösztönzése
Szükséglet-felmérés	A közösség önmaga általi megismerésének, az egyének és a közösség közötti folyamatoknak, a kölcsönhatások holisztikus, kritikus vizsgálatának, a szükségletek és problémák multi-dimenzionális elemzésének és értékelésének facilitálása
Tervezés	A közösség autonómiáját és a társadalmi összefüggéseket figyelembe véve proaktív szemléletű, a közösség életminőségét szolgáló-javító alternatív programok és módok megkonstruálása, a források, kockázatok és eszközök elemzésével, a költséghatékonyság érvényesítésével
Képessé tevés	A közösség és tagjai önbizalmának építése, részvételre, bevonásra való ösztönzése, önálló cselekvésre, önerejük kifejezésére, érdekképviseletre, a fejlesztési stratégiák megértésére, a demokratikus döntéshozatalra, a hatások felmérésére, az elért eredmények értékelésére, fenntartására ösztönzés és felkészítés
Kapcsolatok szervezése	Szakmai, szakmaközi, szervezetek és intézmények közötti, ill. civilekkel, önkéntesekkel, önkormányzatokkal és az üzleti szektor képviselőivel való *együttműködés*, team-ben, csoportban végzett munka, források fejlesztése, hálózatépítés
Közösségi munka- tudás fejlesztése	Önmaga szakértelmének érvényesítése, a folyamatok moderálásának, a konfliktusok érdekkiegyenlítő kezelésének, a rendszeres önreflexiónak, önértékelésnek fejlesztése; a tudományos, metodikai és gyakorlati megalapozottsággal folyó közösségi munka állandó fejlesztése, új és más diszciplínák tudásainak integrálása az életen át tartó tanulás, az információs források és digitális eszközök segítségével

Forrás: A szerzők saját szerkesztése.

A 2. táblázatban szereplő kulcskompetenciák tömör megfogalmazása természetesen csak egyfajta rendszerezés, amely többszöri tesztelésre, továbbfejlesztésre és tudományos eszközökkel való elemzésekre tart igényt. Mindenesetre ezekből kirajzolható *a közösségfejlesztő kompetencia térképe*, amely kifejezi az egyes

kulcskompetenciák bonyolult kapcsolatrendszerét, hiszen igen nehéz egy-egy kulcskompetencia tartalmát egymástól mereven elhatárolni. Mindez igen lényeges alapját képezi a képzési folyamat tervezésének. Az egyes kulcskompetenciák képzés során történő alakítása szükségessé teszi ezek további konkretizálását, ezek szerint például a közösségi munkások *ismereteinek struktúráját*, mert ismerniük kell pl.:

- 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 közösség fejlesztés és tervezés konkrét módszereit, stb.

Igen lényeges kiemelni a *személyes kompetenciák* alakítását, úgymint az érzelmi stabilitást, kiegyensúlyozottságot, megbízhatóságot, a fegyelmet, a pontosságot, az empátiát, toleranciát, stb. További szempont, hogy mennyire várható el a képzés bemeneténél egy-egy kulcskompetencia minimális megléte (pl. elköteleződés és kommunikáció), hogy melyek (pl. szükségletfelmérés, tervezés, együttműködés, képessé tevés) fejlesztésére milyen hangsúlyokat kell tenni a képzési folyamatban. Hogy miképpen lehet mérni a képzés kimenetekor meglévő kompetenciákat (pl. értékrend, együttműködés, közösségi munka tudásának fejlesztése). Mindenesetre e rugalmas keretrendszer remélhetően befolyásolja a projekt egyik legfontosabb elemének, az interprofesszionális közösségi munka szakirányú (posztgraduális) továbbképzés tartalmának és folyamatának egészét, az abban tanító, tanácsadó, facilitátori (tereptanári) és más feladatokkal, szerepekkel bírók gondolkodását, viszonyát a képzés egészéhez, a képzésben résztvevőkhöz, és a vezető szerepet betöltő személyekhez.

Feladat

- A 2. táblázat alapján próbálja meg saját körülményeit figyelembe véve meghatározni az Ön szociális munkás, közösségi szociális munkás, vagy közösségfejlesztő kulcskompetenciáit, ennek rendszerét! Vitassa meg csoporttársával vagy kollégájával, és mindennek eredményét vigye el a konzultációra, szemináriumra, vagy kollégái körébe!

Összefoglalva: kísérlet a gyakorlat és képzés integrációjára

A képzési tartalmakat és a tanulásirányítási stratégiákat, módszereket is csak multidimenzionális megközelítéssel és azok összefüggéseinek rendszerében lehet értelmezni. Következésképp a közösségi munka és a képzés világát közel kell hozni egymáshoz, így a *különböző tanulásirányítási stratégiákat, módszereket* (pl. tapasztalat-alapú tanulás/képzés, a reflektív professzionalizmus, a problémaközpontú – PBL és a konstruktivista alapon álló tanulás) *egymással való kombinációk sokféle variációjában kell alkalmazni*. A kompetenciák elsajátításának, elmélyítésének egyik fontos eszközeként – jelen esetben a szakirányú továbbképzésben – a tapasztalati tanulás tekinthető, amely lényegesen többértékű, mint ahogy általában kalkulálunk vele. Ebben *a képzésben a résztvevőknek kell a szakértőknek lenniük a saját tanulásuk vonatkozásában, és nekik kell vállalniuk a felelősséget a saját kompetenciáik fejlődéséért.* Ha ez így lesz a képző folyamatban – álláspontunk szerint –, *akkor tud majd a közösségi ügyek szakértőjévé is válni* (amint a szolgáltatások igénybevevője is a legfőbb szakértője saját életének). Miközben a képző stáb a feltételek kialakításáért, a tanulási ajánlat kidolgozásáért és elérhetővé tételéért felel, tehát azokért a keretekért, amelyek a képzés sztenderdjeinek tekinthetőek. Így igyekszünk összekötni az alapvetően egyedit az általánossal, és modellálni a képzés során a mindennapi gyakorlat sajátosságait.

A leendő szakember tevékenységének reflektív folyamatát modelláljuk a képzés/tanulás során, így a tanulás a megfigyelés-reflexió-konceptualizálás-cselekvés többszörösen ismétlődő ciklusaiban realizálódik, a felfedezések, a próbálkozások, a különböző produktumok konstruálása során a saját és mások tapasztalataiból építkezhetnek a képzésben résztvevők. Szerepük elsősorban a kíváncsiságból és érdeklődésből következően az aktívan cselekvő, közreműködő, feltaláló lehet. Alapvető a cselekvés közbeni (élmény, részvétel, kooperáció) tanulás, ahogy ez a szociális beavatkozás során és a közösségi folyamatban is így kell, hogy legyen. A képző folyamat – mint modell – során egyre inkább a *reflexiókkal lehet értelmet adni a tanulás közbeni cselekedeteknek* és a különböző *konstrukcióknak, így* idővel képesek lesznek a reflexiók leírására és bemutatására is. A reprezentáció és jelentésadás van a reflexiós folyamat középpontjában, azaz a képzés során 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) Mindezzel tudunk értelmet adni a kompetencia rendszer kidolgozásának és a reflektív-konstruktív szakembert felkészítő képzési folyamat összefüggéseinek, az abból következő, és a mindennapi képző gyakorlatot meghatározó kérdéseknek.

Végül: az e képzésben dolgozó tanárok felelőssége 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 tisztelettel, kíváncsisággal és partnerséggel lehet csak viszonyulnia. *A tanár lehetőségeket kínál fel, beavat, segít, tanácsot ad, vezet, tutorál és facilitál. A kompetencia-alapú képzés összességében így új paradigma, szellemiség, szemlélet, megközelítés, irányulás, azaz olyan képzések kimunkálásáról, kipróbálásáról és terjesztéséről van szó, amelyeknek következtében a végzett szakemberek a közösség tagjainak önrendelkezését, a közösségi folyamatokban való részvételét segíti elő, az érdekképviseletük növelését, az együttes tevékenységek eredményességét katalizálja, és a közösségi munka kielégítő gyakorlatának indikátorokkal mérhető teljesülését szolgálja.*

A kompetencia-alapú képzés tapasztalataink szerint nem csupán a közösségi munkások képzéséhez hasznos kiinduló pont, keret és alap, hanem jól alkalmazható a témakörben létező más (Közösségi és civil tanulmányok MA) és a szociális képzésekben egyaránt.

Feladatok

- Vegye elő az e tanulmányról korábban készített vázlatait és mindazok alapján határozza meg mi az a három-öt legfontosabb elem, ami nagyon megragadta az Ön figyelmét!
- Mi a legfontosabb mondanivalója Ön számára? Indokoljon néhány gondolattal!
- Milyen gondolatokkal nem ért egyet, vagy vitatkozik vele? Mik az indokai?
- Milyen kérdéseket kell feltennie az e témával foglalkozó szemináriumon, konzultáción, vagy kollégái körében?

Jegyzet

[1] A szemléletváltás megjelenik a szakmai szótárban is. A szolgáltatás igénybevevőjét többé már csak elvétve nevezzük kliensnek.

[2] Tanulmánya későbbi részében a szerző részletesen ír a közösségfejlesztés lehetőségeiről és jó gyakorlatairól az idősellátásban.

[3] Ezek a tanulmányok megjelentek a TÁMOP 5.4.4. C. Útitársak projekt keretében készült Budai–Nárai (szerk.) (2011) Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció című szöveggyűjteményben és a projekt honlapján http://www.544c.pli.sze.hu.

[4] Ezen tanulmányok egy része megjelent a TÁMOP 5.4.4. C. Útitársak projekt keretében készült Budai–Nárai (szerk.) (2011) Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció című szöveggyűjteményben és a projekt honlapján http://www.544c.pli.sze.hu).

[5] Jellemző példája ennek a gyakorlatban és az oktatásban világszerte, széles körben elterjedt feladat-központú modell (lásd például Tolson–Reid–Garvin 2003).

[6] A téma jelentőségét mutatja, hogy a British Journal of Social Work 2010. júniusi ünnepi, tematikus

számát a „Kockázat és szociális munka – kritikai perspektívák” címmel jelentette meg (Risk and Social Work: Critical Perspectives, British Journal of Social Work. 40[4].) Ebben az áttekintésben nem feladatunk a téma részletesebb vizsgálata, így az egyes tanulmányokra most nem hivatkozunk.

[7] A brit gyermekvédelmi tragédiák katalógusát lásd: http://www.guardian.co.uk/society/2003/jan/27/childrensservices.childprotection

[8] National Institute for Health and Clinical Excellence: http://www.nice.org.uk/aboutnice/; College of Social Work: http://www.collegeofsocialwork.org/

[9] *Az irányelv*nek (guideline) nevezett dokumentumok egy-egy sajátos probléma vagy klienscsoport esetében a kutatások alapján leginkább célravezetőnek vélhető kezelési módokat írják le, és igen komoly kutatási hátteret, elsősorban random mintavételes, kontrollcsoportos kísérleteket feltételeznek.

[10] A szociális munka szabályozásának kritikájáról lásd Bányai (2008); Humphrey (2008); Kozma (2008); Pataki (2008). A bizonyítékokon alapuló szociális munkáról szóló vita elemző áttekintését lásd Dore (2006).

[11] A. Kellehear ír arról, hogy a haldoklás, ami személyes, érzelmi jelenlétet kíván meg a környezettől, már az 1960-as években elhangzott panaszok szerint „medikalizálódott”, ami az utóbbi évtizedekben, a haldoklókkal foglalkozó hivatások professzionalizálódásának következményeként még a korábbinál is személytelenebbé és távolságtartóbbá változott (lásd Kallehear 2009).

[12] A vezérfonalak hasznáról lásd Kirk (1999).

[13] Lásd ezzel kapcsolatban részletesebben Humphrey (2008).

[14] A szociális munka területén létrejött posztmodern jelenségek elemzését adja.

[15] A kérdés áttekintését adja.

[16] A reflektív gyakorlat részletes elemzését adja.

[17] A reflektív paradigma szociális munkás-képzésbe való beépítéséről számtalan tanulmány született, Yelloly–Henkel (1995) által szerkesztett kötet a leghíresebb és legtöbbet idézett gyűjtemény.

[18] A tanulmány magyar fordítása rövidesen megjelenik a TÁMOP 5.4.1. honlapján: http://modernizació.hu

[19] Ez esetben is érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a szemléletváltás egyben a szavak megváltoztatását is jelenti. A hallgató ugyanis jellemzően csak hallgatja az előadót, aki elmondja, hogy mit kell tudni, és a vizsgán visszamondani az adott témáról. A tanuló viszont tanul, és az eredmény immár – legalábbis felerészben – rajta múlik. Lásd még ezzel kapcsolatban Budai (2007).

[20] A probléma-alapú tanulásról könyvtárnyi irodalom áll rendelkezésre, lásd például legutóbb Barell (2007), magyarul a módszer áttekintése: http://vip.i-dia.org/files/pbl_uj_ped_szemle.pdf

[21] A szupervízió irodalmából kiváló válogatást nyújt Bányai (2006).

[22] Itt nem vizsgáljuk a hasznos, a biztos és a hatékony fogalmak sokféle értelmezését. A számtalan fogalom értelmezésből célszerű kiemelni az alábbi tanulmányokban szereplőket: Clark (1996); Rolfe (1998); Lüssi (2004).

[23] Ezt fejti ki részletesen Agten (2007).

[24] Az interprofesszionális együttműködésről részletesen lásd Budai (2009). Lásd még a témakörben összeállított kötetet: Somorjai (2001).

[25] Újabban gyakori a kulcs-kvalifikáció fogalom használata is, értelmezését tekintve a kulcs-kompetenciákkal – különösen a német gyakorlatban – egyenrangúnak tekinthető.

[26] Kidolgozásra került a Debreceni Egyetem Egészségügyi Karán, Nyíregyházán.

Irodalom

Adams, K.B.–Matto, H.C.–Winston, L.C. (2009) Limitation of evidence-based practice for social work education: unpacking the complexití (report). – *Journal of Social Work Education*. 45(2)

Agten, J. (2007) *Competencies for the Community Worker*. LdV Community Care. Kézirat.

Asquith, S.–Clark, C.–Waterhouse, L. (2005) *The Role of the Social Worker in the 21st Century – A Literature Review*. http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/12/1994633/46334

Bányai E. (szerk.)(2006) *Szupervízió és tereptanítás a szociális munkában. Válogatás az angol nyelvű irodalomból.* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület és ELTE TáTK Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszék, Budapest.

Bányai E. (2008) A sztenderdizáció árnyoldalai. – *Kapocs.* 2. http://www.ncsszi.hu/kapocs-folyoirat-1_12/kapocs-2008-2_23/kapocs-35-4_105

Barell, J. (2007) *Problem-based Learning: An Inquiry Approach*. Corvin Press, Sage, Thousand Oaks, Calif., London.

Barnes, M. (2005) The same old process? Older people, participation and deliberation. – *Ageing and Society*. 25 (2) pp. 245–259.

Beck, U. (2003) *A kockázat-társadalom.* Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság–Századvég, Budapest.

Beresford, P. (2001) Service users, social policy and the future of welfare. – *Critical Social Policy*. 21 (4) pp. 494–512.

Bourdieu, P. (1999) *The weight of the word: social suffering in contemporary society*. Stanford University Press.

Budai I. (2006) Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez I. Szakmai tudás közvetítése – kompetencia-alapú képzés. – *Esély.*6. 94–114. o.

Budai I. (2007) Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez II. Tanulásirányítási – módszertani kérdések. – *Esély.* 1. 84–109. o.

Budai I. (2008) Szociális szaktudás – kompetenciák – képzés és a sztenderdek kidolgozása. – *Kapocs.* 37. 38–47. o. http://www.ncsszi.hu/kapocs-folyoirat-1_12/kapocs-2008-2_23/kapocs-37-4_106

Budai I. (2009) Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. – *Esély.* 5. 83–114. o.

Budai I. (2010) Húsz év után – önkritikusan...avagy mit tesz a szociálismunkás-képzés a szakmai identitás alakításában. – *Esély* 4. 51–82. o.

Budai I.–Nárai M. (szerk.)(2011) *Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció.* Széchenyi István Egyetem, Győr.

Bujalos I. (vál.) (1993) *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai.* Századvég–Gondolat, Budapest.

CCETSW (1996) *Rules and Requirements for the Diploma in Social Work Education*. Central Council Education and Training of Social Work, London.

Clark, C. (1996) Knowledge and Professional Discipline. – *Issues in Social Work Education.* 16 (2) pp.45–56.

Craig, G. (2007) Community capacity-building: Something old, something new…? – *Critical Social Policy*. 27. pp. 335–359.

D'Cruz, H.–Giullingham, P.–Melendez, S. (2009) Exploring Possibilities of an Expanded Practice Repertoire in Child Protection: An Alternative Conceptual Approach. – *Journal of Social Work.* 9(1) pp. 61–85.

Denwal, V. (2006) *Evidence in Action: A Thompsonian Perspective on Evidence-based Decision-making in Social Work*. Paper presented at the FORSA symposium, Helsinki 2006.

Dominelli, L. (1997) *Sociology for Social Work.* Macmillan Press Ltd., London.

Dominelli, L. (2002) *Feminist Social Work Theory and Practice*. Palgrave Macmillan, Hampshire, UK.

Dominelli, L. (2010) „Szociálismunka-oktatás és gyakorlat a XXI. században: Kihívások és lehetőségek.”; „Elnyomás elleni gyakorlat a globalizálódó világban.” című előadások. „Szociális munka és társadalmi környezet” konferencia, 2010. május 21. Szegedi Tudományegyetem, Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar, Szeged.

Dore, I.J. (2006) Evidence Focused Socia Care: On Target or Off-Side? – *Social Work and Society*. 4(2) pp. 232–254.

European Commission (2010) Second Biennial Report on social services of general interest. Commission staff working document. http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=794&langId=en

Frost, L.–Hoggett, P. (2008) Human agency and social suffering. – *Critical Social Policy*. 28(4) pp. 438–460.

Galambos R.– Kozma J. (2008) Egyetem – közösség – aktív állampolgárság. In: Budai István – Somorjai Ildikó – Varsányi Erika (szerk.): *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem, Győr, 186-220.

Giczey Péter (szerk.) (2008) *Közösségi munkás és önkéntes koordinátor képzés.* Módszertani kézikönyv. ÉLETFA Segítő Szolgálat Egyesület, Debrecen.

Háló (2010) Közösségi-HÁLÓ. XV. (8). (tematikus szám). Szociális Szakmai Szövetség,

Hegyesi G.– Kozma J. (szerk.) (2002) *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.

Henkel, M. (1995) Conceptions of Knowledge and Social Work Education. – Yelloly, M.–Henkel, M. (eds.) *Learning and Teaching in Social Work. Towards Reflective Practice.* Bristol, London – Jessica Kingsley, Pennsylvania. pp. 67–84.

Horváth H.A. (2009) „A pedagógus kulcskompetenciák szerepe a tanulók versenyképessége.” c. előadás. „Kulcskompetenciák fejlesztése” című műhely, 2009. június 17. Veszprém.

Howard, M.O.–McMillan, C.J.–Pollio, D.E. (2003) Teaching Evidence-Based Practice: Toward a New Paradigm for social Work Education. – *Research on Social Work Practice.* 13(2) pp. 234–259.Humphrey, J.C. (2008) Az Új Baloldal és a szociális szolgáltatások szabályozási reformja. – *Esély*. 6. 33–50. o.

Ife, J.–Fiske, L. (2006) Human rights and community work. Complementary theories and practices. – *International Social Work*. 49(3) pp. 297–308.

International Federation of Social Workers – IFSW (2000) A szociális munka új definíciója. – *Háló*. November. 4–5.o.

Irving, A.–Young, T. (2002) Paradigm for Pluralism: Mikhail Bakhtin and Social Work Practice. – *Social Work*. 47(1)

Jessup, G. (1991) *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. The Falmer Press, London.

Johnsson, E.–Svensson, K. (2005) Theory in social work – some reflections on understanding and explaining interventions. – *European Journal of Social Work*. 8(4) pp. 419–434.

Jones, S.–Joss, R. (1995) Models of Professionalism. – Yelloly, M.–Henkel, M. (eds.) *Learning and Teaching in Social Work. Towards Reflective Practice.* Jessica Kingsley, Pennsylvania. pp. 15–33.

Jossay-Bass, –Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kellehear, A. (2009) Dementia and dying: The need for a systematic policy approach. – *Critical Social Policy*. 29. pp. 146–157. http://www.socwork.net/2004/1/articles/426/meagher-Parton2004.pdf

Kirk, SA. (1999) Good Intensions Are Not Enough: Practice Guide-lines for social Work. – *Research on Social Work Practice*. 9. pp. 302–310.

Kolb, D.A. (1981) Learning Style and Disciplinary Differences. – Chickring, A. (ed). *The Modern American College*. San Francisco:

Kompetencia portfolió önkénteseknek. (én.) Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest. http://www.oka.hu

Kozma J. (2003) A szociális munka profeszionalizációja a jóléti államokban (részlet). – *Kötőjelek*. 27–53. o. http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-783/kotojelek2003/TPUBL-A-783.pdf
Kozma J. (2008) A szociális szolgáltatások modernizációjának kérdései a szociális munka nézőpontjából. – *Kapocs*. 2007. különszám http://www.544c.pli.sze.hu
Kozma J. et al. (2010) *Nyomorgó családok és szociális szolgáltatások*. SZMI, Budapest.
Kraicné Szokoly M. (2005) Az ifjúságsegítők kulcskompetenciái. – *Felnőttoktatás*. 3–4. 93–102. o.
Krémer B. (2008) A szociális szolgáltatások modernizációja – közpolitikai trendek, elvek, irányok. – *Kapocs*. 39. http://www.ncsszi.hu/kapocs-folyoirat-1_12/kapocs-2008-2_23/kapocs-39-4_107
Lakatos K. (2009) *A képessé tétel folyamata. Az érdekérvényesítés esélyeinek növelése a szociális és a közösségi munkában*. Parola füzetek. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.
Lorenz, W. (2001) Social work in Europe-portrait of a diverse professional group. – Hessle, S. (ed.) *International Standards Setting og Higher Social Work Education*. Stockholm University, Stockholm Studies of Social Work, Stockholm.
Lorenz, W. (2006) Az IFSW 50 éves világkonferenciáján elmondott beszéde. – *Háló*. December.
Lüssi, P. (2004) *A rendszerszemléletű szociális munka gyakorlati tankönyve*. Párbeszéd Alapítvány – Semmelweis Egyetem – HÍD Alapítvány, Budapest.
Lymbery, M. (2003) Negoating contradictions between competence and creativity in social work education. – *Journal of Social Work*. 3(1) pp. 99–117.
Madden, A. (2010) The Community Leadership and Place-shaping Roles of English Local Government: Synergy or Tension? – *Public Policy and Administration*. 25. pp. 175–193. http://ppa.sagepub.com/content/25/2/175.
Meagher, G.–Parton, N. (2004) Modernising Social Work and the Etics of Care. – *Social Work and Society*. 2(1)
Munro, E. (2009) Beyond the blame culture. When child protection fails, we need a system of accountability that asks not who, but why. Guardian, 3 November 2009, http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2009/nov/03/serious-case-review-child-protection
O'Hagan, K. (1996) Social Work Competence. A Historical Perspective. – *Social Work Comepetence. A Practical Guide for Professionals*. Jessica Kingsley Publ., London – Bristol, Pennsylvania. pp. 10–11.
Parton, N.–O'Byrne, P. (2006) Mi a konstruktív szociális munka? – *Esély*. 1. 47–66. o.
Pataki É. (2009) Az aktivizáló, esélyteremtő állam szociális munkára vonatkozó következményei. – *Kapocs*. Évzáró szám. 11–17. o.
Pataki É. (2008) A szociális szolgáltatások szakmai szabályozásának fejlesztése – szakmapolitikai vonatkozások. – *Kapocs*. 1. http://www.ncsszi.hu/kapocs-folyoirat-1_12/kapocs-2008-2_23/kapocs-34-4_104.
Payne, M. (1997) *Modern Social Work Theory. Critical Introduction*. Macmillan Press Ltd., London.
Pratchett, L.–Durose, C.–Lowndes, V.–Smith, G.–Stoker, G.–Wales, C. (2009) *Empowering communities to influence local decision making. Evidence-based lessons for policy makers and practitioners*. Department for Communities and Local Government.
Proctor, E.K. (2007) Implementing Evidence-Based Practice in Social Work Education: Priciples, Strategies, and Partnerships. – *Research on Social Work Practice*. 17. pp. 583–591.
Rolfe, G. (1998) Advanced practice and the reflective nurse: developing knowledge out of practice. – Rolfe, G.–Fulbrook, P. (eds). *Advanced nursing practice. Butterworth: Heinemann*. pp. 219–258.
Rychen, S.–Salganik, L. (2000) DeSeCo Symposium – Discussion Paper. OECD program on the Definition and Selection of Competencies.
Schön, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publisher, San-Francisco.
Schön, D. (1990) *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco – Oxford.

Schön, D.A. (1992) The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice. – *Journal of Interprofessional Care*. 6(1) pp. 49–63.
SCIE (2007) *Practice guide: the participation of adult service users, including older people, in developing social care*. Stakeholder Participation, SCIE Guide 17. Social Care Institute for Exce, London.
Simonyi Á. (2009) Úton a társadalompolitika. – *Kapocs*. 2008. Évzáró szám. http://www.ncsszi.hu/kapocs-folyoirat-1_12/kapocs-2008-2_23/kapocs-39-4_107
Somorjai I. (szerk.) (2001) *Amivel még nem számolunk…Interprofesszionális együttműködés és szociális munka.* Széchenyi István Főiskola-Kávé Kiadó, Győr–Budapest.
Soydan, H. (2007) Improving the Teaching of Evidence-Based Practice: Challenges and Priorities. – *Research on Social Work Practice.* 17. pp. 612–618.
Stenner, P.–Taylor, D. (2008) Psychosocial welfare: Reflections on an emerging field. – *Critical Social Policy*. 28. pp. 415–436.
Szabó J.Á. (2004) *A dialógus alapú minőségfejlesztés*. SZOLID projekt. http://www.allamreform.hu/letoltheto/szocialis_ugyek/hazai/Szabo_Judit_Agnes_A_dialogusalapu_minosegfejlesztes.pdf.
Szabó J.Á.– Olesen, L.A.– Huber B. (2002) „Harc a minőségért" a szociális szektorban. – Kozma J. (szerk.) *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest. 294–299. o.
A szociális munkás-képzés globális alapelvei – Global Standards for Social Work Education and Training. (2006) Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség), Budapest.
Tolson, E.R.–Reid, W.J.–Garvin, C.D. (2003) *Generalist Practice: A Task-Centered Approach*. Columbia University Press. https://is.muni.cz/el/1423/jaro2011/SPP819/um/Tolson_Generalist_Practice.pdf
Yelloly, M.–Henkel, M. (ed.) (1995) *Learning and Teaching in Social Work: Towards reflective Practice.* Jessica Kingsley Publ., London.
Vercseg I. (szerk.) (2005) *Gyakorlati útmutató közösségi munkásoknak.* Parola füzetek. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.
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.

KÉPZÉSI MODULOK A KÖZÖSSÉGEKÉRT ÉS A TÁRSADALMI RÉSZVÉTELÉRT

TÓBIÁS LÁSZLÓ

Bevezetés

Néhány évvel ezelőtt hosszú interjút adott az ügyvédi kamara elnöke egy újságnak. Egyebek között arról is kérdezte az újságíró, hogyan látja a jogászok túlképzését[1], annak lehetséges kezelését. A kamara elnöke – maga is több jogászképzés közreműködője – szerint az ügyvédi monopólium kiterjesztése lenne az alkalmas megoldás: növelni javasolta azon ügyek körét, melyben csak ügyvéd által képviselve járhatnak el az emberek. Magyarán: törvények által javasolt munkát biztosítani azoknak a jogászoknak, akiket a fennállt szükségleteknél nagyobb számban képeztek, egyebek között az ő személyes közreműködésével. A szociális munka értelmezési keretében ennek a javaslatnak a megvalósítása „unempowerment" lenne – azaz a „képtelenné tevés" és a jogoktól való megfosztás. A hatalom egyéneket fosztana meg kompetenciáiktól, és arra kötelezné őket, hogy harmadik személynek fizessenek, ha az új körülmények között el akarnak érni valami olyat, amire korábban már önmaguk voltak jogosultak és képesek. Ez a társadalom legszélesebb köreinek okozna jelentős megterheléseket, s nem csak azért, mert pénzt kellene adni valamiért, amiért tegnap nem kellett, de sokkal inkább azért, mert a saját ügyeikből szorítaná ki az embereket. Mindezt miért is? Mit is javasolt ily módon kezelni a javaslattevő?

Úgy értelmezhetjük és kezelhetjük a jogászok túlképzésének problémáját, hogy kevesebb hallgatót képzünk ezen a területen. Ez mindösszesen egy nagyon szűk csoportot érintene, azokat, akik oktatják a joghallgatókat, az általuk elért – pénzbeli és még inkább szimbolikus – haszon csökkenne, ellenben az ügyvédi monopólium javasolt kiterjesztése, a jogfosztás a társadalom legszélesebb köreit és alapvető szövetét is hátrányosan érintené. Miközben volna másik, éppenséggel javító, hasznot hajtó megoldás is arra, hogy a jogot tanítók hasznai ne csökkenjenek. Hiszen jogot nem csak jogászoknak lehetne és kellene oktatni. A jog társadalmi küldetésének betöltését éppen az szolgálná, ha legalább a diplomás polgárok jogtudata, jogi szemlélete és konkrét jogi ismerete növekedne, ha a leendő szakemberek értenék, mire való a jog, s hogyan lehet és kell együttműködniük választott hivatásuk majdani gyakorlásában jogászokkal.

Ennek a régi cikknek a példája alkalmas arra, hogy lássuk*, küldetésünket nem akkor töltjük be, ha saját szakmánk ismereteit monopolizáljuk, hanem éppen akkor, ha hozzájárulunk egy – a problémái felismerésében és kezelésében – tudatosabb társadalom formálásához, melynek erősödik a cselekvőképessége is, mind az egyének*

elköteleződése, mind együttműködési kompetenciái fejlődése révén. Miközben a szociális ismeretekre is mindenkinek szüksége lenne a felelős állampolgári léte megéléséhez, addig a szociális ellátás professzionális gyakorlói nagy részének ismeretei és szemlélete is hiányos, nem teljes. A magyarországi szociális munka krízis-, de legalábbis esetkezelés-központú, ami a szociális szakma hazai fejlődése és megkésettsége szempontjából érthető, hiszen tömeges krízishelyzetben született, és még soha nem volt erő, idő, figyelem, támogatás a konszolidációra. De ha csak a krízisekkel, a nehéz esetekkel foglalkozunk, akkor soha nem lesz másként, pedig hatásosabb lenne megelőzni a súlyos esetek kialakulását. Fel kell hívni és támogatni a természetes közösségeket, hogy tudják segíteni tagjaikat, és társul kell hívni a szakmák nagyon széles körét, hogy közös érzékenység és együttműködés akadályozza meg a problémák elmélyülését. Mindez más szemléletet igényel, továbbá tudástartalmak, kompetenciák és a kialakításukat ösztönző, támogató módszerek kidolgozását is.

Feladatok

- Gondoljon a fenti szövegben megjelenítettekhez hasonló esetekre, azaz amikor saját szakmájukat, szakértelmüket próbálták monopolizálni, illetve amikor a tudatosabb és szélesebb körű társadalmi összefogásra, cselekvésre motiváltak más szakmabelieket, civileket, állampolgárokat!
- Mi volt az első és a második helyzet következménye?

Képzésfejlesztési háttér

A 2002-ben alapított Széchenyi István Egyetemnek a korábbi főiskola mérnökképzési hagyományai mellett meghatározó adottsága, hogy a tízezret meghaladó számú hallgatója nagyon sokféle szakon tanul, három – mérnöktudományi, jogi, közgazdasági – karon és két – egészségügyi és szociális, illetve zenetudományi – intézeten belül. A relatíve lapos szervezeti struktúra horizontális kapcsolatok könnyű alakítására ad lehetőségeket.

Ha nem törekszünk teljességre, akkor is nagyon sok szakkal látjuk a szociálismunkás-képzés során az interdiszciplináris és/vagy interprofesszionális (szakmaközi) együttműködés lehetőségét, annak érdekében, hogy az egyetemről kikerült diplomások egyre többen felelősséget vállaljanak társadalmi kérdésekért, és szakemberként cselekvő partnerek legyenek a jó társadalmi együttműködés formálásában, problémák kezelésében: így a jog, közgazdaság, közszolgálat, közlekedés-, jármű-, környezet-, építőmérnök, építész, ápoló szakokkal is kézenfekvő az együttműködés az egyetemen belül.

Az egyetem erős kapcsolatokat ápol környezetével, s ez szervezeti kultúrájának is meghatározó eleme. A szociálismunkás-képzés esetében ebben sajátos vonások is

szerepet játszanak. A más szakoktól eltérő súlyú, integráltságú terepképzésben 93 szociális szolgáltató és más (oktatási, egészségügyi, igazgatási stb.) alapfunkciójú intézmény partnerünk van. Az itt végzettek nagyrészt a régióban dolgoznak, közülük sokan már tereptanárként fogadják a mai gyakornokokat.

> „A hazai társadalmi és szociális változásokból fakadó kihívásoknak megfelelően kívánatos a szociális munka tágabb megközelítésű céljának definiálása. *A szociális munka megítélésünk szerint így:*
>
> - *olyan integrált társadalmi működés kialakításában és fenntartásában való proaktív, preventív részvétel, mely kevésbé okoz egyes embereknek, csoportoknak hátrányokat, károkat*
> - *az önmagáért és a közösségéért felelős állampolgárrá válást segíti elő*
> - *azon személyek, csoportok, családok, közösségek segítése »jóindulatú, együttműködési térben«, akik mégis elszenvednek hátrányokat, károkat." (részlet a Szociális Munka Tanszék stratégiai tervéből)*

A szociálismunkás-képzés fejlesztésével összefüggésben ma már szinte kikerülhetetlen az interprofesszionalitás és a közösségi munka kérdéseivel való foglalkozás (Somorjai 2001; Budai–Németh 2007; Budai 2009; 2001)[2]. Ennek egyik példája, hogy szélesebb hallgatói kör kapcsolódik be 2005-től interprofesszionális kurzusokba (Tóbiás 2006). A ma „Önkéntes segítő gyakorlat" nevű programot a mérnöktudományi, a jogi karok és a zeneművészeti intézet nappali tagozatos hallgatói vehetik fel. Ehhez a programhoz tartozó – teljességében – gyakorlati interprofesszionális tevékenység a Győr városa akadálymentesítettségi állapotának felmérése a Camelot Mozgássárült Fiatalok Győri Egyesülete kezdeményezésére (lásd: http://www.camelotgyor.hu/akadalym.php honlapot). Ebben a munkában szociális munkás, építőmérnök, építész és informatikus hallgatók dolgoznak együtt folyamatosan, a tapasztalatok egyértelműek és előre mutatók.

A Társadalmi megújulási operatív program 5.4.4-09/2 „Szociális képzések fejlesztése, szakemberek képzése, továbbképzése és készségfejlesztése valamint a helyi fejlesztési kapacitások megerősítése" című pályázati konstrukció C komponense a szociális felsőoktatás és szakképzés fejlesztését célozza. Ebben a komponensben elnyert *„Inter-professzionális szemléletű közösségi szociális munkára felkészítés alternatívái" – „Útitársak"* projektben az egyetem Szociális munka tanszéke együttműködik az Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézménnyel (Győr) és a Győr-Moson-Sopron Megyei Kormányhivatal Munkaügyi Központjával (Győr).

A projekt célkitűzése:

> „(a témában vezető tudásközponttá válva, partnereivel együttműködve, mint komplex képzési feltételrendszert) képzési modulokat és felkészült oktatókat alkalmazva képessé válik az *interprofesszionális szemléletű közösségi szociális munka*

- *terjedésének és erősödésének feltételét jelentő képzési szükségletek széles körét jobb minőségben kielégíteni a régióban.*
- *hazai és nemzetközi innovációs folyamataiban erős fejlesztési potenciálokkal részt venni, mind a gyermekjóléti-szociális ágazaton belül, mind az ágazatközi együttműködésben." (részlet a pályázati anyagból)*

Mindezekkel hosszú távon társadalmi változásokhoz lehet hozzájárulni:

1. „Növekszik a társadalom érzékenysége és állampolgári és össztársadalmi szintű szerepvállalása a társadalmi-szociális problémák iránt, ami prevenciós hatású az ilyen problémák ártalmainak kezelésében.
2. A kialakuló társadalmi-szociális problémák kezelésében eredményesebbé válnak az intézmények és szakemberek az interprofesszionális együttműködés és a kialakuló szinergiák révén." (részlet a pályázati anyagból)

Feladatok

- Próbálja meg felmérni munkahelye egy szervezeti egységében a kollégák aktuális képzési szükségleteit!
- Milyen szempontok alapján végezné el? Ha nincsenek elképzelései, kérjen segítséget tankörének, vagy munkahelyi közösségének egyik tagjától!

A modulkoncepció lényege és a modultémák kiválasztása

A projektben nem konkrét tantárgyak, tantárgycsoportok, továbbképzési kurzusok, hanem *modulok kidolgozására került sor*, azaz olyan *tudásbázisok, gyűjtemények kialakítására, melyek egy-egy témakört és a hozzájuk kapcsolható metodikát fognak át és alkalmasak arra, hogy belőlük különböző célokra lehessen képzési eszközöket formálni.*

Kiindulópont az alábbi *modul értelmezés* volt: a modul

„Olyan rendszerbe foglalt komplex ismereti egység és annak tanulását támogató módszertan, mely

- jó társadalmi működés formálását segíti elő (így a problémafókuszú szociális munka szempontjából preventív),
- a szociális munka és valamely partnerszakma találkozási területének tapasztalatait, tudását ötvözi interprofesszionálissá (interdiszciplinárissá),
- felöleli az interprofesszionális szándékot, célt, tartalmat, hasznosíthatóságot,
- lehetővé teszi tárgyában a szociális munkátm illetve a partnerszakmát tanulók és gyakorlók közös – de akár önálló – tanulását, tudásfejlesztését, kompetencia alakítását,
- lehetőséget ad különböző konkrét képzési szükségletek kielégítését szolgáló konkrét képzési programok kialakítására:

    - egyetemi képzésen belül különböző szintű és típusú szakok számára elkülönülő vagy közös tantárgyprogramok,
    - illetve továbbképzési programok kialakítására,
- tartalmazza a tanulás értékelésének módjait és formáit is." (részlet a pályázati anyagból)

Feladat

- Értelmező szótárban vagy az interneten nézzen utána a *'modul'* kifejezésnek!
- Mennyiben azonos, illetve mennyiben tér el a megtalált definíció a fentiekben vázoltaktól?
- És Ön miképpen határozná meg egyszerűen, szabatosan?

A projekt megvalósítása során alapvetően két átfogó cél volt kiindulópont:

- egyrészt interprofesszionális segítségnyújtásra történik fekészítés,
- másrészt felelős állampolgárok jól működő társadalma kialakításához kell hozzájárulni.

Így a projekt során megvalósuló képzések célcsoportjai:

- a szociális munka és ifjúságsegítő szak hallgatói, gyakornokai,
- az egyetem más szakjainak hallgatói,
- a szociális szakma továbbképzéseinek részvevői,
- a nem formális képzések részvevői.

Mindkét célt követni kell minden képzés esetében, de nyilván nem azonos súlyokkal. Nem formális képzésekben a felelős állampolgáriság, a személyes cselekvő társadalmi részvétel és felelősségvállalás ösztönzése és támogatása áll a középpontban. E képzések és a nem segítő szakmára készülő egyetemisták kurzusai esetében is az általános műveltség részeként lehet meghatározni ezeket, így lehet a résztvevőket ösztönözni a tanulásukra. *Hangsúly került az interprofesszionális együttműködésre, mint a társadalmi jólét és a problémák kezelésének olyan eszközére, melynek alkalmazásában majd' minden szakma érintett és érdekelt lehet,* így a szakma szervezetei, a vállalkozások, az intézmények, közösségek is. Ezért az egyetemisták képzésében, *a kialakítandó kompetenciák között fontos az együttműködést kereső attitűd és azt megvalósító cselekvés*.

Ugyanilyen fontosságú annak a belátásnak az elérése, hogy jólétről és nem csak prevencióról és segítségnyújtásról kell gondolkodni az interprofesszionális együttműködésben sem. A jó társadalmi működés felől kell indulni, s csak másodsorban kell gondolkodni a kockázatokról, harmadsorban a károk elhárításáról. Ezt az egyetem más szakos diákjaival dolgozva nem nehéz közvetíteni, hiszen a mérnökök – de akár a gazdasági tevékenységet tervezők vagy jogi konstrukciót kimunkálók is – egy víziót

látnak maguk előtt. Mondjuk, egy házat, aztán szépen sorban ki kell dolgozni a részleteket, hogyan nem lesz a környezete terhére az új épület, s milyen megoldások garantálják használói biztonságát és a kármentés lehetőségét, ha mégis baj történne. Az interprofesszionális együttműködésben és az arra való képzésben ez a teremtő és felelős gondolkodás pozitívan hat vissza a segítő szakmákat tanulókra is, segít megérteni a – korábban idézett – szemléletet.

Saját szakjaink hallgatóinak a képzés során nem csak az interprofesszionális együttműködés szellemét kell magukévá tenniük, de azt is meg kell tanulniuk, hogy saját szakmai feladataik ellátásához hogyan lehet kezdeményezniük és menedzselniük közös tevékenységeket.

Feladat

- A fenti – interprofesszionalitásra vonatkozó – téma alaposabb áttanumányozásához használja Budai (2011) Szakmaközi együttműködés a közösségi munkában című tanulmányát. In: Budai – Nárai (szerk.) (2011) Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció. Szöveggyűjtemény. Széchenyi István Egyetem, Győr. 55–72. o.

A kidolgozott képzési modulok súlyozásuk alapján három kategóriába sorolhatóak (1. táblázat):

1. felelős állampolgári, értelmiségi műveltség,
2. interprofesszionális együttműködésben való részvétel, illetve
3. interprofesszionális együttműködés kezdeményezése és menedzselése kompetenciáinak formálását középpontba helyező képzések.

A célok, célcsoportok után a képzési tartalmak meghatározására került sor:

- az együttműködő szakmák ismeretei, találkozási pontjai,
- a közösségi munka kérdései,
- az együttműködés módszerei és technikái.

A 12 modul témái és címei először leíró címekkel kerültek meghatározásra, majd a tervező-kidolgozó munka során egyszerűbbé, letisztulttá váltak. Némely esetben szűkebbre kellett venni az induló elképzelést, mert az eredeti gondolatok alapján túlságosan nagy területet ölelt volna fel, vagy éppen nem bizonyult egy logikai ívre szervezhetőnek.

A modulok konkrét témáinak megválasztásában több szempont érvényesült (1. táblázat):

- *Vannak olyan tudásterületek, melyek nélkül az interprofesszionális szemléletű közösségi munkáról nem beszélhetünk,* de nem kidolgozottak. Ilyen például a segítségnyújtás közösségi formáit feltáró modul témaköre.
- Több olyan terület azonosításra került, melyekhez *sok ismeret állt rendelkezésre, de az interprofesszionális közösségi munka logikája szerint nem voltak feldolgozottak,* például a „Helyi társadalom – politika – regionalitás, szolgáltatástervezés a szociális és erőforrás-problémák feloldására" című modul témája.
- A TÁMOP pályázat rendjéből következően egy szűkebb körű felmérésre alapozva kerültek kiválasztásra, majd *a projekten belüli szükségletfelmérés eredményei* alapján történtek pontosítások az interprofesszionális közösségi munka gyakorlatához kapcsolódó szükségletek és igények kielégítését szolgáló modul témákban.
- Fontos volt az oktatóknál és a projektpartnereiknél meglevő szellemi potenciálok és kompetenciák kihasználása.
- Lényeges szempont, hogy mely témák alkalmasak arra, hogy szociális munkás szakos hallgatók más szakokon tanuló diákokkal együttműködve foglalkozhassanak és mélyülhessenek el bennük, így kaput nyithatnak más szakok felé, melyek a képzés során újabb interprofesszionális tapasztalatokat adnak. Ilyen például a „Szociális és épített környezet", vagy a „Korszerű életminőség" modulok témaköre.
- Voltak olyan témák is, amelyek nem egy konkrét szakkal teremthettek kapcsolatot, hanem általában gyakorlatilag mindenkit érintő, mindenki számára alkalmazható interprofesszionális ismereteket közvetítenek, ilyen a munkaerőpiaccal foglalkozó két modul tárgyköre.
- Fontos, hogy a modulok témái relevánsak legyenek a tervezett master szintű képzés előkészítéséhez, megvalósításához.

A pályázat elsődleges célja a Szociális munka tanszék oktatási kapacitásainak tartós fejlesztése, s ez meghatározta a modulok kidolgozására felkértek körét:

- Legnagyobb számban a tanszék belső oktatóival lehetett számolni, így került sor hat modul kidolgozására, alapvetően a gyakorlati működés, oktatói, kutatói tevékenységek témaköreiben.
- A pályázati partnerek szakértői négy modult dolgoztak ki.
- Az egyetem más tanszéken dolgozó oktatói köréből kettő modul kidolgozására került sor.

A projekt során a követelményeink egyik legfontosabbika, hogy erős legyen a minőségbiztosítás. Ennek érdekében a következő eszközök alkalmazására került sor:

- minden modul lektorálásra került,
- a projektmenedzsment is együtt dolgozott minden modul kidolgozóval a tartalmi kérdésekben is,
- konferencia keretében bemutattuk és megvitattuk a modulokat, a széles spektrumú részt vevő szakemberektől, képzésfejlesztéssel foglalkozóktól és a hallgatóinktól – kapott visszajelzések, kérdések alapján véglegesítettük azokat.

Ennek a minőségbiztosítási rendszernek a legtervezhetőbb eleme a lektorokkal végzett munka, ezért nagyon gondosan választottuk meg a lektorokat.

Lehetőség szerint:

- tudományosan minősített és/vagy nagy gyakorlati tapasztalatú lektorok felkérésére került sor,
- az egyetemen kívüli világból – gyakorlatilag az egész országból – választva olyan lektorokat kértünk fel, akiket saját szakmai megközelítésünkhöz közel állónak ismertünk, ily módon is építettük és erősítettük szakmai hálózatunkat.

1. táblázat

A képzési modulok áttekintése

Domináns tartalom	*Modul címe*	*A képzésben résztvevők majdani domináns szerepe*
Közösségi munka ismeretei, metodikája	1. Közösség- és szükségletfelmérés	Közösségi munka kezdeményezője, menedzsere
	2. Modern társadalmak – közösségiség (közösségfejlesztés) – civil társadalom (társadalmi nyilvánosság – önkéntesség)	
	3. A segítségnyújtás közösségi formái (módszerei, sorstárs segítés)	
	4. Helyi társadalom – (politika,regionalitás) szolgáltatástervezés (a szociális- és erőforrás-problémák feloldására)	
	5. A közösségfejlesztő folyamatok (szervezése, avagy a közösség fejlődését ösztönző és támogató folyamatok szervezése)	
Együttműködő szakmák ismeretei, találkozási pontjai	6. Munkaerő-piaci és szociális tudás integrációja (foglalkoztatási rehabilitáció, megváltozott munkaképességűek foglalkoztatása, szociális gazdaság)	Közösségi munka részvevője
	7. Munkaerő-piaci szolgáltatások	
	8. Szociális és épített környezet	
	9. Gyermekek és ifjúság a közösségekben	
	10. Korszerű életminőség	
	11. Társadalmi felelősségvállalás	Felelős állampolgár
	12. Emberi jogok és közösség (szociális munka)	

Forrás: A szerző saját szerkesztése.

A modulok kipróbálása és hasznosíthatósága

A modulok tehát egyszerre tartalmaznak tudáselemeket, kompetenciákat és az elsajátításukat, kialakításukat segítő tanulásirányítási módszereket. A projektterv része volt, hogy a modulok egy részéből kipróbáló kurzusok megvalósítására kerül sor. Szerettünk volna minél több modult valamilyen képzés keretében kipróbálni, de látható volt, hogy csak egy részük esetében lesz erre lehetőség (2. táblázat).

A kipróbáló kurzusok valamennyi hallgatóját kérdőívvel kérdeztünk meg tapasztalatairól. A 2011 őszén kipróbált két modul hallgatóival egy-egy kvázi fókuszcsoportos értékelő beszélgetés is lefolytatásra került. Az eddig értékelt tapasztalatok szerint:

- a választhatóként felkínált modulok/tantárgyak iránt több hallgató érdeklődött, mint ahányat fogadni lehetett,
- a hallgatók számára újdonságot jelentett az interprofesszionális tanulási helyzet és az Ő aktív részvételükre építő képzési metodika: a tapasztalatlanságot hamar le tudták gyűrni, és valódi együttes tanulás valósult meg,
- a tanári szerep itt jelentősen különbözik más szakokon szokásostól, amihez a hallgatóknak alkalmazkodniuk kellett, és a különböző szakos hallgatók alkotta vegyes összetételű tankörökkel végzett munka a tanárok számra is jelentős kihívást jelentett,
- egy-egy ilyen kurzuson való részvétel fontos impulzusokat adhat a hallgatóknak, de a társadalomért aktív közösségi felelősséget vállaló értelmiségi énkép kialakításához több kurzus összetettebb hatása szükséges. (Az a mostani hallgatók majdani gyakorlati működésében figyelhető majd meg, hogy az interprofesszionalitás szelleme és elemi kompetenciáinak kialakulásához mennyiben járult hozzá a modulok tanulása.)

2. táblázat

A kipróbált modulok

Modul címe	*Modul kipróbálása*
Munkaerő-piaci szolgáltatások	Interdiszciplináris kipróbáló kurzus egyetemistáknak 2010/11. tanév, tavaszi félév
Korszerű életminőség	Interdiszciplináris kipróbáló kurzus egyetemistáknak 2010/11. tanév, tavaszi félév
Társadalmi felelősségvállalás	Interdiszciplináris kipróbáló kurzus egyetemistáknak 2011/12. tanév, őszi félév
Emberi jogok és közösség	Interdiszciplináris kipróbáló kurzus egyetemistáknak 2011/12. tanév, őszi félév
Gyermekek és ifjúság a közösségekben	Akkreditált továbbképzési tanfolyam szociális és gyermekjóléti szakemberek számára kipróbáló kurzusként 2012 áprilisában

Forrás: A szerző saját szerkesztése.

Alapvető kérdés a fenntarthatóság, a képzésfejlesztési projekt esetében pedig az is, hogy a létrehozott értékeket sikerül-e beépíteni meglevő képzésekbe, illetve az új eszközök felhasználásával sikerül-e új képzéseket kialakítani, rendszerbe állítani.

Az Útitársak projekt esetében több dimenzióban ragadhatók meg a válaszok: a termékek – ahogy a pályázati zsargon nevezi az eredményeket –, a tartalmak – ahogy az információs társadalom nevezi a szellemi tevékenységek lévén létrejövő, nem materializálódó eredményeket – hasznosulásának vizsgálata részeként jelen projekt esetében érdemes figyelmet szentelni a felkészülési folyamat és a köztes eredményeinek hasznosulására is, és vannak szándékolt és nem szándékolt (serendipity) további eredmények is. A modulok kidolgozását előkészítő tanulmányutak, a különböző konferenciákra fogadott vendégelőadók nyilvánvalóan bővítették a témáról meglévő tudásokat, tapasztalatokat és módszerkészletet. A két oktatói felkészítésnek a konkrét oktatói szükségletek megfogalmazása és kielégítése volt a célja, s hatásuk nem csak az oktatók egyéni kompetenciának fejlődése volt, de a tanári közösség együttműködésének fejlődése és a közös értékvilág formálódása, manifesztálása is.

A program tervezésekor nem számoltunk azzal a lehetőséggel, hogy a közreműködők kiválasztása a projekten túlmutató hálózatépítési lehetőséget is hordoz, de a megvalósítás során igyekeztünk ezt tudatosan kihasználni.

A projekt során elkészült kötetek nyomtatott példányai gazdára találtak a kurzusok résztvevői és a tanárok körében, de elektronikus formában a tanszéki honlapról és országos adatbázisból is elérhetőek a kiadványok.

Kész, bármikor felhasználható, lektorált és a kipróbáló kurzusok után pontosított képzési programok állnak rendelkezésünkre, melyek oktatásának adminisztratív feltételei is adottak:

- az interprofesszionális közösségi munka szakirányú továbbképzés,
- tíz modulból kidolgozott, a gyermekjóléti-szociális szakemberek továbbképzési rendszerébe való akkreditálásra benyújtott tanfolyam,
- modulokból kidolgozott és sok szak programjában választható tárgyként felvehető négy egyetemi kurzus.

Az első kettő piaci tulajdonságokkal bíró termék: sorsuk azon múlik, hogy a gyermekjóléti-szociális ágazatban dolgozók – illetve az ő munkaadóik, akiknek egyebek között munkatársaik szakmai tudása folyamatos megújításáról is gondoskodniuk kell – és a szakirányú továbbképzés esetében a potenciális partnerterületek is értékesnek tekintik-e ezeket, és szándékukban és képességükben áll-e ezek árát megfizetni. Az egyetemisták számára kidolgozott tárgyak jövőjét különböző körülmények határozzák meg:

- a partnerintézmények szakértői által kidolgozott modulok akkor valósulhatnak meg, ha biztosítani lehet a kurzusokhoz az óraadói díjat,

- a más tanszéken dolgozó egyetemi oktatókkal és tanszékeikkel az óraterhelésekről kell egyeztetni: beilleszthető-e, hogy hirdessék a választható tárgyat,
- hasonló kérdések felmerülnek tanszéki kollégák kurzusai kapcsán is, de nyilván esetünkben nagyobb az elkötelezettség az elért eredmény fenntartása iránt, s talán az egyeztetés is egyszerűbb.

Ugyanezek a körülmények határozzák meg azt is, miként lesznek fenntarthatóan hasznosíthatóak azok a modulok, melyekből nem volt kipróbáló kurzus. A modulok definíciójából és a kidolgozott munkákból következően, viszonylag egyszerűen kialakíthatóak programok a további hét modulból is, akár az egyetemi képzésen belül, akár továbbképzési rendszerekben, akár informális, közösségi célokra, sőt, mindegyik modulból több – önálló, de akár egymásra épülő – képzés/kurzus formálható bármely képzési rendszerbe. A kérdés: a potenciálisan kidolgozható programok közül melyeket és milyeneket lehet ténylegesen meg is valósítani.

Jelen körülmények között a legnagyobb esélye annak van, hogy a tanszék oktatói által kidolgozott modulokból formált választható tantárgyak kerülnek kínálatra az egyetemi képzésen belül. A 2011/12-es tanévben ez meg is kezdődött: folyik az egyeztetés, mely modulokból kialakított milyen választható kurzusokat fogadnának be az egyetem különböző szakjai.

A tanszék külső oktatói által kidolgozott modulokból kialakított kurzusok tartására a felsőoktatás és benne az egyetemünk finanszírozása alakulása függvényében lesz lehetőség.

Már pályamunkában és a tanszéki stratégiában is megfogalmazódott az a célkitűzés, hogy erősítsük részvételünket a szociális ágazat, a közösségi-civil szektor innovációs folyamataiban. Ennek egy lehetséges módja, hogy képzésekkel is lehet támogatni e két terület megvalósuló innovációit. Ebben a tevékenységben lehet hasznosítani a modulok kidolgozása során felhalmozott tudást, mind a tartalmak, mind pedig a képzési és tanulásirányítási módszerek tekintetében.

A modul témák megválasztásának egyik alapvető szempontja volt, hogy a munka szolgálja a tervezett master szintű képzés kidolgozását is. A projekt céljainak megvalósításával párhuzamosan több más feltétel is létrejött, így elkezdődött a szakakkreditáció előkészítése. Ezekbe közvetlenül át lehet vezetni a modulok jelentős részét, és hasznosítani lehet a modulok kidolgozásával megszerzett kompetenciáinkat is.

Az egyetemi világban végzett képzési innovációnak mind nagyobb mértékben kell figyelemmel lennie a gyakorlat képzési szükségleteire és igényeire, különösen olyan alkalmazott tudományok esetében, mint a szociális munka, szociálpolitika, közösségi munka és határtudományai. Ezzel együtt is igaz, hogy a képzési innovációk továbbélését, hasznosítását, fenntartását elsődlegesen az egyetemi képzés rendszeresen megtartott kurzusai biztosítják. Ezért a projektben kitűzött és elért eredményeink fenntartásának alapvető feltétele, hogy megvalósuljon a master képzés. Az

eredményeket meg kell osztani egymással, hasznosítani kell azokat a gyermekjóléti-szociális ágazat szakembereinek képzésén túl a közösségi szektor, a társadalom egésze számára. Úgy, ahogy pályamunkánkban és stratégiánkban elterveztük.

Feladatok

- A tanulmány elolvasása után újra próbálja végiggondolni, hogy milyen szempontok alapján végezné el munkahelye egy részlegében a kollégák képzési szükségleteinek felmérését?
- Mennyiben érvényesültek a felmérés során
  - a szakmaközi (interprofesszionális) együttműködésre vonatkozó,
  - az állampolgári és össztársadalmi szintű szerepek felvállalására is vonatkozó szükségletek ?

Jegyzetek

[1] Megállapításainkat nem érinti, hogy e sorok írása idején éppen saját egyetemünk jogászképzésének vezetője mutatta ki, hogy a döntéshozók hivatkozásával ellentétesen nincs túlképzés jogászokból, hiszen maga az ügyvédi kamara vezetője tényként és kezelendő problémaként beszélt a jogászok túlképzéséről.

[2] ld. Community Care Approach: A Strategy for Social Inclusion és Europen Interprofessional Education Network (EIPEN és EIPEN +) projektek anyagait. http://www.eszi.sze,hu/index_szm.html

Irodalom

Budai, I.–Németh, T. (2007) Strong resistances and developmental understanding. Models for introducing IPE in Hungary. – EIPEN 1st International Conference – Learning together to work together. 12–13. September. Jagiellonian University, Krakow.

Budai I. (2009) Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. – *Esély*. 5. 83–114. o.

Budai I. (2011) Szakmaközi együttműködés a közösségi munkában. – Budai I.–Nárai M. (szerk.) *Közösségi munka – Társadalmi bevonás – integráció*. Szöveggyűjtemény. Széchenyi István Egyetem, Győr. 55–72. o.

Somorjai I. (szerk.) (2001) *Amivel még nem számolunk… Interprofesszionális együttműködés és szociális munka*. Széchenyi István Főiskola – Kávé Kiadó, Budapest–Győr.

Tóbiás L. (2006) Hallgatói önkéntesség a Széchenyi István Egyetemen. – Dudich Á.–Földeák A.–Galambos H.–Kolozsvári O.–Kozma J. (szerk.) *A közösségi tanulás kézikönyve*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

HÁLÓZATFELMÉRÉS ÉS DIAGRAMOK*

EGY KÖNNYEN KEZELHETŐ ESZKÖZ A SZOCIÁLIS MUNKA GYAKORLATA ÉS A KÉPZÉS SZÁMÁRA

MALCOLM HILL

A kapcsolatok és a társadalmi tőke nemrég váltak fontos fogalmakká a politikában és a médiában Skóciában, illetve általánosan az Egyesült Királyságban. Többen javasolták a családok és a szorosabb környezet közötti kapcsolatokat, valamint az önkéntes civil tevékenységeket a szociális és politikai probléma megoldásának forrásaként (Dasgupta–Serageldin 2000; Putnam 2000). Mint sok más, ún. harmadik út (third-way) elmélet, ezek is kétarcúak: egyrészt meg akarnak felelni a tradicionális értékeknek, másrészt pedig a szociális szolidaritásnak. Megvan bennük a lehetőség, hogy elősegítsék a szociális egyenlőséget, ám felhasználhatják őket arra is, hogy diszkriminálják és kritizálják az egyedülálló szülőket vagy az egy gyermekes családokat (Coleman 1988). Vitatható, hogy sok kulcsfontosságú téma nem is új keletű (Portes 1998), ám ennek ellenére olyan jól megalapozott fogalmakat „csomagolnak újra", mint a közösség, a szociális támogatás és a hálózati kapcsolatok. A társadalmi élet e tulajdonságai – bármilyen módon is fogalmazzuk meg őket – mindenképpen a szociális munka központi elemei. Jelen tanulmány beszámol a hálózati fogalmak és kutatások, az esetmunka, illetve a családi szinteken folyó szociális munka hatásáról. A hálózatok a szociális munka más szempontjaira is vonatkoznak, például a közösségfejlesztésre, a szervezeti analízisre, a csoportmunkára, illetve a politikára (Payne 2000; Trevillion 2000).

A legtöbb ember, amikor szociális ellátásra lenne szüksége vagy szociális, illetve pszichológiai problémákkal néz szembe először – és gyakran kizárólag – a saját személyes (informális) természetes szociális hálózatához fordul (pl. család, rokonok, barátok és szomszédok). Azok, akik hatékony hálózatokkal rendelkeznek, kevésbé aggódnak és általában könnyebben meg tudnak küzdeni a problémákkal, krízisekkel, illetve a rossz élményekkel. Amikor szakmai vagy hivatalos segítségért fordulnak, gyakran azt már befolyásolta a család vagy a barátok korábbi véleménye, illetve tanácsa. Ezért, amikor a szociális munkában dolgozó szakemberek megvizsgálják az egyéneket, illetve a családokat, elengedhetetlen, hogy megértsék, miként járulnak hozzá a hálózati kapcsolatok a vizsgált szükséglethez, illetve problémákhoz, valamint azok miként segítik vagy hátráltatják a pozitív eredmény elérését.

A személyes hálózatok felmérése szorosan kapcsolódik a szociális ellátáshoz, illetve a szociális munka ügyintézési folyamatához. Hozzájárulnak a szociális munkán belüli

* A tanulmány eredeti megjelenési helye: Journal of Social Work (2002) 2 (2): 233–254.

tanácsadó feladatokhoz, mivel segíthetnek beazonosítani a lényeges kapcsolatokat, illetve kapcsolati problémákat. Továbbá az egyéni hálózatok megismerése összekapcsolódik a közösségek (legyen az egy adott környezet vagy szomszédság), valamint értelemszerűen a szakmai hálózatok megismerésével is. A hálózatok felmérése a szociális munka egy általános szempontja, mivel a vizsgálat kiterjedhet a csecsemőktől az idősekig, valamint kapcsolatban áll a szociális szükségletek és problémák széles tartományával (Cochran et al. 1990; Phillipson et al. 1999).

Feladatok

- Gondolja végig, hogy egy-egy esettel, csoporttal való dolgozás során milyen – a szolgáltatásokat igénybevevők közötti – kapcsolatokat és azok milyen hálózatait mér fel? Melyek a legtipikusabbak?
- Soroljon fel saját gyakorlatából néhány példát igazolandó a szolgáltatásokat igénybevevők személyes és a közösségi hálózatok megismerésének szükségességét!
- Hogyan határozná meg a szociális háló és a társadalmi tőke fogalmát?

Ezek megválaszolása után folytassa a tanulmány olvasását!

A hálózatoknak a szociális munka során történő felméréseknél nemcsak gyakorlati, hanem elméleti hasznuk is van. A szociális munka alapvetően az egyének és a társadalom közti határterületen zajlik (Lorenz 1994). Összeköti az állampolgárokat (általában a hátrányos helyzetűeket) és a szociális szolgáltatásokat. A személyes szociális hálózatok azokon a köztes helyeken is működnek, amelyek összekötik az embereket a szélesebb szociális hatásokkal, korlátokkal, illetve lehetőségekkel. Gyakran a szociális hálózatokon keresztül lehet csak az erőforrásokat mobilizálni, a normákat gyakorolni, a diszkriminációt kivédeni. A mindennapi élet során a társadalmi osztályon, nemen, etnikumon stb. alapuló társadalmi struktúrákat általában személyes kapcsolatokon keresztül lehet megtapasztalni. Az emberek létező hálózatokba születnek bele, ám döntéseikkel képesek fejleszteni ezeket a kapcsolataikat (Chamberlayne–King 2000). Ebből következik, hogy minden ember szociális hálózata egy olyan kulcsfontosságú helyszín, ahol lejátszódik a struktúra és a tevékenység közti kölcsönhatás. *Egy hálózati megközelítés összefér a szociális konstrukció fogalmaival* (Williams et al. 1999).

A *társadalmi tőke* fogalma nemrég vált fontos tényezővé (Baron et al. 2000; Putnam 2000; Hill 2001). A fogalom némileg megfoghatatlan, ám a kifejezés magában fogalja a hálózat fogalmát, illetve arra épül rá. A társadalmi tőke létfontosságú, kézzel meg nem fogható erőforrások készletét, illetve hiányát magában foglaló hozzáférhetőség, amelyet a hálózaton belüli összekötöttség, illetve bizalom határoz meg. A fogalmat használhatjuk családok, közösségek, régiók, államok, valamint társadalmak esetében is.

A továbbiakban bemutatjuk, hogy miként alkalmaztak egy hálózatfelmérő gyakorlatot a Glasgow University felkészítő kurzusán az elmúlt 10 év során. A gyakorlat célja, hogy megismertesse a hallgatókat az informális támogatás kritikus fontosságú szerepével, miközben felismerik a hálózati kapcsolatok problémateremtő vagy kriminogén természetét. E célból a hallgatóknak bemutattak néhány kulcsfontosságú fogalmat, amelyeket az elmúlt 50 évben a szociális hálózati és csereelméletek során dolgoztak ki, illetve néhány empirikus kutatás eredményét is. A gyakorlat magában foglal alapos hálózatfelméréseket és diagramok használatát az információgyűjtés, valamint a feljegyzés készítés módszereként annak érdekében, hogy bepillantást és indikációkat szerezhessünk a beavatkozáshoz. E gyakorlat kulcsfontosságú elemei kapcsolódnak a reflektív tanulás alapelveihez, valamint a felnőttképzés Kolb-féle modellben található különböző szakaszaihoz. Kolb úgy látta, hogy a hatékony tanulás egy aktív, folyamatos és ciklikus folyamat, amely négy szakaszból áll: elvont fogalomalkotás, aktív kísérletezés, valós tapasztalatok, valamint visszajelzés-alapú megfigyelés. A hallgatók a kör bármely pontján bekapcsolódhatnak, ám ahhoz, hogy a hosszú távú gyakorlat során a szükséges tudást elsajátíthassák és magukévá tehessék, szükséges mind a négy szakaszt végigjárni (Gould–Taylor 1996; Goldstein 2001) (1. táblázat).

1. táblázat

A hálózatok tanításának áttekintése

Tananyag	*Módszer*
1. Tanórán • Hálózati struktúrák, folyamatok, összetétel és funkciók • Hálózati diagramok • Hálózati felmérés	Előadás és vázlat Megvitatás a csoportban Próba a csoportban
2. Gyakorlatban • Hálózati felmérés és jelentés	A hallgató elvégzi a hálózati felmérést, diagramo(ka)t készít a helyszíni munka során Srukturált reflektív jegyzeteket készít
3. Tanórán • Elkötelezettség, információ-gyűjtés, hálózati tulajdonságok • Hálózati beavatkozások • További elméletek (pl. társadalmi tőke, szomszédsági hálózatok) • Hálózati tulajdonságok és a jelentések felhasználása	A csoport megvitatja a folyamatokat és a gyakorlat eredményeit Tömör összefoglalás és megvitatás Tömör összefoglalás és megvitatás Írott visszajelzés a diagramokról és jegyzetekről minden hallgató számára

Forrás: A szerző saját szerkesztése.

A következő rész leírja a hálózatok elméleti felfogásának fő összetevőit; az empirikus és az analitikus módszerek kombinációját, amely főleg a kapcsolatok rendszerszerű tanulmányozásából áll. Ám magában foglal egy normatívát is, mely szerint az emberi viselkedést a legjobban egy „személy az adott környezeten belül" való átfogó vizsgálatával lehet megérteni (Erath–Hämäläinen 2001). A tanulmány alapjául szolgálhat a hallgatók felmérési, illetve gyakorlati készségeinek fejlesztéséhez, ám önmagában ez nem kielégítő, ha a hallgatók nem láthatják az általános gondolkodásmód, illetve a gyakorlathoz szükséges egyéni fogalmak jelentőségét. Így nagyon fontos, hogy konkrét segítséget adjunk a felméréshez (lásd később), majd írásbeli feladatok, illetve beszélgetés formájában kérjünk tőlük visszajelzést (Watson et al. 2002). A tanulmány utolsó része ezek bemutatásából áll. Az egész folyamat lényege, hogy az elmélet összefonódhasson a gyakorlattal, valamint hogy az egyetemen való tanulás kiegészülhessen a területen való munkával (Adams et al. 2001; Doel et al. 2002).

Feladat

- Fentiek alapján mit vár Őn ettől a tanulmánytól? Próbálja egy-két rövid gondolatban megfogalmazni!

A szociális hálózatok jelentése és jelentősége

A szociális hálózatokat a kapcsolatok, sőt ami még fontosabb, a kapcsolatok közötti összeköttetés természete, illetve minősége határozza meg. Az *informális hálózatoknak* két fajtáját különböztethetjük meg: *egy személy vagy család személyes szociális hálózata*, valamint *egy adott földrajzi területen vagy egy szervezetben, illetve egy intézményen belül található szociális hálózat*. A személyes szociális hálózatokra azonban gyakran hatással lehet az egyént körülvevő környezet társadalmi minősége is (Warren 1980; Holloway 1998).

A *személyes szociális hálózat* elméletileg mindazokból az emberekből állhat, *akiket az egyén ismer*, és ez egy összetett modern társadalomban akár több száz embert is jelenthet (Scott 1991). Tulajdonképpen elég, ha csak a tényleges szociális hálózatot vesszük figyelembe, ők különleges érzelmi vagy gyakorlati jelentőséggel bírnak az egyén számára, habár néhány úgynevezett gyenge vagy indirekt kapcsolat is fontos lehet (pl. munka, tanulás vagy szociális lehetőségek megnyitása szempontjából) (Granovetter 1973).

A kapcsolat lehet úgynevezett látens is, amikor egy ismerősből idővel barát válik, vagy amikor egy költözés során újra kapcsolatba kerülünk egy távoli családtaggal.

A hálózati kapcsolatok központi jelentőséggel bírnak a szociális munka során, mivel ezek teremtik meg a szolgáltatásokat igénybevevők közvetlen környezetét. Létfontosságú *szerepet töltenek be a problémák születésében, fenntartásában,*

megelőzésében, enyhítésében, illetve feloldásában. Több tanulmány is kimutatta, hogy azok az emberek, akiket érzelmileg és szociálisan támogatnak, kevésbé hajlamosak a mentális problémákra, valamint könnyebben megküzdenek a stresszes eseményekkel. Ezzel ellentétben a szociális elszigeteltség nagyobb eséllyel vezethet problémákhoz, például gyermekbántalmazáshoz (Cooper et al. 1999; Stansfield 1999). Az egyének, illetve családok hálózati felépítésének és folyamatainak megértése segít felmérni a problémák természetét, a problémák leküzdéséhez szükséges változtatásokat, valamint a változtatást elősegítő vagy megakadályozó érzelmi, szociális, illetve anyagi erőforrásokat.

Feladat

- Saját példákkal támassza alá a fenti gondolatok igazát, vagy az ellenkezőjét!

A szociális hálózatok kulcsfontosságú jellemzői

Mitchell (1969) kidolgozott a hálózati analízis számára egy hasznos keretrendszert, melynek fő pontjai máig hatékonyak és helytállóak (Wellman 1998). Mitchell rendszerét szem előtt tartva a szociális hálózatok négy fő szempontját különböztetjük meg: szerkezetüket, folyamataikat, funkcióikat és összetételüket.

Szerkezetük

Egy hálózat szerkezete a formájából ered, illetve magában foglalja a hálózat geometriai tulajdonságait. A fő morfológiai szempontok a következők (Mitchell 1969):

- Tartomány vagy méret;
- Földrajzi tömörülés vagy szétszórtság;
- Elérhetőség – a külső tagokhoz való eljutás lépéseinek száma;
- Tömörség vagy összekötöttség – annak a mértéke, hogy a tagok mennyire ismerik egymást, illetve milyen módon kapcsolódnak egymáshoz;
- Csoportosulás;
- Homogenitás/heterogenitás.

A kutatás során a legtöbb figyelmet igénylő szerkezeti tulajdonság az *összekötöttség* (Bott 1971). Ez bemutatja a hálózat tagjai között lévő kötelékek valós számát szemben azzal a számmal, amit akkor figyelhetnénk meg, ha a hálózaton belül mindenki kapcsolatban lenne mindenkivel. A szorosan összekapcsolódó hálózatoknál a legtöbb ember kapcsolatban van a másikkal, míg a kevésbé sűrű hálózatokban a tagok csak kevés emberrel tartják a kapcsolatot. A sűrű vagy szorosan összekapcsolódó hálózatokban az információk, az ötletek, illetve az állásfoglalások széles körben

terjednek. A kevésbé sűrű hálózatokban általában nagyobb az elkülönülés, ám kevesebb dolog közös (Scott 1991). Ez arra utalhat, hogy a hálózat tagjai különböző feltevésekkel, hiedelmekkel és hozzáállással rendelkeznek. A sűrű vagy *szorosan összekapcsolódó hálózatok könnyebben alakítanak ki közös normákat*. Nagyobb lehetőség van a pletykák kialakulására, ám a közös támogatásra és a barátkozásra is. A társadalmi tőkével foglalkozó elméleti szakemberek úgy gondolják, hogy a hálózaton belüli kohézió és bizalom nagymértékben befolyásolja, hogy az egyéneknek mekkora hasznuk lesz a többi tag anyagi, tanulással kapcsolatos, illetve szociális erőforrásaiból (Portes 1998). A kevésbé sűrű hálózatokban kevesebb esély van a kollektív támogatás vagy cselekvés mozgósítására, azonban nyitottabbak lehetnek az új ötletekre és asszociációkra. E hálózatok tagjai szabadabban válthatnak szerepeket, identitást, illetve értékeket.

Figyelembe kell venni az egyének közvetlen személyes kapcsolatai mögé nyúló kapcsolatokat is. A támogatás tartósabb, illetve kevésbé terhes, ha az egy kölcsönös segítségen alapuló hálózat, nem pedig egy elszigetelt kapcsolat része (Trevillion 1999). Lehet, hogy a hálózat magján túlnyúló kötelékek (a gyenge kötelékek) kevesebb érzelmet tartalmaznak, ám elérhetővé tehetnek alapvető fontosságú információkat az erőforrásokról, illetve a lehetőségekről (például munkalehetőségekről vagy speciális szolgáltatásokról) (Granovetter 1973).

Megfigyelték, hogy a legtöbb személyes szociális hálózat néhány, egymástól sokban eltérő szektorból áll. Mindegyik szektort egyfajta speciális kapcsolat határoz meg (például rokonok, szomszédok, barátok, munkatársak). Az egyén rokonai gyakran keveset tudnak a nem rokonokról. Néhány kapcsolat egyoldalú, más szóval csak egy szerepet vagy kontextust tartalmaznak (pl. munkatárs, fodrász). A multiplex kapcsolatok több területre is kiterjednek, például amikor a munkahelyi kapcsolatok kiterjednek a szabadidős vagy otthoni tevékenységekre is.

Feladat

- Egy konkrét eset vitele, vagy egy közösségfejlesztési akció kapcsán állítsa össze az abban megjelenő kapcsolati hálót és határozza meg, jellemezze annak szerkezetét!

Folyamatok

A hálózat tagjaival folytatott interakciókat több szempont alapján is csoportosíthatjuk (Mitchell 1969; Scott 1991; Wellman 1998):

- Tartalom – a kommunikáció és cserefolyamat típusai (például tanács, pletyka, gyakorlati segítség, gondozás);
- Intimitás foka;
- Érintkezés gyakorisága;

- Irányultság – a kapcsolatok szimmetrikusak vagy egyoldalúak?
- Tartósság – a kapcsolatok rutinszerűek, epizodikusak, ismétlődőek vagy krízis orientáltak?
- Intenzitás – a kapcsolat jogainak és kötelességeinek jelentősége

A modern kommunikáció lehetőséget ad rá, hogy a közeli kapcsolatokat gyakori szemtől szembeni érintkezés nélkül is fenn lehessen tartani, valamint hogy a támogatást nagyobb távolságból is fel lehessen ajánlani, illetve elérhetővé lehessen tenni. A telefon és az internet lecsökkentette a távolság jelentőségét a családi, illetve baráti kapcsolatok ápolása során, valamint az utazás gyorsabb formái lehetővé teszik, hogy krízis esetén valaki, aki jóval a közvetlen környezeten kívül él, gyorsan a segítségünkre siethessen. Ennek ellenére ahhoz, hogy kihasználjuk őket, a modern technológia, illetve a pénzügyi források hozzáférhetősége túlságosan egyenetlen, illetve társadalmilag szétszórt (Holloway–Valentine 2000).

A *hálózati kapcsolatok megértéséhez* elengedhetetlen a szociális változások, a *kölcsönösség*, illetve utóbbi természetének szemügyre vétele. Ez utal a szeretet, szociális ellátás, fizikai gondozás vagy anyagi segítség adományozása, illetve az azokban való részesülés közti egyensúlyra. A szimmetrikus kapcsolatok rendelkeznek a hatalom és a cserefolyamatok viszonylagos egyensúlyával, míg az aszimmetrikus kapcsolatban az egyik partner domináns, illetve kiváltságos. Az emberek nem feltétlenül haszon és veszteség szerint értékelik a kapcsolataikat, ám Crow és Allan (2000, 46) is rámutatott, hogy a *„szociális támogatás csak ritkán feltétel nélküli”*. Sok kapcsolatban tolerálják, és szívesen fogadják a kiegyensúlyozatlanságot. Általában a közeli rokoni kötelékeket erős kötelesség jellemzi. Mindazonáltal azok a kapcsolatok, amelyek a befektetett energia, illetve az eredmények alapján egyenlőtlenek, általában instabilak és feszültséget kelthetnek. Azok az emberek, akik sokat adnak, és cserébe keveset kapnak vissza, nagyobb valószínűséggel érezhetnek erőlködést és neheztelést, míg azok, akik főleg kapnak, legtöbbször bűntudatot, eltartottságot érezhetnek, illetve úgy gondolhatják, hogy megbélyegezték őket. A legtöbb kapcsolatban szükség van a megközelítőleges egyensúlyra, ám ennek nem feltétlenül kell ugyanonnan vagy ugyanattól az embertől érkeznie. Az, hogy bevásárolunk egy idősebb szomszédunknak, visszafizetődhet barátság formájában, vagy úgy, hogy ő cserébe átveszi a kiszállított csomagokat, amikor mi nem vagyunk otthon. Az a személy, aki egy vagy több emberről is gondoskodik, nagyfokú elégedettséget, illetve pozitív identitást szerezhet. A csere kiterjedhet egy egész életciklusra is, például ha gondoskodunk az egyik nagybátyánkról vagy nagymamánkról, az valamilyen formában visszaadja az idősebb generáció értünk tett erőfeszítéseit. Az általánosított csere akkor következik be, amikor a szolgáltatást a hálózat egy másik tagja számára biztosítjuk (Hill 1989).

Feladat

- Soroljon fel saját szociális és közösségi munka praxisából emberek közötti
  - szimmetrikus
  - aszimmetrikus kapcsolatokat!
- Milyen következményekkel jártak az aszimmetrikus kapcsolatok?
- Hogyan lehetett az ezekből fakadó feszültségeket feloldani!

Funkciók

A hálózat tagjai egyrészt egyénenként különböző funkciókat látnak el, azonban figyelembe kell vennünk, hogy a hálózatok szélesebb körű funkciókkal is szolgálhatnak a gyermekek szocializálásától egészen a bűnözés kialakulásáig. A tendencia az, hogy *a hálózatokra elsősorban kedvező feltételként tekintenek*. Az általános csoportosítást a 2. táblázatban láthatjuk. Ezek többféleképpen is összhangban vannak a direkt vagy indirekt szociális munkatevékenységekkel. Még mindig az a helyzet, hogy a segítségre szorulók számára a szociális ellátás nagy részét az informális hálózatok, főleg a rokonság végzi el (Parker 2000). Ez nemcsak azt mutatja, hogy a szociális munka gyakran azokra az egyénekre összpontosít, akiknek a hálózatai csak korlátozottan tudnak segítő funkciókat ellátni (Bauld et al. 2000; Wenger 1991), hanem azt is, hogy a szociális munka hosszú távon sokkal hatékonyabb lehet, ha segít támogató informális hálózatokat kiépíteni. Az egyik kulcsfontosságú haszna a családközpontú megközelítéseknek, hogy megnövelik az édesanyák hálózatát, valamint segítenek hozzáférni a támogatáshoz és a tanácsadáshoz (Gibbons et al. 1990; Kirk 1999).

2. táblázat
Pozitív hálózati funkciók

Pozitív hálózati funkciók	*Példák*
Gyakorlat/feladatközpontú segítség	Fizikai gondozás, termékek, szolgáltatások, készpénz, képviselet
Érzelmi segítség	Ösztönzés, visszajelzés, önbizalom növelése, vigasz
Információ	Kognitív és hozzáállásbeli segítség, tanácsadás, példaként való viselkedés
Szociális javak	Társaság, szabadidős tevékenységek, intimitás, társadalmi integráció

Forrás: A szerző saját szerkesztése.

A hálózatok (vagy azon belül a tagok, illetve az érdekszövetségek) előnytelenül is működhetnek, például antiszociális hozzáállást és viselkedést gerjeszthetnek, illetve lehetnek konfliktusok, megbélyegzés vagy külső nyomás forrásai is. Az egyének gyakran nehezen tudnak a kifejezetten előnytelen szociális hálózat kapcsolatain lazítani

(bűnözést folytató bandák, alkohol, illetve drogproblémákkal küzdő baráti kör, prostitúciós hálózat), mert a hálózat sok más személy szociális szükségleteit is kielégíti. Például egy gyermekbántalmazási ügy során a családtagok vagy más hálózati tagok bevonása inkább lecsökkentheti, mint elősegítheti a végső kimenetel eredményességét (Thompson 1995; Berry–Cash 1998).

A hálózatok vagy azok szektorai rendelkezhetnek bizonyos elvárásokkal és értékekkel, a tagoknak meg kell felelnie ezeknek, hogy elfogadják őket, valamint elkerüljék a megbélyegzést, a szégyent és a pletykákat. Egy mezőgazdasági közösségben megfigyelték, hogy a faluban lévő családok támogatták egymást, illetve egymás rendelkezésére álltak a nehezebb időkben és az egészségügyi problémák esetén, ám ugyanez egy mentális problémákkal küzdő nő számára negatív és bénító hatású volt (Christensen et al. 1998). A szociális munkásoknak *meg kell érteniük*, hogy egy adott hálózaton vagy szociális területen belül *milyen az uralkodó hozzáállás a bizalomhoz, a függetlenséghez, a közösségi szolgáltatásokhoz, az altruizmushoz, illetve a törvény betartásához/megszegéséhez.* Az értékek változhatnak a különböző körülményeken belül is, például, ha egy idegen bekerül valakinek az otthonába, bizalmába vagy személyes ellátásába. A személyes hálózatok (például a közvetlen környezetben lévő közösség) kirekesztőek vagy megkülönböztetőek is lehetnek, és elképzelhető, hogy nem fogadják el azokat, illetve nem segítenek azoknak, akiket kívülállónak vagy maguktól különbözőnek látnak.

Feladatok

- Soroljon fel praxisából előnytelenül működő kapcsolatokat, hálózatokat, amelyek negatívan befolyásolták a szociális munkát!
- Mit tehet ebben a helyzetben a szakember? Hogyan tud hozzájárulni a kapcsolatok és az együttműködések erősítése érdekében?
- És mit tenne Ön?

Összetétel

A legtöbb ember számára a rokonok jelentik a legjelentősebb és legmaradandóbb kapcsolatokat, habár a fontosságuk az élet különböző szakaszaiban más és más lehet. A rokoni kapcsolatok rendszerint szorosak és összetettek. Nagy-Britanniában és a legtöbb nyugati országban, a többi kultúrával ellentétben, az emberek a rokonság egy sokkal kisebb részével vannak csak közeli kapcsolatban, illetve kisebb részének tartoznak kötelességekkel. A legtöbben a szüleikkel, testvéreikkel, gyermekeikkel és nagyszüleikkel, illetve unokáikkal tartják a kapcsolatot (McGlone et al. 1999; Phillipson et al. 2001).

Szinte minden társadalomban a rokonságtól elvárják, hogy segítsék egymást. Az idősek közül például csak kevesen bíznak a barátaikban, ritkán kérnek tőlük segítséget,

illetve vonják be őket a fontos döntésekbe, és a legtöbbjüknek a házastársuk helyett az egyik családtagjuk tölti be ezeket a funkciókat (Phillipson et al. 2001). Az életciklus elején a gyermekgondozás, -nevelés fő forrása a családtagoktól ered (McGlone et al. 1999). Más kapcsolatokkal ellentétben itt nincs szükség ellenszolgáltatásra. A rokonok élesen elutasítják, hogy bármit is várnának a segítségért cserébe. Ha nagymértékű segítségről vagy erőfeszítésről van szó, a viszonzást inkább az egész társadalomtól várják, nem pedig a segítségre szoruló egyéntől.

Sokak számára a jelentős hálózati kapcsolatokat a rokonok alkotják, míg másoknak a nem-rokonok is egyformán fontosak vagy akár fontosabbak is. A nem-rokoni kapcsolatoknak két fajtája van: közelségen alapuló (szomszédok) és a ragaszkodáson alapuló (barátok). Sokak számára, illetve számos térségen belül a barátság általában a szomszédokkal való kapcsolatból fejlődik ki, más esetekben ez nem helytől függő. A városi környezetben egymás szomszédságában lakók csak kevés esetben ismerkednek, vagy barátkoznak egymással. Kapcsolat és kölcsönös segítség általában azok között a szomszédok között alakul ki, akik nem dolgoznak, például az idősebbek vagy kisgyermekes édesanyák között. Allan (1991) megjegyzi, hogy a barátság legfontosabb funkciója a társas érintkezés, illetve a barátság élvezete, ezért az elvárások közé általában nem tartozik jelentős segítség vagy nagyfokú érzelmi támogatás. Ennek ellenére Pahl és Spencer (1997) úgy gondolja, hogy a barátságok idővel érzelmileg fontosabbá válnak, főleg akkor, ha a családi kapcsolatok megromlanak. Időskorban a barátok különösen azoknál az embereknél válnak fontossá, akik egyedülállóak vagy gyermektelenek (Phillipson et al. 2001).

Néhány területen a függetlenség és a be nem avatkozás az uralkodó norma a szomszédok között. A gyakori érintkezést és a segítségadást általában egy berendezkedett közösséggel és régóta fennálló kapcsolatokkal azonosítják, ám ez nem minden esetben van így (Crow–Allan 2000). Bizonyos személyek (természetüknél fogva segítőkész emberek) kimagaslóan sokat segítenek a rászorulókon (Collins–Pancoast 1977). Ők, többségük nő, általában már régóta élnek az adott környéken és szeretnek kimozdulni otthonról. Sokuknak a felmenői is már sokakat segítettek, míg mások szeretnék visszafizetni a múltban kapott segítséget (Bulmer 1986).

A szociális hálózatok sokfélesége

A globalizáció mellett korunk társadalmát meghatározó tulajdonság az individualizáció (Beck–Beck-Gernschein 2001). Az asszociáción alapuló választások kevésbé korlátozottak, mint korábban a foglalkozási háttér, illetve a lakóhely szerinti csoportosítás miatt voltak. Habár a rokoni kötelességek még mindig nagyon erősek, ma már alapvetően egyéni választáson, illetve az adott kapcsolat előzményein alapulnak (Finch–Mason 1993).

Mindazonáltal a hálózati kapcsolatok egy bizonyos fokig még mindig minta követőek. Bizonyos társadalmilag kirekesztett csoportoknak, mint például a munkanélkülieknek vagy az állami gondozásban nevelt gyermekeknek az imént felsorolt választások közül csak kevés kapcsolat adatik meg (Borland–Hill 1997). Sok klasszikus, a szociális hálózatokról készült tanulmány erős társadalmi osztályok közti különbségeket, valamint jelentős eltéréseket határozott meg (Young–Willmott 1957; Rosser–Harris 1965). A manuális munkát végzők például hajlamosak a rokonsághoz közel, illetve a társas életüket nemi szegregáció szerint élni, főként az olyan nagy munkaerőt igénylő helyeken, mint a bányák vagy hajógyárak. A legtöbb ilyen közösség mára már kiürült a munkaerő-piaci változásoknak, az átköltöztetéseknek, valamint városi regenerációnak köszönhetően (Abercrombie–Warde 1998). A társadalmi osztálybeli különbségek a rokonokkal való kapcsolat gyakoriságában még mindig megfigyelhetőek, főként mivel a manuális munkát végzők általában egyórás utazásnyi időn belül élnek a kulcsfontosságú családtagokhoz (McGlone et al. 1999). A középosztálybeli hálózatokat a nagyobb földrajzi mobilitás, illetve a különböző életszakaszokban szerzett barátokra fektetett hangsúly határozza meg, bár a rokonság továbbra is fontos maradhat (Hill 1987; Holloway 1998; Phillipson et al. 2001).

A hálózati funkciók hagyományosan nemek szerint különböznek. A legfontosabb gondozói funkciókat a háztartáson belül és kívül elsősorban a nők látják el (Offer 1999), és ennek következménye van a karrierjükre, illetve a szegénység kockázatára is (Abbott 2000). A nők továbbá több időt töltenek bizalmas beszélgetésekben, hogy nagyobb hangsúlyt fektessenek az érzelmek kifejezésére, hogy szorosabb kapcsolatot tarthassanak fenn a rokonokkal, valamint hogy bizalmasabb kapcsolatot alakíthassanak ki a barátokkal (Cooper et al. 1999; McGlone et al. 1999).

A hálózati kapcsolatok változhatnak bizonyos események hatására, illetve ahogy az emberek életük más és más szakaszaihoz érnek. A „támogató konvoj” fogalma szerint egy embert az élete során változó összetételű, támogatást és védelmet biztosító csoportok kísérnek (Pahl–Spencer 1997).

A bölcsődei időszaktól egészen időskorig megfigyelhető az általános tendencia, mely szerint az ember hasonló korú társaival barátkozik, ám figyelembe kell venni a rokoni kapcsolatokat is, amelyek sokkal inkább lehetnek többgenerációsak. Serdülőkorban a társak fontos szerepet játszanak az életstílus kiválasztásánál, valamint az érzékeny személyes és szociális problémák terén (Barrera–Li 1996; Gordon–Grant 1997). A barátkozást gyakran inkább az életszakasz (például korai apaság/anyaság), mint maga a kor határozza meg.

A középkorúak és az idősek számára a hálózat nagy jelentőséggel bíró rokoni szektora megváltozik, ahogy az idősebbek meghalnak, valamint ahogy a fiatalabb generáció gyarapodik. A testvérek és a felnőtt korú gyermekek egyre fontosabbá válnak. Egyre kevésbé lesz általános, hogy új kapcsolatokat alakítanak ki. Erről az egyik nézet az, hogy az idősek lassan kikapcsolódnak a társas életből és sokan elszigetelődnek. Habár

ez sokakra kétségtelenül igaz, több tanulmány is azt mutatja, hogy az idősek nagy része rendszeres kapcsolatban van az egyik vagy több családtagjával, valamint sokuk nagyon is aktív hálózati kapcsolatokkal rendelkezik (Tinker 1981; Phillipson et al. 2001). A labilis egészségű személyeknél hasznos, ha megkülönböztetünk gondozói kapcsolatot (főként eszközbéli segítség), valamint támogatói hálózatot (érzelmi vagy szociális támogatás). A legtöbb kutatás rámutat, hogy az idősek, hacsak nincs komolyabb egészségügyi problémájuk, legalább annyi segítséget nyújtanak mások számára, mint amennyiben részesülnek. Sok, komoly fizikai nehézségekkel küszködő idős főként aszimmetrikus kapcsolatokkal rendelkezik, azonban a gyakorlati szolgáltatásért cserében gondoskodnak a barátságról, megosztanak érdekes emlékeket, valamint szívesen beszélgetnek. A nemzetiségi hovatartozás összetett módon befolyásolja a hálózati mintákat, és fontos, hogy elkerüljük a leegyszerűsített feltevéseket (Atkin–Rollins 1992). Ennek tényezői a következők:

- Vallási és kulturális hagyományok, pl. rokonsági minták; házassággal kapcsolatos elvárások; hozzáállás az ellenkező nemű nem-családtagokkal való kapcsolatokhoz;
- Más emberekhez való hozzáállás, különösen a rasszizmus implikációi;
- A költözés hatása a hálózat kapcsolataira, valamint az otthoniakkal való kapcsolat (lásd Phillipson et al. 2001, 9. fejezet); valamint
- Hasonló háttérrel, vallással, illetve szülőhellyel rendelkező emberekhez való közeledés.

A fehér szociális munkások még ma is gyakran feltételezik, hogy a kisebbségi közösségekben élő, egymással szoros kapcsolatban lévő és együtt élő családok csökkentik a támogatás és a szolgáltatások szükségességét. Bár a nemzeti kisebbségi háttér általánosan véve valóban nagyobb mértékű kapcsolatot biztosít a rokonokkal (Modood–Berthoud 1997 – idézi McGlone et al. 1999), ezt csak néhány gyenge kötelék tartja össze a hálózat távolabbi részeivel. Az indiai, pakisztáni és bangladesi emberek gyakran hatalmas, összetett rokoni háztartásokban élnek, és ez lecsökkenti a külső segítség szükségességét. Mindazonáltal sok nő leterhelve érzi magát, valamint nem érzi, hogy támogatnák őket a gondozói szerepekben (Phillipson et al. 2001). Habár gyakori a szoros rokoni támogatás, nagy számban vannak olyan ázsiai és Karib-szigetekiek az országban (Egyesült Királyság), akik egyedül élnek és csak nagyon kevés rokonuk él hozzájuk közel (Atkin–Rollins 1992). Sok színesbőrű gondozónak ugyanazokkal a gyakorlati és érzelmi nehézségekkel, például betegségekkel és a depresszióval kell megküzdeniük, mint fehérbőrű társaiknak.

Feladatok

- A fenti szöveg szempontjait alapul véve jellemezze saját, Ön által támogatott (szűkebb társadalmi) közösségének szociális hálózatát!
- Készítsen erről rövid ppt bemutatót/beszámolót tankörének tagjai számára!

Hálózati diagramok

A szociális munka során azért dolgoztak ki hálózati diagramokat, hogy szervezett megközelítést biztosítsanak a felmérések számára. Segítenek a szociális munkásoknak rendszerszerűen megérteni „az elképesztő mennyiségű adatot" (Hartman 1995), valamint visszatükrözni, hogy a különböző elemek miként hatnak egymásra.

A diagramok lehetnek jelentések, amelyről a szolgáltatás felhasználóinak nincs is tudomása. Használhatják őket azonban a kliensekkel való interakciók során is, és így a folyamat nyitottá válik, valamint az eredményeket mindkét irányban meg lehet osztani. A szolgáltatást igénybevevők meghatározhatnak olyan szempontokat is, amelyeket a szakemberek nem vesznek észre, illetve egy külső perspektíva segíthet a kliensek számára meglátni olyan dolgokat, amelyeket maguktól értetődőnek vennének, vagy amelyeknek nem ismernék fel a jelentőségét.

A diagramok használata több okból is a kommunikáció általános eszköze a gyermekeknél, illetve a fiataloknál. Felhasználja a gyermekek rajzolás iránti érdeklődését, korlátozott verbális és írásbeli kommunikációt engedélyez, valamint lecsökkenti a hatalombeli különbségeket (Hill et al. 1996). A diagramokat használják tanulási nehézségekkel rendelkező felnőtteknél is (Seed 1990. A glasgowi kurzus során a hallgatók bemutatták, hogy a diagramokat bármely 5 év feletti embernél fel lehet használni.

A diagramok alábbi típusát használják a személyes szociális hálózatok felmérésére:

- *Ecomap, ecogram vagy csillagdiagram*. A kulcsfontosságú személyt egy szimbólum jelöli egy üres lap közepén vagy egy előre meghatározott formakészlet, például körök, négyzetek vagy háromszögek középpontjában (Harman 1978; Protengen–van der Neut 1999). A jelentőséggel bíró embereket beírjuk a formákba és vonallal összekötjük őket a központi személlyel, valamint egymással. Esetenként bizonyos tevékenységeket is belefoglalhatunk (például munkahely, iskola, szabadidős tevékenység). A variáns egy kör, amely több részre bontva jelképezi a különböző hálózati szektorokat.
- A *koncentrikus körök* az embereket a központi személytől különböző távolságra helyezik. A diagram által kimutatott közelség bemutathatja az érzelmi vagy földrajzi közelséget, illetve a vizsgált probléma jelentőségét. Ez a technika leegyszerűsíti a részvételt, valamint leginkább a régóta tartó kapcsolatok felmérésére alkalmas (Wenger 1991; Phillipson et al. 2001).
- A *genogram* vagy *családfa* bemutatja a hálózaton belüli rokoni szektort, általában csak a közvetlen családot. Ábrázolja a család három-négy generációjának legfontosabb biológiai, illetve házastársi kapcsolatait. A feltüntetett események jelölik a válást, szétköltözést és a halált (Hartman 1995).
- Az *idő-hely szerinti ábrázolás* bemutatja az egyén életterének legfontosabb helyszíneit, és magában foglalja a neki fontos embereket és tevékenységeket.

Ezzel a megközelítéssel főként a tanulási nehézségekkel rendelkező felnőtteknél értek el eredményeket, mert például bemutatja a családi otthon és a napközi otthon köré összpontosult kapcsolatok korlátait, illetve hiányát (Seed 1990). A napi utazást járművekkel lehet jelölni.

- *Életvezetést érintő változások*. A házak, lakások szekvenciája bemutatja a helyszínek, valamint a háztartási összetétel változását. A szekvenciákat először azért dolgozták ki, hogy segítsenek feljegyezni és megvitatni az állami nevelésben részesülő gyerekek által tapasztalt változásokat (DHSS 1985). A diagram kiegészíthető, hogy bemutassa a közösségek, iskolák stb. szélesebb körű kapcsolatait is.
- A *mátrixok* olyan táblázatokból állnak, amelyek felsorolnak embereket, tevékenységeiket, fontosságukat, funkcióikat stb. (Dunst et al. 1988; Tracy–Whittaker 1990). Előnyük, hogy részletes és átfogó elemzést lehet velük végezni, ám az alaposságuk megnehezíti a használatukat, valamint nem adnak lehetőséget a holisztikus átláthatóságra. Sok szöveget és csak kevés képet tartalmaznak.

Használhatnak különböző formákat és színeket a nemek, illetve a kapcsolatok típusainak jelölésére (például család, barát, hivatalos kapcsolat). Az embereket összekötő vonalak vastagsága, illetve folytonossága visszatükrözheti a kapcsolatok gyakoriságát vagy a bizalom mértékét, a hullámos vonal pedig utalhat a stresszre, illetve a problematikus kapcsolatokra.

Felhasználhatnak matricákat, képeket vagy fényképeket, hogy a változásokat rugalmasan mutathassák be, illetve lehetőséget adva az embereknek a módosításokra. Nem szükséges papírt használni, például a tanulási nehézségekkel rendelkező felnőtteknél régóta alkalmaznak beszélgető-szőnyeget (talking mat, interaktív szőnyegszerű tábla, különböző ábrák felismerésére, elhelyezésére szolgál). Kiválaszthatják a megfelelő szimbólumokat és képeket, majd rátehetik a szőnyegre, amelyre aztán azok odaragadnak (Murphy 1998).

A diagramokat nem csupán a jelenlegi hálózatok áttekintésére lehet felhasználni. Visszamenőleg is megvizsgálhatják a múltbeli kapcsolatoknak a jelenlegi nehézségekre gyakorolt hatásait (Hartman 1995), áttekinthetik a kapcsolat mintáit (pl. az erőszakos és megbízhatatlan társakra vonatkozóan), illetve foglalkozhatnak a veszteségekkel. A jövőre nézve segíthetnek előre tervezni a nagyobb változásokra (például, ha hamarosan hazaküldenek valakit a kórházból). Két vagy akár több diagramot is fel lehet használni arra, hogy bemutassák egy személy hálózatában a különböző időszakokban bekövetkező változásokat (pl. kórházból való kiengedés előtt vagy után, otthoni ellátásra való jelentkezés, egy kulcsfontosságú kapcsolat megszakadása). Egy másik diagrammal képesek lesznek összehasonlítani az elvárásokat és törekvéseket a jövőre vagy egy ideális helyzet kialakulására nézve.

Feladatok

- Ön milyen konkrét helyzetekben, esetekben használ különböző diagramokat?
  - ecomap:……..
  - koncentrikus körök:…….……..
  - genogram:……...……
  - idő-hely:…….....
  - változások:……...……...
  - márixok:……..
- Melyiket alkalmazza szívesebben?
- Melyiket alkalmazza hatékonyabban?

A gyakorlat

Felkészítő munka

A hálózatokkal kapcsolatos gyakorlat alapját egy felkészítő szeminárium alapozza meg. Célja, hogy megismertesse a hallgatókat a kulcsfontosságú hálózati elméletekkel, valamint a felmérési folyamatot segítő diagramok használatával. A hallgatókat bevezetik a hálózati elméletekbe és kutatásokba egy részletes előadás, az olvasmányok meghatározása, illetve egy összefoglaló prezentáció segítségével. A hallgatók *párokban vizsgálják meg a saját hálózataikat: azok összetételét, felépítését, funkcióit és gyerekkoruk óta ért változásait*. Ily módon a személyes kapcsolatok során fellépő módosulások visszatükrözik a különböző környezetek közti szociális és földrajzi mozgásokat, a hallgatók felfedezik a közösségi és személyes kapcsolatok közti nemi, társadalmi osztály beli, illetve foglalkoztatás által közvetített kötelékeket.

A hallgatók megismerik a hálózati diagramok különböző formáit, illetve hangsúlyt kap a diagramok nyílt használata, azaz a kliensek beleegyezésének kikérése. A diagram természetét és tartalmát szükségleteikhez és kívánságaikhoz igazítják. Végül egy rövid szimulációs gyakorlat során *a hallgatók diagramszerű feljegyzéseket készítenek egy társuk által jellemzett (akár valós, akár képzelt) hálózatról.*

A hallgatói csoport így végigjárja a teljes folyamat egy kicsinyített mását, kiindulva az elméleti megvitatástól, át a személyes alkalmazáson, eljutva egészen a szakmai környezetben való felhasználásig. A beszélgetések segítik megfejteni és megvitatni a tipizálást. Például néhány hallgató az otthoni közösségükben lévő szoros kapcsolatokat szívélyesnek és támogatónak írta le, míg mások ugyanazt erőltetettnek és elnyomónak jellemezték. Néhányan a gyerekkoruk óta bekövetkezett változásokat felszabadítónak és kiterjedőnek látják, míg mások tudatosabban gondolkodnak a veszteségekről. Ennek

egy fontos eredménye a bizonyos hálózati szegmensekről, illetve szerepekről kialakult előítéletek vizsgálata, valamint a következtetés, hogy nem szabad behelyettesítenünk a saját ítéleteinket és elvárásainkat a kliensekével.

Feladatok

- A fenti szempontok figyelembevételével évfolyamtársával közösen vizsgálják meg saját és társa különböző hálózatait!
- Tapasztalataikat összegezzék és osszák meg a kollégái körében vagy szemináriumon az évfolyam előtt!

Alkalmazás

A hálózati gyakorlatra kikerülés után a hallgatók kiválasztanak egy velük együttműködő klienst, valamint eldöntik, hogy a vizsgálat során milyen módszert fognak használni és mire fognak összpontosítani. Ez gyakran egy hivatalos felmérés részévé is válhat (például egy közösségi ellátó szolgálat számára). Néhány hallgató szerint hasznos, ha a kliensnek elmagyarázzák, hogy a felmérés az egyén környezetének megismerését, valamint a szükségletek és erőforrások meghatározását segítő együttműködés rutinszerű módszere. Az évek során a hallgatók képesek voltak a hálózati gyakorlatokat kisgyermekekre és idősekre is, valamint a problémák széles skálájára alkalmazni. Például az egyik csoportban nemrég foglalkoztak egy 60 éves agykárosodásban (CP) szenvedő nővel, egy felügyelet alatt álló 15 éves lánnyal, egy kórházi kezelt egyedülálló édesanyával, egy elszigetelt, beszédproblémával küzdő férfival, valamint egy középkorú, súlyos szellemi beteg asszonnyal.

A diagramot kétféleképpen lehet felhasználni a hálózati felmérés során: kommunikációs eszközként, illetve feljegyzésként. Az első megközelítés a diagramot magát használja a kapcsolatok és tevékenységek rendszerszerű megvitatásának elősegítésére. Itt a diagram a kommunikáció egységes része és a klienssel együttműködve hozzák azt létre, esetleg később készíthetnek belőle egy letisztultabb verziót. A második megközelítés során magát a diagramot a hallgató rajzolja meg a felmérést követően. Itt úgy funkcionál, mint egy eset utáni írott feljegyzés. Az utóbbi esetben a hallgatók választhatják ki a diagram típusát, míg a részvételi megközelítés során a kliensek is beleszólhatnak, hogy melyiket részesítik előnyben.

A hallgatók többsége a diagramokat a kliensekkel összefogva, nyitott módon készítette el, és általában megengedték nekik, hogy dönthessenek a formákról és a jelentésekről. A 15 éves lány egy sor színes ábrát választott a hálózat tagjainak ábrázolásához, és pipákat vagy kereszteket használt aszerint, hogy negatív vagy pozitív érzései voltak velük szemben. Az egyik hallgató megkérdezte a kliensétől, hogy milyen kritériumok alapján ítélte meg a kapcsolatait. Az érzelmi intenzitás, valamint a hovatartozás érzése volt a

döntő. Egy másik hallgató nem tudta kidolgozni a diagramot, mivel kliense nem volt képes verbális kommunikációra. Ennek ellenére az elkészült diagramot megmutatta neki és kikérte a véleményét a bemutató, illetve az elemzés alaposságáról.

A hallgatók nagy fantáziával végezték el a hálózati gyakorlatot. Sokan számítógép segítségével rajzolták meg a diagramokat. Egyikük hat diagram segítségével tudta csak bemutatni az egyik fiatalember hálózatait, mivel tanulási problémái miatt a kliens számára nehézséget jelentett, hogy az egész hálózatot holisztikus módszerrel vitassák meg. A hallgatók hozzáadták a saját újításaikat is a diagramokhoz, például egyéni ikonokkal illusztrálták a kapcsolatok minőségét, vagy kis „pöckökkel" jelölték a támogatást nyújtó embereket.

A diagramok sokszor segítettek felfedni vagy kiemelni a szolgáltatást igénybevevők életének olyan aspektusait, amelyek másképp rejtve vagy figyelmen kívül hagyva maradtak volna. Például több diagram is rámutatott egyes emberek jelentőségére, akiket a kliensek távollét vagy halál miatt már elveszítettek, így lehetőségük adódott, hogy újra felfedezhessék ezeket a kapcsolatokat. A diagramok segítettek felmérni az emberek jelentős helyváltoztatásaiból származó szociális kapcsolatok előnyeit és hátrányait (például kórházba bekerülés vagy onnan kikerülés; egyik területről a másikra, gondozóotthonba, nevelőszülőkhöz vagy hajléktalanszállóba való költözés).

Feladat

- Ha Ön gyakornokok tereptanára lenne,
  - milyen szempontok alapján……...
  - miképpen szervezné meg a leírtak alapján a hálózatok megismerésére szolgáló gyakorlatot?.....

Folytatás és visszajelzés

A felmérést követően a hallgatók a diagram egy neveket nem tartalmazó változatát, valamint egy két-háromoldalas összefoglalót behozták a szemináriumra. Ez a magyarázó szöveg röviden leírja a szociális munka szükségessének okait, majd rövid elemzést ad a következőkről:

- A hálózati kapcsolatok szerkezete és tartalma;
- A hálózat erősségei és gyengeségei a szolgáltatást igénybevevők, illetve a hallgató szerint;
- A hálózat megváltoztatásának, kiterjesztésének és megerősítésének lehetséges módjai.

Minden hallgató egyéni írásos tanári véleményt kap a munkájáról, körülbelül 4–5 bekezdésben. Ennek célja, hogy elismerjük erőfeszítéseiket. A hallgatók megosztják a szemináriumon

riumi csoporttal mind a folyamatok, mind pedig a gyakorlat eredményével kapcsolatos tapasztalataikat. Ezt követi a célok és a hálózati változtatás módjainak vizsgálata.

Felismertük, hogy számos kliens kielégítő minőségű hálózatokkal rendelkezik, így nincs szükség változtatásra az őket érintő problémák terén. Általában azonban nyilvánvalóan szükség van hálózati változtatásra. A megcélzott változtatások fajtáit a következőképpen kapcsolhatjuk össze a hálózatok négy fő elemével:

- *Szerkezet*: földrajzi dimenziók megváltoztatása, összekötöttség növelése, csökkentése.
- *Folyamatok*: kommunikáció javítása, kölcsönösség változtatása.
- *Funkciók*: segítséghez való hozzáférés, a szociális munka határainak áthelyezése, alternatív információforrások keresése, összetett kapcsolatok kialakítása.
- *Összetétel*: tagok hozzáadása vagy kizárása; a negatív vagy rossz hatású kapcsolatok csökkentése vagy megszüntetése; a kapcsolat egyensúlyának megváltoztatása (pl. család és barátok között vagy hivatalos személyek és mások között).

A hallgatóknak a következő stratégiákat javasoltuk a hálózati változtatáshoz:

- Egyénekkel folyó munka, hogy bepillantást nyerhessenek, motiválhassanak, beazonosíthassák az erőforrásokat, illetve a veszélyeket, továbbá hogy fejleszthessék készségeiket, valamint megbeszélhessék a változással kapcsolatos elvárásokat;
- A hálózat tagjaival folyó munka, hogy elősegítsék a változást (pl. találkozás a tanulási nehézségekkel küzdő fiatalember szüleivel);
- A kliensek összekapcsolása hálózatokkal, csoportokkal vagy képviseletekkel;
- Hálózati terápia (Speck–Attneave 1971; Rueveni 1979); és
- Problémamegoldó hálózati találkozók (Coulshed–Orme 1998; Marsh–Crow 1998; Trevillion 2000).

Megvizsgáljuk továbbá a hivatalos/szakmai és az informális kapcsolatok közti kapcsolatot. Ezek vélhetően az ideális pozitív partneri viszony kialakítására törekednek, ám sok veszéllyel is járhatnak, például kirekesztéssel, kolonizációval és manipulációval (Bulmer 1986; Allan 1991).

Íme, a különböző módszerek, amelyek segítségével a hálózati felmérés során a hallgatók a változás elérésére törekedtek:

- *Tanácsadás*: de a hallgatók megjegyezték, hogy a fiatal lány számára kulcsfontosságú kapcsolat nem kölcsönös;
- *Az erősségek felbecsülése*: elfogadták az édesanya hálózatépítő és szociális ellátásbeli készségeit, mielőtt kórházba utalták volna;
- A mozgáskorlátozott vagy más egészségügyi problémával küszködő személyek *pót- vagy helyettesítő gondozóinak beazonosítása*;

- *A személy életének különböző szegmensei közötti kommunikáció és kapcsolat javítása*: egy otthonban elhelyezett idős személy rokonai közti kommunikáció elősegítése;
- *Javításra szoruló készségek felismerése*: a magabiztosság fejlesztése, hogy könnyebben alakítsanak ki új kapcsolatokat; kapcsolatok kezelése olymódon, hogy segítsenek elszakadni a bűnözéstől vagy a droghasználattól;
- *Stressz- vagy konfliktus okozó kapcsolatok felismerése*: az egyik hallgató megfogalmazásából: „Azon dolgoztunk, hogy G kapcsolatait olyan irányba tereljük, amely segíti levezetni a dühét, segítettünk neki meglátni, hogyan uralja a kapcsolatait, mindez lecsökkentette a stresszt";
- *Motiválás*: a kliens kívánsága szerint egy olyan otthonban helyezzék el, ahol megszabadulhat több problémájától;
- *A segíteni képes hálózati tagok beazonosítása*: egy tanár vagy egy családtag, aki képes segíteni egy félénk kamasz fiúnak a társaival való barátkozás során;
- *Emberek összekapcsolása támogató egyénekkel vagy csoportokkal*: beajánlani egy mozgáskorlátozott személyt (aki szinte csak hivatalos személyekkel tart kapcsolatot) egy mozgáskorlátozottakat támogató csoporthoz vagy egy segélyszolgálathoz, ahol barátokat szerezhet.

Folyamatok, hasznosság és problémák

A hallgatóktól kétféleképpen szerzünk visszajelzést a folyamatokról, illetve a gyakorlatról. Az anyagok tartalmaznak egy rövid értékelő részt. Ez az a folyamat, amelyet Kolb reflektív megfigyelésnek nevezett. Másodszor pedig a hallgatók a gyakorlatra kihelyezés során zajló hálózati felmérést követő csoportos megbeszélések közben kiértékelik a folyamat hasznosságát, a megtapasztalt akadályokat, a lehetőségeket, illetve a kihívásokat.

Néhány hallgató csak nehezen tudta alkalmazni a gyakorlatot az adott körülményekre. A legtöbben azonban úgy gondolják, hogy ez egy nagyon értékes eszköz.

> „A feladat roppant sikeres volt a problémák és szükségletek felmérése és a problémákkal való megküzdés során, valamint a készségek és személyes erőforrások biztosítása terén."
>
> „A gyakorlat nagyon hasznosnak bizonyult [...] bevonódhattam a felmérési folyamatba."
>
> „D és én együtt dolgoztunk a gyakorlaton és ez rendkívül hasznos eszköznek bizonyult a szolgáltatást igénybevevő megismerésében."
>
> „Én saját magam miatt egy családfát használtam, hogy megérthessem B. összetett családjának a felépítését."

Habár néhány kliens közömbösen állt hozzá a vállalkozáshoz, sokan teljes odaadással működtek közre: „Hihetetlen könnyedséggel és lelkesedéssel látott neki a saját hálózata diagramszerű ábrázolásának". A hallgatók a kölcsönös hálózati felmérés során

kiemelték klienseik gyarapodásának több módját is: azáltal, hogy betekintést nyertek a saját helyzetükbe, újraértékelhették a múltbeli vagy jelenlegi kapcsolataikat, illetve előre tervezhettek a jövőre nézve. Például:

- Egy fiatalember felismerte, hogy sokkal nyitottabban kell beszélnie az anyja haláláról, hogy megnyugodhasson.
- Egy nagynéni számára segített, hogy áttekinthette, miként vált az unokahúga fő gondozójává.
- Egy fiatal lány felismerte, hogy a hatóságokkal lévő kapcsolatai mind stresszesek voltak számára.
- Egy idős asszony eldöntötte, hogy újra felveszi a korábban már elhalt kapcsolatokat az istentiszteletek során találkozott és megismert emberekkel.
- A felmérés során az egyik várandós kismama meglepődött, hogy „mennyi támogató erőforrás érhető el a számára".
- Egy szellemi fogyatékkal élő asszony megbeszélte a múltbeli veszteségeit az egyik hallgatóval, valamint felmérte, hogyan erősítheti meg a meglevő támogató kapcsolatait.

A többi esetben a hálózati felmérés vezette a hallgatókat, hogy felismerjék a kívánt változtatásokat, illetve a módszereket, melyek segítségével elérhetik azokat. Például felismerték a hálózati szektorok közti kapcsolatok hiányát; a megoldandó konfliktusokat okozó kapcsolatokat; egy szinte kizárólag szakmai kapcsolatokból álló hálózatot. Felismerték, hogy az egyik kliens (aki annak ellenére, hogy gyakran járt rekreációs csoportfoglalkozásokra) alig rendelkezett szoros barátságokkal. A diagramok és a hozzájuk tartozó beszélgetések felfedhetnek ellentmondásokat. Egy fiú, aki látszólag a nevelőszüleiben bízott a legjobban, az édesszüleit rakta a diagram közepébe, hogy kihang-súlyozza az állandó jelentőségüket. A szakembereket többen a diagramok szélére helyezték, pedig ők úgy hitték, hogy valójában nagy hatásuk van. Az egyének felismerhetik, hogy mit kell tenniük, valamint hogy cselekedniük kell, ám szükség lehet a társas készségek javítására, illetve a magabiztosság növelésére annak érdekében, hogy bizonyos kapcsolatokat kialakíthassanak, megújíthassanak, kiszélesíthessenek, továbbá megszüntethessenek. Szükség lehet a hallgatóktól származó közvetlen beavatkozására is (például egy személy összekapcsolása támogató csoportokkal vagy önkéntes szervezetekkel).

A hallgatók felismerték az egyének, illetve a hálózataik erősségeit és gyengeségeit. Megdöb-benten tapasztalták, hogy egy kerekesszékhez kötött idős férfinak, aki már két szívrohamon van túl, nagyon aktív társas élete van, nem „függ nagymértékben a szakemberektől", valamint sokat tud másoknak segíteni „mindazzal a tapasztalattal, amit már megélt".

A hálózati felmérések lehetnek érzelmileg egyértelműek, ám kiválthatnak fájdalmat és összetett reakciókat is. A hálózatok megvitatása lényegében egy érzékeny téma, és a hallgatókat váratlan feszültség vagy fájdalom érheti a kliens részéről. Ez valószínűleg

együtt jár a felmérési folyamattal, bár a hálózati diagram méginkább kihangsúlyozza ezt a hatást. Például egy látszólag rutinszerű közösségi felmérés során az egyik kliens felzaklatta magát, miközben újraélte az egyik közeli hozzátartozója elhunytát, míg egy másik nagyon ideges lett, amikor felfedezte az elhagyatottságát. Egy eset során az egyik fiatal felfedte, hogy diáktársai bántalmazták. A hallgatóknak fel kell készülniük, hogy a hálózati felmérés természete és időzítése igazodjon a szükségletekhez, ne pedig felülbírálja azt. Szükség lehet rá, hogy a felmérésből tanácsadásadás váljon, illetve a felmérést követően támogatásra kerülhessen sor, melynek segítségével megküzdhetnek a felismert problémákkal.

Befejezés

A tanulmány áttekintette a szociális hálózatok fogalmait és kutatási eredményeit, valamint bemutatott egy gyakorlatot, amellyel segíteni lehet a szociális munkát tanulóknak, hogy a felmérések és beavatkozások során megtanulják, illetve alkalmazni tudják a hálózati megközelítést. Ez elméletileg lehetővé teszi, hogy a hallgatók megértsék a szociális problémák keletkezését, valamint tisztában legyenek a szociális munka erőforrásaival akkor is, ha egyedülálló kliensekkel foglalkoznak. A gyakorlat szerint ez a kliensek számára biztosít egy rendszerszerű keretrendszert a nyílt kommunikáció számára, azaz, hogy felmérjék, más emberek milyen szerepet játszanak a szükségleteikben és problémáikban, valamint hogy mozgósíthassák az informális támogatást, illetve kezelhessék a szociális konfliktusokat. Habár a gyakorlatot úgy alakítottuk ki, hogy az egyéni és családi környezetben található személyes hálózatokra összpontosítson, a tényezőket és a folyamatokat könnyen át lehet alakítani a csoportokkal és közösségekkel, illetve szervezeti és képviselet közti analízissel foglalkozó hallgatók számára.

A hálózati gyakorlathoz kialakított formátum elég rugalmas ahhoz, hogy a hallgatók elméleti ismereteket és kommunikációs segítséget szerezhessenek, hogy változatos körülmények között fejleszthessék a gyakorlati és elemzői készségeiket. Az elméleti alapvetés gyakorlat helyszínén zajló alkalmazása, az egyéni visszajelzés, valamint a kollektív megvitatás aktualizálja a tanulás Kolb által megfogalmazott tanulási ciklusok kulcsfontosságú elemeit. A hallgatóktól érkező írásbeli, valamint a szemináriumokon elhangzó visszajelzés rámutatott, hogy sokan nemcsak alkalmazták az egyetem által biztosított elméleteket és javaslatokat, hanem használták a fantáziájukat, kísérleteztek és rátaláltak a hálózati elméletek és felmérési technikák új módszereire is. Ehhez kritikus fontosságúak voltak a hallgatók által hozott élmények, a szolgáltatásokat felhasználókkal való érzékeny kommunikáció, illetve a közös és belső megfigyelések.

Fordította: Panker Gergő

Feladatok

- Most gondolja át még egyszer a tanulmány egészét! Készítsen rövid, egy oldalas áttekintő vázlatot!
- Mik a legfontosabb következtetései?
- A tanulmány szempontjai alapján gondolja át, hogy az itt alkalmazott folyamatot, módszereket miképpen lehetne alkalmazni adott közösségen belüli hálózatok felmérésére?
- A tanulmány képzés-metodikai szempontjai alapján gondolja át, hogy Ön hogyan segítené hallgatók tanulási folyamatát a hálózat és diagramkészítés és alkalmazása tekintetében?

Irodalom

Abercrombie, N.–Warde, A. (eds.) (1998) *Contemporary British Society*. Polity Press, Cambridge.

Abbott, P. (2000) 'Gender.'– Payne, G. (ed.) *Social Divisions.* Macmillan, Basingstoke.

Adams, A.–Erath, P.–Shardlow, S.M. (eds.) (2001) *Key Themes in European Social Work.* Russell House Publishing, Lyme Regis.

Allan, G. (1991) 'Social Work, Community Care and Informal Networks' – Davies, M. (ed.) *The Sociology of Social Work*. Routledge, London.

Atkin, K.–Rollings, J. (1992) 'Informal Care in Asian and Afro/Caribbean Communities.' – *British Journal of Social Work.* 22. pp. 405–418.

Baron, S.–Field, J.–Schuller, T. (eds.) (2000) *Social Capital.* Oxford University Press, Oxford.

Barrera, M.–Li, S.A. (1996) 'The Relation of Family Support to Adolescents' Psychological Distress and Behaviour Problems' – Pierce, G.R.–Sarason, B.R.–Sarason, I.G. (eds.) *Handbook of Social Support and the Family*. Plenum Press, New York. pp. 313–343.

Bauld, L.–Chesterman, J.–Davies, B.–Judge, K.–Mangalore, R. (2000) *Caring for Older People*. Ashgate, Aldershot.

Beck, U.–Beck-Gernschein, E. (2001) *Individualization*. Sage, London.

Berry, M.–Cash, S.J. (1998) 'Creating Community Through Psycho-educational Groups in Family Preservation Work.' – *Families in Society.* 79 (1) pp. 15–24.

Borland, M.–Hill, M. (1997) 'Teenagers in Britain: Empowered or Embattled.' – *Youth & Policy.* 55. pp. 56–68.

Bott, E. (1971) *Family and Social Network*. Tavistock, London.

Bulmer, M. (1986) *Neighbours: The Work of Philip Abrams.* Routledge, London.

Chamberlayne, P.–King, A. (2000) *Cultures of Care*. Policy Press, Bristol.

Christensen, P.–Hockey, J.–James, A. (1998) 'You Just Get On With It: Questioning Models of Welfare Dependency in a Rural Community.' – Edgar, I.R.–Russell, A. (eds.) *The Anthropology of Welfare*. Routledge, London. pp. 16–32.

Cochran, M.–Larner, D.–Riley, D.–Gunnarson, L.–Henderson, C.R. (1990) *Extending Families: The Social Networks of Parents and Their Children*. Cambridge University Press, Cambridge.

Coleman, J.S. (1988) 'Social Capital in the Creation of Human Capital.' – *American Journal of Sociology.* 94. (Supplement) pp. 95–120.

Collins, A.H.–Pancoast, D.L. (1977) *Natural Helping Networks.* NASW, Washington, DC.

Cooper, H.–Arber, S.–Fee, L.–Ginn, J. (1999). *Social Support, Social Capital and Health Promotion*. Health Education Authority, London.
Coulshed, J.–Orme, J. (1998) *Social Work Practice*. Macmillan, Basingstoke.
Crow, G.–Allan, G. (2000) 'Communities, Family Support and Social Change.' – Canavan, J.–Dolan, P.–Pinkerton, J. (eds.) *Family Support: Direction from Diversity*. Jessica Kingsley, London. pp. 35–56.
Dasgupta, P.–Serageldin, I. (2000) *Social Capital: A Multi-faceted Perspective*. World Bank, Washington, DC.
Department of Health and Social Security (DHSS) (1985) *Decisions in Child Care.* DHSS, London.
Doel, M.–Sawdon, C.–Morrison, D. (2002) *Learning, Practice and Assessment*. Jessica Kingsley, London.
Dunst, C.–Trivette, C.–Deal, A. (1988) *Enabling and Empowering Families*. Brookline, Cambridge, MA.
Erath, P.–Hämäläinen, J. (2001) 'Theory in Social Work.' – Adams, A.–Erath, P.–Shardlow, S. (eds.) *Key Themes in European Social Work.* Russell House Publishing, Lyme Regis. pp. 15–26.
Finch, J.–Mason, J. (1993) *Negotiating Family Responsibilities*. Routledge, London.
Gibbons, J.–Thorpe, S.–Wilkinson, P. (1990) *Family Support and Prevention: Studies in Local Areas*. NISW/HMSO, London.
Goldstein, H. (2001) *Experiential Learning.* Council on Social Work Education, Alexandra, VA.
Gordon, G.–Grant, J. (1997) *How We Feel.* Jessica Kingsley, London.
Gould, N.–Taylor, I. (eds.) (1996) *Reflective Learning for Social Work.* Arena, Aldershot.
Granovetter, M. (1973) 'The Strength of Weak Ties.' – *American Journal of Sociology.* 78 (6) pp. 1360–1380.
Hartman, A. (1978) 'Diagrammatic Assessment of Family Relationships.' – *Social Casework.* 59. pp. 465–476.
Hartman, A. (1995) 'Diagrammatic Assessment of Family Relationships.' – *Families in Society.* 26 (2) pp. 111–122.
Hill, M. (1987) *Sharing Child Care in Early Parenthood*. Routledge & Kegan Paul, London.
Hill, M. (1989) 'The Role of Social Networks in the Care of Young Children.' – *Children & Society.* 3. pp. 195–211.
Hill, M. (2001) 'Social Networks, Social Capital and Social Work Education.' paper presented at the Conference of the European Association of Schools of Social Work, Łodz (Poland).
Hill, M.–Laybourn, A.–Borland, M. (1996) 'Engaging with Primary-aged Children about Their Emotions and Well-being: Methodological Considerations.' – *Children & Society.* 10 (2) pp. 129–134.
Holloway, S.L. (1998) 'Geographies of Justice: Pre-school-childcare Provision and the Conceptualisation of Social Justice.' – *Environment and Planning.* 16. pp. 85–104.
Jack, G. (2001) 'An Ecological Perspective on Child Abuse.' – Foley, P.–Roche, J.–Tucker, S. (eds.) *Children in Society*. Palgrave, Basingstoke. pp. 185–92.
Kirk, R.H. (1999) 'Stress, Coping and Social Inclusion: the Impact of Early Years' Provision on the Support Networks and Wellbeing of Families.' PhD thesis, University of Glasgow.
Lorenz, W. (1994) *Social Work in a Changing Europe*. Routledge, London.
Marsh, P.–Crow, G. (1998) *Family Group Conferences in Child Welfare*. Blackwell, Oxford.
McGlone, F.–Park, A.–Smith, K. (1999) *Families and Kinship*. Family Policy Studies Centre, London.
Mitchell, J.C. (1969) *Social Networks in Urban Situations*. Manchester University Press, Manchester.
Murphy, J. (1998) 'Talking Mats: Speech and Language Research in Practice.' – *Speech and Language Therapy in Practice.* (Autumn) pp. 11–14.
Nelson, G.–Lord, J.–Ochoka, J. (2001) *Shifting the Paradigm in Community Mental Health: Towards Empowerment and Community*. University of Toronto Press, Toronto.
Offer, J. (1999) *Informal Social Care*. Jessica Kingsley, London.
Pahl, R.–Spencer, L. (1997) 'The Politics of Friendship.' – *Renewal.* 5 (3/4) pp. 100–108.
Parker, G. (2000) 'Risk and the Need for Long-term Care.' – Taylor-Gooby, P. (ed.) *Risk, Trust and Welfare.* Macmillan, Basingstoke.

Payne, M. (2000) *Teamwork in Multiprofessional Care*. Macmillan, Basingstoke.
Phillipson, C.–Bernard, M.–Phillips, J.–Ogg, J. (1999) 'Older People's Experiences of Community Life: Patterns of Neighbouring in Three Urban Areas.' – *Sociological Review.* 17 (4) pp. 715–743.
Phillipson, C.–Bernard, M.–Phillips, J.–Ogg, J. (2001) *The Family and Community Life of Older People*. Routledge, London.
Portes, A. (1998) 'Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology.' – *Annual Review of Sociology.* 24. pp. 1–24.
Protengen, R.–van der Neut, B. (1999) 'Assessing Family Strengths – a Family Systems Approach.' – Greef, R. (ed.) *Fostering Kinship*. Ashgate, Aldershot.
Putnam, R.D. (2000) *Bowling Alone.* Aldine de Gruyter, New York.
Rosser, C.–Harris, C.C. (1965) *The Family and Social Change*. Routledge and Kegan Paul, London.
Rueveni, U. (1979) *Networking Families in Crisis*. Human Sciences Press, New York.
Scott, J. (1991) *Social Network Analysis*. Sage, London.
Seed, P. (1990) *Introducing Network Analysis in Social Work*. Jessica Kingsley, London.
Speck, R.–Attneave, C. (1971) 'Social Network Intervention.' – Haley, J. (ed.) *Changing Families*. Grune and Stratton, New York. pp. 313–345.
Stansfield, S.A. (1999) 'Social Support and Social Cohesion.' – Marmot, M.–Wilkinson, G. (eds.) *Social Determinants of Health*. Oxford University Press, Oxford.
Thompson, R.A. (1995) *Preventing Child Maltreatment through Social Support*. Sage, Thousand Oaks, CA.
Tinker, A. (1981) *The Elderly in Modern Society*. Longman, Harlow.
Tracey, E.M.–Whittaker, J.K. (1990) 'The Social Network Map: Assessing Social Support in Clinical Practice.' – *Families in Society.* 71 (1) pp. 461–470.
Trevillion, S. (1999) *Networking and Community Partnership*. Arena, Aldershot.
Trevillion, S. (2000) 'Social Work, Social Networks and Network Knowledge.' – *British Journal of Social Work.* 30 (4) pp. 505–518.
Warren, D. (1980) 'Social Support Systems in Different Types of Neighbourhood.' –Garbarino, J.–Stocking, S. (eds.) *Protecting Children from Abuse and Neglect.* Jossey-Bass, San Francisco, CA.
Watson, F.–Burrows, H.–Player, C. (2002) *Integrating Theory and Practice in Social Work*. Jessica Kingsley, London.
Wellman, B. (1998) *Networks in the Global Village*. Westview Press, Toronto.
Wenger, G.C. (1991) 'A Network Typology: from Theory to Practice.' – *Journal of Aging* 5 (1) pp. 147–162.
Williams, F.–Popay, J.–Oakley, A. (eds.) (1999) *Welfare Research.* UCL Press, London.
Young, M.–Willmott, P. (1957) *Family and Kinship in East London*. Penguin, Harmondsworth.

INTERPROFESSZIONÁLIS TANULÁS: VÁGY VAGY TELJESÍTMÉNY?*

ROGER SMITH – LIZ ANDERSON

Bevezetés: Úszni az árral?

Az utóbbi években a szociális munka gyakorlatának valamennyi területén – elsősorban az egészségügyi és szociális szakemberek együttműködésére vonatkozóan, de a gyermekvédelem, a fiatalkorúak igazságügye és a mentálegészségügy átalakításának területén is – egyre erőteljesebbé vált a mozgalom, mely a konzisztensebb és hatékonyabb interprofesszionális munkát írta zászlajára. Az együttműködés bővítését célzó törekvés mögött – ahogy látni fogjuk – részben szakmai, részben menedzseri, részben politikai hajtóerők állnak, és e faktorok kombinációja egy csaknem ellenállhatatlan, azonos irányba mutató vélemény- és cselekvésáramlatot hozott létre.

E szélesebb kontextuson belül a képzésben érdekeltekre egy új ortodoxia is hatással van, mely szerint az interdiszciplináris tanulás szükségszerűen „jó dolog", melyet be kell építeni az akadémikus és gyakorlati képzés minden aspektusába. Mindannyian, akik részt veszünk ebben, osztozunk a nagy elvárásokban, és az együttműködés új lehetőségeinek a megnyílását érzékeljük, hiszen minden kapcsolódó tudományterület deklaráltan osztja az interdiszciplináris gyakorlat szükségességével kapcsolatos álláspontot. Ugyanakkor kevesebb szó esik arról, hogy szükség lenne egyfajta kritikus szemléletre is, főleg egy ilyesféle eszme esetében, mely gyorsan „konvencionális tudássá" válhat.

Tanulmányunkban beszámolunk az interprofesszionális tanulási stratégia és gyakorlat területén szerzett tapasztalatainkról, miközben igyekszünk reálisan és kritikusan szemlélni az elért eredményeket. Más szóval – bár meglehetősen jónak értékeljük azt a programot, amit képesek voltunk megvalósítani – nem tekintjük ezt valamiféle végső igazságnak az interprofesszionális képzés területén, és nem gondoljuk azt sem, hogy válaszolni tudunk mindazokra a kritikákra, amelyek érhetik ezt a vállalkozást. Tapasztalatainkról szóló beszámolónk a munka folyamatáról szól, nem a végeredményekről. Továbbra is jónak értékeljük az interprofesszionális tanulás lehetőségeit, de tisztában vagyunk tudatosítandó korlátaival is.

* A tanulmány eredeti megjelenési helye: Social Work Education (2008) 27 (7): 759–766.

Feladatok

- Mielőtt tovább olvasná a tanulmányt, saját praxisából hozzon legalább 3–4 példát olyan beavatkozásra, amely integrált stratégiák mentén határozódott meg, illetve több szakma / szektor szakembereinek együttműködésére épült!
- Milyen elvárások fogalmazódtak meg az együttműködés során?
- Gondolatai rendezéséhez nézze át a Budai–Nárai (szerk.) (2011) Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció című szöveggyűjteményben Budai: „Szakmaközi együttműködés a közösségi munkában" című tanulmányát!

Az interprofesszionális gyakorlat háttere

Sokak számára ismert, hogy az interprofesszionális munkára vonatkozó konszenzus kiépülésének kezdete az 1980-as évekre tehető, amikor több faktor kombinációjának köszönhetően a kérdés „az országos politika napirendjére került" (Whittington 2003, 17). Az első faktort az akkori konzervatív kormánynak a hatékonyság, a költségcsökkentés és a nyilvánvalóan alkalmatlan állami bürokrácia csökkentése iránti elkötelezettsége jelentette. Ugyanilyen jelentős tényező volt a szakmai autonómia mértékével kapcsolatos aggodalom is, mivel a szakemberek széles körű önállósága inkább látszott a hivatások képviselőinek saját érdekeit, semmint a szolgáltatásokat igénybevevők előnyét szolgálni. Az akkori kormány ideológiai missziójának tekintette a szakszervezeti érdekek elleni fellépést, miközben igyekezett felszámolni a különböző szolgáltatások közötti mesterségesen és önkényesen meghúzott demarkációs vonalakat, továbbá teret nyitni a civil szerveződések által nyújtott szolgáltatásoknak is.

A politikai napirend szempontjából ironikusnak tűnhet, hogy mindeközben több, a gyakorlatból jövő hatás is az együttműködés javítása érdekében kialakuló konszenzust építette. Például a szakemberek és az intézmények közötti „sikertelen kommunikáció" visszatérő témája volt a gyermekek vagy felnőttek halálával végződő eseteket követő vizsgálatok jegyzőkönyveinek (Buttler–Drakeford 2005, 144). Miközben ezek az üzenetek a gyakorlat külső kommentátoraitól származtak, más esetekben a kérdéseket maguk a gyakorló szakemberek vetették fel. Ilyen volt a kölcsönös függés növekvő tapasztalata, ami *a szükségletek holisztikus természetének felismeréséből, a komplex környezetekben folytatott munka kihívásaiból,* valamint az olyan elméleti megközelítésekből fakadt, mint a *rendszerelmélet és az ökológia perspektíva, melyek hangsúlyozták a szolgáltatások igénybevevőinek a különböző tapasztalatok szegmensei közötti kapcsolódásokat*. Emellett a szolgáltatások igénybevevőinek jogai is az érdeklődés homlokterébe kerültek, ami a fogyasztói kultúra és a társadalmi igazságosság eszméiből következett. Az igénybevevők jogainak védelme olyan megoldásokat követelt, amelyek megkérdőjelezték a szervezetek önkényesen meghúzott

határait, és központi kérdéssé tették az igénybevevők által kifejezett szükségletek kielégítését (Whittington 2003, 18).

Az 1997-ben hatalomra került munkáspárti kormány egy sor okból további lökést adott az együttműködés javítását zászlóra tűző kezdeményezéseknek (Barr 2000). Először is, központi jelentőségre tett szert a társadalmi kirekesztés megelőzése és megszüntetése, következésképp a problémákat annak megfelelően határozták meg, hogy milyen kollektív hatással voltak ezek a különböző társadalmi csoportokra és a helyi közösségekre. Ehhez társult a Társadalmi Kirekesztés Szervezetének (Social Exclusion Unit) létrehozása, melynek korai feltáró munkái a társadalmi problémák „egymáshoz kapcsolódó" természetét hangsúlyozták (Smith 2003, 51). Következésképpen e problémák kezeléséhez a források kombinációjára és az egymást kölcsönösen támogató intervenciókra épülő integrált stratégia szükséges, amelyre jó példák az Egészség Akció Zóna (Health Action Zone) és a Biztos Kezdet (Sure Start) programjai. A kormány a hatékony megoldásokat jobb menedzsmenttel látta elérhetőnek (Clarke et al. 2000), azaz a szakmai megfontolásokat háttérbe lehetett szorítani a hatékony eredmény elérését lehetővé tévő uniformizált és egységes adminisztratív megoldások kedvéért. Ezek a témák világosan tükröződnek a kormány stratégiai dokumentumaiban, amelyek a közös munka javítását célozták, mind általában a kötelező szolgáltatások (Department of Health 1997; Department of Enviroment, Transport and Regions 1998), mind különösen a szociális szolgáltatások területén (Department of Health 1998).

> „A *Szociális Szolgáltatások Modernizációjának*[1] alapvető stratégiai tézise volt, hogy juttatások, szolgáltatáspolitikák és jogi keretek meghatározásával szükséges az együttműködést könnyebbé tenni." (Whittington 2003, 21)

A megközelítést egy sor jogalkotási és politikai kezdeményezés támogatta, például az 1999-es Egészségügyi Törvényben együttműködéssel kapcsolatos elvárások fogalmazódtak meg az állami egészségügyi és a szociális szolgáltatók számára. A törvényalkotó azt várta, hogy a szolgáltatások igénybevevőivel végzett munkában majd jobb eredményeket érnek el. A kormány üzenete értelmében az eszközök kevésbé fontosak, mint az eredmények, az elképzelések szerint az intézményi működés rugalmasságát is javítani kell, hogy a szolgáltatások célcsoportjai jobb ellátást kapjanak. A megfogalmazott elvárások hasonlóak voltak minden szakembercsoportra vonatkozóan, bármely sajátos területen dolgozzon is. A gyermekekkel és családokkal foglalkozó szociális munkásokra ugyanúgy érvényes volt az együttműködési kötelezettség a közös célok elérése érdekében, mint bármely más szolgáltatói csoportra (Department for Education and Skills 2003). Ahogy Whittington (2003) leszögezi, ezek az elvárások nyilvánvalóan megkövetelték, hogy a szükségesnek érzékelt változás érdekében a szolgáltatók és a szakemberek átgondolják saját szerepüket és jellemzőiket:

„A szolgáltatások munkatársai sokféle bizonytalansággal szembesültek, de egy valami világos volt: a jövő minden korábbinál inkább megköveteli a más szakemberekkel és szolgáltatókkal való együttműködés készségeinek meglétét." (Whittington 2003, 23)

A trendet tovább erősítették a kormány reformtörekvései a gyermekjólétben, amelyek a területen dolgozó szakemberek számára közös készségek megszerzését és közös tudásalap megteremtését tűzték célul, és megkövetelték a gyakorlat integráltabb megközelítését, melynek szervezeti alapját a „multidiszciplináris munkacsoportok" jelentették. E munkacsoportok együtt dolgoznak „a gyermekek és fiatalok szükségleteinek kielégítésén, és egyre inkább közös nyelvet és tudást használnak" (Department of Education and Skills 2005, 39). Szintén a szemléletváltás szükségességét hangsúlyozta a Victoria Climbie halálának körülményeit elemző Laming Jelentés, és az ezt követő jogalkotási folyamat, a 2004-es Gyermekvédelmi Törvény (Laming report 2003; Department for Education and Skills 2004). Parton (2006, 90) megállapítása szerint ezek a fejlemények drámai módon fokozták a sürgősséget, amellyel a kormány elkezdte az „egymáshoz kapcsolódó" („joined-up") működés kikényszerítését.

Feladatok

- Most alaposan olvassa el a Budai–Nárai (szerk.) (2011) Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció szöveggyűjteményben Budai: „Szakmaközi együttműködés a közösségi munkában" című tanulmányát!
- A szakmaközi együttműködés lényegére, feltételeire, előnyeire és nehézségeire vonatkozó részeket vesse össze a jelen tanulmányban megfogalmazottakkal! Mik az azonosságok és mik a különbségek?

Felkészülés a közös munkára: a szakemberek képzésére és fejlődésére vonatkozó következmények

Az erős politikai nyomás természetesen hatással volt az egészségügyi, a szociális és a kapcsolódó területeken működő szakemberek képzésére is (Department of Health 2001). A kezdeményezésekkel egy időben növekvő pedagógiai érdeklődés irányult az „együttes munka" tanulásának lehetséges értékei iránt (Barr et al. 2005). Egyre világosabban mutatkoztak a meggyőződés kialakulásának jelei, mely szerint – a külső nyomástól és eljárási elvárásoktól függetlenül is – az interdiszciplináris képzés alapvetően előnyös a szakemberek készségalapjának fejlesztése szempontjából. Barr (2003) szerint például a „közös tanulás" jobb munkakapcsolatot eredményez a szakemberek között, ami azért is megéri az erőfeszítést, mert a hatékony interprofesszionális képzés igen komplex feladatot jelent. Álláspontja szerint ez nem

egyszerűen a „jó helyezkedés” kérdése, vagy az igazodás a fent leírt politikai parancsokhoz, hanem *a szakemberek különböző csoportjainak együttes tanulása,* ami már az 1960-as évektől fogva nyomon követhető törekvés (Barr 2002, 8). Miközben többféle kényszer működteti az interprofesszionális tanulás irányába való elmozdulást, ezek mindegyike a gyakorlatban megjelenő olyan problémákra igyekszik hatékony választ találni, amelyek a félresiklott kommunikációban, a sztereotípiákban, valamint a szerepekkel és felelősséggel kapcsolatos félreértésekben gyökereznek. Maria Colwell halála (1973) és az azt követő vizsgálat[2] példázza ezeket a problémákat. Az orvostanhallgatók, ápoló és szociális munkás gyakornokok mind a tantermi, mind a gyakorló helyeken történő közös tapasztalatszerzése már az 1970-es évektől szerepel a képzőhelyek kínálatában (Carpenter–Hewstone 1996). Barr szintén úgy látja, hogy ez a fajta kezdeményezés szilárdabb megalapozottságot nyer, ahogy az *interprofesszionális tanulás „reaktív és utólagos javító”, a korábbi hibák kiküszöbölését célzó módszerből egyre inkább a gyakorlati felkészítés „proaktív és preventív” elemévé válik.* Az interprofesszionális képzés idővel ily módon a szolgáltatás csődje elleni biztosítékok meglehetősen alacsony formájából a hatékonyan együttműködő szakemberek felkészítésének központi jelentőségű alkotóelemévé vált.

A hangsúly alapvető eltolódásával párhuzamosan egyre nagyobb figyelem irányult arra, hogy a tudomány és az egyes szakok határain zajló tanulás és tanítás megfelelő és hatékony legyen. Az Interprofesszionális Képzés Fejlesztésének Központja (Centre for the Advancement of Interprofessional Education, CAIPE) kifejlesztette a fogalom sajátos definícióját, és közreadta azokat a kulcselemeket, amelyeknek – meggyőződésük szerint – jelen kell lenniük az interprofesszionálisnak tekinthető képzési programokban.

> „Interprofesszionális képzés történik, amikor két vagy több hivatás képviselői együtt, egymástól és egymásról tanulnak annak érdekében, hogy javítsák az együttműködést és a gyakorlat minőségét.” (CAIPE 2002)

„Az interprofesszionális képzés:

1. a szolgáltatás igénybevevőit állítja a középpontba,
2. elősegíti az együttműködést,
3. összebékíti a versengő célokat,
4. megerősíti az együttműködési kompetenciákat,
5. koherens logikán belül hozza egymással kapcsolatba az együttműködést a tanulásban és a gyakorlatban,
6. interprofesszionális értékeket foglal magában,
7. a közös tanulást kiegészíti az összehasonlító tanulással,
8. interaktív tanulási módszerek repertoárját alkalmazza,
9. beleszámít a képesítésbe,
10. értékeli a programokat,
11. nyilvánosságra hozza az eredményeket.” (Barr 2002, 33)

Barr ebben a listában egyszerre igyekszik rendszerezni az interprofesszionális tanulás jellemzőit, valamint világos értelmezést és értékalapot biztosítani. Nyilvánvaló, hogy a lista a kívánalmakat fejezi ki, és alapvető különbség lehet a magas szintű ideák kifejezése és az elérésükhöz valójában kifejlesztett kapacitások között; de ugyanakkor közös és vitathatatlan kiindulópontot kínál az együtt tanulás érdekében végzett közös tervezés részletes munkájához (lásd például Freeth et al. 2005a).

Feladatok

- Ha Ön más szakmabeliekkel együttesen folyó interprofesszionális képzésben / továbbképzésben venne részt, mely képzési szükségletének kielégítését tartaná fontosnak? Sorolja fel és úgy fogalmazza meg ezeket, hogy a más szakmák képviselői is megértsék ezeket a szempontokat!
- A már említett „Szakmaközi együttműködés a közösségi munkában" című tanulmányban nézze meg újra az interprofesszionális munka előnyeit és korlátait, nehézségeit! Ennek tudatában olvassa tovább e tanulmányt!
- Milyen következtetésekre jut összevetései alapján?

Kritikák és kihívások

Mielőtt tovább haladnánk, és bemutatnánk a tapasztalatokat, amelyeket az interprofesszionális képzés koherens stratégiájának megvalósítása során szereztünk, reflektálunk azon aggályokra, amelyeket azok vetettek fel, akik nincsenek meggyőződve az ilyen célok megvalósíthatóságáról vagy kívánatosságáról. A kritikusok egyik csoportja szerint az „egymáshoz kapcsolódó gondolkodás" és a „holisztikus gyakorlat" eszméje csak arra szolgál, hogy „bebetonozza" azokat a folyamatokat, amelyek izolálják és kirekesztik a peremhelyzetű csoportokat (Allen 2003). Más szavakkal, az együtt dolgozó szakemberek összegzett hatalma sokkal tágabb lehetőséget teremt arra, hogy egyéneket „problematikusnak" minősítsenek, és alávessék őket az elkülönítő és kirekesztő intervenciók közös megállapodáson nyugvó folyamatainak (Foucault 1979).

Más megállapítások szerint empíriával alátámasztott érvek szólnak a mellett, hogy az interprofesszionális munka nem képes komoly eredményeket hozni a szolgáltatás igénybevevői számára. Ahogy a hatásvizsgálatok kimutatták, a megvalósítható megoldások elmaradásának egyik kulcsfontosságú oka, hogy a szolgáltatásközi kezdeményezések kidolgozásába nem vonták be a szolgáltatás igénybevevőit és/vagy a helyi szervezeteket (Manthorpe 2003, 246). Például az iskolai kirekesztés esetében:

„Ezzel a megoldás meghatározásának hatalma a kezdeményezés kidolgozójának vagy a többséget képviselő szolgáltatóknak a kezében összpontosult, és kevés hely maradt a részvételre a családok és a kirekesztődés szempontjából veszélyeztetett gyerekek számára." (Milbourne et al. 2003, 32)

Más kritikusok a különböző tudományokat és szakokat képviselő szakemberek közötti hatékony munkakapcsolat létrehozásának gyakorlati komplexitását vették górcső alá. Arról beszéltek például, hogy „az egy helyen tartózkodás nem okvetlenül vezet több vagy jobb kommunikációhoz" (White–Featherstone 2005, 215). Hasonlóképpen a hatalmi és státuszkülönbségek, valamint a szolgáltatások közötti határok nem törölhetőek el puszta kívánással (Frost et al. 2005, 195). Valójában a határvillongások nem elkerülhetők. Ezek a határviszályok változnak és eltolódnak, esetleg a szolgáltatás-közi munkacsoportokon *belül* jelennek meg, és nem az intézmények között zajlanak.

Még azokban az esetekben is, amelyekben megállapítható az „interprofesszionális megértés javulása", időnként nehéz megállapítani, hogy ez „átfordul-e az igénybevevők és a gondozottak számára nyújtott jobb szolgáltatásba" (Rummery 2003, 212). A mellett is szólnak érvek, hogy nem célszerű pusztán csak a szakemberek közötti jobb kapcsolatra törekedni, mivel ez esetleg a szakmai csoportok sajátos jellemzőinek feloldódására vezet, és semmi többre. A szociális munkának például ragaszkodnia kell ahhoz, hogy fenntartsa a saját értékei és szakértelme megkülönböztető természetét jelző olyan sajátosságait, mint például többek között az átfogó és „igénybevevő-központú" feltáró folyamatot (Lymbery 2003, 233).

Az interprofesszionális munka felismert korlátait esetleg úgy is szemlélhetjük, mint amelyek még inkább aláhúzzák annak szükségességét, hogy erős és hatékony tanulási stratégiákat találjunk, melyek támogatják a szociális és egészségügyi (illetve más) szakemberek partnerségben végzett hatékony munkáját. De figyelembe kell vennünk, hogy az ilyen stratégiák végrehajtásával kapcsolatban már számos problémát azonosítottak. Nem várhatjuk például, hogy ha egyszerűen leültetünk egy csoportnyi különböző szakmát képviselő embert egy szobában, akkor a „team-munka" majd magától kiformálódik a közöttük létrejövő interakciókból. Barr (2003, 276) ezzel kapcsolatban elemzi a közös tanulás természetének sokoldalúságát, rámutat *az attitűdök megváltozásának fontosságára*, valamint annak szükségességére, hogy *a résztvevők megértsék egymást, becsüljék egymás tudását és szakmai készségeinek készletét*. Megfigyelése szerint az eszközök nem uralhatják a célokat, azaz ha a résztvevők túlzottan a jó személyközi kapcsolatokra koncentrálnak, ez elfedheti a mélyen fekvő célt, az együttműködő képesség javulását, mely lehetővé teszi a megfelelő és hatékony szolgáltatások nyújtását:

„A team-építés esetleg felkészítheti a gyakornokokat a munkacsoportban végzett munkára, de eközben a résztvevők elhanyagolhatják a tágabb színtéren folyó együttműködést, mely átível az intézmények határain, illetve amely a helyi közösségekkel folyik, bevonva a szolgáltatások igénybevevőit és gondozóikat." (Barr 2003, 276)

Következmények a szociális munkára nézve

Miközben tehát a lelkesedés jelentős hullámai övezik az interprofesszionális munka és tanulás fogalmát, ahogy láttuk, ezt a szociális munka érdekcsoportjainak nem mindegyike osztja. A szakmai érdekek védelme fontosabbnak tűnhet a professzió elbizonytalanodásának, sőt „krízisének" időszakában (Lymbery 2001), amikor a magabiztosabb és nagyobb hatalommal rendelkező másokkal folytatott együttműködés kockázatai nyilvánvalóak. Az együttműködés kikényszerítése érdekében bevezetett strukturális változások, melyek esetleg odavezetnek, hogy a szociális munkások más (nevezetesen) egészségügyi intézmények alkalmazottaivá válnak, inkább az *identitásvesztés veszélyét* idézik fel, semmint a befolyás és tekintély növekedésének reményével kecsegtetnek. A több professzióhoz tartozó szakembereket foglalkoztató intézményekben dolgozó szociális munkások például sokkal gyakrabban tudósítanak „szerep-konfliktusokról" és „stresszről", mint a más hivatáshoz tartozók (Carpenter et al. 2003). Lymbery (2006) megfigyelése szerint a szociális munkások feszengésének történeti gyökerei vannak, és a hatékony együttműködés problémáinak eltűnését nem elegendő kívánni (vagy törvénybe iktatni). A szociális munka sok megkülönböztető és fontos jellemzője (az igénybevevő-központúság, a „szociális" tudatosság, a hálózatfejlesztő készségek) veszélybe kerülnek vagy alárendelődnek más érdekek prioritásainak. Lymbery érvei szerint különösen az idősellátásban végzett szociális munka kerül veszélybe a következők miatt:

> „ Más foglalkozások képviselőinek – nevezetesen az orvosoknak – áll hatalmában az egészségügyi és szociális gondoskodáson belül a szociális munka természetének meghatározása és ellenőrzése.
> Más, a szociális munkásokéhoz nagyjából hasonló pozícióban lévő foglalkozások képviselői – például az ápolók és foglalkozási terapeuták – maguknak követelhetnek olyan szerepeket, amelyek a szociális munkás szerep legitim részei." (Lymbery 2006, 131)

Feladat

- Mennyiben tartja valós veszélyeknek a fenti szakaszban leírtakat a hazai szakmaközi munkában? Készítsen ezekről rövid listát és tegye rangsorba a különböző kockázatokat!

Lymbery – válaszul ezekre az aggodalmakra – a különböző hivatások megkülönböztető szerepeinek és kompetenciáinak nagyobb „tisztasága" mellett érvel. A szociális munkások sajátos hivatásbeli jellemzőit szintén hangsúlyozni kell. Az oktatási és képzési környezet nyilvánvalóan fontos tere annak, hogy létrejöjjön egy ilyesféle tisztánlátás és kölcsönös megértés. Ennek fényében a képzés minden szintjén számos

kezdeményezés született, hogy kielégítse a különböző hivatások szerepeinek és jellemzőinek jobb elismerése iránti igényt (Barr–Goosey 2002). Ezek egy része arról számolt be, hogy reális lehetőség van a tanulás interprofesszionális jellegének kifejlesztésére (Trevillion–Bedford 2003). A közös tanulási lehetőségek láthatóan odavezettek, hogy a résztvevők pozitívabban szemlélték a más szakmai háttérből jött társaikat, és a szociális munkás hallgatók nagyobb magabiztossággal fejlesztették saját hivatásbeli identitásukat (Trevillion–Bedford 2003, 223). Azt is meg kell viszont jegyeznünk, hogy nem minden kezdeményezés esetében figyeltek meg hasonlóan pozitív kimenetelt (például Barnes et al. 2000).

Az interprofesszionális képzés értékelése: Mit tanultunk?

Érdekes módon az interprofesszionális tanulási kezdeményezések inkább a közvetlen és megfigyelhető kimenetekre összpontosítanak, semmint a szolgáltatásnyújtásban bekövetkező hosszú távú és alapvető változásokra (Freetch et al. 2002). Így egy 53 értékelő vizsgálatot tartalmazó mintán végzett kutatás azt állapította meg, hogy mindössze 14 (26%) kérdezett rá, hogy az interprofesszionális tanulási program milyen hatással volt a szolgáltatás igénybevevőire (Freetch et al. 2002, 46). Ezek közül kilenc talált pozitív előnyöket, és négy számolt be „vegyes" kimenetekről. Ezzel ellentétben a vizsgálatoknak több mint a fele foglalkozott az interprofesszionális tanulási tapasztalatra adott tanulói „reakciókkal", és mindegyik kedvezőnek találta azt. Ebből az a tanulság következik, hogy óvatosnak kell lennünk a tanulási tapasztalatot netán élvező hallgatóktól származó, túlzóan optimista üzenetekkel kapcsolatban, miközben e tapasztalatok hosszabb távú hatásait egyrészt nem tesztelték, másrészt ellentmondásosak. További kommentárok (Cooper et al. 2001; Wood 2001; Cooper et al. 2004), és más rendszerezett áttekintések (Zwarenstein et al. 2000) egybehangzóan mutatják, hogy még nincsenek elégséges bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy az interprofesszionális képzés bevezetésével jobb „szakmai gyakorlat és/vagy egészségügyi eredmények" érhetők el (Zwarenstein et al. 2000, 5.).

E rövid áttekintés alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy az interprofesszionális együttműködésben megvalósuló tanulás támogatása ugyanúgy, mint az ilyesféle gyakorlaté, inkább ideológiai és politikai megfontolásokból következik, semmint a „működéséről" szóló bizonyítékokból (Gilbert–Bainbridge 2003)[3]. Az előnyöket nehéz nyomon követni, de ez persze nem jelenti azt, hogy nem is léteznek (Zwarenstein 2003), pusztán csak érdemes óvatosnak lennünk. Bár a tanulmányunkban leírt fejlesztés széles körű és kiterjedt támogatást élvez, tudomásul kell vennünk, hogy előnyös hatásait alapos értékelő vizsgálattal kell bizonyítanunk.

Az interprofesszionális tanulás kialakulása Leicesterben

Leicesterben az egészségügyi és szociális szolgáltatások interprofesszionális tanulási lehetőségeinek létrehozása gyakorlati és elvi alapokon történt. Egy közösségi projektből eredt, melynek célja volt, hogy – egy helyi orvosi praxisra alapozva – a szolgáltatásokat a helybéliek szükségleteinek megfelelően átalakítsák (Cole 2002). Ez a tapasztalat nagyon világosan mutatta a közösségbe tartozóknak épp úgy, mint a szakembereknek, hogy a kölcsönös megértés hiánya csökkenti a szakemberek képességét a közös munkára. A résztvevők arra a következtetésre jutottak, hogy *többet kell megtudniuk egymásról, mert csak így tudják megalapozni az együttes munkát, és az igénybevevők köré szervezni a szolgáltatásokat*, miközben megkísérlik legyőzni a szolgáltatásokhoz való hozzáféréssel kapcsolatos, a szegénységgel és depriváció val összefüggő tradicionális akadályokat (Anderson et al. 1996). Ennek a megközelítésnek a közösségi eredete vezetett annak felismerésére, hogy szükség van egy olyasfajta tanulási modellre, amely hatással van a gyakorlatra, és a szolgáltatások igénybevevőit állítja a középpontba.

A kezdeményezés kezdetben csak egy professzióra vonatkozott; egy újonnan kifejlesztett egészségügyi tantervvel kezdődött 1996-ban (Lennox–Petersen 1998), majd 1998-ban terjesztették ki, bevonva szociális munkás és ápoló képzésben részt vevő gyakornokokat (Anderson–Lennox 2003). Erre az időre két egyetem és három tudományterület vonódott be a kezdeményezésbe, ami megalapozta az interprofesszionális képzés „leicesteri modelljét". A létrehozók meglátása szerint a modell lehetőséget kínált a szolgáltatásszervezés és -nyújtás minőségének fejlesztésére, mivel a változás motorját a képzés alkotta, lehetővé téve a munkacsoportok számára a szolgáltatások működésének vizsgálatát, elemzését, kritikáját és átformálását hatékony, igénybevevő-központú gondoskodássá (Lennox–Anderson 2007).

A projekt eredetileg a szegénység és depriváció sújtotta területeken zajló, több intézmény együttműködésével nyújtott szolgáltatások kihívásaira keresett választ, mielőtt még a Blair-kormány meghirdette volna szolgáltatásmodernizációs politikáját. A program felépítéséhez hozzájárultak a CAIPE kialakuló kritériumai a „hatékony" interprofesszionális tanulásról (lásd fentebb). Az első fejlesztések közösségi alapúak voltak, és a város egy különösen hátrányos helyzetű részén kezdődtek el (Lennox–Petersen 1998, 596), később terjedtek ki az egyenlőtlenség és társadalmi kirekesztés más területeire, például a fogyatékossággal élőkre, a gyakorlat egy olyan területére, melyen a szolgáltatók láthatóan gyakran küzdenek azért, hogy az emberek körülményeinek holisztikus szemléletét alkalmazzák (Priestly 1999, 94; Anderson et al. 2003; Dieppe et al. 2006). A program középpontjában a szolgáltatás igénybevevőinek megélt tapasztalata állt. Az igénybevevőket a gyakorlat során toborozták, hogy oktatóként is működjenek közre, és megosszák a gyakornokokkal a szolgáltatások igénybevétele és az intézmény életében való részvétel során szerzett tapasztalataikat.

Ezek az önkéntesek így „tanári státuszba” emelkedtek, és részt vehettek a tanulási programok ellenőrzését végző bizottságok munkájában is. Nyilvánvalóan a toborzást, az azt követő facilitációt és támogatást nagyon gondosan és érzékenyen kellett kezelni, így kétségtelenül igen sok munkával járt az interprofesszionális tanulási program kivitelezése.

Egészség a közösségben

Az „Egészség a közösségben” a Leicesteri Egyetem képzési programjában a második szinthez kapcsolódik (lásd a 2. ábrát), ez fogja át a programban részt vevő tudományterületek legtöbb hallgatója számára kötelező interprofesszionális tanulási tapasztalatokat. A gyakornokok 25 fős, vegyes tanulócsoportokban, különböző helyeken végzik a gyakorlatot. Mielőtt négyfős interdiszciplináris csoportokban, az egyes igénybevevőkhöz beosztanák őket, bemutatkoznak a szomszédságnak, a helyi szolgáltatóknak és a közösségi szervezeteknek. A kiscsoportok legalább két különböző szakmaterületről jövő gyakornokokból állnak, a szakmaterületek közé tartozik az utóbbi időkben többek között az orvoslás, a szociális munka, az ápolás, a pszichológia, a logopédia, a gyógyszerészet.

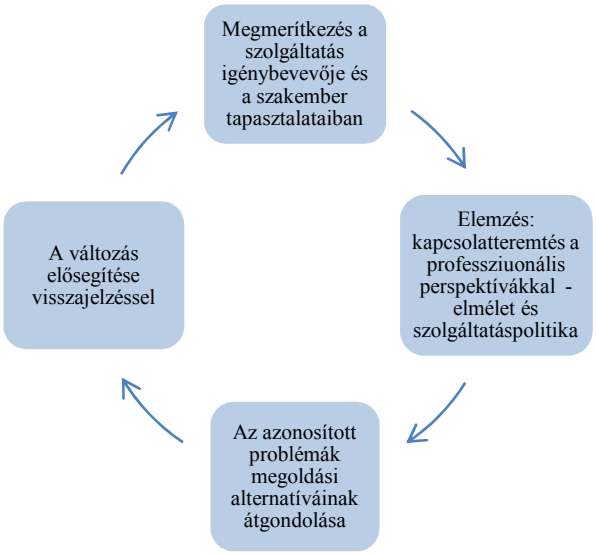
Mielőtt a kiscsoportok találkoznának a szolgáltatás igénybevevőjével otthonában vagy egy alkalmas közösségi helyen, a csoportban megtervezik az igénybevevő körülményeit, kívánságait és szükségleteit vizsgáló feltárást. Az igénybevevőtől szerzett információt további interjúkkal egészítik ki, melyeket az ügyben jelentős szerepet játszó más személyekkel (esetleg közösségi vezetőkkel vagy az igénybevevő gondozójával) folytatnak. A feltárt adatok birtokában részletes elemzést készítenek az igénybevevőnek ajánlott ellátás hálózatáról, és prezentáció formájában kritikai beszámolót készítenek a tapasztalatokról. A prezentációra meghívják a szolgáltató képviselőit, akik alkalomadtán bemutatják a munkacsoportoknak, hogy milyen változások történtek intervencióik eredményeképpen az intézményben.

Ez a munka adja az alapját a formális feltárásnak (beleértve a közösségi szükségletek írásos elemzését, egy reflektív beszámolót a gyakorlat interprofesszionális természetéről, valamint a gyakornokok csoportfeladathoz való hozzájárulásáról). A feladat megoldását az oktatók egységes alapon értékelik, minden gyakornoki teljesítményt azonos teljesítmény sztenderdek alapján bírálnak el. Ez azt az üzenetet hordozza, hogy egyenlőként kezelik őket, és – legalábbis ennek a feladatnak a tekintetében – nem tesznek különbséget professzionális státuszuk szerint.

Az interprofesszionális tanulási tapasztalatnak ez a komponense még legalább két képzési probléma megoldását segítheti. Egyrészt segít megválaszolni a kérdést, hogy miképp hozhatjuk össze a különböző „szinteken” tanuló hallgatókat, például a BA és MA szint hallgatóit, vagy az eltérő korábbi munkatapasztalatokkal rendelkezőket, másrészt a szociális munkás hallgatók számára ez a „gyakorlati oktatás” egyik formája.

1. ábra

A Leicester modell



Forrás: A szerzők saját szerkesztése (szerkesztők által újrarajzolva).

A Leicester modell a gyakorlatban

A Leicester modellben leírt tanulási tapasztalat központi eleme a megmerítkezés az egészségügyi és szociális ellátás valóságában egyrészt a szolgáltatások igénybevevőinek, másrészt a terepen dolgozó szakembereknek a perspektívájából. Az interdiszciplináris *hallgatói munkacsoportok számára a modell lehetőséget kínál arra, hogy reflektáljanak a szolgáltatások igénybevevőinek aktív szerepére a szolgáltatási folyamatban*. A gyakornokok elemezhetik a népesség szükségleteire válaszoló szolgáltató tevékenység során létrejövő helyi szintű együttműködést. A tanulási ciklus négy fázison keresztül halad előre (1. ábra). Ez alkalmat ad a kritikai reflektív elemzésre mind a szolgáltatási tevékenység külső sajátosságai, mind a munkacsoport-tagként nyújtott saját teljesítmény vonatkozásában. A tanulók az ellátási csomag és az ellátási megoldások tervezése után ismét visszalépnek a gyakorlatba. A tanulást elősegíti, hogy a gyakornokok „valódi" helyzetekbe és a szolgáltatás igénybevevője számára életbevágó kérdések elemzésébe és bemutatásába vonódnak be.

Az interprofesszionális tanulóhelyek száma mára nyolcra növekedett, ami 700 hallgató befogadását teszi lehetővé. A gyakornokok feladata, hogy az esetekkel foglalkozó munkatársakkal együtt hozzák létre saját, a meglátogatott igénybevevő/gondozott helyzetének, illetve a szolgáltatást nyújtó szervezet és a közös

munkában részt vevő szakemberek szerepének, munkájának megértésére vonatkozó megközelítésüket. Az a cél, hogy a lehető legreálisabb képet alkossák a szolgáltatás igénybevevőjének szükségleteiről és meglátásairól, az informális és szervezett közösségi hálózatokban betöltött helyéről és kapcsolatrendszeréről, valamint egy sor állami és nem állami szolgáltatás kedvezményezettjeként szerzett tapasztalatairól. A kommunikációval, a félreértésekkel, „a hálóból való kieséssel", a kényelmetlenséggel és a késedelmeskedéssel kapcsolatos kérdések eközben éppúgy napirendre kerülnek, mint a jól szervezett, igénybevevő által irányított, kulturálisan megfelelő és időben jövő intervenciók. Remélhetőleg így a gyakornokok nagyobb betekintést nyernek abba, hogy a különböző szolgáltatók milyen szerepet játszanak az egyes esetekben, és eközben képesek azzal a kérdéssel is foglalkozni, hogy a szolgáltatás igénybevevőjének szempontjából mit jelent hatékonyan együttműködni. Tanulási eredményeik értékelése közös prezentációjukon és a tapasztalataikról szóló reflektív beszámolókon alapul, amelyekben tükröződnie kell az elvárt tanulási eredményeknek (lásd Lennox–Petersen 1998, 598; Lennox–Anderson 2007).

A modellben megfogalmazott tanulási megközelítésben központi *jelentősége van a gyakornokok tanulásra motiválásának, hogy kíváncsian keressék a magyarázatokat, miközben tudásukat problémamegoldó módon alkalmazzák, és új megértéseket és értelmezéseket nyerjenek egy olyan csoportban végzett munka során, amely „nem a különböző szakok, hanem problémák köré" szerveződik* (Savin-Baden–Major 2004, 6). A tanulás kísérletező aspektusa, és különösen az igénybevevők és gondozóik ügyeinek meghallgatása, valamint a helyi problémák megoldására született intézményközti kezdeményezések meglátogatása alapvető eleme a programnak (Kolb 1984). A modell megalapozásában emellett szerepet játszanak a felnőttoktatási, valamint a konstruktivista elméletek is, hiszen a „mély tanulást" célozza (Bruner 1960; Knowles 1984), és arra biztatja a gyakornokokat, hogy igyekezzenek tudásukat alkalmazni, és az új helyzetek kontextusában új tudásokat szerezni (Piaget 1950).

A stratégiai megközelítés

A közösségi alapú modul eredeti sikere nyomán a résztvevők ambiciózusabb célokat tűztek ki, és az interprofesszionális képzés átfogó modelljét integrálták a különböző, érintett szakok tanterveibe. Miközben bővítették a partnerséget, szélesebb földrajzi területet, nagyobb számú intézményi és szolgáltatói kört és a professzionális érdekek növekvő változatosságát foglalva bele. Két eredményt azonosíthatunk ennek elérése során. Az egyik, hogy a résztvevők koherens pedagógiai keretet fejlesztettek ki, mellyel igyekeztek biztosítani a gyakornokok előrehaladását az interprofesszionális tanulás fázisainak egymásutánjában, aminek valamilyen módon azt is elő kellett segítenie, hogy a tanulási eredményeket hatékonyabban és fenntartható módon érjék el. A másik eredmény az volt,

hogy számos további sajátos tanulási lehetőség jött létre a kialakuló kerettel együtt.

Az interprofesszionális tanulás hatékony formája alakult ki tehát Leicester térségében, miközben a program a némiképp eltérő célokkal és gyakorlati megkötöttségekkel rendelkező szakmai érdekek egyre növekvő tartományait olvasztotta magába. Kétségtelen, hogy figyelemre méltó jelentőséggel bírt a stratégiai szint. Így a három egyetem (Leicester, De Monfort és Northampton) jelentős fakultásainak dékánjai és a helyi intézmények között 2004-ben létrejött megállapodás aláírása fontos szimbolikus aktus volt, mely megerősítette az elköteleződést (Anderson–Knight 2004, 12).

Az interprofesszionális tanulás létrehozására vállalkozó partnerséget tovább erősítette az olyan nem állami szervezetek belépése, mint az Integrált Élet Leicestershhire Központja (Centre for Intregrated Living – LCLI). Munkájuk a „Tanulás az életből" modul, mely a különböző professzionális háttérből jött gyakornokoknak lehetővé tette, hogy együtt dolgozzanak a fogyatékossággal élő embereknek szóló szolgáltatások értékelésén és újragondolásán (SWAP News, No. 9, Summer 2005).

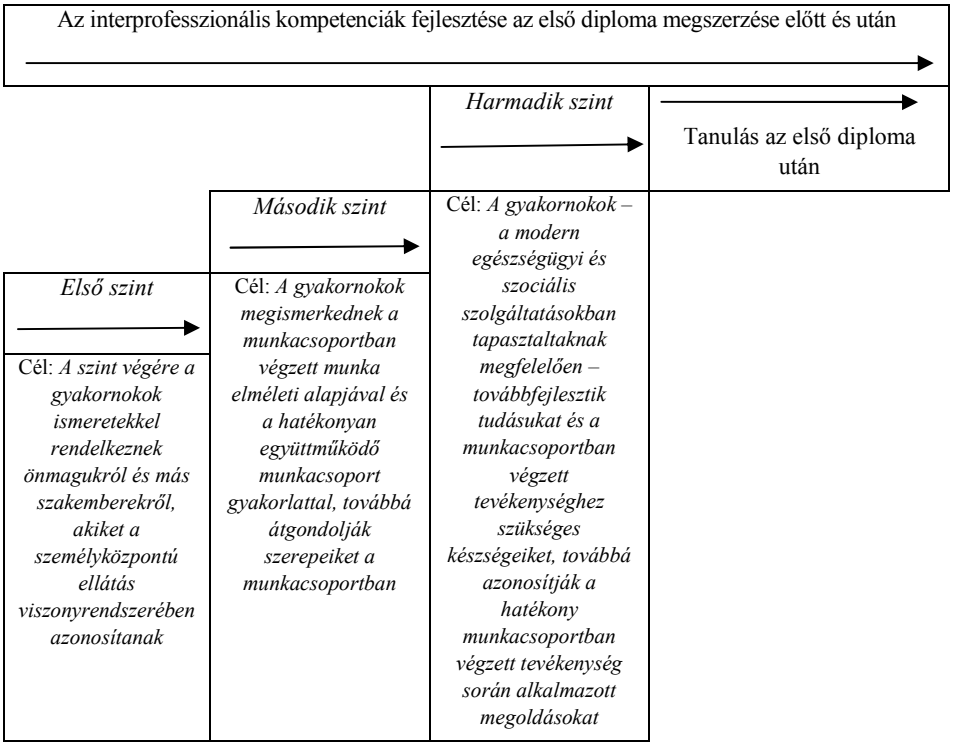
Az interprofesszionális képzés háromszintű modellje (2. ábra) átfogó alapot biztosít a pregraduális és posztgraduális képzés teljes spektrumán átívelő interprofesszionális tanulás számára, és a terepkompetenciák (ismeretek és készségek) fejlesztésének integrált és progresszív körét biztosítja. Az első szinten a gyakornokok egy rövid egyetemi bevezető után a szolgáltatók együttműködésének gyakorlatát az igénybevevő szempontjából vizsgálják, illetve az egészségügyi és szociális ellátás intézményeiben megfigyelik, hogy miképp képes a képző folyamat aktívan hozzájárulni a szolgáltatási gyakorlat fejlesztéséhez. A „Leicester modellt" mostanában a rákos betegek ellátásában, a pszichiátriai, valamint a gyermekjóléti és családsegítő szolgáltatásokban alkalmazzák. Az utóbbi idők sikere, hogy a tanulási programba bekerült az „interprofesszionális ellátásszervezés" című téma. Ennek keretében a tanulók a szolgáltatásokat igénybevevők mozgalmaival dolgoznak a szekunder és tercier egészségügyi ellátás területén, ami megköveteli a team-munkát.

Feladat

- Team keretben próbáljanak meg egy, a leicesteri modellhez hasonlót kialakítani, amely egy adott közösség és az ott élő emberek valós szükségleteinek kielégítésére ad válaszokat, és amely különböző szakmák képviselőinek támogatásával a képzésben tanuló gyakornokok közreműködésével valósítható meg! Tervüket mutassák be kollégáiknak vagy évfolyamuk előtt!
- Ezt követően team-jük beszélje át a szemináriumon elhangzott reflexiókat!

2. ábra

Az interprofesszionális képzés háromszintű modellje



Forrás: A szerzők saját szerkesztése.

Az értékelő stratégia kidolgozása

A kezdeményezés integráns része az átfogó értékelési stratégia. Az értékelő vizsgálatok fókuszában mostanában a tanulási lehetőségek elemzése áll, a szolgáltatás igénybevevőjének, a tanuló gyakornoknak és a szolgáltatónak a szempontjából vizsgálva (Anderson et al. 2003). A gyakornokok a modul megkezdése előtt és után kérdőívet töltenek ki annak megállapítása céljából, hogy a meghatározott tanulási eredményeket elérték-e vagy sem. Emellett értékelik a tanulási tapasztalat minőségét és az oktatói támogatás szintjét is.

A válaszok általában lelkesítőek. A terepgyakorlatukat 2004 őszén a belvárosi intézményekben végző szociális munkás gyakornokok a következő területeken tapasztaltak javulást:

- az elméletnek a gyakorlatban való alkalmazásának képessége;
- képesség arra, hogy leírják a gazdasági faktoroknak a szolgáltatások igénybevevőire és a szolgáltatásnyújtásra tett hatását;
- képesség arra, hogy elemezzék a szolgáltatásoknak a közösségre tett hatását;
- a professzionális szerepek és funkciók megértése;
- annak megértése, hogy a szolgáltatások igénybevevője van az interprofesszionális munka középpontjában (Lennox–Anderson 2007).

A 2006-ban, a fogyatékossággal élőkkel kapcsolatos tanulási tapasztalatokban részt vevő szociális munkás gyakornokok a következőket mondták el:

> – „Jó ötlet, mert a múltban a szociális munkások és mások mindig alárendeltek voltak, főleg az orvosoknak."
>
> – „Én személyesen érzem a szerepemet…, amikor kint voltunk a kliensekkel, a szociális modellen volt a fókusz, és nem azon, ahogy ők (az egészségügyi szakemberek) szoktak a kliensekkel dolgozni." (Smith et al. 2007)

Összefoglalva, ezek az előnyök tükröződnek az olyan megjegyzésekben, mint: „Képes voltam látni, hogy milyen nehéz a gyakorlatban az elméletek alkalmazása. Képes voltam látni és értékelni a szakemberek együttes munkáját". Minden szak képviselői pozitívan értékelték, hogy az interprofesszionális munkacsoportok holisztikus módon elégítették ki „a szolgáltatás igénybevevőjének szükségleteit, észrevettek olyan ügyeket, amelyek másképp rejtve maradtak volna, olyan tudásokat és szakértelmet, amit más szakemberek hozhatnak a közös munkába" (Anderson et al. megjelenés alatt).

A visszajelzések segítenek azonosítani a gyakorlatszervezés hibáit is, ugyanis néhányan értékelésükben a más szakemberekkel folytatott munka kevésbé pozitív élményeit írták le. Egy gyakornok megjegyzése: „Sok szakma képviselői keveset tudnak a szociális munkáról, és ezért kevéssé becsülik a tevékenységünket. A szolgáltatások igénybevevői gyakran elkeseredtek, mert a különböző professziók képviselői képtelenek voltak együtt dolgozni". A szociális munkás gyakornokok közül többeket ez arra sarkallt, hogy a tanulmányaik elvégzés után „ugyanolyan hallhatóan fejezzék ki szakmai álláspontjukat, mint az egészségügyi szakemberek".

Ahogy a program előrehaladt, a beszámolókból kiderült, hogy e sajátos tanulási tapasztalat eredményeképpen egyre jobban látták a szolgáltatás igénybevevőinek meglátásait és azok központi jelentőségét, a résztvevők professzionális szerepeinek és felelősségének spektrumát, és azt a hatást, amit a közösség és a környezet gyakorol az emberek életminőségére:

> „A kurzus leginkább értékelt aspektusa a tanulási eredmények elérése szempontjából mind a szociális munkás (90,9%), mind az orvostanhallgatók (86,7%) számára a fogyatékkal élő emberekkel folytatott közös interjúk voltak." (Smith et al. 2007, 7)

Ugyanakkor, ahogy az interprofesszionális tanulási lehetőségek száma növekedett, a szervezeti problémák (például a munkaerőhiány) csökkentette a tapasztalat értékét, ami mutatója lehet azoknak a nehézségeknek, amelyek a sikeres innovációk „kiterjesztését" kísérik a korlátozott erőforrások és a túlterhelt szolgáltatások miatt.

Miközben a modell közvetlen hatásának értékelése pozitív volt, kevésbé megalapozottak bizonyítékaink a hosszabb távú és szélesebb spektrumú hatások vonatkozásában. Volt néhány követéses vizsgálat az orvostanhallgatók bevonásával (akik sokkal hosszabb ideig vannak velünk), amelyek azt sugallják, hogy a résztvevők képesek valamivel később is rámutatni az interprofesszionális tanulással kapcsolatos tapasztalatok hosszabbtávú kedvező hatásaira. Visszajelzést kértünk a szolgáltatások igénybevevőitől és az intézményektől is, ők értékesnek tartják a tapasztalatot, sőt egyes esetekben pozitív következménnyel járt a részvételük a programban. Más esetekben megváltozott az intézményközi együttműködési vagy a szolgáltatási gyakorlat. A szolgáltatók egy része az interprofesszionális gyakorlat idején elkezdte a legproblémásabb eseteinek egy részét újra vizsgálni, és eközben új momentumokat azonosítottak az igénybevevők, valamint a gondozóik szükségleteinek kielégítésével kapcsolatban. Ebben az értelemben a modell láthatóan célt ér, tehát összekapcsolja egymással a képzés és a szolgálat lehetőségeit.

Interprofesszionális tanulás: tanulságok és a jövő

Ahogy megfigyelhettük, tekintélyes mennyiségű időbe és erőfeszítésbe került az interprofesszionális képzés létrehozása Leicesterben és térségében. A jóakarat erős szellemisége is nyilvánvalóan támogatta a projektet, ami tükröződött a három egyetem, a szolgáltatások igénybevevői, a közösségi szerveződések, az *egészségügy és szociális szolgáltatások részéről megnyilvánuló folyamatos elkötelezettségben és együttműködésben*. Ennek ellenére, vagy éppen ezért fontos megjegyeznünk, hogy a program végrehajtása és értékelése egyre komplexebb folyamattá vált. Nagyon fontos, hogy ne váljunk önelégültté egy olyan programmal kapcsolatban, ami önmagában is „jó dolognak" tűnik (Pirrie 2001; Rushfoth 2004). Például a fejlesztés minden fázisában komoly gondot jelentett a „logisztikai faktorokkal" (Pirrie et al. 1998) – mint amilyen az órarendek összeegyeztetése, vagy az összehasonlítható létszám – kapcsolatos problémák megoldása.

Az intenzív és széles körű együttműködés érdekében tett erőfeszítések ellenére nyilvánvaló, hogy a résztvevők továbbra is érezték státusz és hatalom tekintetében az egyensúly hiányát, ami nem oldódott a tanulási környezetben való együttműködés során sem (Hean et al. 2006, 163). Visszajelzéseiben – az interprofesszionális kapcsolatokra vonatkozó sok pozitív kommentár mellett – nem egy szociális munkás gyakornok fejezte ki aggodalmát: az orvostanhallgatók nem mutatnak „tiszteletet" irányukban, és a közös munkában továbbra is a „medikális modell" dominálja a szükségletek feltárását.

Ebből a szempontból természetesen reálisnak kell lennünk céljainkkal kapcsolatban, mivel a szakmai képzés egy relatíve kis komponensétől nem várható, hogy egymaga megváltoztassa az egyenlőtlen státusz és a kölcsönös bizalmatlanság tradícióját. Mindazonáltal strukturált lehetőséget biztosít a tapasztalatok megosztására és a kölcsönös sztereotípiák dekonstrukciójára, és támogathatja, hogy a szakemberek elkezdjék értékelni a professzionális szerepek és funkciók sokféleségét.

Ezek a tapasztalatok arra indítanak minket, hogy reálisan szemléljük a rendszeres és szigorú értékelő vizsgálat lehetőségeit (Pirrie 2001). A megfontolás szükségessége részben abból adódik, hogy az értékelés fókusza rendkívül széles, a spektrum a szolgáltatás igénybevevőjének hosszú távú hasznától a gyakornokok közvetlen visszajelzéséig terjed. Ráadásul a leicesteri fejlesztés stratégiai természetét figyelembe véve még azt is vizsgálnunk kellene, hogy milyen hatással van az interprofesszionális tanulás a rendszerszintű változásra, a tanulási teljesítmény egyéni szintű haszna mellett. Mások amellett érvelnek, hogy az interprofesszionális képzés eredményességét sokféle lehetséges kimenet mentén értékelhetjük, a „tanuló véleménye a tanulási tapasztalatról" kérdéstől az attitűd-, tudás- és viselkedésváltozáson át a szervezeti változásokig és a szolgáltatás igénybevevőjének „jóllétéig" (Freeth et al. 2005b, 36). Ahogy megfigyeltük, a lefolytatott kutatások ezt a spektrumot vizsgálták, időnként több szinten mért eredményeket ismertetve (Freeth et al. 2002, 46). Ezek a szerzők azonban a hiányérzeteiket is jelezték azzal kapcsolatban, hogy a kutatások igen szűk köre vállalkozott a programok értékelésére, és kevesellték a kvalitatív módszerrel és folyamatelemzéssel készült kutatásokat:

> „Úgy érezzük, több tanulsággal szolgálnak az etnográfiai, fenomenológiai és akciókutatást alkalmazó vizsgálatok, amelyek több perspektívából veszik szemügyre a sikeres interprofesszionális tanulás szociális elemeit. Ezek segítenek azonosítani az interprofesszionális képzés hatásainak kontextuális mechanizmusait." (Freeth et al. 2002, 44)

Nyilvánvalóan a szervezeti változásra és a szolgáltatás igénybevevőjére vonatkozó előnyök bizonyítékai fognak a legkisebb valószínűséggel kiderülni az interprofesszionális tanulás résztvevőinek közvetlen visszajelzéseiből. Ehelyett, ahogy a szerzők javasolják, „*a legteljesebb mértékben legitim az interprofesszionális tanulás kontextusára összpontosítani*" (Pirrie 2001, 134), valamint összegyűjteni minden lehetséges és mérhető adatot az átfogó képzésfejlesztési célok teljesüléséhez és a szolgáltatások javulására vonatkozóan. Pirrie szerint az értékelést a „kritikus vizsgálat szellemének" kell áthatnia, ahelyett, hogy „minden áron a bizonyítékalapú gyakorlat nyomvonalát követné" (Pirrie 2001, 133).

Miközben folyamatosan vannak pozitív értékeléseink maguktól a gyakornokoktól, igyekszünk értékelő munkánk mélységét és kiterjedését növelni az érdekek és lehetséges kimenetek szélesebb körének bevonásával. Ebből a szempontból beszélhetünk a modell további lehetséges előnyeiről. A programba bevont

igénybevevők lelkesek, a tapasztalatot pozitívan értékelik, és üdvözlik azt a lehetőséget, hogy tudásukkal hozzájárulhatnak a tanulási folyamathoz (Smith et al. 2007, 8). Ráadásul számos esetben a gyakornokok részvétele a szolgáltatások újraértékelésében változásokhoz vezetett a gyakorlóhelyet biztosító intézményekben, ahol a kielégítetlen szükségletekre vagy a kommunikáció zavaraira utaló bizonyítékokra derült fény. Az előnyös kimenetekre vonatkozó megállapításaink ezért szélesebb alapon nyugodhatnak, mint amit kezdetben elképzeltünk, és olyan pozitív hatásokra is fény derül, amelyekre a tanulásban való előrehaladás sztenderdizált mérőeszközei kevésbé érzékenyek.

Az eddig elvégzett értékelő munka lehetővé teszi azt is, hogy pedagógiai elméletek alkalmazásával válaszoljunk az interprofesszionális tanulással kapcsolatos kritikai észrevételekre, illetve átgondoljuk a modellnek az egészségügyi és szociális ellátás minőségére gyakorolt pozitív hatását, valamint az olyan potenciális akadályokat, mint amilyen a források korlátozottsága és az oktatók felkészültségének hiánya. Ez megerősítésül szolgál arra vonatkozóan, hogy elegendő közvetlen és közvetett előny származik az ilyesféle interprofesszionális tanulásból. Ennek a modellnek a kifejlesztése megerősítette a hitünket abban, hogy az interprofesszionális tanulás szélesebb stratégiai megközelítését érdemes még erőteljesebben beépítenünk a szakemberképzés szélesebb struktúráiba.

A szociálismunkás-képzésre és gyakorlatra vonatkozó hatás

Ahogy már jeleztük, az interprofesszionális munka egyre inkább elvárássá válik a szociális munka valamennyi aspektusában. Így a szociális munkásoknak éppúgy, mint más hivatások képviselőinek meg kell tanulniuk az együttműködő kapcsolatokban való hatékony munkát. Ez egyre kevésbé pusztán választható lehetőség, és *egyre inkább központi szerepe és funkciója* a szociális munkásoknak éppúgy, mint más professziók képviselőinek. Úgy is felfoghatjuk, mint lehetőséget a szociális munka olyan kulcsfontosságú értékeinek érvényesítésére és jellemző munkamódjainak legitimitás-erősítésére, amilyen az érdekérvényesítési esélyek növelése (empowerment) és az igénybevevő-központú gyakorlat. Ezen elvek és az emberi problémák szociális természetének ezzel összefüggő ismerete, valamint a hálózatfejlesztés és holisztikus problémamegoldás kulcskompetenciái megkülönböztető (ha nem kizárólagos, lásd Barnes et al. 2000, 581) jegyei a szociális munkának. Így a szociális munka nagymértékben hozzájárulhat azon szakmai intervenciók alakításához, amelyek tükrözik a jó gyakorlat ezen elemeit.

Ahogy Lymbery (2006) állítja, *a szociális munkának több olyan sajátossága van, amely központi jellemzője a hatékony interprofesszionális munkának*. Megállapíthatjuk, hogy a Leicesterben kidolgozott interprofesszionális tanulási stratégia segít megvilágítani a szociális munka hozzájárulásának fontosságát, hiszen a holisztikus és igénybevevő-központú megközelítésen alapul. Az interprofesszionális tanítás és tanulás

kiváló alkalmat jelent a szociális munka szerepének megtámogatására, és központi helyének kivívására az igénybevevő érdekeit képviselő, az ő problémáinak integrált megoldásán dolgozó együttműködési projekten belül.

Fordította: Kozma Judit

Feladatok

- Mi a tanulmány legfontosabb gondolata az Ön számára?
- Miképpen tudna ezekkel a gondolatokkal érvelni az Ön intézménye / szervezete munkájának hatékonyabbá tétele érdekében?
- Miképpen tudna ezekkel a gondolatokkal érvelni a szolgáltatásokat igénybevevők szempontjait jobban alapul vevő, korszerűbb, hatékonyabb interprofesszionális képző modell kialakítása érdekében?

Jegyzetek

[1] Lásd: Department of Health (1998) *Modernizing Social Services*. http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_4081593 – A fordító

[2] Az esetről lásd magyarul: Minuchin, Salvador (1996) Gyermekgyilkosság – Maria Colwell. – Szilvási Léna (szerk.) *Gyermek–család–társadalom*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület és ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitikai Tanszéke, Budapest. 47–55. o. – A fordító

[3] A bizonyítékalapú szociális munkáról lásd részletesen: Kozma Judit (2008) A szociális szolgáltatások modernizációjának kérdései a szociális munka nézőpontjából. – *Kapocs.* Különszám 2007: Kutatás – Fejlesztés. 4–19. o. http://www.szmi.hu/images/dok/kapocs-kulonszam.pdf – A fordító

Irodalom

Allen, C. (2003) 'Desperately seeking fusion: on "joined-up thinking", "holistic practice" and the new economy of welfare professional power.' – *British Journal of Sociology*. 54 (2) pp. 287–306.

Anderson, E.–Knight, T. (2004) 'The three strand model of interprofessional education in Leicestershire, Northamptonshire and Rutland Workforce Development Confederation.' – *CAIPE Bulletin*. Winter. 05. p. 12.

Anderson, E.–Lennox, A. (2003) 'Leicester launches its first interprofessional course for GP registrars, health visitors, district nurses and social workers.' – *UK Centre for the Advancement of Interprofessional Education Bulletin*. Winter. 22. p. 8.

Anderson, E.–Lennox, A.–Petersen, S. (2003) 'Learning from lives: a model for health and social care education in the community context.' – *Medical Education*. 37. pp. 59–68.

Anderson, E.–Lennox, A.–Petersen, S.–Wailoo, M. (1996) 'Identification of health problems of young families in a deprived inner city area of Leicester – the first stage in service provision.' – *Ambulatory Child Health*. 2. pp. 115–122.

Anderson, E.–Thorpe, L.–Smith, R. (in press) 'Learning from lives together: lessons from a joint learning experience for medical and social work students.' – *Medical Education*.
Barnes, D.–Carpenter, J.–Dickinson, C. (2000) 'Interprofessional education for community mental health: attitudes to community care and professional stereotypes.' – *Social Work Education*. 19 (6) pp. 565–583.
Barr, H. (2000) 'New NHS, new collaboration, new agenda for education.' – *Journal of Interprofessional Care.* 14 (1) pp. 81–86.
Barr, H. (2002) *Interprofessional Education: Today, Yesterday and Tomorrow*. The Learning and Teaching Support Network for Health Sciences and Practice, London.
Barr, H. (2003) 'Unpacking interprofessional education.' – Leathard, A. (ed.) *Interprofessional Collaboration.* Brunner-Routledge, London. pp. 265–279.
Barr, H.–Goosey, D. (2002) *Interprofessional Education*. CAIPE, London.
Barr, H.–Koppel, I.–Reeves, S.–Hammick, M.–Freeth, D. (2005) *Effective Interprofessional Education; Argument, Assumption and Evidence.* Blackwell, Oxford.
Bruner, J. (1960) '*The Process of Education*.' Harvard Press, Cambridge, MA.
Butler, I.–Drakeford, M. (2005) *Scandal, Social Work and Social Welfare*. Policy Press, Bristol.
CAIPE (2002) *Definition of Interprofessional Education*. CAIPE, London.
Carpenter, J.–Hewstone, M. (1996) 'Shared learning for doctors and social workers.' – *British Journal of Social Work*. 26. pp. 239–257.
Carpenter, J.–Schneider, J.–Brandon, T.–Wooff, D. (2003) 'Working in multidisciplinary community mental health teams: the impact on social workers and health professionals of integrated mental health care.' – *British Journal of Social Work*. 33. pp. 1081–1103.
Clarke, J.–Gewirtz, S.–McLaughlin, E. (2000) *New Managerialism, New Welfare?* Sage, London.
Cole, A. (2002) 'A multidisciplinary training programme on a deprived estate in Leicester.' – *Health Development Today*. April/May. pp. 12–14.
Cooper, H.–Braye, S.–Geyer, R. (2004) 'Complexity and interprofessional education.' – *Learning in Health and Social Care*. 3 (4) pp. 179–189.
Cooper, H.–Carlisle, C.–Gibbs, T.–Watkins, C. (2001) 'Developing an evidence base for inter-disciplinary learning: a systematic review.' – *Journal of Advanced Nursing*. 35 (2) pp. 228–237.
Department for Education and Skills (2003) *Every Child Matters*. The Stationery Office, London.
Department for Education and Skills (2004) *Common Core of Skills and Knowledge for the Children's Workforce*. DfES, Nottingham.
Department for Education and Skills (2005) *Children's Workforce Strategy*. DfES, Nottingham.
Department of Environment, Transport and the Regions (1998) *Modernising Local Government*. The Stationery Office, London.
Department of Health (1997) *The New NHS; Modern Dependable*. The Stationery Office, London.
Department of Health (1998) *Modernising Social Services*. The Stationery Office, London.
Department of Health (2001) *Working Together – Learning Together*. Department of Health, London.
Dieppe, P.–Anderson, E.–Bryan, M.–Marks, L. (2006) 'Teaching doctors about disability.' – *BMJ: Career Focus*. September. pp. 109–110.
Foucault, M. (1979) *Discipline and Punish*. Penguin, Harmondsworth.
Freeth, D.–Hammick, M.–Koppel, I.–Reeves, S.–Barr, H. (2002) *A Critical Review of Evaluations of Interprofessional Education*. CAIPE, London.
Freeth, D.–Hammick, M.–Reeves, S.–Koppel, I.–Barr, H. (2005a) *Effective Interprofessional Education; Development, Delivery and Evaluation*. Blackwell, Oxford.
Freeth, D.–Reeves, S.–Koppel, I.–Hammick, M.–Barr, H. (2005b) *Evaluating Interprofessional Education: A Self-Help Guide*. Higher Education Academy Health Sciences and Practice Network, London.

Frost, N.–Robinson, M.–Anning, A. (2005) 'Social workers in multidisciplinary teams: issues and dilemmas for professional practice.' – *Child and Family Social Work*. 10. pp. 187–196.
Gilbert, J.–Bainbridge, L. (2003) 'Canada—interprofessional education and collaboration: theoretical challenges, practical solutions.' – Leathard, A. (ed.) *Interprofessional Collaboration*. Brunner-Routledge, London. pp. 280–296.
Hean, S.–Macleod Clark, J.–Adams, K.–Humphris, D. (2006) 'Will opposites attract? Similarities and differences in students' perceptions of the stereotype profiles of other health and social care professional groups.'– *Journal of Interprofessional Care*. 20 (2) pp. 162–181.
Knowles, M. (1984) *Andragogy in Action*. Gulf Publishing, Houston.
Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
Laming Lord, H. (2003) The Victoria Climbie Inquiry. CM5730, The Stationery Office, London.
Lennox, A.–Anderson, E. (2007) *The Leicester Model of Interprofessional Education*. Higher Education Academy, London.
Lennox, A.–Petersen, S. (1998) 'Development and evaluation of a community based, multi-agency course for medical students: descriptive survey.' – *British Medical Journal.* 316. pp. 596–599.
Lymbery, M. (2001) 'Social work at the crossroads.' – *British Journal of Social Work*. 31. pp. 369–384.
Lymbery, M. (2003) 'Collaborating for the social and health care of older people.' – Weinstein, J.–Whittington, C.–Leiba, T. (eds.) *Collaboration in Social Work Practice*. Jessica Kingsley, London. pp. 219–238.
Lymbery, M. (2006) 'United we stand? Partnership working in health and social care and the role of social work in services for older people.' – *British Journal of Social Work*. 36 (7) pp. 1119–1134.
Manthorpe, J. (2003) 'The perspectives of users and carers.' – Leathard, A. (ed.) *Interprofessional Collaboration: From Policy to Practice in Health and Social Care*. Brunner-Routledge, Hove. pp. 238–248.
Milbourne, L.–Macrae, S.–Maguire, M. (2003) 'Collaborative solutions or new policy problems: exploring multi-agency partnerships in education and health work.' – *Journal of Education Policy*. 18 (1) pp. 19–35.
Parton, N. (2006) *Safeguarding Childhood*. Palgrave, Basingstoke.
Piaget, J. (1950) *The Psychology of Intelligence*. Routledge and Kegan Paul, London.
Pirrie, A. (2001) 'Evidence-based practice in education: the best medicine?' – *British Journal of Educational Studies*. 49 (2) pp. 124–136.
Pirrie, A.–Wilson, V.–Elsegood, J.–Hall, J.–Hamilton, S.–Harden, R.–Lee, D.–Stead, J. (1998) *Evaluating Multidisciplinary Education in Health Care*. Scottish Council for Research in Education, Glasgow.
Priestley, M. (1999) *Disability Politics and Community Care*. Jessica Kingsley, London.
Rummery, K. (2003) 'Social work and multi-disciplinary collaboration in health care.' –Weinstein, J.–Whittington, C.–Leiba, T. (eds.) *Collaboration in Social Work Practice.* Jessica Kingsley, London. pp. 201–218.
Rushforth, B. (2004) 'Breaking down professional barriers.' – *Student BMJ*. 12. pp. 328.
Savin-Baden, M.–Major, C. (2004) *Foundations of Problem-based Learning*. Open University Press, Maidenhead.
Smith, R. (2003) *Youth Justice: Ideas, Policy, Practice*. Willan, Cullompton.
Smith, R.–Anderson, E.–Thorpe, L. (2007) *Interprofessional Education*. SWAP, Higher Education Academy, Southampton.
Trevillion, S.–Bedford, L. (2003) 'Utopianism and pragmatism in interprofessional education.' *Social Work Education*. 22 (2) pp. 215–227.
White, S.–Featherstone, B. (2005) 'Communicating misunderstandings: multi-agency work as social practice.' – *Child and Family Social Work*. 10. pp. 207–216.

Whittington, C. (2003) ‘Collaboration and partnership in context.’ – Weinstein, J.– Whittington, C.– Leiba, T. (eds.) *Collaboration in Social Work Practice*. Jessica Kingsley, London. pp. 13–38.

Wood, D. (2001) ‘Interprofessional education—still more questions than answers?’ – *Medical Education*. 35. pp. 816–817.

Zwarenstein, M. (2003) *‘Author’s reply.’ Comments and Criticisms: Interprofessional Education: Effects on Professional Practice and Health Care Outcomes (Review)*. Wiley, 10.1002/14651858.CD002213.

Zwarenstein, M.–Reeves, S.–Barr, H.–Hammick, M.–Koppel, I.–Atkins, J. (2000) *Interprofessional Education: Effects on Professional Practice and Health Care Outcomes (Review)*. Wiley, 10.1002/14651858.CD002213.776 R.

A TÖRTÉNET HATALMA, AZAZ A NARRATÍV ÉS INTERDISZCIPLINÁRIS TANULÁS AZ EGÉSZSÉGÜGYI ÉS SZOCIÁLIS ELLÁTÁSBAN[*]

RACHEL BALEN – CHRISTINE RHODES – LISA WARD

Feladat

- Az interdiszciplinaritás és interprofesszionalitás pontos értelmezését nézze meg a Budai–Nárai (szerk.) (2011) Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció című szöveggyűjteményben Budai: „Szakmaközi együttműködés a közösségi munkában" című tanulmányában!

A tanulmányban a Huddersfieldi Egyetem Humán és Egészségügyi Tudományok Iskolájának alapképzésében részt vevő hallgatók számára rendezett interdiszciplináris műhelynap céljait, folyamatát és eredményeit ismertetjük.

Háttér

A Huddersfieldi Egyetem Humán és Egészségügyi Tudományok Iskolája az egyetem legnagyobb intézménye, több mint 4500 hallgatóval, akik szakképzésben és professzionális képesítést nyújtó kurzusokban vesznek részt a szociális munka, a foglalkozásterápia, a szülészet és az ápolói hivatás valamennyi ágának területén, illetve graduális képesítést szereznek politológia, kriminológia és pszichológia szakon. Az iskolának van interdiszciplináris tanulási (IDT) stratégiája, ami a Centre for the Advancement of Interprofessional Education (CAIPE) által ajánlott definíción alapul:

> „Interprofesszionális képzés történik, amikor két vagy több hivatás képviselői együtt, egymástól és egymásról tanulnak annak érdekében, hogy javítsák az együttműködést és a gyakorlat minőségét." (CAIPE, 2002, www.caipe.org.uk/about-us/defining-ipe/)

A CAIPE (2002) beszámolója szerint egyre több bizonyíték szól amellett, hogy ez a képzési forma nem csak a különböző hivatásokhoz tartozó szakemberek és a különböző intézmények közötti együttműködést javítja, hanem a szolgáltatások igénybevevőivel és gondozóikkal folytatott munkát is, és ezáltal javul az ellátás és az igénybevevők életminősége. Iskolánk elképzelése szerint az „interdiszciplináris" megjelölés lehetővé

[*] A tanulmány eredeti megjelenési helye: Social Work Education (2010) 29 (4): 416–426.

teszi a nem professzionális, hanem az elméleti képesítést szerző hallgatók bevonását is a közös munkába, hiszen a szakmai képzésben részt vevő hallgatóknak van mit ajánlaniuk az elméleti képzésben résztvevőknek, ahogy ez fordítva is igaz, a szakképzésben résztvevőknek is lehet tanulnivalójuk az elméleti képzések hallgatóitól. IDT stratégiánkban más célok is szerepelnek. Az interdiszciplináris tanulással egyrészt igyekszünk javítani a hallgatók egyetemi tanulási tapasztalatait, másrészt szeretnénk elősegíteni, hogy a szolgáltatások igénybevevői és gondozóik részvétele is jelentős és a lehető legnagyobb mértékű legyen a tanítási és tanulási tevékenységben. Ez utóbbi kezdeményezés vezetésére és fejlesztésére az iskola kinevezett egy részmunkaidős vezetőt az igénybevevők és gondozóik bevonására, amit az Assessment and Learning in Practice Setting (Feltárás és Tanulás a Gyakorlóhelyen, ALPS) Centre for Excellence in Teaching and Learning (Tanítás és Tanulás Kiválóság Központja, CETL [http://www.alps-cetl.ac.uk]) finanszíroz.

Tervezés

Az IDT gyakorlati logisztikája mindig problematikus volt, tekintetbe véve, hogy milyen bonyolult feladatot jelent az órarendek és a terembeosztás tervezése, ami azonos időben zajlik magával a modulok kimeneteinek és az értékelési kritériumoknak a kidolgozásával (Colver et al. 2005). A tervezési kényszerek azután más nehézségekhez vezetnek, mint pl., hogy a tartalom és fókuszválasztáshoz világos elméleti alapot kell nyújtani. E nehézséget Helme (2005, 20) a következőképpen írja le:

> „Mivel igen nehéz feladat a szakmai elvárások, az értékelési kritériumok, a program elvárásai és a tanulási eredmények, az órarendek és tanulási tartalmak összehangolása a professziók és az oktatói munkacsoportok sokféle kombinációjának figyelembevételével, az arra vonatkozó választási lehetőség, hogy miképp biztosítsunk interprofesszionális tanulási lehetőségeket, csaknem teljes egészében a belső logisztika és a külső nyomás eredőjének tűnhet. Ez igen nehézkessé teheti annak meghatározását, hogy milyen feltételezések irányítsák a lehetőségek közötti választást, és miképp lehetne a dolgokat másképp csinálni."

Ketten – két különböző professzió, a szociális munka és a gyermekápolás képviselői – ültünk össze, hogy átgondoljuk az elképzeléseket. A „belső logisztika" (Helme 2005) miatt döntöttünk úgy, hogy egy teljes napot szentelünk ennek az interdiszciplináris tanulásnak, és nem események soraként építjük azt be a modul struktúrába. Ugyanis így sok olyan hallgató is részt vehet a programon, aki ugyanabban az időben a helyi egészségügyi vagy szociális szolgáltatóknál tölti a terepgyakorlatát, de be tud jönni az egyetemre a gyakorlattal összefüggő műhelyre.

Egyikünk korábban rövid ideig dolgozott a pszichiátriai ellátásban, másikunk hajléktalan alkoholista férfiakkal végzett munka tapasztalatait öntötte bele egy tanítási anyagként hasznosult televíziós filmbe. Azt is tudtuk, hogy egy helyi szociális

vállalkozásban működő színpadi társulat (InterACTing) létrehozott egy színpadi művet (HIDEAWAY[2]), ami a szereplők korábbi pszichiátriai problémáinak tapasztalatain alapult. Meglátásunk szerint ezek a potenciális források rendelkeztek azonos minőséggel, ugyanis mindegyik középpontjában a „gyógyulás" állt:

> • „A gyógyulás – függetlenül a folyamatosan jelenlévő vagy újra felbukkanó tünetek vagy problémák meglététől vagy hiányától – az értelmes és kielégítő élet felépítését jelenti, ahogy azt maga a beteg határozza meg.
> • A gyógyulás elmozdulást jelent a betegségtől, a rosszulléttől és a tünetektől az egészség, az erő és jóllét felé." (Shepherd et al. 2008, i)

A rendelkezésre álló források másik közös vonása volt, hogy a szolgáltatások felhasználóinak saját elbeszélése jelent meg kiindulási pontként:

> „A gyógyulás legerősebb bizonyítéka nem a tünetek súlyosságának időbeli változásában, hanem az egyén narratív beszámolójában rejlik." (Shepherd et al. 2008, 3)

Az elme-egészségügyet állítottuk a különleges képzési nap fókuszába. Az iskola Innovációs Alapjából elnyert csekély összeggel sikerült fizetnünk a szolgáltatások igénybevevőinek a műhelyen való részvételért, valamint biztosíthattunk a hallgatóknak közös ebédet. Véglegesített tervünk az „Elme egészsége – mindannyiunk ügye" címmel három különböző narratív műhelyt kínált a 100 részt vevő hallgatónak (egy csoportba maximum 35 főt fogadtunk), akik túlnyomórészt önként jelentkeztek a szociális munkás, pszichiátriai és felnőtt ápoló, szülésznő és foglalkozásterapeuta képzésekből[3]. A résztvevők többsége a hároméves kurzusok második évfolyamából került ki; néhány harmadéves hallgató pszichiátriai gyakorlaton volt a műhely idején, és engedélyt kért a részvételre. A műhely tervébe foglalt logika szerint a kínált tartalomnak

- illeszkednie kell a hallgató által látogatott kurzus tantervéhez;
- lehetővé kell tennie a hallgatók interakcióját más professzióhoz tartozó csoportokkal, hogy megtárgyalhassák a különböző hivatások értelmezési kereteit;
- segítenie kell a hallgatókat a pszichiátriai problémák eleven tapasztalatainak megértésében;
- lehetőséget kell biztosítania a gyakorlatra vonatkozó következtetések levonására;
- élvezetesnek és „értékesnek" kell lennie.

A folyamat

A hallgatók interdiszciplináris csoportokba rendeződtek, majd egy rövid bevezető gyakorlat után egymást váltva vettek részt mind a három narratív műhelyen. A nap végén megkértük őket, hogy egy kérdőív kitöltésével értékeljék a nap tevékenységeit.

A bevezető, jégtörő gyakorlat lehetőséget kínált a hallgatóknak, hogy kiscsoportokban

létrehozzák a saját „mini-narratíváikat”. Kaptak papírt, tollakat, képes újságokat és 20 perc időt arra, hogy készítsenek egy posztert vagy egy kollázst, vagy írjanak egy haikut[4], ami arra reflektál, hogy mit jelent a mentális egészség számukra személyesen. Két példa a haikuk közül:

boldog bús bolond
a hangok űzik vakon
menedék a gond

ép elme diktál
kinek kellene lennem
nem ér a nevem

Bár a versek szótagszáma nem mindig felelt meg a versforma szabályainak, ez a bevezető gyakorlat bevonta a hallgatókat a pszichiátriai ellátással kapcsolatos egyéni tapasztalataiknak a többiekkel való megosztásába, sűrítésébe, finomításába és megformálásába.

A három műhely tartalma tükrözte Murray (2008) elképzelését a történetek különböző természetéről. Murray rákos betegekkel folytatott munkája alapján a történetek három típusát különböztette meg: vannak romantikus történetek, amelyekben valamilyen kihívást győz le a szereplő; komédiák, amelyek a kihívások és ellenkihívások sorozatát írják le; és tragédiák, amelyek a visszásságokkal való folyamatos és végül sikertelen küzdelemről szólnak.

1) Filmben megjelenő narratíva – tragédia

A hallgatók egy BBC tévéjáték rövidített verzióját nézték meg, ami Alexander Masters „Stuart – Egy élet visszanézve” című könyvén[5] alapult. Ez egy alkoholista hajléktalan élettörténete, akinek elmezavara is van, „olyasfajta ember, akit mások kiiktatnak a tudatukból” (Marrin 2005). A film megtekintése után irányított kiscsoportos beszélgetés következett, amelyhez a hallgatók a következő kérdéseket kapták:

- Milyen feltételezései voltak Alexandernek Stuartról kapcsolatuk kezdetén?
- Mit gondolsz, ki „ölte meg a fiút”, aki valaha Stuart volt?
- Milyen hasonlóságok és különbségeket látsz Alexander és Stuart között?
- Ha le kellene írnod a 33 éves Stuartot olyasvalakinek, aki sosem látta őt, mit mondanál róla?
- Milyen érzelmi reakciók keletkeztek benned a film nézése közben? Mi váltotta ki ezeket?
- Fejezd be a mondatot: „Egy dolog, amit át fogok vinni a gyakorlatba…”

2) Drámában megjelenő narratíva – komédia

Egy, korábban pszichiátriai szolgáltatások igénybevevőiből álló színtársulat saját élmények alapján bemutatta egy depressziós asszony történetét. A színjátékban azokat a válaszlehetőségeket játszották el, amelyeket a családtagok, barátok, munkaadók jellemzően adnak egy ilyen helyzetben. A bemutató utáni beszélgetésben a színészek a hallgatókkal megtárgyalták az egyes válaszok pozitív és negatív jellemzőit. A színtársulat arra buzdította a hallgatókat, hogy kommentálják az eseményeket, és a megjegyzéseket visszakapcsolták a különböző helyzetek előadásába. Ilyen kérdéseket tettek fel: „Megfelelő volt a mód, ahogy ezt a helyzetet kezelték?"; „Van valakinek ötlete arra vonatkozóan, hogy mit lehetett volna mást tenni vagy mondani?" A hallgatók is lehetőséget kaptak arra, hogy megkérdezzék a szereplők bármelyikét a történtekkel kapcsolatos személyes tapasztalatairól. Egy ilyen hallgatói kérdés a következő volt: „Amikor beteg volt, az Önnel dolgozó szociális munkás milyen jellemzőit érezte a leginkább segítőnek?" A színészek maguk dolgozták ki a drámát, *jelentős tapasztalatokat szereztek korábban, amikor a személyes történeteiket tanítási és tanulási tapasztalatokként használták a képzésben,* így igen magabiztosak voltak a hallgatókból álló közönséggel folytatott interakciókban. Emiatt nem volt bonyolult feladata a csoportfolyamatokat facilitáló oktatónak, bár gyakorlott elme-egészségüggyel foglalkozó tanárként képes és felkészült volt az esetleg szükséges intervenciókra.

3) Személyes elbeszélés – románc

A szolgáltatások igénybevevőinek egyike – egy gyermekágyi pszichózisból kigyógyult asszony – monológban számolt be tapasztalatairól, amit mániás tünetektől szenvedő betegként szerzett. Történetét részletekben mondta el, az egyes egységek után megállt, és kérdéseket tett fel a hallgatóknak, mint például:

- Mit tennétek most ti?
- Milyen információt szeretnétek megszerezni ezen a ponton?
- Mit mondtatok volna a férjemnek?
- Mit tennétek egészségügyi vagy szociális szakemberként egy ilyen helyzetben, és miért?

A hallgatók interdiszciplináris kiscsoportokban megbeszélték a felvetett kérdéseket, és válaszaikat bemutatták a többieknek. Az elbeszélés, kérdés és facilitált megbeszélés ciklusai többször ismétlődtek, mielőtt az elbeszélő befejezte volna a történetét. Bár sokféle hasznot hajt a hallgatók számára, ha a szolgáltatás igénybevevőjének személyes elbeszélését használjuk tanítási-tanulási anyagként (lásd lentebb), óvatosnak kell lennünk, mert fájdalmat okozhatnak az elbeszélőnek azok a reakciók, amelyet mások adnak személyes történetük egyes elemeire. A műhely tervezése során a facilitátor és az igénybevevő-elbeszélő megvitatták ennek lehetőségét, és megállapodtak abban, hogy a facilitátor hogyan fog

beavatkozni, ha az igénybevevő jelzi ennek szükségességét. A gondos tervezés és a felkészült facilitátor nyilvánvalóan előfeltétele az ilyesfajta műhely megszervezésének.

Feladatok, gyakorlatok

- Team keretben állítsanak össze a tanulmányban szereplő elvek és gyakorlat alapján bármelyik szociális munka célcsoporttal vagy közösségfejlesztéssel összefüggésben – a képzési folyamatba vagy továbbképzésbe beépíthető interprofesszionális képzési műhely/modul – vázlattervet!
- Ebben:
  - Fordítsanak különös figyelmet az IP képzési műhely/modul résztvevőire, azaz mely szakmák képviselőit hívják be adott témakörbe.
  - A műhely/modul tartalmához használják fel a tanulmány példáit (filmben megjelenő narratíva, drámában – komédiában megjelenő narratíva stb.), illetve bővítsék saját további ötletekkel is (bábozás, életút narrációja stb.).
  - Feltétlenül számítsanak az adott célcsoport képviselőinek közreműködésére a műhelyen.
- A tervezetet mutassák be szemináriumon, és a reflexiókat is használják fel, majd építsék be tervezetükbe.

A résztvevők által adott értékelés

A műhelyen való részvétel után a hallgatók kérdőívet töltöttek ki, amelyben a következő kérdések szerepeltek:

- Mit tanult abból, hogy egy napot más szakmához tartozó hallgatók között töltött el?
- Mit tanult meg a pszichiátriai problémák eleven tapasztalatairól?
- Mit visz el magával a mai napból, amit hasznosítani fog a gyakorlatban?

A napról adott hallgatói értékelések elsöprően pozitívek voltak. A válaszolók több mint 50%-a tízes skálán 10-es osztályzatot, míg további 30%-uk 8–9 pontos értékelést adott a napra. Szöveges válaszokat is kértünk, ezek némelyikét ismertetjük a továbbiakban.

Gyógyulás

A szöveges megjegyzések mutatják, hogy mennyiben fejlődött a hallgatók gondolkodása a mentális betegségekről, a mentális egészségről és a gyógyulásról. Amikor arról kérdeztük a hallgatókat, hogy mit tanultak a nap folyamán, és mit visznek át a gyakorlatba, többek között a következő válaszokat adták:

„Ha az emberek támogatást kapnak, ez sokkal elviselhetőbbé teszi a betegséget. Sok szenvedő számára ez inkább arról szól, hogy miképp éljen együtt a pszichiátriai problémával, semmint a gyógyulásról."

„Soha ne ítélkezz… az elmebaj egy betegség, amely hatással van az emberekre, és ami része lehet a mindennapi tapasztalatoknak."

Az egészségügyi és szociális szakemberképzésbe való bekerülés egyik feltétele, hogy a jelentkezőnek legyen releváns élet- vagy munkatapasztalata azon a szakmai területen, amelyre jelentkezik (lásd: www.socialworkcareers.co.uk), és a hallgatók/szakemberek maguk is lehetnek „gyógyulóban" (Shepherd et al. 2008, 12). Ahogy hallgatóink egyike megjegyezte: „Veled is és velem is megtörténhet." Ez a tényállás tükröződik a következő résztvevői visszajelzésekből:

„Nagyon jól tudok viszonyulni a helyzethez, mivel magam is személyesen megtapasztaltam a depressziót. Több időt kell szánni a megkérdezésükre."

„Én olyasvalaki vagyok, aki sok évig szenvedett pszichiátriai betegségtől. Nem gondolom, hogy bárki többet tudna nekem erről tanítani, mint amire maga a tapasztalat tanított."

Az utóbbi kommentárból látszik, hogy további tanulásra van szükség arról, hogy végül is mi a viszony a saját és a másik személy tapasztalata között. Ahogy White és Epson (1990) megjegyzi:

„A gondolat narratív módját a jó történetek jellemzik…, nem az eljárásokkal és az absztrakt, illetve általános elméletekkel foglalkozik, hanem a tapasztalat különösségeivel… A narratív mód nem vezet bizonyosságokra, hanem a különböző nézőpontokat világítja meg." (White–Epson 1990, 78)

Az elbeszélés használata

Az egyik probléma, amit mind az oktatók, mind a szociális és egészségügyi intézmények munkaadói gyakran emlegetnek a végzett hallgatókkal kapcsolatban, végezzenek bármely képzési szinten, hogy nem képesek kritikusan gondolkodni (Balen–White 2007). Úgy gondoltuk, hogy a szolgáltatások igénybevevőinek tapasztalatairól szóló elbeszéléseivel foglalkozva a hallgatók lehetőséget kapnak gondolkodási készségeik fejlesztésére, hiszen betekinthetnek az emberi tapasztalatokba, megbeszélhetik ezek értelmét, bemutathatják a történetet és kereshetik az „igazságo(ka)t" (White–Epson 1990; Savvidou 2008). Az egészségügyi és szociális szakemberekkel szemben *elvárás, hogy képesek legyenek meghallgatni és megérteni az igénybevevő által elmondott élettörténetet, és tudjanak válaszolni rá:* „a humán szolgáltatásokban dolgozó szakemberek világában a szakemberek mások elbeszéléseivel dolgoznak" (Opie 2000, 185), és ez különösen fontos az igénybevevők

„gyógyulása” szempontjából. Ez a munka „hangsúlyozza azt az *egyedi utazást*, melynek során a mentálisan beteg ember felépít egy életet a betegségen túl” (Shepherd et al. 2008, 2; a tanulmány szerzőinek kiemelése).

Az igénybevevők elbeszélései hangot adnak azoknak, akiket egyébként nem lehetne hallani:

> „Igyekszünk javítani az életminőségét és támogatni a függetlenségét azoknak, akikkel dolgozunk, ezért a kreatív tevékenységen és megjelenítésen keresztül lehetőséget adunk számukra a megszólalásra.” (www.interactingonline.co.uk)

A saját történetük (újra) elmondása a gyógyulásért végzett munka kulcskomponense lehet:

> „Az elbeszélő mód a személyt a saját világa alkotójaként vagy szereplőjeként mutatja be. Ez az interpretáció világa, egy világ, amelyben egy történet minden újabb elmondása egy új elbeszélés, egy világ, amelyben a személyek másokkal együtt vesznek részt az ’újrafogalmazásban’, és így életük és kapcsolataik formálásában.” (White–Epson 1990, 82)

Az Egészségügyi Minisztérium (Department of Health 2008) nemrég deklarálta az együttérző és segítőkész gondozás fontosságát az ápolásban, és e minőségnek a mérésére vonatkoztatási rendszer kidolgozását tervezi. Tapasztalataink szerint a *humanitás és empátia érzésének fejlesztése gyakran hiányzik az egészségügyi és szociális szakemberek egyre inkább kompetencia-vezérelt oktatási és képzési programjaiból* (Balen–Masson 2007). Egyre több bizonyíték szól amellett, hogy a *megélt élmény értelmes tanulási tapasztalatot jelent a hallgatók számára* (Rhodes 2006; Repper–Breeze 2007), mivel ezek „emlékezetesek”, személyként viszonyulhatnak hozzájuk a hallgatók, és „hangsúlyozzák az egészségügyi és szociális szolgáltatás ’közös humanizmusát’ (Simons 2007 – idézi Anderson et al. 2008, 6). A hallgatói értékelések is tükrözik a narratívákon alapuló tanulási tapasztalatnak ezt a minőségét:

- „…a mentális problémákkal küzdő egyén is ember, és vannak érzései.”
- „Ne te mond meg, hogy mit érez és tapasztal egy másik ember!”
- „…mind emberi lények vagyunk.”
- „Fontos meghallani, amit a szolgáltatások igénybevevői mondanak. Könyvekből soha sem szerezheted meg ezt a megértést.”

Nem csak, hogy feszültség lehet az empátia és együttérzés kialakulását elősegítő és a kompetenciák fejlődését támogató oktatási folyamat követelményei között, de azt a kérdést is fel kell vetni, hogy ki határozza meg a kompetenciák „készletét”. Például mindhárom műhelyen felvetődtek kérdések az információ (a korábbi orvosi, esetleg pszichiátriai kezelésekről, droghasználatról stb.) megosztásával kapcsolatban. A szolgáltatások igénybevevője által vezetett műhelyen sok szó esett arról az információcseréről, amelynek során a szakember osztja meg az általa alkalmazott beavatkozással kapcsolatos ismereteket az igénybevevővel. Az igénybevevő bekerült egy pszichiátriai osztályra anélkül, hogy megmondták volna neki, hogy mi történik. Amikor a műhelyen erről beszélt, az igénybevevő hajthatatlan volt abbeli

álláspontjában, hogy esetében az egészségügyi törvény megszegése kulcsfontosságú momentuma volt a gyógyulásának. A pszichiátriai ápoló és szociális munkás hallgatók viszont jelezték, hogy eddigi tanulmányaik alapján ez a gyakorlat etikátlan. Ez csak egy példa arra, hogy amit „jó gyakorlatnak" tekintenek, megkérdőjelezhető az igénybevevő nézőpontjából. Az Egyesült Királyság kormányának álláspontja szerint a szolgáltatási gyakorlatnak az igénybevevő által irányítottnak és „személyre szólónak" kell lennie (www.dh.gov.uk). Ez a fókusz olyan elemeket állít a középpontba, mint a választási lehetőség és a méltóság. Előfordulhat azonban, hogy a szolgáltatások igénybevevői kérdőjelezik meg azt, amit a szakmai ortodoxia kompetenciákként elfogad.

Interprofesszionális tanulás

> „Amikor a humán szolgáltató intézmények különböző professziókhoz tartozó szakembereket hoznak össze egy munkacsoportba, szervezeti céljuk általában az összehangoltabb és együttműködőbb munkát hangsúlyozza, hogy ezáltal a klienseknek ajánlott szolgáltatás minősége javuljon." (Opie 2000, 15)

Az előbb említett szervezeti célok ellenére sok bizonyíték mutatja, hogy a szakmai csoportok mély sztereotípiákat és lebecsülő vélekedéseket hordoznak a másik szakmai csoporttal kapcsolatban (Dickinson–Carpenter 2005). Bár az interprofesszionális képzésben az interprofesszionális gyakorlat javításának eszközét látják (lásd a CAIPE definícióját fent), és magát az osztálytermet tekintik „az interprofesszionális munka, az interprofesszionális tanulás hátterének" (Colver et al. 2005, 18), ahogy Dickinson és Carpenter (2005) rámutat, az interprofesszionális kontaktus magában még nem elegendő. Hivatkoznak Hewstone és munkatársai (2002) művére, amikor megállapítják, hogy az interprofesszionális tanulás csak akkor segítheti elő az interprofesszionális gyakorlat terjedését, ha a csoporttagok közötti kapcsolat erőteljesen csoportközi, és „lehetőséget kínál a csoporton kívüli személyekkel való személyes kapcsolat kialakítására" (Dickinson–Carpenter, 2005, 27). A mi tanulóink az egész napot csoportközi kapcsolatokban töltötték, és a személyesség növelése érdekében megkértük őket, hogy a névkitűzőjükre csak a keresztnevüket írják. Az írás színével jelezték, mely professzióhoz tartoznak, de ez nem hangsúlyozta a formális szakmai identitást, amit a „szociális munkás" vagy a „pszichiátriai ápoló" címke esetleg előhívott volna.

Opie (2000, 15) mutatott rá, hogy az interprofesszionális gyakorlaton belül:

> „Minden részt vevő szaknak megvannak a saját eljárásai, prioritásai és döntéshozási módjai, és mindegyik különböző szempontból vizsgálja vagy mutatja be a kliensét, annak szükségleteit, és a vele végzendő munkát."

Azt reméltük, hogy a szolgáltatások igénybevevőjének történetét meghallgatva egészségügyi és szociális képzésben részt vevő hallgatóink meg fogják érteni az

igénybevevő történetének központi jelentőségét (szemben a szakemberektől származó beszámolóval), képesek lesznek ennek alapján reflektálni az igénybevevő „ember mivoltára", és ennek alapján eljuthatnak a közös megértésig és empátiáig:

> „Az igénybevevők elbeszélései hidat alkothatnak a professziók és tudományterületek között…, értékes eszközzé tehetik azt az interprofesszionális tanulás számára." (Anderson et al. 2008, 5)

Ezt a célt tükrözi a hallgatóktól kapott kvalitatív visszajelzések egy része:

- „Korábban még sosem nyertem ilyen részletes betekintést a pszichiátriai problémákba az attól szenvedők nézőpontjából. Ez segített alternatív nézőpontból megérteni e betegség hatásait és az ahhoz kapcsolódó stigmát."
- „Az első kézből származó tapasztalatok látása és hallása növeli az empátia érzését."
- „Jobban megértem, hogy milyen hatással van a mentális egészség az emberek életére; ezt felhasználhatom a praxisomban az emberek jobb megértése érdekében."

Bár ebben a tanulmányban nem adhatunk részletes beszámolót mindazokról a vitapontokról, amelyek a műhelyeken felmerültek, a „személyes elbeszélés műhely" (a gyermekágyi pszichózisban szenvedő asszony tapasztalatairól) facilitátorának a különböző tudással, szakértelemmel és szemlélettel rendelkező hallgatók megbeszéléséről készült jegyzetei illusztrációul szolgálhatnak a felvetődött témák vonatkozásában. A megtárgyalt ügyek közé tartoztak a szakmai szerepek és felelősségek; az anyával és gyermekével kapcsolatos különböző attitűdök; a kérdés, hogy együtt tartsák-e őket vagy sem; a kockázatok felmérése; a gyógyszerelés és a mellékhatások; és a gyógyulás útja:

> „… az egyes csoportok különbözően közelítették meg a helyzetet, az azonnali kórházi felvétel radikális javaslatától a háziorvossal való konzultációnak és a helyzet figyelemmel kísérésének ajánlásáig. A történet minden szakmai csoport számára lehetővé tette a bekapcsolódást, perspektíváik, tudásuk és készségeik megismertetését. Ez különösen hasznos volt az állapot orvosi aspektusai (szülésznő hallgatók), a törvényi szabályozás és az elme-egészségügyi törvény (pszichiátriai gondozók és szociális munkások), valamint a beleegyezéssel, a nyitott, őszinte viselkedéssel, illetve a kényszer alkalmazásával kapcsolatos etikai kérdések (összes hallgató) vonatkozásában. Nagyon eltérő vélemények fogalmazódtak meg azzal kapcsolatban, hogy az igénybevevőt nem tájékoztatták a pszichiátriai osztályra való felvételéről, és a kórházba kerülésről csak pihenési alkalomként beszéltek. Ugyancsak érdekes vita bontakozott ki a gyógyszerelés kérdésében az orvossal való együttműködés, a javaslatok betartása, a gyermek védelme és a kötődés kérdéseivel kapcsolatban. A foglalkozásterápiát tanuló hallgatók elmagyarázhatták, hogy mi lehet a szerepük egy ilyen helyzetben, ami meglepetés volt a többi hallgató számára. A résztvevők zöme nem tudta, mit csinálnak a foglalkozásterapeuták azon kívül, hogy vizsgálják, valaki képes-e önállóan öltözködni, vagy elkészíteni egy csésze teát. A felnőtt ápolók egy része elmondta, hogy nem sokat tudtak korábban a pszichiátriai problémákról: 'Mi a fizikai állapotot vizsgáljuk.', a szociális munkás hallgatók viszont – saját bevallásuk

szerint – nem sokat tudtak az egészségügyi aspektusokról. A szülésznő hallgatók viszont – elmondásuk szerint – keveset tudtak az általános egészségügyi témákról. Más szakmai csoportok viszont csodálkoztak, hogy a szülésznő hallgatóknak kiterjedt klinikai tudásuk volt a gyógyszerelésről és a lehetséges mellékhatásokról."

Ezek a hozzászólások az egészség és betegség medikális és szociális modelljeiről szóló vitához és az arról szóló eszmecseréhez vezettek, hogy a különböző területről jövő szakemberek különböző tudásalappal rendelkeznek, így különböző szerepet játszanak, amikor együtt dolgoznak ugyanabban a helyzetben:

– „A problémák teljesen másképp látszanak, ha a saját területünkön kívülről vesszük őket szemügyre."
– „Nem is tudtam, hogy mit tanulhatok a foglalkozásterapeutáktól."

Bár az interprofesszionális képzés hatékonysága még alapos vizsgálatra szorul (Karban–Smith 2007), a műhelyen részt vevő hallgatók közül többen megfogalmazták, hogy mit tanultak az interprofesszionális gyakorlatról:

„Mivel most már a korábbinál jobban tisztában vagyok a pszichiátriai betegség kérdéseivel, ez segít nekem megérteni, hogy a különböző professziók miképp dolgozhatnak együtt a hatékony ellátás érdekében."

Feladatok

- Az Önök által már (korábban) elkészített tervezethez most kapcsoljanak a tanulmányban olvasottak alapján értékelési és elemzési szempontokat is a tapasztalatok rendszerezése céljából!
- Készítsen a tanulmány lényegéről 1–2 oldalas emlékeztető vázlatot, jól érzékelhetően emelje ki az Ön számára különösen fontos elemeket!

Következtetések

Saját tapasztalatunk, hogy a tanár szerepe az egészségügyi és szociális képzésben egyre inkább megváltozik, és egyre inkább a hallgatók tanulásának „facilitátorává" válnak; a szerepünk egyik kulcsfontosságú komponense a leendő szakemberek felkészítése a munkába állásra. A munkahelyen elvárják majd tőlük, hogy vállaljanak felelősséget a tetteikért, és oldják meg a problémákat (www.materials.ac.uk). Közösen dolgozva a műhelyek előkészítésén és facilitálásán, a mi háromfős csapatunk is modellezte a hallgatók és az iskola oktatói testületének más tagjai számára, hogy az interdiszciplináris és partnerségben végzett munka hatékony eredményre vezethet.

A hallgatók visszajelzései a műhelyekről határozottan jelezték, hogy a tananyaggal szembeni érzelmi elkötelezettség fontos eszköz a készségek, a kritikus gondolkodás és az empátia fejlesztésében:

– „Nagyon ijesztő, meg kellett kérdőjeleznem a korábbi feltételezéseimet."
– „Érzelmileg nagyon megérintett, és gondolkodóba ejtett."
– „Érzelmileg megindító film, ami lehetővé tette számunkra, hogy betekintsünk egy történetbe, ami összefügg a pszichiátriával."
– „Érzelmileg nagyon megindító volt, és jó betekintést nyújtott abba, hogy miképp lehet megbirkózni a pszichiátriai problémával terhelt élet kihívásaival."

A digitális elbeszélések (www.patientvoices.org.uk) mennyiségének folyamatos növekedése és elérhetőségük segíteni fog abban, hogy a szolgáltatások igénybevevőit meg lehessen hallani, és ugyanakkor forrást biztosít a tanuláshoz és tanításhoz (Hardy 2005).

Az elbeszélésen alapuló interdiszciplináris tanulási tevékenység tervezése és kivitelezése során úgy éreztük, gazdagítottuk hallgatóink tudását a pszichiátriai problémákkal élő emberek életének néhány aspektusáról, és így hozzásegítettük őket, hogy jobban megértsék más szakmai csoportok szerepét és szakértelmét, továbbá hogy mélyebb empátiával forduljanak az általuk kínált szolgáltatások igénybevevői felé.

Úgy tűnik, sikeres keretet dolgoztunk ki a jövőbeni interdiszciplináris tanulási alkalmak számára. Jelenleg egy újabb interdiszciplináris tanulási műhely tervén dolgozunk, amelyet a börtönben lévő anyákról szóló egyéni és családi történetek köré szervezünk.

Fordította: Kozma Judit

Jegyzetek

[1] Az elbeszélés és a narratíva szavakat egymás szinonimájaként használjuk a fordításban, bár a narratíva kifejezés módszertani szempontból jelentéstöbbletet hordoz, és a szakmai irodalom emiatt inkább az idegen kifejezést használja. – A fordító

[2] Búvóhely – A fordító

[3] A kurzusokat vezető oktatókra bíztuk, hogy miként toborozzák a részt vevő hallgatókat. Voltak olyanok, akik személy szerint kérték fel a hallgatókat a részvételre, mások nyílt levélben ajánlották a programot egy évfolyam összes hallgatójának, megint mások előírták bizonyos hallgatói csoportnak a részvételt.

[4] A haiku japán versforma, amely összesen 17 szótagból és három sorból áll. Az első sorban 5, a másodikban 7, a harmadikban ismét 5 szótag lehet. Lásd: http://hu.wikipedia.org/wiki/Haiku – A fordító

[5] Magyarul: Alexander Masters: Stuart – Egy élet visszanézve. (2009) Gabo Kiadó. – A fordító

Irodalom

Anderson, E.S.–Ford, J. S.–Thorpe, L.N. (2008) *Listening to Users and Carers Who Have Limited Communication Capacity or Skills*. Health Sciences and Practice Higher Education Academy Subject Centre.

Balen, R.–Masson, H. (2007) 'The Victoria Climbie´ case: socialwork education for practice in children and families' work before and since.' – *Child & Family Social Work*. 13 (2) pp. 121–132.

Balen, R.–White, S. (2007) 'Making critical minds: nurturing "not-knowing" in students of health and social care.' – *Social Work Education*. 26 (2) pp. 200–206.
CAIPE (2002) 'Defining IPE' [online]. Available at: http://www.caipe.org.uk/about-us/defining-ipe/
Colver, H.–Helme, M.–Jones, I. (2005) *The Theory–Practice Relationship in Interprofessional Education*. Higher Education Academy Health Sciences and Practice. [online]. www.health.heacademy.ac.uk/publications/occasionalpaper/occ7.pdf
Department of Health (2008) 'Nursing quality to be measured for compassion of care.' Alan Johnson: speech to the NHS Confederation, Wednesday 18 June, Manchester.
Dickinson, C.–Carpenter, J. (2005) "Contact is not enough": an inter-group perspective on stereotypes and stereotype change in interprofessional education. – Colver, H.–Helme, M.–Jones, I. (eds.) *The Theory–Practice Relationship in Interprofessional Education*. Higher Education Academy Health Sciences and Practice [online]. Available at: www.health.heacademy.ac.uk/publications/occasionalpaper/occ7.pdf
Hardy, P. (2005) *Patient Voices: An Investigation into Improving the Quality of Healthcare using Digital Patient Stories*. [online]. Available at: www.patientvoices.org.uk
Helme, M. (2005) 'Reflections on the relationship between practice and theory.' – Colver, H.–Helme, M.–Jones, I. (eds.) *The Theory–Practice Relationship in Interprofessional Education.* Higher Education Academy Health Sciences and Practice [online]. www.health.heacademy.ac.uk/publications/occasionalpaper/occ7.pdf
Hewstone, M.–Rubin, M.–Willis, H. (2002) 'Intergroup bias.' – *Annual Review of Psychology*. 53. pp. 575–604.
InterACTing (2006) '*HIDEAWAY*.' [online] www.interactingonline.co.uk
Karban, K.–Smith, S. (2007) 'Talking the talk and walking the walk—developing interprofessional learning in higher education.' poster presented at the Higher Education Academy Festival of Learning Conference, London, 28 March 2007.
Marrin, M. (2005) 'Explaining the inner death of a good man.' – *The Sunday Times*. 19 June [online]. www.timesonline.co.uk/tol/comment/article535040.ece
Masters, A. (2006) *Stuart: A Life Backwards*. HarperPerennial, London.
Murray, M. (2008) 'Telling stories and making sense of cancer.' paper presented at the Narrative Practitioner Conference: Developing Excellence in Research, Education and Practice, North EastWales Institute, Wrexham, 23–25 June.
Opie, A. (2000) *Thinking Teams, Thinking Clients: Knowledge-Based Teamwork*. Columbia University Press, New York.
Repper, J.–Breeze, J. (2007) 'User and carer involvement in the training and education of health professionals: a review of the literature.' – *International Journal of Nursing Studies*. 44 (3) pp. 511–519.
Rhodes, C. (2006) *A Literature Review of User and Carer Involvement in Healthcare Education.* Unpublished MSc. Dissertation, University of Huddersfield.
Savvidou, C. (2008) 'Storytelling as revelation: ethical narrative research in teacher education.' paper presented at the Narrative Practitioner Conference: Developing Excellence in Research, Education and Practice, North East Wales Institute, Wrexham, 23–25 June.
Shepherd, G.–Boardman, J.–Slade, M. (2008) *Making Recovery a Reality*. Sainsbury Centre for Mental Health, London.
White, M.–Epson, D. (1990) *Narrative Means to Therapeutic Ends*. Norton & Co., London.
www.dh.gov.uk/en/SocialCare/Socialcarereform/Personalisation/index.htm
www.materials.ac.uk/guides/pbl.asp .
www.patientvoices.org.uk
www.socialworkcareers.co.uk/socialwork/start/volunteering.asp

MEGFELELŐ MUNKÁHOZ MEGFELELŐ ESZKÖZÖK: KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉST TANULÓ SZOCIÁLIS MUNKÁSOK*

CHRIS BARRON – BRIAN J. TAYLOR

Bevezetés

Jelen tanulmány a szociális munka gyakorlatának az egyénekhez és a közösségekhez fűződő szoros kapcsolatainak történetét tárja fel abból a szemszögből, hogy milyen jelentőséggel bír mindez a szociális munka oktatói számára. Állításunk szerint a szociális munkának rugalmasan kell reagálnia mindazon változásra, amelyek az élet gyakorlatilag minden területét érintik, kezdve a lakáspolitikától a bűnözésen, a szegénységen keresztül egy sor más társadalmi problémáig. Megvitatjuk, hogy mely kihívásokkal kell szembe nézniük a munkáltató aktoroknak akkor, amikor a közösségfejlesztés területén a minőségi tanulás lehetőségeinek fejlesztésén dolgoznak. Végül a tanulmány néhány arra vonatkozó észrevétellel zárul, hogy miként lehetne e terület vonatkozásában *úgy kialakítani a minőségi tanulást* a graduális és posztgraduális képzésben, *hogy az kellő mértékben és mélységben figyelembe vegye a társadalom előtt álló és megoldásra váró szociális problémák bonyolult, összetett voltát.* Ezek a kihívások szükségessé teszik az olyan magasan képzett, kreatív munkaerő meglétét, amely az élet minden területén és szintjén képes alkalmazkodni a változásokhoz. Jelen tanulmány céljára a közösségfejlesztés fogalmának következő meghatározását tartjuk irányadónak:

> „A közösségfejlesztés arra törekszik, hogy az egyéneknek és az emberek bizonyos csoportjainak olyan készségeket adjon, amely felhatalmazza őket, hogy változást tudjanak elérni saját közösségeikben. Ezek a készségek gyakran a *politikai hatalom* kiépítése köré összpontosulnak azáltal, hogy közös célért dolgozó társadalmi csoportokat alakítanak ki. A közösségfejlesztőknek tudniuk kell azt, hogy hogyan kell dolgozni az egyénekkel, továbbá azt is, hogya közösségek miként tudnak hatást gyakorolni a nagyobb szociális intézmények működésére és pozíciójára." (Wikipedia 2009a)

Az új szociális munka diploma követelményeinek felülvizsgálata megfontolás tárgyává tette a szakmán belül annak a lehetőségét, hogy milyen módon tud adott közösség hozzájárulni az egészségügyi és szociális szolgáltatások fejlesztéséhez és a jobb ellátáshoz (DHSSPS 2003; Scottish Social Services Council 2003; Welsch Assembly Government 2004; General Social Care Council 2005), és ezeknek a más

* A tanulmány eredeti megjelenési helye: Social Work Education (2010) 29 (4): 372–385.

szakmákban történő fejlesztésekhez való hozzáillesztéséhez (Dixon–Hoatson 1999; Claire 2001; Cslernik 2001; Gray–Mazibuko 2002; Corvo et al. 2003). Már rég felismerték, hogy a jó szociális munka gyakorlat magában foglalja, hogy képesek legyünk a közösségfejlesztési megközelítéseket alkalmazni azokon a területeken, ahol ezen eszközökkel lehet kielégíteni a közösségek szükségleteit (Biddle–Biddle 1965; Kurland–Salmon 1989; Jones 1992; SSI 2001; 2002). A szociális munka oktatóinak biztosítaniuk kell, hogy a szakmai gyakorlatokon legalább részben megadják a gyakornokoknak a lehetőséget, hogy részt vegyenek az ilyen típusú szociális munkában. E fejlemények fényében érdemes figyelembe venni, hogy a közösségfejlesztés a szociálismunkás-képzésnek egyik központi elemévé váljon. A tanulmány megvizsgálja ennek némely gyakorlati kihatását, különös tekintettel az észak-írországi gyakorlatra, ahol az Egészségügyi és Szociális Gondozás szervezetei nyújtják az állami szociális munka és szociális szolgáltatásokat (Griffiths 1974; CDRG 1998; 1999).

Feladatok

- A közösségi munka fogalom értelmezéséhez nézze meg a Budai–Nárai (2011) szerkesztette *Közösségi munka – társadalmi bevonódás – integráció* c. kötetben Fawcet–Hanlon, Craig és Vercseg meghatározásait és vesse össze ezeket egymással!
- Ön szerint mik az azonosságok és a különbségek a
  - szociális munka
  - közösségfejlesztés
  - közösségi munka
  - közösségi szociális munka között?
- Készítsen mindebből egy áttekintő táblázatot!

A szociális munka és közösségfejlesztés történelmi beágyazódása

A szociális munka és a közösségfejlesztés közti kapcsolatok tisztázása lényeges ahhoz, hogy teljes mértékben el tudjuk ismerni a közösségfejlesztési megközelítéseknek a szociális munkában elfoglalt helyét, valamint ennek a gyakorlati tanulásra kifejtett jelentőségét. A Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége (2004, 1) megállapítja, hogy „a szociális munka, mint szakma előmozdítja a társadalmi változást, a problémamegoldást az emberi kapcsolatok terén, valamint az emberek arra való felhatalmazását és felszabadítását, hogy képesek legyenek saját jólétük növelésére. A szociális munka az emberi viselkedésre és a társadalmi rendszerekre vonatkozó elméletek alkalmazása révén azokon a pontokon avatkozik be, ahol az emberek kapcsolatba lépnek a környezetükkel.” Adams (1998, 10) megjegyzi, hogy a minőségi

szociális munka egyik ismérve a szociális munkás azon szerepében rejlik, hogy *„azoknak a kategóriáknak a kontextusában elégíti ki a személyes szükségleteket, amelyek meghatározzák az embereket – beleértve azokat a csoportokat, családokat, hálózatokat, szomszédságokat és közösségeket, amelyhez kapcsolódnak vagy ahová tartoznak."* Ezek a meghatározások különös értékkel bírnak a közösségfejlesztés kontextusában, ugyanis eléggé nyitottak ahhoz, hogy felöleljék azt a felfogást, miszerint az emberek az előttük álló problémákat egyéni vagy csoportos alapon oldhatják meg. Például Poppe (1995, 60) megfogalmazásában a *közösségfejlesztés* olyan közösségi munka modell, amely *„arra irányul, hogy segítsen a csoportoknak készségeket elsajátítani és önbizalmat szerezni ahhoz, hogy javítani lehessen a csoport tagjainak életminőségén"* – hitelt ad annak a felfogásnak, miszerint a klinikai (egyéni) szociális munka és a közösségfejlesztés ugyanazon kontinuum különböző pontjain helyezkednek el. A közösségfejlesztés ilyen módon történő értelmezését – bizonyos emberek együtt dolgoznak egy pozitív változás elérése céljából – még jobban megvilágítja az Egészségügyi és Szociális Minisztérium dokumentuma (1999), amely a közösségfejlesztést olyan munkamódszereknek nevezi, amelyek a közösségeket bátorítják, hogy saját maguk szálljanak szembe az előttük álló problémákkal. Ezek az észrevételek, melyek több évtizeden keresztül hangsúlyozták a közösségfejlesztési készségeknek a szociális munkában elfoglalt lényeges szerepét, visszatükröződnek a szociális munka jelenlegi, Wikipedia általi megfogalmazásában is:

> „A szociális munka a *társadalomtudományok* közé sorolt professzionális segítő tevékenység, amely társadalomelméleti és kutatási módszerek alkalmazásával igyekszik tanulmányozni és javítani az emberek, csoportok és társadalmak életét. A *társadalomtudomány* más ágait is magában foglalja, ezeket ötvözve igyekszik jobbítani az *ember állapotán*, és pozitív változást elérni abban, ahogy a társadalom reagál a visszatérő problémákra. A szociális munka olyan hivatás, amely elköteleződik a *társadalmi igazságosságra* való törekvés és az *életminőség* javítása mellett, és amely elősegíti a társadalmi fejlődést, az egyének, csoportok, közösségek működésének javítását. A *társadalom minden szintjén és minden gazdasági rétegében foglalkozik a szociális és társadalmi* problémákkal és azok megoldásával, de különösen a szegények és a betegek körére koncentrál. A szociális munkások a szociális és társadalmi problémákkal, ezek okaival, megoldásaival és az emberekre való kihatásaival foglalkoznak. Ennek során *egyénekkel, családokkal, csoportokkal, szervezetekkel és közösségekkel* dolgoznak." (Wikipedia 2009b)

Ahhoz, hogy helyesen tudjuk megítélni az egyénekkel és a közösségekkel végzett szociális munka közötti különbségeket és azok hasonlóságait, meg kell vizsgálni a közöttük fennálló szoros történelmi kötődéseket, amelyek – az évtizedek során – hol erősödtek, hol pedig gyengültek. A Gulbenkien-Jelentés például támogatta azt a felfogást, hogy a „közösségi munka funkciója a tanárok, szociális munkások és a papság tevékenységének elismert része kell legyen …" (Calouste Gulbenkian Foundation 1968, 149), de az 1970-es évek elején sok közösségfejlesztő szociális

munkás távol akarta magát tartani ezektől az – egyesek által elitistának tartott – foglalkozásoktól (Loney 1983). Végül is a „közösségi munkás" elnevezést fogadták el, amely – Clarke szerint – „akár mindent, akár semmit is jelenthetett, és ez így is volt" (1996, 3). Clarke megjegyzi továbbá, hogy milyen ellenséges hangvétel jellemezte az 1970-es évek eleji vitát, hogy a közösségi munkások és a szociális munkások ugyanahhoz a foglalkozási ághoz tartoznak-e. Megállapítja, hogy az esetközpontú szakmaiság dominált a szociális munka terén. Az ezt követő évtizedekben az olyan témák, mint a védelem (az egyes gyermekek és a veszélyeztetett felnőttek vonatkozásában), a minőségbiztosítás és a kockázatok felmérése jellemezte leginkább a hivatalos szociális munkát (Taylor 2006; Taylor–Donnelly 2006), annak ellenére, hogy az alapvető tananyagokban a szociális munka szerepét az *egyének, családok, csoportok és közösségek* számára nyújtott segítségként fogalmazták meg (Shulmann 1998).

Az Egyesült Államokban az 1980-as évek szociálismunkás-képzésében elismerték a szociális esetmunka és a közösség szervezésének közös elvi síkját. Ázsia és Afrika fejlődő országaiban sok példa bizonyította, hogy a közösségfejlesztő megközelítéseket felölelő szociális munka milyen sikeres eszköz a komoly problémák megoldásában. Az Egyesült Királyságban akkor kezdődött el az irányváltás, amikor a Barclay-Jelentés (1982) elismerte a közösségi szociális munkát és azt az elvárást támasztotta a szociális munkásokkal szemben, hogy az egyéneket és csoportokat érintő problémákból, illetve a szociális munka intézményeinek és az önkéntes szervezeteknek a felelősségvállalásából és erőforrásaiból induljanak ki, és ennek alapján törekedjenek a kapcsolatok alapján kialakult helyi hálózatokból álló közösségek támogatására, felhatalmazására és megerősítésére (Smith 1996).

Észak-Írországban a közösségfejlesztést az 1970-es években a perifériára szorították az állami szociális szervezetek, aminek részben az volt az oka, hogy nehéz volt közösségfejlesztő munkát végezni a megosztott közösség bármelyik oldalán álló félkatonai erők veszélyes és korrumpáló befolyása nélkül. Azonban az 1990-es évek végére a szegénység és a társadalom szétesése miatt érzett aggodalom, valamint a társadalom egészségi állapota javítására irányuló törekvések, és a békefolyamatokba vetett egyre növekvő bizalomnak a fellendülése oda vezetett, hogy az állami szektor egyre nagyobb mértékben állt az olyan közösségi programok mögé, mint pl. a Belfasti Körzet Rászorultjai. Ez a szervezet manapság igen nagy hangsúlyt fektet az egészség előmozdítására, valamint olyan nagyobb léptékű problémákért érzett közös felelősségvállalásra, mint a városi megújhodás.

A Griffith-Jelentés (DHSS, 1988) nyomán a közösségi munka különféle típusait szorosabban kezdték hozzákötni a központilag tervezett kezdeményezésekhez (Smith 1996). Az 1980-as és a korai 1990-es években az államilag finanszírozott tudományok tele voltak olyan elméletekkel, mint a célkitűzések mentén történő menedzselés, az elszámoltathatóság és a költség-haszon arány átláthatóvá tételének szükségessége. A politikusok támogatták „az üzleti világ elveinek és gyakorlatának átvételét a társadalmi és

politikai problémák megoldására tett erőfeszítések síkjára" (Vlkarke et al. 2000, 46). Ennek megvalósítására vezették be a „szerződéses kultúrát", amely a vegyes finanszírozású ellátás részét képezte (Wistow et al. 1994), s amely hivatalossá tette az állami és az önkéntes szervezetek közötti kapcsolatokat, beleértve a közösségi szektort is (Smith 1996).

A szociális munka és a közösségfejlesztés közötti összefüggések ma

Az Egyesült Királyságban a közelmúltban különféle együttes hatások következtében nagyobb hangsúly került a közösségi munkára. Ez kihatott a szociális munkára, a közösségfejlesztésre és valójában egyéb szakterületekre is, mint például a gondozás, egészségfejlesztés, lakhatás és várostervezés (Ledwith 2005). Az 1990-es évek végén az Egyesült Királyság kormánya új lehetőségeket tárt fel a közösségi munka számára olyan kezdeményezések révén, mint pl. az Új Szerződés a Közösségnek programja. Ez annak a kormánystratégiának a részét képezte, amely a legszegényebb lakókörnyezeteken élő, halmozottan hátrányos helyzetű emberek problémáira irányult. Egy sor különféle egészségügyi és szociális szolgáltatás, szakemberek, közösségfejlesztő munkások és egyéb szakterületek tudósai most szorosabban együttműködnek az ezen a területen fellépő problémák megoldásában (Henderson–Armstrong 1995; Freeman et al. 1997; Calton–White 1998; Közösségfejlesztési és Egészségügyi Hálózatok 2000; Anderson et al. 2002).

A kormány által szponzorált tevékenységek mellett, mint azt Smith megjegyzi (1996), a közösségi koherencia elérésére tett erőfeszítések másik fő szerepvállalói az egyházak voltak, különösen Angliában és Walesben. Például a metodista egyház gyakran egy ún. közösségi központ modellt alkalmaz, amely alapul szolgál, és e köré (ki)építi tevékenységeit. Heenan megjegyzi, hogy

> „Megújult az érdeklődés a közösségfejlesztési megoldások szociális munka terén való alkalmazása iránt; míg a közösségfejlesztést korábban a baloldali aktivisták által gyakorolt radikális, marginális megközelítésnek tekintették, ez a megítélés elmozdult abba az irányba, hogy jelentős módszerként fogadják el a napjainkban végzett szociális munka során alkalmazott intervenció terén." (2004, 794)

Craig javasolja továbbá (2003), hogy a globalizáció kihívásaival való szembeszállás egyik formájaként a közösségi szociális munka (amely különösen nagy hangsúlyt fektet a felhasználói konzultációra és részvételre) elkezdhetne javaslatokat tenni olyan megoldásokra, amelyek a gazdaságból való kiszorítottság és a felhatalmazás hiánya ellen hatnak.

Jelenleg az Egyesült Királyságban sok példa van az államilag szponzorált kezdeményezésekre, kezdve az Új Szerződés a Közösségnek programtól az Egészségügyi Akciók Zónái kezdeményezésig (amely egy adott területen

szegénységben élők egészségügyi hátrányaiból származó problémák megoldására létrejött kezdeményezés). Ezek a kezdeményezések a problémákkal való szembeszállás stratégiájaként mind az állami, mind pedig az önkéntes szektor számos különböző szakterületének összevonásával kívánnak együttműködést kialakítani a közösség javára (DHSSPS 2004). Az egészségügyi ellátásban dolgozók más foglalkozási ágakkal együtt elkezdték gyakorlati tevékenységüket átalakítani oly módon, hogy figyelembe veszik a szolgáltatások igénybevevőinek kilátásait és kívánságait, továbbá saját szerepüket is a közösségfejlesztési szempontok figyelembevételével alakítják ki (Anderson et al. 2002; Rowley et al. 2002). Ezzel összefüggésben Clarke (1996) azt állítja, hogy *a szociális munkának*, mint szakmának *világosan meg kell határoznia* arra vonatkozó célkitűzéseit, hogy pontosan *milyen módon járul hozzá a társadalom jólétéhez*. Levonja továbbá azt a következtetést, hogy a szociális munkának „el kell határoznia azt is, hogy megteszi a szükséges átszervezési lépéseket annak érdekében, hogy a közösségfejlesztést újból beépítse saját tevékenységi körébe." (Clarke 1996. 5). Ennek alapján elmondhatjuk, hogy az a közhangulat, amelyben ma a szociális munkát végzik, a többi foglalkozási ághoz képest alulértékeli a közösségfejlesztési tudás és készségek szükségességét a szociális munkások körében (Levy et al. 2003; Dressendorfer et al. 2005).

Világosan látható, hogy a szociális munka a modern korban a maga helyén még mindig domináns módon a 'hagyományos', esetmunka-központú megközelítést használja, ugyanakkor elismeri a közösségeknek nyújtandó segítői szerepét annak érdekében, hogy közös összefogással érjék el a kívánt változásokat. Ezek a példák jól illusztrálják, hogy a szociális munkásoknak szükségük van a közösségfejlesztési megközelítések bizonyos fokú ismeretére ahhoz, hogy más szolgáltatókkal együttműködve hatékonyak tudjanak lenni. A szociálismunkás-képzésnek fontos szerepe van abban, hogy kellően felvértezzék a majdani munkaerőt arra, hogy olyan tudást, készségeket, és értékrendszert alakítsanak ki, amely összhangot teremt a közösségfejlesztési megközelítések és a szociális munka gyakorlata között. Ehhez megfelelő képzési programokat kell elindítani a felsőoktatásban, továbbá gyakorlati lehetőséget kell biztosítani a szolgáltatásnyújtás e módjának az elsajátításához.

Feladatok

- A szociális munka és a közösségfejlesztés összefüggéseiben most keresse meg Vercseg Ilona vonatkozó meghatározásait! Források:
  - Vercseg I. (2011) A közösségi munka folyamata és módszerei. – Nagyné Varga I. (szerk.) *Közösségi munka a családsegítésben*. Szociotéka, Debrecen. 93–99. o.
  - Vercseg I. (2011) *Közösség és részvétel. A közösségfejlesztés és a közösségi munka gyakorlatának elmélete*. Hilscher R. Szociálpolitikai Egyesület – ELTE TáTK, Budapest. 18–22. o.
- Vesse össze ezeket a definíciókat egymással! Milyen következtetésekre jut?

Kihatások a szociálismunkás-képzésre

Miután kialakítottuk a közösségi munkának a szociális munka tudás tárában elfoglalt helyét, most megvizsgáljuk az Észak-Írországban az állami szociális munka és szociális gondozási szolgáltatásokat nyújtó intézmény, az Egészségügyi és Szociális Gondozás szervezeteiben végzett szakmai gyakorlatok tapasztalatai alapján, hogy mindez miként hat ki a felsőfokú, diplomás képesítést nyújtó képzésre. Néhány javaslatot teszünk arra, hogy a szakképesítést nyújtó képzés egyes szakaszaiban milyen elvárásai lehetnek a hallgatóknak. Kitérünk azokra a nehézségekre, amelyekkel a munkaadó szervezetek és az ott dolgozó tereptanárok szembesülnek. Minőségi terepgyakorlati munkalehetőséget kell felkínálniuk, melynek során a kilenc gyakorlati követelménynek csupán egyike a közösségfejlesztés. Végezetül a tanulmány fontolóra veszi, hogy miként lehetne a közösségfejlesztés tanulását tovább vinni a posztgraduális keretekbe, ugyanis a szociálismunkás-képzés hallgatói/gyakornokai ezen a területen valószínűleg csak alapfokú kompetenciákat tudnak elsajátítani a képzésük során.

Amint elkezdjük megvizsgálni a hallgatók számára ezen a téren nyújtott tanulási lehetőségek gyakorlati kihatásait, továbbra is szembesülnünk kell a közösségfejlesztés meghatározásának korábbiakban már felvetett problémájával. Conlon (2001, 2), hivatkozva az állami szektor meghatározására, úgy véli, „a közösségfejlesztésnek az a célja, hogy erősítse a közösségeket, és változást hozzon létre. Mindez egy sor olyan módszerből tevődik össze, amelyek tágítják a társadalmi változás elérendő célját és ezek elérésének lehetőségeit, valamint különféle megközelítési lehetőségekből, mint a tanácsadás, érdekképviselet, és a helyi csoportokkal kialakított kapcsolatok." Amennyiben jelen munkánk céljából elfogadjuk ezt a megfogalmazást alapdefinícióként, az oktatói stáb rögtön azzal a feladattal találja magát szemben, hogy el kell döntse, mit is jelent ez gyakorlatilag a hallgatók/gyakornokok számára az adott szakmai közegben.

O' Neill és Campbell szintén hasznos javaslatokkal állnak elő arra vonatkozóan, hogy milyen szintű tudást és készségeket lehet elvárni a gyakornokoktól a képzés különböző szakaszában. Például egy második évfolyamos hallgatótól (első szakmai gyakorlaton) el lehet várni, hogy a jóléti, kapacitásépítési elméletek ismerete mellett rendelkezzen némi tudással arról is, hogy mi a szerepe a közösségi szociális munkásnak. A záró szakmai gyakorlaton megfelelő készségekkel kell rendelkezniük a szolgáltatásokkal történő hálózatépítés terén. Egy példa a mi területünkön folyó szakmai gyakorlati képzésre: megkértek egy gyakornokot arra, hogy töltsön ki egy kérdőívet egy önkéntes csoport képviselőivel, ismerje meg véleményüket, milyennek találják a szervezet által nyújtott szolgáltatások színvonalát. Egy másik tanulónak lehetőséget adtak arra, hogy egy, a terepen dolgozó csapat tagjaként az összegyűjtött esettanulmányok diagnózisát tanulmányozza (Caseload review) át, hogy a közös problémákat sikerüljön feltárni. Munkája elvégeztével lehetőséget kapott arra is, hogy

megvalósítson egy olyan erőforrás-profilt, amit az esettanulmányok alapján állított össze. Nyilvánvaló, hogy a második feladat elvégzéséhez sokkal több készségre van szükség, ami egyben jelzi az illető egyén készségszintjének a növekedését is.

Egy tereptanár listát készített azokról az önkéntes csoportokról, amelyek hasznát tudnák venni a hallgatók. A munka természete, a felmért időskálák, a támogatás mértéke és az elszámoltathatóság előkészítése voltak meghatározva. Feladat volt például, hogy a hallgató segítsen a támogatási kérelmek megírásában más csoportok – idős polgárok, ebédklubok, stb. – számára.

Igen sok függ a hallgató által elért készség-, képességszinttől, valamint attól az időmennyiségtől, amit a terepgyakorlat során a közösségfejlesztési megközelítések alkalmazására szánnak. Például megkértek egy gyakornokot egy kérdőív elemzésére abból a szempontból, hogy melyek a területen lakó lengyel népesség szükségletei. Ezáltal betekintést nyert a társadalmi befogadás és a bevándorlás kérdéskörébe. A „leltár" (a szociálismunkás-képzésben a gyakornok haladását követő kiértékelés a felsőoktatási intézményekben – ford. megj.) értéke abban rejlik, hogy a felmért időskálák segítenek az oktatói teamnek a megfelelő opciók kiválasztásában. Némely feladatra viszonylag kevés időt szükséges fordítani, mondjuk hetente egy-két órát, más feladatok elvégzésére egy-két nap kell, mint pl., ha a gyakornok a közösségi közlekedési utalvány rendszerében nyújt segítséget. A gyakornokoknak lehetőségük van arra is, hogy tapasztaltabb szociális munkások mellett dolgozzanak: pl. az Utazó Közösségben végzett munka betekintést enged, hogy milyen elnyomást szenvedhet a lakosság e gyakran társadalmilag kirekesztett csoportja (Kilfeather–Stewart 1999). (Az Utazó Közösség a cigánysággal sorsközösséget vállaló, ámde nem roma származású nomád közösség, amely Írország-szerte vándorol. – ford. megj.) O'Neil (1999) kifejti, hogy a közösségi munkacsoport miként járult hozzá egy önsegélyező gondozói támogató csoport munkájához azzal, hogy segített nekik megírni azt az alapító okiratot, ami a jótékonysági szervezet státuszának elnyeréséhez volt szükséges.

Feladatok

- A fenti példák alapján állítson össze három–öt tételből álló gyakorlati feladatsort a közösségfejlesztési kompetenciák alakítása céljából!
- Ossza meg ezen gondolatait évfolyamtársaival és beszéljék meg együtt, hogy az adott feladatot a gyakorlati – terepen folyó – képzés melyik szakaszában célszerű használni! Indokoljon és érveljen is!

Az egyetemek és főiskolák szerepe a közösségfejlesztési terepgyakorlatokra való kihelyezésben

Az egyetemek és a főiskolák igen fontos szerepet játszanak abban, hogy a közösségfejlesztés jelentősége tudatosuljon a hallgatókban már a képzés elméleti része során, mielőtt még kihelyeznék egy tapasztalt szociális munkás mellé szakmai terepgyakorlatra (Artelt–Thyer 1998). A személyre szóló szociális szolgáltatások, a közösségi munkacsoportok és a közösségi csoportok között létező belső kapcsolódások a működési területükön jó alapot nyújtanak a tanuláshoz, és kellő kontextust teremtenek a közösséggel kapcsolatos kérdések, problémák jobb megértéséhez. A közösségfejlesztéssel kapcsolatos törvények és szabályok ismerete mellett a hallgatóknak el kell kezdeniük felmérni és helyesen megítélni az adott terület azon „politikáit", amelyek kulcsfontosságú szerepet töltenek be a közösségek szempontjából.

Az olyan munkalehetőségek, amelyek a közösségfejlesztést is magában foglaló szakmai gyakorlatra való kihelyezések során felmerülnek, megkövetelhetik, hogy a közösségi csoportok képviselőivel és más szakemberekkel nem terápiás szerepekben dolgozzanak együtt. Ezekben az esetekben az intervenciók a jó munkagyakorlatok kialakítását és megerősítését, valamint a problémás kérdések feltárását célozzák. Tekintettel az ilyen feladatok ellátásához szükséges készségekre, a gyakornokoknak szükségük van az olyan kommunikációs készségek elsajátítására, mint pl. a kérdezés és odafigyelve hallgatás, ugyanakkor empátiás készségüket „le kell tompítani" az olyan közösségi csoportokkal végzett interjúk során, akik „üzleti stílusú" megbeszéléseket akarnak tartani. Olyan egyéb – ezen a területen evidensnek számító – készségekre is szükség van, mint pl. a magabiztosságra való képesség, a viták lefolytatására, irányítására való képesség. Jelentőséggel bírhatnak olyan készségek is, mint a tárgyalási, képviseleti, konfliktus-megoldási, csoportmegbeszélések levezetéséhez szükséges készségek, sőt még az ügyfélkapcsolatok terén szükséges készségek is.

A szolgáltatások szerepe a közösségfejlesztési gyakorlatokon

A szolgáltatások szempontjából a szakmai terepgyakorlatra való előkészítés kezdődhet a közösség felmérésével abból a szempontból, hogy van-e, illetve melyik az a közösségi csoport, melynek hasznára válhat, ha gyakornok dolgozik velük. Ez kiemelkedően fontos szempont a terepgyakorlatoknál, ugyanis a közösségfejlesztés természetéből adódóan eléggé ködös terület, így kellő hangsúlyt kell helyezni a folyamatra és a kimenetelre, az eredményekre is (Twelvetrees 1991). Hawtin et al. (1994) megjegyzik, hogy napjainkban az állami szolgáltatások egyre inkább elvárják, hogy kapjanak klienseiktől visszajelzéseket. A szociális munkás hallgató egyik feladata lehet például egy közösségi profil kialakítása. Az ilyen természetű munka nyilvánvalóvá teszi, hogy

milyen fontos a másokkal való kommunikációra való képesség és a hálózatépítés, valamint a közösségi szükségletek felmérésének elvégzése.

Watson et al. (2002) megjegyzik, hogy a tereptanároknak igen fontos a szerepük abban, hogy segítsék megérteni a gyakornokoknak az osztálytermi képzés és a terepgyakorlati tevékenységek közötti összefüggéseket. A közösségfejlesztés területén gyakorlati tapasztalatokra szert tett tereptanárok hozzájárulnak az osztálytermekben folyó képzéshez azzal például, hogy milyen egy adott jogszabályok szerint működő rendszerrel dolgozni (Ash 1996). Az ilyen környezetből származó tereptanárok saját tapasztalataikból meríthetnek gyakorlati példákat az adott területen meglévő szervezetek összefüggéseinek és egymással való kapcsolatai természetének illusztrálására.

A tantervet fejleszteni lehet az érdekérvényesítő képesség (empowerment) és a képessé tevéshez („enabling") szükséges készségek oktatásával, így integrálni lehet ezeket a közösségi csoportoknál folyó munkába. Azonban a készségek skálája ennél sokkal szélesebb kell legyen, és magában kell foglaljon – mint azt O'Neill és Campbell (2005) megjegyzik – olyanokat is, mint a tárgyalási, konfliktuskezelési és képviseleti, menedzsment és pénzügyi készségek. Ez megkövetelheti a gyakornokok innovatívabb módon és eszközökkel történő képzését, valamint azt, hogy kompetenciájukat inkább a közösségi projektekhez kapcsolódóan mérjék fel, s ne pedig az esetmunka terén.

Everitt és Hardiker (1996) hangsúlyozzák annak a jelentőségét, hogy mindnyájan vegyünk részt a jó gyakorlatok kiértékelésében, ez a tevékenység kiemelkedő jelentőséggel bír a közösségfejlesztési tudás és készségek fejlesztése szempontjából. gyakornokokkal dolgozó elméleti és tereptanárok számára fontos lenne, hogy megismerkedjenek a különböző értékelési módszerekkel és eszközökkel, és segítsenek a gyakornokoknak abban, hogy ezeket ők is megismerjék és elismerjék. A tereptanárok alkalmazhatnák az olyan értékelési eszközöket, mint pl. a Ginnety (2001) által leírt fa gyakorlat, amelyet Glasgowban a Drumchapel egészségügyi projekt során alkalmaztak az értékelés során.

A közösségfejlesztési munkára nagy hangsúlyt fektető terepre kihelyezett gyakornoknak világos útmutatásra van szüksége ahhoz, hogy milyen paraméterek alapján tudja bizonyítani közösségfejlesztési gyakorlatának sikeres voltát. A gyakornokok fontos szerepet vállalhatnak a környéken lakó emberekből álló lakossági csoportok készségeinek kialakításában, ugyanakkor esetleg évekbe telhet, amíg felbukkannak az ezt igazoló tények, vagyis sokkal hosszabb időszakot ölelne fel, mint maga a terepen végzett gyakorlati tanulmányi idő. A gyakorlati képzés viszonylag rövid ideje alatt problematikusnak bizonyulhat még az olyan teljesítmények és eredmények igazolása is, mint pl. azoknak a megváltozott hozzáállása, attitűdje, akikkel a gyakornok foglalkozott, vagy a megbeszélések, találkozók hatékony lebonyolítása. Ezért a tereptanároknak, az elméleti tanároknak és a menedzsereknek igen körültekintő előkészítő munkát kell végezniük a gyakorlati munkára való kihelyezés előtt. Biztosítaniuk kell, hogy a gyakornokok megfelelő lehetőségeket kapjanak a

szociálismunkás-képzés vagy olyan egyéb kurzus által támasztott követelmények teljesítésére, stb., ahol kézzelfogható módon kell bizonyítaniuk a kompetenciájukat. Shardlow és Doel (1996) szerint a gyakornokok szempontjából igen jelentős előnyt jelentene az, ha olyan gyakorlati tantervben állapodnának meg, amely részben vagy egészben a közösségfejlesztés gyakorlatát ölelné fel.

Mindebből két fontos dolog következik a tereptanárok számára. Először is: segíteniük kell a gyakornokoknak, hogy terepgyakorlatuk alatt tudják fejleszteni a közösségi munkával kapcsolatos különös készségeket. Az e téren szerzett készségek bizonyos fokig különböznek azoktól, amelyekre a szociális munkás tanulóknak a „hagyományosabb" körülmények között van szükségük. Másodsorban a tereptanárok fontolóra kell vegyék, hogy miként lehet igazságosan és megfelelően értékelni a gyakornokok képességeit a szociális munka új kvalifikációja szerinti követelmények tükrében, a megfelelő és közösen kialakított tanulási lehetőségek rendszerében, s miként lehet alkalmazni kompetenciájukat hatékonyan mérő értékelési eszközöket.

Feladat:

- Tanköri team-ben készítsenek egy 5–10 tételből álló listát olyan terep-színhelyekről, amelyekre kihelyezhetők a közösségfejlesztést tanuló gyakornokok!
- Indokolják ezeket és azt is, hogy egy-egy terephely a képzés melyik szakaszában lenne jó választás!

Következtetések

A közösségfejlesztés területén folyó gyakorlatoknak a szociális munka terepgyakorlataiba való integrálása így tehát néhány olyan problémát vet fel, ami kihívást jelent a szociálismunkás-képzésben résztvevők számára. A szociális munkát oktató tanároknak szem előtt kell tartaniuk Banks (2001, 1) azon álláspontját, miszerint a szociális munka „egy sor különféle területet átölelő munkát foglal magában (bentlakásos otthonok, területi hivatalok, közösségfejlesztési projektek), melynek során a szociális munkások számos különféle cél elérése érdekében egy sor különféle feladatot… látnak el." Ahhoz, hogy a gyakornokokat megfelelően elő lehessen készíteni a különféle területeken végzendő munkára, érvelésünk szerint meg kell tanítani számukra egy sor olyan készséget, amelyek birtokában képesek megfelelni az e helyeken végzett gyakorlati munka követelményeinek. Felmerülhetnek olyan vélemények, hogy felesleges ezeket a készségeket mindenkinek megtanítani, hiszen lesznek olyanok, akik nem ilyen területen dolgoznak majd. Azonban a szociális munkások elé állított egyre sokrétűbb feladatok ellátásához felbecsülhetetlen mértékben

hozzájárulna a közösségfejlesztési készségek megtanítása, ugyanis ez tenné képessé őket arra, hogy átfogó kompetenciákkal rendelkező dolgozókká váljanak.

A közösségi és csoportmunka megközelítési módjainak befogadását lehetővé tevő szociálismunkás-képzésre vonatkozó elgondolások felvetnek néhány további kérdést. Tekintettel az e területen szükséges készségek és ismeretek széles skálájára és bonyolultságára, mennyit lehet ezekből joggal elvárni a diákoktól ahhoz, hogy megszerezze a diplomáját. Mennyit kell megkövetelni ezekből a tanterv szerint a szociálismunkás-alapképzés, illetve a posztgraduális képzés egyes szakaszaiban? Jobban meg kellene-e határozni az egyénekkel és csoportokkal összefüggő interperszonális készségeket az alapképzés tantervében alaptantárgyként, ami szilárd alapot ad, amire aztán a későbbiekben olyan szakirányú kurzusokat lehet építeni, mint az egyénekkel végzett egyes terápiás módszerek, vagy az egy bizonyos lakókörnyezetben élő csoportokkal való közösségi munka? Vagy a posztgraduális képzésben kellene nagyobb hangsúlyt fektetni a közösségfejlesztési készségek fejlesztésére (Anderson 2002)? Ezek azok a kérdések, amelyek továbbra is kihívást jelentenek a szociálismunkás-képzés és a szociális munkát oktatók számára (Ku et al. 2005).

Ami a tantervet illeti, Clarke azt javasolja, hogy kivonatos formában foglalják össze az információkat, amelynek alapján egy szervezet döntéseket tud hozni, és innen aztán tovább tud haladni. Olyan készségeket sorol fel, mint pl. „a jelenlegi szolgáltatási képesség felmérése", „a jó vezetői képességek értékelése", „a közvéleményben kialakított kép és a reklámok szükségletének kritikája" (Clarke, 1996, 111). Ezek olyan magasabb fokú készségekre adott példák, amelyeket a szociális munkás a diploma megszerzése után sajátíthat majd el.

Jelen tanulmány a közösségfejlesztésnek a szociális munkás ismeretek és készségek spektrumában elfoglalt helyét vizsgálta. Jelenleg annak a kihívásnak kell majd megfelelni, hogy miután a szociális munkások évtizedeken keresztül a közösségfejlesztés „unokatestvérei" voltak, résen kell lenni, hogy most ne zárják ki őket a napjainkban az Egyesült Királyságban a közösségfejlesztés terén tapasztalható izgalmas multidiszciplináris kezdeményezésekből, ugyanis ezek továbbra is igen relevánsak maradnak azokban az országokban, ahol az állami szolgáltatások infrastruktúrája kisebb. A szociális munkásoknak rendelkezniük kell a szociális munka szilárd értékeire épülő – akár az alapképzésben, akár posztgraduális képzésben, vagy akár mindkét képzés tantervét átívelő – mindazon tudással, készségekkel és kompetenciákkal, amelyek alapján a különféle területeken (egészségügy, lakáspolitika, oktatás, igazságügy) dolgozó kollégáikkal együtt részt tudnak venni az olyan közösségfejlesztési kezdeményezésekben, amelyek végső soron a társadalom javát szolgálják.

Fordította: Kabar Judit

Irodalom

Adams, R. (1998) *Quality Social Work*. Macmillan, London.

Anderson, D.–Guthrie, T–Schirle, R. (2002) 'A nursing model of community organization for change. – *Public Health Nursing*. 19. pp. 40–46.

Anderson, S.G. (2002) 'Engaging students in community-based research: a model for teaching social work research.' – *Journal of Community Practice*. 10. pp. 71–87.

Artelt, T.A.–Thyer, B.A. (1998) 'Empirical approaches to social work supervision.' – *Handbook of Empirical Social Work Practice. Vol. 2. Social Problems and Practice Issues*. John Wiley & Sons, New York.

Ash, E. (1995) 'Taking account of feelings.' – *Good Practice in Supervision*. Jessica Kingsley Publishers Ltd, London.

Banks, S. (2001) Ethics and Values in Social Work. Macmillan and British Association of Social Workers, London.

Biddle, W.W.–Biddle, L.J. (1965) The *Community Development Process: The Rediscovery of Local Initiative*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Galouste Gulbenkian Foundation (1968) *Community Work and Social Change. A Report on Training*. Longman, London.

Calton, M.–White, M. (1998) 'Developing evidence based health promotion for older people: a systematic rewiew and survey of health promotion interventions for social isolation and loneliness among older people.' – *Journal of the International Union of Health Promotion and Education*. 13.

CDHN (2000) *Annual Report (1999–2000)*. Community Development and Health Network. Belfast.

CDRG (1991) *Community Development in Northern Ireland: A Perspective for the Nineties: Recommendations for the Formulation of Policies to Support and Promote Community Developmnet in Northern Ireland*. Community Development Rewiew Groups, Belfast.

Claire, M. (2001) 'Thinking Systemically about fieldwork education – a third way.' – *Australian Social Work*. 54. pp. 53–66.

Clarke, J.–Gewirtz, S.–McLaughlin, E. (eds.) (2000) *New Managerialism, New Welfare*. Sage Publications Ltd, London.

Clarke, S. (1996) *Social Work as Community Development: 'A Management Model for Social Change*. Ashgate Publishing, Hampshire.

Conlon, J. (2001) *Integrating Community Development into Social Work Practice*. Social Services and Public Safety, Belfast.

Corvo, K.–Selmi, P.–Montemaro, S.M. (2003) 'Icons of conformity: the marketing of social work education.' – *Journal of Community Practice*. 11. pp. 85–99.

Craig, G. (2003) *Globalisation, Multiculturalism and Community Development.* Public Lecture given at City University of Hong Kong, 9. November 2003.

Cslernik, R. (2001) 'The practice of field work: what social work students actually do in the field.' – *Canadian Social Work*. 3. pp. 9–20.

Darragh, E.–Taylor, B.J. (2008) 'Research and reflective practice.' – Higham, P. (ed.) *Post Qualifying Social Work – From Competence to Expertise*. Sage, London. pp. 148–160.

DHSS (1988) *Community Care: Agenda for Reform*. (The Griffiths Report) HMSO, London.

DHSS (1999) *Mainstreaming Community Development in Northern Ireland*. Departmen of Health & Social Services, Belfast.

DHSSPS (2003) *Northern Ireland Framework Specification for the Degree in Social Work*. Department of Health, Social Services and Public Safety, Belfast.

DHSSPS (2004) *Review of Public Health Function in Northern Ireland*. Department of Health, Social Services and Public Safety, Belfast.

Dixon, J.–Hoatson, L. (1999) 'Retreat from within: social work education's faltering commitment to community work.' – *Australian Social Work*. 52. pp. 3–9.

Dressendorfer, R.H.–Raine, K.–Dyck, R.J.–Plotnikoff, R.C.–Collins-Nakai, R.L.–McLaughlin, W.K.–Ness, K. (2005) 'A conceptual model of community capacity development for health promotion in the Alberta Hearth Health Project.' – *Health Promotion Practice*. 6. pp. 31–36.

Everitt, A.–Hardiker, P. (1996) *Evaluating for Good Practice*. Macmillan, London.

Farquhar, S.A.–Parker, E.A.–Schulz, A.J.–Israel, B.A. (2006) 'Application of qualitative methods in program planning for health promotion interventions.' – *Health Promotion Practice*. 7. pp. 234–242.

Fermann, R.–Gilliam, S.–Sherin, C.–Pratt, J. (1997) *Community Development and Involvement in Primary Care – A Guide to Involving the Community in COPC*. King's Fund, London.

General Social Care Council (2005) *Post-qualifying Framework for Social Work Education and Training.* General Social Care Council, London.

Ginnety, P. (2001) *Tools of the Trade*. Community Development and Health Network, Belfast.

Glugoski, G.–Reisch, M.–Rivera, F.G. (1994) 'A holistic ethno-cultural paradigm: a new model for community organisation teaching and practice. – *Journal of Community Practice*. 1. pp. 81–98.

Gray, M.–Mazibuko, F. (2002) 'Social work in South Africa at the dawn of the new millenium.' – *International Journal of Social Welfare*. 11. pp. 191–200.

Griffiths, H. (1974) *Community Development in Northern Ireland: A Case-Study in Agency Conflict*. New University of Ulster, School of Social Sciences, Coleraine.

Haber, D.–Looney, C. (2003) 'Health promotion directory: development, distribution, and utilization. – *Health Promotion Practice*. 4.

Hawtin, M.–Hughes, G.–Percy-Smith, J. (1994) *Community Profiling – Auditing Social Needs*. Open University Press, Buckinghamshire.

Heenan, D. (2004) 'Learning lessons from the past or re-visiting old mistakes: social work and community development in Northern Ireland.' – *British Journal of Social Work*. 34. pp. 793–809.

Henderson, P.–Armstrong, J. (1995) *Community Development and Community Care: Principles and Training*. Community Development Foundation, London.

Huang, C.–Wang, H. (2005) 'Community health development: what is it?' – *International Nursing Review*. 52. pp. 13–17.

IFSW (2004) *Definition of Social Work*. adopted by International Federal of Social Workers General Meeting at Adelaide, Australia.

Jones, A. (1992) 'Community development training – a comparative approach.' – *Community Development Journal*. 27. pp. 199–210.

Kilfeather, J.–Stewart, S. (1999) 'Learning together; a personal development course for Traveller women.' – McShane, L.–Neill, M.O. (eds.) *Community Development in Health and Social Services: The Craigavon and Banbridge Experience*. Craigavon and Banbridge Trust, Craigavon, Northern Ireland.

Ku, H.B.–Young, S.C.–Sung-Chan, P. (2005) 'Searching for a capacity based model in social work education in Chine.' – *Social Work Education*. 24. pp. 213–233.

Kurland, R.–Salmon, R. (1989) 'Concentrations and methods: combining care content and specialized expertise in the teaching of group work.' – *Journal of Teaching in Social Work*. 3. pp. 87–101.

Lafferty, C.K.–Mahoney, C.A. (2003) 'A framework for evaluating comprehensive community initiatives.' – *Health Promotion Practice*. 4. pp. 31–58.

Ledwith, M.A. (2005) *Community Development: A Critical Approach*. Policy Press, Bristol.

Levy, S.R.–Baldyga, W.–Jurkowski, J.M. (2003) 'Developing community health promotion interventions: selecting partners and fostering collaboration.' – *Health Promotion Practice*. 4. pp. 314–322.
Loney, M. (1983) *Community against Government. The British Community Development Project 1968–78: A Study of Government Incompetence*. Heinemann, London.
Mitchell, R.E.–Florin, P.–Stevenson, J.F. (2002) 'Supporting community-based prevention and health promotion initiatives: developing effective technical assistance system.' – *Health Education & Behavior*. 29. pp. 620–640.
Munford, R.–Sanders, J. (2003) 'Community development – action research in community setting.' – *Social Work Education*. 22. pp. 93–104.
New Deal for Communities National Evaluation (2006) *An Overview of Change Data 2006*. Research Report 33. Sheffield Hallam University, Sheffield.
O'Neill, M. (1999) 'A community work team in a health and social services trust.' – McShane, L.–O'Neill, M. (eds.) Community Development in Health and Social Services: The Craigavon and Banbridge Experience. Craigavon and Banbridge Trust, Craigavon, Northern Ireland-
O'Neill, M.–Campbell, J. (2004) *Curriculum Guidance Paper: Social Work and Community Development.* British Association of Social Workers, London.
O'Neill, M.–Campbell, J. (2005) 'Curriculum guidance for the degree in social work.' – *Community Social Work and Community Development*. Northern Ireland Social Care Council, Belfast.
Pippard, J.L.–Bjorkluna, R.W. (2003) 'Identifying essential techniques for social work community practice.' – *Journal of Community Practice*. 11. pp. 101.
Popple, K. (1995) *Analysing Community Work: Its Theory and Practice*. Open University, Buckigham.
Raczynski, J.M.–Cornell, C.E.–Stalker, V.–Phillips, M.–Dignan, M.–Pulley, L.–Leviton, L. (2001) 'A multi-project systems approach to developing community trust and building capacity.' – *Journal of Public Health Management and Practice*. 7. pp. 10–20.
Rowley, C.–Dixon, L.–Sheldon, J. (2002) 'Focusing on local health needs and promoting new partnerships.' – *British Journal of Community Nursing*. 7. pp. 47–51.
Scottish Social Services Council (2003) *The Framework for Social Work Education in Scotland*. Scottish Social Services Council, Edinburgh.
Shardlow, S.–Doel, M. (1996) *Practice Learning and Teaching*. Macmillan Press and British Association os Social Workers, London.
Shulman, L. (1998) *Skills of Helping: Individuals, Families, Groups and Communities.* 4th edn. F.E. Peacock Publishers, Itasca, Il.
Smale, G.–Tuson, G.–Statham, D. (2000) *Social Work and Social Problems*. Macmillan Press, London.
Smith, M.K. (1996, 2006) *Community Work: The Encyclopaedia of Informal Education*. www.infed.org/community/b-comwth.htm
SSI (October 2001) *Integrating Community Development into Social Work Practice*. Social Services Inspectorate of the DHSSPS, Northern Ireland.
SSI (April 2002) *Community Development – Simply Good Social Work – Conference Report*. Social Services Inspectorate of the DHSSPS? Northern Ireland.
Taylor, B.J. (1998) 'Service needs and individual qualifications – training social workers for the community care policy initiative and post-qualifying credits.' – *Social Work Education*. 17. pp. 77–93.
Taylor, B.J. (2006) 'Risk management paradigms in health and social services for professional decision making on the long-term care of older people.' – *British Journal of Social Work*. 36. pp. 1411–1429.
Taylor, B.J.–Donnelly, M. (2006) 'Risks to home care workers: professional perspectives.' – *Health, Risk & Society*. 8. pp. 239–256.
The Barclay Report (1982) *Social Workers, Their Role and Task*. Bedford Square Press, London.

Twelvetrees, A. (1991) *Community Work*. British Association of Social Workers, London.
Watson, F.–Burrows, H.–Player, C. (2002) *Integrating Theory and Practice in Social Work Education*. Jessica Kingsley Publishers, London.
Welsh Assembly Government (2004) *Raising Standards – The Qualification Framework for the Degree in Social Work in Wales*. Welsh Assembly Government, Cardiff.
Wikipedia (2009a) *Community Development*. http://en.wikipedia.org/wiki/Community_development. (accessed: 22 May 2009).
Wikipedia (2009b) *Social Work*. http://en.wikipedia.org/Social_work. (accessed: 22 May 2009).
Wistow, G.–Krapp, M.–Handy, B. et al. (1994) *Social Care in a Mixed Economy*. Open University, Buskingham.

A KÖZÖSSÉGALAPÚSÁG TÁMOGATÁSA A TANÁRKÉPZÉSBEN*

JEWELL E. COOPER

Feladat

- Soroljon fel olyan félelmeket, konfliktusokat, sztereotípiákat, előítéteket, amelyek a gyakornok terepgyakorlatra kerülése idejében jelentkeznek?

A tanárok és diákok közt lévő kulturális különbségek sok esetben rossz kommunikációt eredményeznek. Különösen azokban az iskolákban, ahová sok szegénységben élő tanuló jár, és a tanárok az ún. deficit modellt szem előtt tartva tanítják a diákokat.

Korábbi tanulmányokból sok bizonyítékunk van a közösségalapú tapasztalatok hatékonyságára, és hogy tudatosítani kell a középosztályból érkező tanárjelöltekkel a diákok és családjaik kulturális erősségét (pl. Cabello–Burstein 1995; Zeichner–Melnick 1996; Wiest 1998). Ennek ellenére az efféle otthoni, illetve közösségi tapasztalatok nem részei a legtöbb tanárképzési programnak. E tanulmány célja, hogy bemutassa, az ilyen tevékenységek kifejlesztésével a tanárjelölteket be lehet vezetni a diákok otthoni közösségébe.

Továbbá az ilyen tevékenységek változást ébreszthetnek a tanárjelöltekben a diákokról, illetve családjaikról alkotott véleményben és a velük szembeni beállítottságban, amely még inkább okot ad rá, hogy e tevékenységeket be kell vonni a tanárképzési programokba.

Elméleti háttér

A kutatók emlékeztetnek rá, amit már mi is láthatunk: az Egyesült Államokban nagyon valószínű, hogy egy középosztályból érkező fehér nő fogja az egyre nagyobb számú etnikai többség vagy kisebbség és a bevándorlók gyermekeit tanítani (Cabello–Burstein 1995; Zeichner 1996; Banks 2000; Hodgkinson 2002; Sleeter 2001). Ezért át kell alakítanunk a tanárjelöltek felkészítési folyamatát például, hogy növeljük a különböző kultúrákról való megértésüket és tudásukat (Garibaldi 1992).

Egy ilyen nézetet három fő ok miatt fontos támogatni. Először is, mind a már dolgozó tanárok, mind pedig a tanárjelöltek jelentős sztereotíp nézetekkel rendelkeznek bizonyos etnikai csoportokról a médiában való bemutatásuknak, a történelemből következő

* A tanulmány eredeti megjelenési helye: Journal of Teacher Education (2007) 58 (3): 245–255.

értelmezéseknek vagy családtagok, illetve más, számukra jelentőségteljes emberek meggyőződéseinek köszönhetően (McIntyre 1997; Gollnick–Chinn 2001). Például a Terrill és Mark (2000) tanulmányában szereplő, különböző etnikumú diákok tanárai féltek meglátogatni az otthonaikat, viselkedési problémákra számítottak, többször vélték tanulóikat erőszak áldozatának, többször gondolták úgy, hogy a gyerekek kevésbé tehetségesek, illetve motiváció vagy szülői támogatás hiányában vannak.

Másodszor, sok már dolgozó tanár és tanárjelölt gyakran nem ismeri fel a diszkriminációt (King 1991; Tatum 1997; Gay 2001; Wright 2004). Ebből következően lehetséges, hogy nem ismerik fel a különböző életvitelek kulturális meghatározottságát, mivel maguk sem fedezték fel saját etnikai identitásukat (McIntyre 1997). Tanulmányában McIntyre felfedezte, hogy mivel a tanárjelöltek nem tartják magukat a kultúra meghatározó részének, ezért úgy gondolják, a kulturálisan eltérő diákok valamilyen fogyatékkal élnek. A tanárjelöltek „ártatlan tudatlansága" vagy a dolog „tudatos elkerülése" válik „félre- vagy alulinformáltság miatti rasszizmussá" (King 1991).

Harmadszor pedig, a tanárjelöltek választhatják, hogy elkerülik a problémát, és kisebb kihívást jelentő helyszíneket választhatnak munkahelyüknek. Terrill és Mark (2000) tanulmányukban megkérdeztek tanárjelölteket, mely helyeket részesítenének előnyben elhelyezésükkor. Legtöbbjük társadalmilag korrekt választ adott és azt mondta, szívesen tanítana olyan helyen, ahol nagy számban tanulnak színes bőrű diákok – ebben az esetben spanyol nyelvterületről származó gyerekek. Ám, amikor felismerték, hogy ez a kijelentésük valóban meghatározza az elhelyezésüket, visszavonták a korábbi állításukat, és kertvárosi iskolákba kérték az elhelyezést, ahol a többség nyilvánvalóan fehérbőrű diákokból áll.

Arra törekedve, hogy a tanárjelölteket jobban felkészíthessék a különféle kultúrájú diákokkal való kapcsolatra, a tanárképzési programokba beiktattak multikulturális oktatási kurzusokat. Olyan témákat is érintenek, mint a fehérbőrű privilégium felismerése (Jordan–Rice 1995, Lawrence–Bunche 1996; McFalls–Cobb-Roberts 2001; Pewewardy 2005). A kurzus olykor ellenállásba ütközött a hallgatók részéről (Brown 2004), ám fennáll a hozzáállás javulásának lehetősége (VanGunten–Martin 2001).

Közösségalapú tanulás

A tanárjelöltek különböző kultúrákról szóló oktatásának szintén támogatott és erőteljes módszere a közösségalapú tanulás (Boyle-Baise–Sleeter 1998; Sleeter 2000). Az erre vonatkozó szakirodalomról szóló kritikájában Sleeter (2001) megjegyezte, hogy nagyon értékesek a különböző kultúrákban elmélyülő programok (azok, amelyekben a tanárhallgatók benne élnek és önkéntesen tevékenykednek). Ez a tapasztalat lehetőséget ad a tanárjelöltek számára, hogy megfigyeljék és megtapasztalják, hogy mások miként értelmezik a világukat, illetve reagálnak arra, valamint mindezen elgondolkodhassanak, illetve minderről megváltoztathassák a látásmódjukat (Cabello–Burstein 1995; Wiest

1998; Zeichner–Melnick 1996). Sleeter azonban felismerte, hogy a tanárképzést szervezők meggyőzése: nagyon „nehéz egy erősebb kutatási alap nélkül” belefoglalni a tanárfelkészítés folyamatába ilyen tevékenységeket és programokat (Sleeter 2001, 4).

Nem arról van szó, hogy bizonyíték hiányában lennénk a közösségalapú tanulás hatékonyságát illetően. Ami azt illeti, gyakran hivatkoznak a kulturálisan sokszínű iskolákban végzett gyakorlatokra, hogy ezeknek van leginkább jótékony hatása, illetve hatalmas potenciállal rendelkeznek, hogy befolyásolják a hallgatók döntéseit elhelyezkedésük során (Grant–Secada 1990; Colville-Hall et al. 1995; Zeichner 1996; Olmedo 1997; LadsonBillings 2000; 2001; Burant–Kirby 2002). Ezek a gyakorlatok nem csupán a hallgatók számára teszik lehetővé tapasztalatok gyűjtését azáltal, hogy különféle etnikumú tanulókkal lehetnek együtt a gyakorlatuk előtt, illetve közben, hanem arra is lehetőségük adódik, hogy máshogy gondolkodjanak diákjaikról. Például az Olmendo (1997) tanulmányában szereplő leendő tanárok rájöttek: a belvárosi gyerekek igenis szerettek volna tanulni, lehet hatékonyan tanítani, létezik változatosság a változatosságon belül, illetve a „színvakság” nem kedvez a tanításnak.

Jelen tanulmány célja, hogy két módon is megerősítse a kutatási bázist: (a) azáltal, hogy bemutatja, a tudatosan felépített közösségi élmények beépíthetők a tanárképzési programokba, illetve (b) bizonyítja, a különböző kultúrákban szerzett élmények szembeszállhatnak a tanárjelöltek korábban kialakított hiedelmeivel, azaz, hogy a tanulók nagyon különböznek tőlük.

A munkafolyamat

Környezet

A tanulmány az Egyesült Államok délkeleti régiójának egyik állami egyeteméről szól, melynek körülbelül 14 300 diákja van. Az egyetem az egyike azon tizennégy campusnak, amely helyt ad egy állami ösztöndíj programnak. Ez a program tanulmányi ösztöndíjat ad olyan kiemelkedő középiskolát végzetteknek, akik elkötelezték magukat: miután lediplomáztak, valamilyen K-12 (óvoda-12. osztály) korcsoportú tanítási intézményben fognak tanítani. Az ösztöndíj elfogadása mellett a résztvevőknek (TF-ek) az egyetemen való tartózkodásuk alatt egyéb elvárt tevékenységek mellett részt kell venniük heti szemináriumokon. Minden szemináriumnak van egy előre meghatározott témája. Az első évben a[z etnikai] „Változatosság”.

A közösségalapú programok a tanárjelöltek képzésében

Az első szemináriumon észrevettem, a TF-ek gyakran mondják, hogy „már számtalanszor hallott[ak] a változatosságról”. A folyton ismétlődő állításaik hatására

megkérdőjeleztem tapasztalataikat. Figyelembe véve a korábbi tevékenységek során elhangzó válaszaikat és reakcióikat, a tanárképzésen belül a jelöltfelkészítés megbízott akkreditáló testületeként a TF-ek campusvezetője és én eldöntöttük, hogy kifejlesztünk és végrehajtunk a tanárképzés részeként egy *tudatosság a változatosságról* programot az elsőéves TF szemináriumon. A szemináriumnak három célja volt: (a) segítsen a TF-eknek saját maguk által megtapasztalni a „változatosságot" és a „másságot"; (b) egymás után felépített és összekapcsolt programokon keresztül tapasztalatot adjon a kulturális elkötelezettség kialakulásához, amely segít betekinteni az iskolák „színfalai" mögé is (ahol a TF-ek a gyakorlatukat végzik); (c) valamint, hogy segítsen nekik felfedezni a közösségi, illetve emberi értékeket a feltárt közösségekben. Egy akadémiai év kurzusába hat tevékenységet iktattunk be. Az első négyre az őszi szemeszterben, míg az utolsó kettőre a tavaszi szemeszterben került sor. A tevékenységek a következők voltak:

- *Írott önéletrajz* – Az önéletrajzok olyan fontos eseményeket tartalmaztak, amelyek elvezettek a TF-ek azon döntéséhez, hogy tanítani fognak. Ez meghatározta saját maguk kiinduló állapotát, a „tényleges ént". A dokumentumnak legalább 5 oldalnak kellett lennie, ám volt olyan hallgató, aki 22 oldalas dolgozatot adott be.
- *Önéletrajzi vers* – Az önéletrajzzal ellentétben ez a feladat lehetőséget adott a TF-eknek, hogy bemutassák „azt az ént, akit szeretnének, hogy mások is lássanak". Az önéletrajzi versnek egy 10 soros szerkezetet és a következő mintát kellett követnie: „négy melléknév, ami jellemzi az egyént, megszólítás, keresztnév, három vagy több dolog vagy ötlet kedvelője, aki hisz egy vagy több ötletben, aki szeretett három dolgot, aki használt három dolgot vagy módszert, aki adott három dolgot, aki mondott valamit (egy idézet), és végül vezetéknév".
- *„Hogy látjuk egymást"* séta – Ennek az identitásalapú feladatnak az a célja, hogy a hallgatók felfedezzék a változatosságot önmagukban, valamint megtapasztalják, hogy az emberekről, főként a barátaikról korábban kialakított gondolataik és hiedelmeik miképpen befolyásolták az őrájuk tekintőket. Íme két példa arra, hogyan is zajlik ez a „lépj egyet előre, lépj egyet hátra" feladat: „ha voltak színes bőrű emberek, akik dolgoztak a háztartásodban szolgálóként, kertészként stb., lépj egyet előre", illetve „ha tanultál az őseid kultúrájáról általános iskolában, lépj egyet előre". Ez a feladat meghatározza azt az olyan „ént is, akit nem akarnak, hogy mások is lássanak". (További információ a feladatról a következő linken érhető el: http://www.msu.edu/~bailey22/Privilege_ Exercise.htm.)
- *Szafari fotó* – A TF-ek két- vagy háromfős csoportokban meglátogatták az egyik, az iskolát gyerekekkel ellátó közösséget, amelyből az etnikai kisebbségből származó diákok buszoztak vagy gyalogoltak, és fényképeket kellett készíteniük 10, a közösségre vonatkozó dologról: valamilyen történelmi eseménnyel vagy emlékművel kapcsolatban, amiről nem tudtak; valami olyannal kapcsolatban,

ami megmutatja a terület természetes szépségét: egy táj- vagy panorámaképet; valami olyat, ami bemutatja, hogy a terület változóban van; valamit, amit fel lehetne használni egy turisztikai magazinban, hogy reklámozza a területet, hogy embereket csalogasson a közösségbe; valami olyat, ami bemutatja a terület növekedését; valamit, ami „gyerekbarát"; valamit, ami szerintük vagy a csoport szerint fejlesztésre szorul a területen; valamit, ami meglepetést okozott a csoportnak, illetve egy jelenetet, amit esetleg még szerettek volna hozzáadni. A képeket ezután a csoport a szemináriumon bemutatta, majd megvitatta a többiekkel. Ezt a tevékenységet eredetileg egy területi vezetéssel foglalkozó szervezet alkotta meg, és az ő engedélyükkel használtuk, ám átszabtuk az igényeink szerint.

- *Egy mérföld séta valaki más cipőjében* – Ez a tevékenység valós szituációkkal szolgált a TF-ek számára, és olyan élményeket tartalmazott, amelyekben a diákjaik családjának bármikor része lehet. Mindegyik hallgató kapott egy-egy szituációt, amelyek a következő esetek valamelyikét tartalmazták: a tömegközlekedés használata egy órabéres munkába való eljutáshoz, segélyalapú gyermekellátásra és szállásra való jelentkezés, étkezés egy hajléktalanszállón, élelmiszerjegyre való jelentkezés, rendőrautóban való utazás, fizikai betegség, gyermek beíratása az iskolába homoszexuális párként, alacsony jövedelemmel rendelkezve egészségügyi ellátás keresése, részvétel egy Névtelen Alkoholisták gyűlésen, bevándorlóként szolgáltatások utáni érdeklődés, erőforrások utáni érdeklődés önkormányzati lakásban való lakóként. Fontos, hogy megjegyezzem, a TF-eket minden tevékenységhez én rendeltem hozzá. Mindegyik írott szituáció tartalmazott egy sor odatartozó reflektív kérdést is. Természetesen megkerestük a hivatalokat, hogy értesítsük őket arról, hogy a TF-ek el fognak menni hozzájuk, és hogy ténylegesen ne juttassák el nekik az erőforrásokat, ám megkértük az ott dolgozókat, hogy ugyanabban a bánásmódban részesítsék őket, mint bárki mást. E tevékenységet szintén ugyanannak a vezetéssel foglalkozó szervezetnek az engedélyével használtuk és alakítottuk át a saját igényeinknek megfelelően.
- *A közösség leleplezése* – A TF-eknek előírtuk, hogy vegyenek részt az iskolájuk közösségében legtöbb taggal rendelkező egyház legalább két istentiszteletén, vásároljanak és töltsenek időt a közösség boltjaiban legalább kétszer, de ne ugyanazon a héten, valamint vegyenek részt legalább egy rekreációs tevékenységen a közösség tagjaival, stb. A TF-eknek azt is előírtuk, hogy tegyenek családi látogatást egy tanár kíséretében, illetve telefonáljanak az egyik rosszul teljesítő diákjuk szüleinek vagy gyámjának. Részletes instrukciókat írtunk a családlátogatás menetére vonatkozóan. A TF-ek hat héten keresztül részt vehettek az iskolát ellátó közösségben, amelyben a „Szafari Fotó" tevékenység zajlott, illetve a két utolsó tevékenységhez választhatták egy, a diákjaik által lakott környéket vagy közösséget.

A tevékenységek sorrendje egyértelmű volt, mivel szándékosan úgy dolgoztam ki őket, hogy a TF-ek a bennük végbemenő önvizsgálattól eljuthassanak a rajtuk kívül zajló dolgok felfedezésig azáltal, hogy elkötelezik magukat a diákjaik által lakott közösségben.

Résztvevők

Negyvenként elsőéves TF vett részt ebben a hat tevékenységben. Ebből harminchét fehérbőrű (27 lány, 10 fiú), négy afroamerikai (3 lány, 1 fiú) és egy puerto-ricói (lány) volt. Egy hallgató csökkent hallóképességű volt. Részletesebben a leendő tanítványaik alapján a következő korcsoportok, valamint tantárgyak szerint lehet a hallgatókat felosztani: bölcsőde (1), általános iskola (15), középiskola alsó (7–9. osztály) (2) és középiskola felső (10–12. osztály) – angol (2), matematika (1), társadalomtudományok (6), biológia (1). A K-12 korcsoporton belül (óvoda-12. osztály) a következő tantárgyakat képviselték: művészetek (2), zene (4), színház (1), beszéd (2), pszichológia (1), egészség (2), idegen nyelv (2). Az etnikai változatosságról szóló szeminárium előtt egyik hallgató sem vett részt olyan kurzuson, amely közvetlenül erről szólt volna, bár az etnikai változatosság része volt korábbi tanulmányaiknak.

Adatforrások és adatgyűjtés

Én, mint a szeminárium vezetője, illetve mint résztvevő-megfigyelő dolgoztam a folyamatban. Az év során végig a megbeszélések, illetve az adatfeldolgozások alatt feljegyeztem minden fontos információt. Az első évben folyó kísérlet során 5-féle írott forrásból gyűjtöttem adatot: a TF-ek önéletrajzaiból (AB), önéletrajzi verseiből (BP), gyorsfeljegyzésekből (FW) – közvetlenül a tevékenységek befejezése után, a „Hogy látjuk egymást" „séták" (PW) utáni kérdőívekre adott válaszokból, és a TF-ek élményeinek névtelen „táblás véleményeinek" (BB) azonnali feljegyzéseiből. A hely-színi feljegyzéseim (FN) és a csoportok osztályban bemutatott és megvitatott képes bemutatói az „Egy mérföld séta valaki más cipőjében" (VR) nevű tevékenységről szintén remek adatgyűjtési forrásnak bizonyultak. Egy évvel később, az év végi szünetben lehetőségem adódott egy ellenőrző csoportinterjút is felvenni (GI). A TF-ek általánosságban beszélhettek az elsőéves tevékenységekről, illetve arról, hogy a tevékenységekből származó ismeretük miként befolyásolta a végzős évükben eltöltött gyakorlati tapasztalatukat.

Adatok elemzése

Az adatokat indukciós módszerrel három fázisban elemeztem. Először az írott forrásokból származó adatokkal foglalkoztam. Például a „Hogy látjuk egymást sétából" származó gyorsfeljegyzésekből kiírtam bizonyos szavakat és kifejezéseket, mint például

„ideges", „félelem" és „elszigeteltség", majd megszámoltam, hogy ezek vagy az ezekhez hasonló kifejezések hányszor szerepeltek. A második fázisban különböző mintákat azonosítottam az adatforrásokban. Például a biztonság és az ismeretlentől való félelem 21 helyen szerepelt a különféle írásokban. Az elemzés harmadik fázisában kategóriákat hoztam létre, amelyek különböző mintacsoportokból alakultak ki. A létrejött kategóriák között különböző érzelmek szerepeltek, például a félelem, az ellenállás, a meglepetés és az átalakulás. Ahogy a tevékenységeket sorrendbe rendeztük és végrehajtottuk, a kategóriák is megjelentek egy olyan sorrendben, amely összefüggésben állt a megélt tapasztalatokkal. Végül a kategóriákat témákként átneveztem, amelyek így a következők lettek: (a) „előjogok", (b) félelem és ellenállás, (c) meglepetések, valamint (d) „vak voltam, de most már látok" – átalakulások a folyamat során. A helyszíni feljegyzéseim, továbbá az év végi szünet során szerzett információk segítségével az adatokat újra feldolgoztam, mivel a TF-ek megismételték a témákat, amikor az élményeikről beszéltek. A kategóriákra alapozva kiválasztottam az idézeteket, amelyek megfelelően szemléltetik a témákat. A következő szövegrészben az idézeteket a TF-ek, az adat forrása és dátum szerint jelöltem meg. Például az első idézetnél a (JEC, FN, 10/01) azt mutatja, hogy az idézet a 2001. októberi (JEC) helyszíni feljegyzésből való.

Eredmények

Az első két tevékenység, az önéletrajz és az önéletrajzi vers lehetőséget adott, hogy a tanárjelöltek megvizsgálhassák azt a személyt, akit a legjobban ismernek, azaz önmagukat. A négy másik tevékenység a különböző témák által tárult fel, amelyekkel a hallgatók a személyen belüli szemlélettől az átalakuló szemlélet felé tolódás során találkoztak.

Az önéletrajzokból kiderült, hogy mind a 42 TF peremvárosi vagy vidéki környezetből származik. Kétszülős és egyszülős családokban élnek, átélték a válás utóhatásait, átmeneti időszakokat, valamint a minimális pénzből való túlélést. Jóllehet a TF-ek belátták, hogy voltak családi nehézségeik, felismerték szüleik erős munkafegyelmét is, melynek segítségével sikerült legyőzni a nehéz és sokszor „lehetetlen körülményeket". A TF-ek túlnyomó többsége, 29 tanuló tartotta magát „áldottnak" (AB, 8/01). Ezeket az „áldásokat" leírták az önéletrajzi verseikben is (BP, 9/01). A 42 hallgatóból csupán 3 tartotta magát egy etnikai csoport tagjának.

1. téma: „Előjogok"

A TF-ekben a tevékenységek mindegyike, de kiváltképp a „Hogy látjuk egymást séta" idézett fel elfojtott emlékeket. A feladat az volt, hogy a résztvevőknek fel kellett sorakozniuk egymás mellett egy egyenes vonalban, nem beszélhettek egymással, és előre vagy hátra kellett lépniük reagálva az elhangzó előjogokkal és hátrányossággal

kapcsolatos állításokra. Harmincöt ilyen utasítás hangzott el, a tanárjelöltek ennek megfelelően mozogtak előre vagy hátra. A feladat végeztével nagy szóródás mutatkozott. A helyszíni feljegyzéseimben leírtam az érzelemmel kapcsolatos reakciókat.

> „A feladat végeztével a csoport visszament az osztályterembe, hogy feldolgozzuk a végeredményt. Üres tekintetekkel találkoztam; néhány hallgató nem mert a szemembe nézni. Könnytől csillogó szemeket láttam. Az egyik hallgató sírva fakadt." (JEC, FN, 10/01)

A tevékenységet követő gyorsfeljegyzésekben leírták, hogy a „Hogy látjuk egymást séta" „nagyon katartikus volt", „idegesen", „összezavarodottan", „elszigetelten", „távolinak" érezték magukat, valamint a tevékenység „rossz emlékeket idézett fel" (PW, FW, 10/01). A tevékenység olyan érzéseket keltett továbbá, mint az elszigeteltség és marginalizáció, valamint tudatosult bennük, hogy hol is helyezkednek el ők maguk a társadalomban. Három hallgató a többiek nevében is beszélt, amikor így fogalmazott:

> „… folyamatosan ideges és zavarodott voltam. Minél több csoporttársam lépett elém, annál jobban éreztem a hiányzó közös élmények miatti elszigeteltséget és a távolságot. Amikor egyre hátrébb és hátrébb léptem, bűnösnek éreztem magam, és azt kívántam, bárcsak inkább középen maradtam volna (nem a sor elején, mert a bűnösségérzet a túlzott kiváltságosságból is eredhet). A végén szomorúan és mérgesen távoztam az elszigeteltségem és marginalizáltságom ilymódú vizuális ábrázolása miatt. Talán egy kicsit becsapva érzem magam, amiért a személyiségem egy részének ilyen sok negatív élményben volt része." (AN, FW, 10/01)
>
> „Nehéz volt részt vennem ebben a tevékenységben. [...] Be kell vallanom, hogy szégyelltem magam miatta, és nem akartam, hogy bizonyos dolgokat mások is megtudjanak rólam. Még most, itt ülve is érzem, hogy a többiek másként vélekednem rólam. Érzem, hogy a kép, amit eddig felépítettem magamról, most szertefoszlott és emiatt elég nyugtalan vagyok." (JM, FW, 10/01)
>
> „Az előjogi tevékenység után ideges voltam és esetlennek éreztem magam. Én voltam leghátul, és rossz volt, hogy mindenki engem néz. [...] A kérdések is sok rossz emléket idéztek fel bennem." (EW, FW, 10/01)

A szemináriumon résztvevők azt is elmondták, hogy mit gondoltak a csoport többi tagjáról. Ekkora különbségekre nem számítottunk; sőt, a leghátul álló lány meglepett mindenkit (még engem is) a csoportban. A feljegyzésekben ez áll:

> „… szemmel láthatóan kitűnt közülünk, olyan volt, mint egy magányos vándor. Igazából ő állt egyedül hátul. Amikor ránéztem, patakokban folytak a könnyei. Azt motyogta maga elé, hogy nem akart emlékezni mindarra, amit ilyen erősen próbált elfedni és elfelejteni." (JEC, FN, 10/01)
>
> „Miután a beszélgetés során felhoztam a fehérbőrű előjog meghatározását, mindennapi előfordulásait, a másik oldalon lévők lehetséges reakcióit, valamint azt, hogy a diákjaik és családjuk hogyan tekintenek rájuk, mint tanárokra, „az egész csoport szótlanná vált, miután felfedezték az ÉNT, akit nem akartak, hogy más is lásson«." (JEC, FN, 10/01)

2. téma: Félelem és ellenállás

Harminchét tanárjelölt nem szeretett volna részt venni, többük vonakodva vett csak részt a „Szafari fotó" és az „Egy mérföld séta valaki más cipőjében" programokban. Olyan kifogásaik voltak, hogy nincs idejük részt venni ilyen tevékenységeken, illetve nyugtalanul érzik magukat, ha ismeretlen helyre kell menniük; a TF-ek ismételten megemlítették az ismeretlentől való félelmüket. Az egyik TF elmondta, hogy „utálta a „Szafari fotó" programot. Értelmetlennek tartja, hogy összegyűljön olyan emberekkel, akiket nem ismer, illetve hogy olyan helyre menjen, ahova nem szeretne." (DC, FW, 11/01) A biztonság központi téma maradt. Az egyik TF „nagyon ideges volt, amikor ki kellett szállnia az autóból, hogy beszéljen valakivel. Félt végigsétálni az utcán" (SO, FW, 11/01). Egy másik azt mondta „hála Istennek, magával hozta a barátját." Úgy gondolta, így biztonságban lesz (JH, FW, 11/01). Mások inkább azon aggódtak, hogy miként fogadják majd őket a meglátogatott közösségekben. Egyikük elmondta:

> „Ahogy besétáltunk a közösségbe, hogy teljesítsük a projektet, azon gondolkodtam, vajon mit fognak gondolni rólunk az emberek: négy fehérbőrű hallgató kóborol az utcán egy fényképezőgéppel. Kíváncsi voltam, mikor kérnek majd meg minket, hogy menjünk el, vagy mikor jön oda egy ember a közösségből, vagy egy rendőr. Nem féltem ott lenni, de zavart, hogy mennyire feltűnőek voltunk." (AB1, BB, 11/01)

Három TF adott hangot aggodalmának azt illetően, hogy miként fogadják majd őket a közösségekben. Ennek ellenére a félelem nem akadályozta meg őket abban, hogy kérdezősködjenek, illetve hogy minél többet megtudjanak a közösség tagjainak életéről.

> „Az igazat megvallva a [...]-ba belépve nagyon féltem. Emlékszem, megbeszéltük a csoporttagokkal, fennhagyjuk a szakmai gyakorlatot jelző névtábláinkat, mert így az emberek talán nem gondolják majd azt, hogy csak kíváncsiskodók vagy betolakodók vagyunk. Féltem az emberektől, és az esetleges reakcióiktól." (RM, BB, 11/01)

> „Teljesen nem odavalónak és kívülállónak éreztem magam. Az utcán egy fényképezőgéppel sétáltam. Rettenetesen féltem, hogy majd egy félrészeg ember kijön az otthonából kiabálva, hogy takarodjak a pokolba a környékről. Az emberek félnek majd tőlem? Másnak érzik majd magukat, úgy, mint a kísérleti patkányok a laborban?" (AN, BB, 11/01)

> „Kívülállónak éreztem magam. Úgy tűnt, mintha ki lennék öltözve, pedig nem is voltam. Kényelmetlenül éreztem magam, mint egy állat egy másik területének a szélén. Vajon megkérnek majd, hogy menjek el? Kérdezősködnek majd, hogy miért fényképezek? Vajon megbántva érzik majd magukat? Kétségtelenül alig volt valaki az utcán. Kíváncsi voltam, milyenek az otthonaik belülről, de túlságosan féltem, hogy bekopogjak valahova." (MG, BB, 11/01)

Az „Egy mérföld séta valaki más cipőjében" tevékenység egyik szituációjára reagálva az egyik TF azt írta, hogy „nem akarta az élelmiszerjegyes feladatot. [...] Nem tudta, mire számítson. Miközben teljesítette, folyamatosan arra gondolt, hogy reméli, soha nem kell ezen keresztülmennie" (AM, FW, 03/02). Más TF-ek, akik a segélyalapú

elszállásolás feladtát kapták, nem értették, hogy miért őket választották ki erre a feladatra. Egy ideig félelem és zavartság emésztette őket. Bár a négy kijelölt TF közül három hallgató izgatottan várta a rendőrautós utazást, egyikük nem akart részt venni benne, mert „őszintén szólva, szerinte időpocsékolás" (AB1, FW, 03/02). A helyi szociális intézménybe (DSS) való látogatás miatt egy másik TF „frusztráltnak" érezte magát. „Időpocsékolás az ő számára és a DSS számára is" (MG, VR, 03/02). Még egy színesbőrű TF számára sem volt érdekes a tömegközlekedés – buszozni és munkára jelentkezni:

> „A buszok nekem mindig olyan [...] furák [...] voltak. Nem akartam felszállni. Nem akartam, hogy az emberek bámuljanak rám. Az egyedülálló anyaként munkára való jelentkezés sem hangzott túl jó bulinak. Mindig kevesebb türelmem volt az »ilyen emberek felé«." (AB3, BB, 03/02)

Habár a TF-ek a gyakorlat elején ellenálltak, az előzőekben elemzett két tevékenység lehetővé tette számukra, hogy kevesebb félelemmel és ellenállással vehessenek részt a „Közösség leleplezése" programban. A csoportos megbeszélések során azt, hogy egyre kényelmesebben mozogtak a feladataikban, azzal magyarázták, hogy már sok időt eltöltöttek az osztályaikban, illetve a tanulóikkal. Ami azt illeti, 10 TF már beszélt is a gyerekekkel a közösségi játszóterekről, a környéken lévő üzletekről és templomokról, és legtöbbjüket már meg is hívták.

3. téma: Meglepetések

A hallgatók amint elkötelezték magukat a feladatokban, az új élmények meglepetésszerű felfedezéseket eredményeztek. Az ott lakók és a közösségek elkápráztatták a legtöbb TF-et, különösen a „Szafari fotó" és a „Közösség leleplezése" programok során. A 42 TF közül 37-nek okozott meglepetést az, amivel a közösségekben találkozott. Befogadó hangulatra semmiképp nem számítottak. Az egyik TF „meglepődött, hogy mennyire barátságosak voltak vele az emberek. Arra számított, hogy elkerülik majd" (AT, FW, 11/01). Két másik TF így írt a csoportjuk élményeiről:

> „Ahogy végigsétáltunk a környéken, néhány iskolás tanulónk és a szüleik üdvözöltek minket. Mielőtt túlságosan elmélyedtünk volna a projektbe, meglátogattuk a helyi lakóközösség irodáját, és kérdezősködtünk az ott lévő személytől, aki pedig készségesen válaszolt mindenre, amit tudni szerettünk volna." (JG, FW, 11/01)

> „Döbbenetes volt, hogy mekkora büszkeség áradt a közösségből. Minél több időt töltöttem el ott, annál jobb helynek tartottam." (AB2, FW, 11/01)

Miután a TF-ek már elég kényelmesen érezték magukat a közösségekben, meglepődtek, hogy „kulturális és vallás tekintetében mennyire színesek ezek az emberek. Mindent el lehet mondani róluk, csak azt nem, hogy lusták" (JEC, FN, 11/01). Azon is meglepődtek, hogy az önkormányzati lakások történelmi helyszíneken voltak, valamint voltak „közösségi próbálkozások a környezet javítására" is (JEC, FN, 11/01). Az egyik TF arra számítva, hogy ugyanazt látja majd, amit a médiában bemutatnak,

azaz, hogy a házak gondozatlanak és zajosak, „megdöbbenve látta, hogy mennyire takaros kis kertjeik vannak" (JH1, FW, 11/01). „A környék csendes volt még akkor is, ha jó sok ember volt az udvarokban" (JH2, FW, 11/01). Mindazonáltal megfigyelhető az iskolába való buszozás valósága és a szegregáció is. Az egyik TF megkérdezte, hogy „miért buszoznak ezek a gyerekek otthonról olyan sokat az iskolába. Ez nevetséges! Miért kell ilyen messze utazniuk?" (RM1, FW, 11/01). Egy másik TF szintén meglepődött, amikor meglátta, hogy bizonyos gyerekeket az egyik irányba, míg másokat a másik irányba visznek:

> „A környék mindenképpen meglepetést okozott! Arra számítottam, hogy a tipikus középosztálybeli környéket fogom látni. Mivel az iskolába változatos etnikumú diákok jártak, nem számítottam rá, hogy a környéken egy bizonyos csoport a domináns. Amikor megláttam, hogy a fehérbőrű gyerekek a buszról leszállva jobbra, a többiek pedig balra indultak el, szólni sem tudtam! Azt hittem a szegregáció elleni küzdelem ennél messzebbre jutott." (AM, FW, 11/01)

4. téma: „Vak voltam, de most már látok" – átalakulások a folyamat során

A TF-ek számára a tevékenységek mindegyike lehetőséget adott rá, hogy kilépjenek a „komfort-zóná[juk]ból", és meglássanak, valamint megtapasztalhassák miképpen élnek „a mások". A csoportos megbeszéléseken a résztvevők elmondták, legjobban az afroamerikai lakosságtól féltek, és a legtöbb negatív sztereotíp hiedelmük róluk volt. A hiedelmek leginkább a különböző – mind a nyomtatott, mind az elektronikus – médiumokban bemutatott ábrázolásokon, valamint mindenféle szóbeszéden alapultak. Húsz TF gondolta úgy, hogy az afroamerikai szülők nagyobb számban nem reagálnak a gyerekeikkel kapcsolatos, az iskola által kiküldött kérdőívekre, mint a fehérbőrű gyerekek szülei. A TF-ek, miután elkötelezték magukat a tevékenységekben, megosztották felfedezéseiket egymás között, melyek közül sok szertefoszlatott régi előítéleteket. Egy TF, miután lefolytatott két telefonbeszélgetést az együttműködő tanárok segítségével két tanuló szüleivel, azt tapasztalta, hogy az egyik szülő tanácsot kért a fia iskolai részvételével kapcsolatban, a másik pedig védekező állást foglalt el a fiát érintő hívás során. Később a második szülő elnézést kért a viselkedése miatt. Az együttműködő tanár egyértelmű utasításokat adott a tanárhallgatóknak, hogy miként beszéljenek a szülőkkel (JEC, FN, 04/09). A telefonbeszélgetésekből a TF-ek a következőket szűrték le:

> „[...] A tanulók háttere nagymértékben befolyásolja a szokásaikat. Tanárokként cselekedeteinken keresztül nekünk kell példát mutatnunk. A gyerekek sokkal többet tanulnak a cselekedetekből, mint az elmondott szóból. Végtelen mennyiségű nonverbális kommunikáció zajlik közöttünk, és a tanároknak ezzel tisztában kell lenniük. Nem mondhatunk le azonban a szüleikről, és nem gondolhatjuk, hogy nem törődnek a gyerekeikkel." (KC, BB, 04/02)

A „Közösség leleplezése” program sok TF-et ösztönzött arra, hogy jobban értékelje a diákok közösségi és családi hátterét. A családi látogatások lehetővé tették, hogy a TF-ek személyesen tudjanak meg többet az általuk tanított diákokról. Két TF azt tapasztalta, hogy tanáruk nem volt hajlandó ellátogatni bizonyos diákok közösségeibe. Ennek ellenére a TF-ek, hogy véghezvigyék a rájuk bízott feladatot, mégis elmentek. Amikor eltévedtek, egy ott járőröző rendőrhöz fordultak segítségért. A rendőr megkérdezte, hogy mit keresnek ebben a közösségben, és azt mondta, hogy ez „nem egy nekik való környék” (JG, CC/JEC, FN, 04/02). A TF-ek ledöbbentek a járőr reakcióján, ám mindennek ellenére tovább mentek.

Tíz TF felismerte, hogy néhány afroamerikai felekezetben jóval hangosabbak az istentiszteletek. Ezt az élénk stílust egyikük összefüggésbe hozta az iskolával:

> „[...] Nagyon élveztem, hogy részt vehettem a Baptista és a Pünkösdista egyházak buzgó istentiszteletein. A tanulók, akik ezekbe a felekezetekbe járnak, hozzászoktak, hogy a szertartások sokkal aktívabbak, és ezért az iskolában unatkoznak, mert nem érzik magukat a tanórák részének. A tanároknak emlékezniük kell rá, hogy a gyerekeket az órán be kell vonni, és meg is kell tartaniuk a figyelmüket. Függetlenül attól, hogy az embernek milyen a hite, miben hisz, mikor és hol gyakorolja azt, e szokások nagymértékben formálják a hátterüket és a hozzáállásukat. A tanároknak tisztában kell lenniük a diákok és az egyházak közötti erős kötelékekkel.” (JH1, BB, 04/02)

Egy másik TF felismerte a közösség érzetet, amellyel az istentiszteletek az afroamerikai etnikumnak szolgálnak:

> „Először NAGYON frusztrált voltam, hogy három órán keresztül egy padban kell ülnöm. Hogy csinálják ezek az emberek ezt végig minden héten? – gondoltam magamban. Ahogy énekeltünk, kiabáltunk, tapsoltunk és ÖLELKEZTÜNK – soha életemben nem ölelt meg ennyi idegen ember – felismertem, hogy az egyház tényleg egy olyan hely, amely biztonságot ad a tagjainak. Tudja, ha küzdeni kell a megélhetésért, ha szembe kell szállni a társadalmi osztályhoz való tartozásból eredő elnyomással, a rasszizmussal, és mindez keveredik a küzdéssel, kell egy hely, ahol elengedheti magát az ember, erősnek érezheti magát, ahol szerethetik és ahol bíztatják, hogy továbbra is tartson ki. Ennek a helynek – mind fizikailag, mind pedig szellemileg – BIZTONSÁGOSNAK kell lennie... És igenis van közösség az emberek között. Ez az egyház egy olyan hely, ahol az emberek kifejezhetik magukat anélkül, hogy nevetség tárgyai lennének, és ahova valóban TARTOZHATNAK.” (AH, BB, 04/02)

Egy nagyon nagy lépés előre az, hogy a tanárjelöltek bevallják az előítéleteiket. Megérte a kockázat. Az egyik TF bevallotta: „kockázatot vállalt, amikor elment. Soha nem ment volna, hacsak nem írják elő, vagy ha nem ismer valakit a környéken.” (TW, BB, 04/02). Két másik TF felfedezte:

> „Minél több időt töltöttem el ott, annál inkább úgy gondoltam, milyen jó lehet ott élni. Ahogy felvettem ezt a filozófiát, elkezdtem látni az igazságtalanság által okozott sebeket – a hatalom véleményét a közösségről, az ablaktalan otthonokat, a kormányzat fenyegető

intézkedéseit. Szomorú és mérges voltam. E tevékenységen keresztül felfedeztem, hogy igenis vannak előítéleteim. Akármennyire is próbálom értékelni az összes embert, igenis vannak mélyen gyökeredző előítéleteim." (JM2, BB, 04/02)

„Felfedeztem, habár szeretem azt mondani, hogy egy előítéletektől mentes, elfogulatlan ember vagyok, beleestem abba a hibába, hogy ítélkezővé, sőt előítéletekkel telivé váltam. Ez egy nagyon erős kifejezés, ám ténylegesen felnyitotta a szemem, és habár nehéz bevallanunk, de ha másokat sztereotípiák alapján ítélünk meg, akkor bizony vannak előítéleteink." (JN, BB, 04/02)

Harmincöt TF vélte úgy, hogy a program során jobban elkötelezte magát a tanulóik megértésében és segítésében. A reakciók között szerepelt: egyikük „felfedezte, hogy bárhová elmehet érdekükben. Jól érezheti magát – még ha nem is teljesen feszélyezetlenül – bárhol, mivel tudja, hogy nekik nagyon sokat jelent, ha elmennek hozzájuk" (AT, BB, 04/02). Egy másik TF új látásmódot szerzett: „Most már látom, hogy egy kicsivel messzebb kell mennem, ha valóban tudni szeretném, a diákjaim miként élnek nap, mint nap. Ez egy nagyon jó módszer, ha elmegyek a közösségükbe." (CC, BB, 04/02)

Befejezés

Bemutattuk, hogy be lehet építeni a tanárképzésbe olyan tevékenységeket, amelyek elviszik a tanárjelölteket a kijelölt iskolákból a diákjaik közösségébe. Bizonyítékokat szereztünk rá, hogy a kultúrákban való elmélyülés élménye szembeszállhat a tanárjelölteknek az általuk tanított diákokról, családjaikról és az otthoni közösségükről korábban kialakított hiedelmeivel és sztereotípiáival.

A TF-ek a szemináriumi előírások követelményeként el tudták kötelezni magukat összefüggő, szekvenciális tevékenységekben, amelyek először lehetővé tették, hogy tanuljanak arról, (a) kik is ők, (b) kinek akarnak látszani, és (c) a személyiségük mely részét nem akarják, hogy mások is lássák. Az utolsó három tevékenység mindegyikének része volt a különböző kultúrákban való elmélyülés a közösségalapú tapasztalatokon keresztül. Az ismeretlentől való félelem erős kezdeti ellenállást okozott, amelyet más kutatók is megemlítettek már (Brown 2004; McFalls–Cobb-Roberts 2001). Ebben az esetben azonban, ahogy a TF-ek elkötelezték magukat a közösségalapú tevékenységekben, úgy változtak meg a korábbi előítéleteik. Egy évvel később az év végi szünet során az egyik TF felfedte:

„Sokkal érzékenyebbé váltam az emberek környezetére. Egy olyan középiskolában tanítottam, ahová majdnem kizárólag fehérbőrű gyerekek jártak. Amikor hallottam, hogy azt mondják, »ez tiszta gettó«, vagy hogy »ez olyan buzis«, akkor fogtam magam és elmagyaráztam [az osztálynak], hogy valójában mit is mondanak, és hogy számomra ez nem elfogadható." (JN, GI, 04/02)

Megfigyelhető továbbá a tevékenységek fejlődési sorrendje is. Az, hogy a TF-eknek lehetőséget adtunk, hogy *először felfedezzék saját magukat, majd lassan elkötelezhessék magukat olyan közösségi tevékenységekben, melyekben korábban soha nem vettek részt, hatékonynak bizonyult.* Ennek eredményeképp saját magukat, diákjaikat, valamint azok szüleit egy olyan lencsén keresztül láthatták, amely az erősségeiket fedte fel, nem pedig a gyengeségeiket.

Javaslom, hogy más tanárképzők is alkalmazzanak hasonló tevékenységeket és feladatokat a kurzusaik során. Néhány dolog nagyon lényeges. Először is, habár a „Hogy látjuk egymást séta" kellemetlen és felkavaró lehet néhány hallgató számára, ez vagy egy ehhez hasonló tevékenység elvégzése alapvetően szükséges a TF-ek felkészítéséhez és az ezt követő közösségalapú tevékenységekre. Másodszor, tisztában vagyok vele, hogy néhány TF nem lenne hajlandó belépni tanulóinak közösségébe egy olyan program keretein belül, mint a „Szafari fotó"; ez volt számomra a legnagyobb kihívás (Gallavan 2000). Ezért aztán elkísértem a leginkább ellenálló csoportokat, valamint azokat, amelyekben a legjobban féltek. Megvizsgáltam és megismertem a TF-ek által választott közösségeket. Elvégre hogyan is várhatnám el, hogy olyat kérjek a diákjaimtól, amit én magam nem tennék meg? A „Szafari fotó" program megkönnyítette a „Közösség leleplezése" program elvégzését. Az időigényesség felemlegetését leszámítva sokkal kevesebb ellenállást tapasztaltam az utolsó tevékenység során, mivel – ahogy az egyik TF mondta – „a hallgatók már jártak ott. Nem féltek" (SO, BB, 04/02). Harmadszor pedig el kell mondanom, hogy aggódtam amiatt, hogy bevontam a tevékenységeket a szemináriumi kurzusba. Azokban az időkben, amikor az ország déli részén az állami iskolákat kényszerítve egységesítették, sokszor elgondolkodtam rajta, hogy diákként miért is kell más városrészekbe utaznunk. Ha kellően bátrak voltunk hozzá, hogy szembenézzünk egy ilyen feladattal, akkor ideje, hogy mások is észrevegyék az erősségét annak, akik voltunk, illetve akik vagyunk.

Végezetül pedig, ha a tanárképző intézmények azt szeretnék, hogy a tanárjelöltek később mindenhonnan származó gyereket tanítsanak, akkor át kell gondolniuk, hogy belefoglaljanak közösségalapú tanulói tevékenységeket is a képzési folyamatba. Ezzel nemcsak segítenénk a hallgatóknak megismerni a tananyag leghatékonyabb átadásának módszereit azáltal, hogy a diákjaikat jobban megismerhetik, hanem segítenénk nekik kijavítani a tanulóikról, a családjairól, a nagyobb iskolai közösségről, illetve a velük való kapcsolat kialakításáról alkotott téves előítéleteket.

Fordította: Panker Gergő

Feladatok, gyakorlatok

- A tanulmányban szereplő gyakorlatok közül melyeket próbálná ki a kulturális és etnikai különbözőségek és a másság elfogadása iránt jelenleg „érzéketlen" diákoknál/gyakornokoknál, valamelyik szociális munkához, vagy közösségfejlesztéshez kapcsolódó terepgyakorlaton? Indokoljon is!
- A kipróbált gyakorlatokról a tanulmány szempontjaihoz hasonlóan kérjen visszajelzéseket a gyakornokoktól! Állítsa össze saját szempontjait! Pl. Mit jelent ott élni, mit lehetne és hogyan változtatni, mit tenne Ön stb. Folytassa a sort!
- Készítsen összegzést és elemezze a gyakornoki visszajelzéseket, majd tartson róla beszámolót a képzésben részt vevő, vagy tereptanár és oktató társai körében!

Irodalom

Banks, J.A. (2000) *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Allyn & Bacon, Boston.

Boyle-Baise, M.–Sleeter, C.E. (1998) *Community service learning for multicultural teacher education.* Education Resources Information Center, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 429925)

Brown, E.L. (2004) What precipitates change in cultural diversity awareness during a multicultural course: The message or the method? – *Journal of Teacher Education*. 55. pp. 325–340.

Burant, T.J.–Kirby, D. (2002) Beyond classroom-based early field experiences: understanding an "educative practicum" in an urban school and community. – *Teaching and Teacher Education*. 18. pp. 561–575.

Cabello, B.–Burstein, N.D. (1995) Examining teachers' beliefs about teaching in culturally diverse classrooms. – *Journal of Teacher Education*. 46. pp. 285–294.

Colville-Hall, S.–MacDonald, S.–Smolen, L. (1995) Preparing preservice teachers for diversity in learners. – *Journal of Teacher Education*. 46. pp. 295–303.

Delpit, L. (1995) *Other people's children: Cultural conflict in the classroom.* New Press, New York.

Gallavan, N.P. (2000) Multicultural education at the academy: Teacher educators' challenges, conflicts, and coping skills. – *Equity and Excellence in Education.* 33 (3) pp. 5–11.

Garibaldi, A. (1992) Preparing teachers for culturally diverse classrooms. – Dilworthm, M.E. (ed.) *Diversity in teacher education: New expectations*. Jossey-Bass, San Francisco. pp. 23–29.

Gay, G. (2001) *Culturally responsive teaching.* Teachers College Press, New York.

Gollnick, D.–Chinn, P. (2001) *Multicultural education in a pluralistic society.* (6th ed.) Prentice Hall, New York.

Grant, C.A.–Secada, W.G. (1990) Preparing teachers for diversity. – Houston, W.R. (ed.) *Handbook of research on teacher education*. Macmillan, New York. pp. 403–422.

Hodgkinson, H. (2002) Demographics and teacher education: An overview. – *Journal of Teacher Education*. 53. pp. 102–104.

Jordan, M.–Rice, L. (1995) Reflections on the challenges, possibilities, and perplexities of preparing preservice teachers for culturally diverse classrooms. – *Journal of Teacher Education.* 46. pp. 369–374.

King, J. (1991) Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. – *Journal of Negro Education*. 60. pp.133–146.

Ladson-Billings, G. (2000) Fighting for our lives. – *Journal of Teacher Education*. 51. pp. 206–214.
Ladson-Billings, G. (2001) Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. –Banks, J.–Banks, C.M. (eds.) *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass, San Francisco. pp. 747–759.
Lawrence, S.M.–Bunche, T. (1996) Feeling and dealing: Teaching White students about racial privilege. – *Teaching and Teacher Education*. 12. pp. 531–542.
McFalls, E.L.–Cobb-Roberts, D. (2001) Reducing resistance to diversity through cognitive dissonance instruction: Implications for teacher education. – *Journal of Teacher Education*. 52. pp. 164–172.
McIntyre, A. (1997) *Making meaning of Whiteness: Exploring racial identity with White teachers*. State University of New York, Albany, NY.
Olmedo, I.M. (1997) Challenging old assumptions: Preparing teachers for inner city schools. – *Teaching and Teacher Education*. 13. pp. 245–258.
Pewewardy, C. (2005) Shared Journaling: A methodology for engaging White preservice students into multicultural education discourse. – *Teacher Education Quarterly*. 32 (1) pp. 41–60.
Sleeter, C. (2000) Strengthening multicultural education with community-based service learning. – O'Grady, C.R. (ed.) *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities.* Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ. pp. 263–276.
Sleeter, C. (2001) Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. – *Journal of Teacher Education*. 52. pp. 94–106.
Tatum, B. (1997) *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations on race.* Basic Books, New York.
Terrill, M.M.–Mark, D.L. (2000) Preservice teachers' expectations for schools with children of color and second-language learners. – *Journal of Teacher Education*. 51. pp. 149–155.
VanGunten, D.M.–Martin, R.J. (2001) Complexities and contradictions: A study of teacher education courses that address multicultural issues. – *Journal of Intergroup Relations*. 28 (1) pp. 31–42.
Wiest, L.R. (1998) Using immersion experiences to shake up preservice teachers' views about cultural differences. – *Journal of Teacher Education*. 49. pp. 358–365.
Wright, J. (2004) Culture's role in teacher identity: Prompting teachers to explore their cultural background. – *Action in Teacher Education*. *25* (4) pp. 9–13.
Zeichner, K. (1996) Educating teachers for cultural diversity. – Zeichner, K.–Melnick, S.–Gomez, M.L. (eds.) *Currents of reform in preservice teacher education.* Teachers College Press, New York. pp. 133–175.
Zeichner, K.–Melnick, S. (1996) The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity. –Zeichner, K.–Melnick, S.–Gomez, M.L. (eds.) *Currents of reform in preservice teacher education.* Teachers College Press, New York. pp. 176–196.