

BUDAI ISTVÁN

A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében

A tanulmány egy olyan, nagyobb kutatás része, amely a magyarországi szociálismunkás-alapképzés fejlődési tapasztalatait, értékeit, eredményeit, erős és gyenge pontjait, nehézségeit, ellentmondásait, dilemmáit és ezek összefüggéseit vizsgálja. A kutatás során egyebek közt négy különböző, egymásra épülő és egymásból következő interjú sor készült: elsőként nem strukturált, második és harmadikként egy-egy strukturált és negyedikként fókusz-group kérdéseket tettek föl a kérdezők. Jelen tanulmány a szociálismunkás-képző iskolák szakvezetőivel lefolytatott, nem strukturált interjúk tapasztalatait mutatja be és elemzi.

A bevezető vizsgálatnak tekintett, nem strukturált interjúk felvételének, elemzésének és kiértékelésének céljai az alábbiak voltak:

– *Általános tájékozódás* a magyar szociálismunkás-képzés helyzetéről, fejlődési trendjeiről, tapasztalatairól, erős és gyenge pontjairól, dilemmáiról. Arról, hogy milyen folyamatok zajlottak le a magyarországi szociálismunkás-képzés első tíz évében a különböző tantervfejlesztő tevékenységek és a tantervi változtatások következtében.

– *Hozzájárulás* a magyar szociális munka, a szociális szolgáltatások és a szociálismunkás-képzés viszonyának feltárásához. Kérdés például, hogy mennyiben igazolható a magyarországi szociális munka gyakorlata és a képzés közötti ellentmondásos viszony?

– *Információszerzés* az interjúalanyok gondolkodásáról a képzés jövőjét illetően, továbbá az interdiszciplináris és interprofesszionális szemlélethez való viszonyáról.

– Mindezek kiindulópontként szolgáltak a később sorra kerülő interjúk felvételéhez. A nyílt kérdésekből álló *nem strukturált interjú vezérfonala* három fő témakört érintett.

Mi történt az interjúalany iskolájában a tanterv- és képzésfejlesztést illetően a képzés kezdete óta?

1. Mi történt a legutolsó tantervi változás folyamán?

TANULMÁNYOK

2. Milyen terveik vannak a jövőre vonatkozó tanterv- és képzés-fejlesztést illetően?

Az interjúalanyok az interjú vezérfonalát a felvétel előtt megkapták, alaposan tanulmányozhatták és érdemben felkészülhettek a válaszcímre, melyeket 1999. január–március között vettünk fel. (Az interjú-vezérfonalat a melléklet tartalmazza.)

Hat magyar iskola szakvezetőjével vettük fel a *nem strukturált interjúkat*. Mivel a kutatás a magyar szociálismunkás-képzést néhány külföldi iskola háttérében vizsgálta, így egy német és egy angol szociálismunkás-képző kurzus vezető személyisége is az interjúalanyunk volt.

A hat magyar interjúalany kiválasztásának szempontjai az alábbiak:

1. az interjúalanyok mindegyike a kezdetektől (1989–1990-től) a mai napig közreműködött vagy közreműködik a képzésben: az előkészületekben, az első tantervi irányelvek kimunkálásában, a képzések felállításában, megszervezésében és jelenleg is különböző stúdiomokat tanít,

2. az évek folyamán magyar és nemzetközi relációkban egyaránt mindegyikük jelentős tapasztalatokat szerzett a szociálismunkás-képzésben, több külföldi képző iskolával van kapcsolata,

3. többségük a beindulás óta vezető szerepet tölt be saját szociálismunkás-képző iskolájában, képzésében, ill. a magyar interjúalanyok legkevesebb három éve vezetői, a nem magyarok pedig régóta vezető személyiségei az adott képzésnek.

Magyar relációban mindegyik interjúalanyról egyértelmű a tantervi és a tantervfejlesztési illetékesség és felelősség, továbbá a szociális intézményekkel való kapcsolattartás és tárgyalás. Ötüknél a stábépítés, négyüknél a költségvetés és minden személyi ügy is a hatáskörükhöz tartozott. Ugyanakkor érzékelhető, hogy nincs összhang a teljes tantervi és a korlátozott személyi és költségvetési felelősség között.

Az 1. interjúalany jogász, szinte a kezdetektől az adott képzés vezetője, jogi szakismereteket tanít, s munkásságára jellemző, hogy igen jó kapcsolatokat tudott kiépíteni az iskola vezető szerveivel, a város és a megye önkormányzatával, szociális intézményeivel és szervezeteivel.

A 2. interjúalany orvos-szociológus, jelenleg szociálpolitikus PhD-tanulmányokat folytat, nyolc éve az adott képzés vezetője és meghatározó személyisége, a népegészségügy tantárgycsoport szakismereit tanítja, egészségügy-szociológiai kutatásokat folytat.

A 3. interjúalany gyógypedagógus, szociológus, jelenleg szociálpolitikus PhD-tanulmányokat folytat, szociálpolitikát és szociális munka ismereteket tanít, három éve az adott képzés felelőse, folyamatosan jelentős szakmai tevékenységet is folytat a gyakorlatban.

A 4. interjúalany pedagógus, kezdetektől az adott képzés szakvezetője, szociális munkát és pedagógiát tanít, igen jó kapcsolatot ala-

kított ki az iskola vezető testületeivel, a város és a megye önkormányzatával, szociális intézményeivel és szervezeteivel.

Az 5. interjúalany közgazdász és szociális munkás végzettségű, PhD-disszertációját a szociális munka modelljeiről, a magyar képzés elméleti forrásaiból írta, tanszékvezető, alapvetően a szociális munka ismereteit tanítja, munkásságára sokirányú, folyamatos szakmai tevékenység és széles körű nemzetközi kapcsolatrendszer kiépítése jellemző.

A 6. interjúalany szociális munkás, szociálpolitikus, kezdetektől az adott képzés egyik szellemi vezetője, szociális munkát tanít, gyakorlatokat és szupervíziót vezet.

A 7. interjúalany pszichológus, analitikus Németországban, harminc éve dolgozik a szociálmunkás-képzésben, alapvetően pszichológiát tanít és csoportokat vezet, jelenleg is folytat szakmai gyakorlatot.

A 8. sz. interjúalany szociológus, jogász, szociális munkás Angliában, közel huszonöt éve dolgozik szociális szolgáltatásoknál. 1990 óta vesz részt képző tevékenységben, és több évig volt a Dip Social Work kurzus vezetője.

A tanterv- és képzésfejlesztés néhány tapasztalata a képzés kezdete óta – A változások mint eszközök és eredmények

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

Tantervi változtatásra az elmúlt 10 évben legalább egyszer minden vizsgált szociálmunkás-képző iskolában sor került, de van, ahol háromszor, sőt négyszer is. Ehhez képest a harmincéves németországi képzésben 1969 óta ötször volt tantervi változás az alábbi lépésekben: 1. 1970: főiskolává válás, 2. 1975: 35 főiskola egységes tantervet alkot meg, 3. 1983: az elméleti, a metodikai és a gyakorlati stúdiumok integrációjára került sor, 4. 1988: az akadémiai jelleg erősítése a cél, 5. az 1990-es évek: az akadémiai és a projekttevékenység középpontba helyezése a cél. A válaszokból úgy tűnik, hogy a magyar szociálmunkás-képzésben viszonylag gyakori aktus a tantervi változtatás. Ez a szociálmunkás-képzés fiatalságával, újszerűségével, a képző stábok kialakulatlanásával, sajátos fejlődésével hozható összefüggésbe.

TANULMÁNYOK

Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy egy-egy tanterv „végigfuttatása” a négyéves képzési cikluson nem mindig tartható be, vagyis a képzésben részt vevő, adott tanulócsoportnak „menet közben” is tantervi változásokat kell megélnie. A tantervi változtatás többször az adott iskola helyzetéből és annak változásaiból fakad (6. sz. interjúalany). A 2. sz. interjúalany szerint iskolája törekedett arra, hogy a tanterv egy képzési cikluson mindenképpen fusson végig. Megjegyzendő: a magyar felsőoktatási törvényben szereplő két dokumentumnak – a tantervnek és a konkrét tantárgyi programoknak – a tervezése, változtatása jelentős mértékben egybefolyik, összekapcsolódik egymással.

A *tantervváltoztatás okaként* az interjúalanyok több tényezőt határoztak meg. Három válasz esett a társadalomban és a szociális szolgáltatásokban végbemenő változásokra, másik három a magyar szociálmunkás-képzés egészét szabályozó, 1996. évi kormányrendelet – képesítési követelmények – megjelenésére, és az iskola (képző hely) helyzetére, két válasz iskolájuk egyetemmé válására vonatkozott. Látható, hogy a szociális munka iránti elköteleződés kiolvasható az interjúalanyok válaszaiból.¹

Két-két válasz szólt a személyi kondíciók fejlődéséről, továbbá a képzés alapkonceptiójának érvényesítéséről (vö: az általános szociálmunkás-képzés irányelvei, 1990. évi Soproni Konferencia!). Okként említették még az interjúalanyok a nemzetközi tapasztalatokat, a stáb-munkát, a diákvéleményeket, a szociális munka professzionalizálódását, továbbá az egyetemi szintű képzés iránti figyelemfelkeltés fontosságát. A felsorolásból látható, hogy a vezetők elsősorban a képzés belső tényezőit emelték ki a változtatások okaként.

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

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

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

A *tantervfejlesztés célkitűzéseit* illetően az okokra adott válaszokhoz képest szerteágazóbbak voltak a vélemények. A képzőfolyamat minőségi fejlesztésére irányult a legtöbb válasz: négy interjúalany kiemelten szólt az akadémiai és a gyakorlati képzés integrációjáról. Említették az egyensúlyra törekvést a társdiszciplínák között, a képesítési követelményeknek való jobb megfelelés igényét, a belső képzési struk-

¹ Lásd: Kormányrendelet (1996): *A Magyar Köztársaság Kormánya 6/1996. (I. 18.) Korm. rendelete a szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről*, Magyar Közlöny, 4.

túra megváltoztatásának igényét, a képzés általános vagy speciális jellege, az akadémiai képzés vagy a gyakorlat erősítésének fontosságát, a tanárok szociálismunkás-képzésben való szocializációját és integrációját. Ehhez képes kisebb mértékben – mindössze három válaszban – jelent meg célként a szakmára történő felkészítés, ill. a társadalmi és a szociális szolgáltatások változásaira adott válasz. A 6. sz. interjúalany a képzés mibenlétéből fakadóan „embert – diákot – a közép-pontba helyező tantervi keretek” kialakítását tartotta fontos célnak. Az 5. sz. interjúalany iskolájuk tantervi változásait elsősorban a képzés specializálódásának keretében értelmezi.

A válaszokban tetten érhető a szociálismunkás-képzések egyik fő dilemmája, tudniillik az, hogy miképpen kell prioritást adni egy alapvetően gyakorlatra felkészítő képzésben a tudományoknak, ill. miképpen értelmezhető a szaktudományos háttér (szűk, mélyreható tudományos kérdések, kutatások) és ennek milyen összefüggései vannak a szociális munka és a szociálismunkás-képzés interdiszciplináris és interprofesszionális jellegével.

A tantervfejlesztés *eredményeit* illetően a szociális szolgáltatások és a szociálismunkás-képzés viszonyrendszeréről kiegyensúlyozottabb kép alakult ki, azaz nagyobb hangsúlyt kaptak a szociális szolgáltatások szempontjai. Például jelentős eredménynek tekintik az interjúalanyok, hogy a végzős diákok jó eséllyel tudjanak elhelyezkedni. Másrészt megjelent a szolgáltatások és a képzés ellentmondásos viszonya, dilemmája is, ahogy a 6. sz. interjúalany megfogalmazta:

„A tantervi változások megegyeznek azzal a szakmapolitikai céllal, hogy a ma bentlévők (mármint a szociális szolgáltatásoknál dolgozók) képeződjenek... ellentétben azzal a felsőoktatási érdekléssel, hogy új garnitúrát képezzünk, amely majd lecseréli a régit...”

A válaszokban hangsúlyt kaptak a képzés belső világára vonatkozatható eredmények, például többször szerepelt a problémaközpontú oktatás, egy-egy válaszban a diákok bevonása a képzésbe, az iskola modellszerepének, belső dinamikájának a kialakítása, melyek közvetetten természetesen szintén kihatnak a szolgáltatások minőségére. Ebből a szempontból kivételt képez a 7. sz. interjúalany válasza, mert szerinte Németországban a tantervi változások során elsősorban a szűk kutatási területek kaptak prioritást a képzésben, több lett az akadémiai, kevesebb a szakmai ismeret és ennek hozadékaént szétesett az elméleti-gyakorlati képzés egysége.

A képzésfejlesztés és egy-egy tantervi változtatás *eredményeit tetten érni* köztudottan igen nehéz vállalkozás. A magyar szociálismunkás-képző iskolák vezetői így arra törekednek, hogy időnként, vagy rendszeresen felméréseket, hatékonysági és nyomon követő vizsgálatokat folytassanak, különböző fórumokat tartsanak a diákok és a volt diákok körében. Így van ez a 2., a 3., a 4. és a 6. sz. interjúalany iskolájában. El kell fogadni a 2. sz. interjúalany felvetését, miszerint az effajta vizsgálatokban *a vélemények a tantervi változtatások megítélése szem-*

TANULMÁNYOK

pontjából viszonylagosnak tekintendők, hiszen a kérdezett személyek csak saját képzésüket élték át, ezt nem tudják összevetni más keretekkel, kondíciókkal és folyamatokkal. Meglátása szerint az ezzel összefüggő tereptanári véleményekkel is óvatosan kell bánni, hiszen ők is egy szakmai-tanári szocializációnak és egy sajátos képzési folyamatnak a részesei. A 3. sz. interjúalany a volt diákoknak a képzésben demonstrátorként való alkalmazását tartja egyfajta mutatónak, tehát azt, hogy hogyan fogadják el őket az újabb diákok, továbbá a terep (szociális intézmény, szervezet) és nemkülönben (most már) a tanár kollégái.²

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

1. *A szociálismunkás-képzés gyakorlati jellege, az interaktív szellemiség ellentmondásos viszonyban áll a magyar felsőoktatás általános követelményeivel, az akadémiai és a szakmai képzést eltérő módon ítélik meg, az elmélet javára.*

2. *Összeegyeztethetők a különböző követelmények.*

3. *Egyensúlyozásra van szükség a felsőoktatás különböző formális és a szociálismunkás-képzés sajátos követelményei között.*

A 4. sz. interjúalany így érvel:

„Az elmélet-gyakorlat integrációja a magyar felsőoktatásban az elméleti, filozófiai alapoktól és az ezekkel összefüggő érdekektől (pénz, hatalom) függ. Ezt még befolyásolja a német rendszerű kettős szintű (a 3-4 éves főiskolai, ma már ez is lényegében akadémiai jellegű képzés, a 4-6 éves egyetemi, abszolút mértékben akadémiai jellegű képzés) képzés rendszere is. Ezzel ellentétes az angol racionalitás és az egységes egyetemi rendszerben történő gondolkodás”, ami adott esetben pedig valószínűleg jobb lehetőséget nyújt a szakmai és felsőoktatási követelmények összhangjának kialakítására.

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

² Itt elsősorban a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán folytatott, diákképzéskészültséget és -bevényt vizsgáló felmérésekre lehet utalni. Ehhez lásd még: Hegyesi, Gábor (1997): *Az „általános szociális munka” modelljei: a magyar képzés születése és elméleti forrásai*, kandidátusi értekezés, Budapest, Magyar Tudományos Akadémia. Darvas, Ágnes et al. (1999): *European Social Work: Building Expertise for the 21st Century*. In: EASSW Conference, *Evaluation of Curriculum Through Fulfilment of Graduated Social Work Students*, 12. June, Helsinki.

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

A képző folyamatban alkalmazott módszerek jelentik tehát az egyik utat. A másikat pedig a képző folyamat tantervvel való szabályozása, az igen gyakori változtatás. Mindkettő természetesen egyfajta filozófiát és szellemiséget is magában hordoz. A felsőoktatás, a szociálmunkás-képzés és a szolgáltatások eltérő követelményei vélhetően serkentőleg hatottak és hatnak a tantervek gyakoribb vagy permanens változtatására. Így a változtatás maga is eredménnyé, ugyanakkor a fejlesztéshez szükséges eszközzé válik.

Az utolsó tantervi változás

– „...bezárkózunk, mert identitásunkat próbáljuk védeni...”

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

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

„– ...teljes tantervi revízió

– a tanterv szóljon alapvetően a szociális munkáról

– az akadémiai tudás rovására és a gyakorlatok előnyére módosuljanak az óraarányok

– a nem szociális munka tantárgyakat is problémaközpontúan kell oktatni...”

„Más szakemberek mondták meg, mit kell tudniuk a szociális munkásnak, mert gyakorlatilag nem volt ilyen (szociális munkás) szakember Magyarországon... a diákok terepre kerülése után már szemponttá válhatott, hogy végül is mire van szüksége a terepnek... ez a kezdeti időszakban nagyon elhanyagolt volt...”

Mindezek jelzik a szociális munka célirányosabb felkészítésének igényét. Az 5. sz. interjúalany iskolájában a változtatás céljává elsősorban a képzés határainak kitágítása, az „új” területek, a teljes köz-

szolgálat (care és case management, projektmunka, finanszírozás stb.) bevonása vált. Magyarországon tíz évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy maguk a szociális szolgáltatások próbáljanak valamilyen módon hatást gyakorolni a szociálismunkás-képzésre.

A 6. sz. interjúalany iskolájában pedig az jelentette a változást, hogy igyekeztek megteremteni a stúdiumválasztás rugalmasságát, továbbá hogy más diszciplínákat illesztettek a szociális munkához és középpontba helyezték a szakmai képzést. Sajátos ugyanakkor az 1. sz. interjúalany céltételezése, amely a pszichológiai jelleg erősítését fejezte ki. Továbbá a 4. és a 7. sz. interjúalany iskolájának célkitűzése, amely a szociálismunkás-képzést egyetemi szakká kívánja továbbfejleszteni és tantervüket is ennek érdekében módosították a legutóbb.

Az utolsó *tantervi változás* az interjúalanyok szerint alapvetően és szinte egységesen a képzési célok, a tartalom és a képzés struktúrájának megváltoztatására, az elmélet-gyakorlat integrációjának kialakítására irányult.

A válaszok némiképp mutatják a magyar felsőoktatás oktatásirányítási és szabályozási bizonytalanságait is: így a Felsőoktatási törvény vonatkozó passzusának, továbbá a szociálismunkás-képzésre vonatkozó kormányrendelet előírásainak többféle értelmezési lehetőségét. Elképzelhető, hogy az e szabályozás következtében kialakult, nagyobb fokú iskolai autonómia is a létrehozója ennek a gyakorlatnak.³

A tantervfejlesztés *céljait kitűzők személyére* kérdezve a válaszokból kitűnt, hogy döntő mértékben a belső, iskolai keretek között dolgozók fogalmazták meg a célokat: a tanárok tantervfejlesztő csoportja, bizottsága, a tanszék stb. Figyelemre méltó, hogy a képzés legáltalánosabb kérdéseit tekintve az egyik iskolában egy társdiszciplína (pszichológia) szakemberei (1. sz. interjúalany) lehettek a változások céltételezői. Ez némileg ellentmond a szociális munka mint „megrendelő” fentiekben jelzett és egyre inkább kialakuló gyakorlatának. A 4. sz. interjúalany szólt olyan tantervfejlesztő csoportról, amelyben a változtatási célokat diákok, tereptanárok és a belső tanárok közösen fogalmazták meg. Iskolán kívüli, ún. külső célmegfogalmazót csak a 7. sz. interjúalany említett: Németországban a tartományi minisztérium vagy az egyház és a szakmai szervezetek határoznak erről.

Az iskolák *képző stábjaiból* elsősorban a szociális munkát tanítók munkacsoportjai és a hozzájuk kapcsolódó más diszciplínák képviselői, vezetői vagy teamjei *vettek részt* a konkrét tantervfejlesztő munkálatokban. A 6. sz. interjúalany számolt be arról, hogy az ő iskolájukban egy kb. 40 fős stáb dolgozott ebben. Angliában a 8. sz. interjúalany iskolájának munkálataiba a tantervfejlesztésben járatos más, egyetemi szakemberek is bekapcsolódtak. Ennek ellenpéldája, hogy a 7. sz. interjúalany németországi iskolájában egy szűkebb: filozófusok-

³ Törvény (1993): Az 1993. évi LXXX. Törvény a felsőoktatásról, Magyar Közlöny, 107. 86-87. § 5745-46. o.

ból, pszichológusokból és nem szociális munkásokból álló bizottság alkotta a tantervfejlesztő csapatot.

A *szolgáltatások terén* az iskola közvetlen kapcsolatrendszerébe tartozó gyakorlatvezető tereptanárok vettek részt a tantervfejlesztő folyamatban. Az ő kiválasztásuk döntően informális alapon történt: a „jól” dolgozó tereptanárok (2. sz. interjúalany) kerültek be, 15 tereptanárt a tanszékek választottak ki (3. sz. interjúalany), akik igényelték a változtatást (5. sz. interjúalany). Tehát elsősorban olyanokra esett a választás, akik „kéznél vannak”, akikre biztosan lehet számítani az iskola részéről. Egyesületi, alapítványi képviselőt csak az 5. és a 6. sz. interjúalany említett, szakmai szervezet által delegált vagy a tereptanárok önszerveződése által kiválasztott képviselőt viszont senki sem. Nincs azonosság a változások céljait kitűző és a változásokat kivitelező személyek között. Mindebből arra lehet következtetni, hogy a célkitűzéseket elsősorban az iskolák képző stábjai, azok vezetői határozzák meg, a „külsők”, azaz a szolgáltatások képviselői – a tereptanárok – pedig asszisztáltak ehhez, adott esetben terveket, dokumentumokat véleményeztek. Bár néhány helyen törekedtek arra is, hogy minél szélesebb körű legyen az egyeztetés velük (4. sz. interjúalany).

Az utolsó tantervi változtatás *fő szellemi irányítói*ként, azaz a „kik határozták meg, hogy milyen stúdiumok és tartalmak kerüljenek be a képzésbe?” kérdésre az interjúalanyok alapvetően a képző stábot, a tantervfejlesztő csoportot vagy a szociális munka tanárait, ritkább esetben a tereptanárokat jelölték meg. Az 1. sz. interjúalany válasza kivétel, az ő iskolája legutolsó tantervi változásának lényege a pszichológiaoktatással összefüggő, így abban a pszichológusok, pszichiáterek kaptak nagyobb szerepet. Látható, hogy e kontroll-kérdésre adott válaszok is megerősítik a képzés-szolgáltatások összefüggésében a képző szakemberek domináns szerepét, legalábbis a képzési dokumentumok iniciálásának, változtatásának kérdésében.

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

1. A team-tagok elfogadó, nyitott alapállással fogadták és szívesen végezték e feladatot.

2. A csapat tagjai a közös gondolkodás, az alkotás, a „mi-tudat” örömeit találták meg a munkában.

3. A csapat tagjai nem érezték, hogy a tantervfejlesztő tevékenység is munkakörük része lenne, azt inkább a képzést vezető szervezetek, a vezető szakemberek dolgának tekintették.

4. Nehezen lehetett a külső szakembereket bevonni a munkába.

Az 1. sz. interjúalany így jellemzi a közös munkát:

„...a gondolat felismerésétől kellett eljutni a döntésig... maga a gondolkodási folyamat volt a lényeg...”

A 3. sz. interjúalany iskolájában az évek óta kialakított és rendszeresen tartott heti stábülések részévé lehetett tenni a tantervi változta-

tás kérdését, így a mindennapi és a távlatokra vonatkozó tevékenység összefonódott, szerves egységet alkotott egymással. Ez kiemeli a szociálismunkás-képzés egyik jellemző vonását: a társadalmi szinten és a szociális szolgáltatásokban végbemenő, permanens változások előhívják és megkövetelik a nagyfokú rugalmasságot. A másik végpon- ton, a 7. sz. interjúalany a tantervfejlesztő team belső munkavégzésére jellemző fanatikusságra utalt, felhíva ezzel a figyelmet azokra a problémákra, amelyeket a szakma és a képzés mindennapi gyakorlatának elkülönülése okoz.

A válaszokban visszaköszön a tantervfejlesztő munkával összefüggő bizonytalanság, vagyis annak problémája, hogy vajon kiknek is feladata, és hogy miért is szükséges ezzel minden tanárnak, gyakorlatvezetőnek foglalkoznia. Ugyanakkor egy reményteljes folyamat is elindult, hiszen egyes stábok már igen jó együttműködési, kollaboratív munka lehetőségének, a mindennapi tanári munka részének tekintik e tevékenységet. Ezt erősítendő az interjúalanyok egy kivétellel úgy látják, hogy képző stábjuknak a legutóbbi *tantervi változtatásban már önálló döntési joga* volt.

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

„...vita esetén a szociális munka képviselőinek volt döntő szava, amit mások, például a szociológusok nehezen fogadtak el először...”

A továbbiakban az utolsó tantervi *változtatás forrásai, a képző gyakorlat felhasználható tapasztalatai* kerültek fókuszba. Leggyakoribb forrásnak a külföldi, döntően európai kapcsolataikat említették az interjúalanyok: ezek között van holland, több angol, ausztrál, belga, svéd, többen a Magyarországon tanító vendégtanárokat is megemlítették. A 4. sz. interjúalany a nemzetközi szaksajtó termékeire utalt (például: European Journal of Social Work, Social Work Education folyóiratok). Ugyanakkor többen megfogalmazták óvatosságukat is a külföldi forrásokat illetően: nem mindig tekinthetők modellértékűnek és nem könnyen adaptálhatók ezek a képzési tantervek, programok, követelményrendszerek. Ezzel együtt több szociálismunkás-képző iskola a továbblépés forrásaként tekintheti a TEMPUS keretében folyó tantervfejlesztő tevékenységet, ilyen például *A Szociális Munka Európai Dimenzióiban* című stúdium megtervezése, kipróbálása és bevezetése.⁴

⁴ A vizsgálatban részt vevő valamennyi magyar iskola jelentős külföldi kapcsolatokkal rendelkezik, bizonyítékául annak, hogy a megkésettén elindult magyar szociálismunkás-képzés nem nélkülözheti a tapasztaltabbak szellemi támogatottságát.

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

További kérdés, hogy mennyire befolyásolta a tantervfejlesztés folyamatát az interjúalany anyaiskolájának típusa, a sokféle képzést nyújtó tudományegyetemi-szociológiai, egészségügyi, pedagógusképző, egyházi iskolai háttér. E tekintetben szinte teljes szakmai autonómiát élvez a tudományegyetemi és a három egészségügyi főiskolai háttérrel rendelkező képzőhely, csak némi formális intézményi kontroll érvényesüléséről beszéltek az interjúalanyok, különösebb befolyásolásról nincsen szó. A 8. sz. interjúalany az intézményükben folyó más szakok (ápoló, szülésznő stb.) képzésével való összhang fontosságát emelte ki. A gyógypedagógiai főiskolán működő szociálismunkás-képzéstől viszont elvárja az anyaiskola, hogy a gyógypedagógiai és a szociálismunkás-képzés a lehetőségek figyelembevételével közeledjék egymáshoz. Az egyházi iskolában működő képzésben pedig az iskola igen bonyolult struktúrában való működése ad nyomatékot a különböző diszciplínák oktatása körüli egyensúly keresése és megteremtése érdekében.

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

A nyolc interjúalany közül négy elsősorban finansiális problémákat nevezett meg a *tantervfejlesztés akadályaként*: a képzésre fordítható normatívák és a tanári stábépítés szűkösségét. A 2. és 6. sz. interjúalany az 1996. évi magyar kormányrendeletben megfogalmazottak – képesítési követelmények – ellentmondásaira, azaz a meglévő alacsony normatívákkal nem megoldható készség-, kommunikáció- és személyiségfejlesztésre, a képzésen belüli szupervízióra, a kicsoportos foglalkozásokra, a 750 óra tutorális jellegű gyakorlatokra stb. utalt.

TANULMÁNYOK

Ilyen keretek között nem teljesíthetők a képesítési követelmények és mindez érthető módon kihat a képzés minőségére és a tantervváltoztatási lehetőségekre. A keretek szűkösebbé válásával korlátozódik a tantervfejlesztő fantáziája, csökkennek a fejlesztésekre vonatkozó szakmai-tudományos tervek. A 3. sz. interjúalany a képzés egyes tanulmányi területek-diszciplínák (pszichológia, társadalomismeret, jog stb.) képviselőinek egymás melletti párhuzamos „elbeszélését” tartja jelentős akadályozó tényezőnek. A 6. sz. interjúalany a képesítési követelményekben megjelenő diszciplináris arányok meglétét és a túlzott tantárgyi „elaprózódottságot” (sok stúdium-kevés ráfordított idő) tartja a tantervfejlesztés, egy interdiszciplináris képzés kialakítása és fejlesztése akadályának. A 7. sz. interjúalany a tantervfejlesztő teamjük önmagában lefolytatott szűk körű vitáit, a 8. sz. interjúalany pedig tanárok távolságtartását minden újtól – ezt tartja nehezítő tényezőnek.

Az *akadályozó tényezők csökkentéseként*, a problémák megoldására vonatkozóan csak a 3. és a 4. interjúalany említette a saját tanári stábukon belüli eljárásokat, a diszciplínák képviselői közötti sokszoros egyeztetéseket, a témák türelmes végigbeszélését, a problémák stábeli újratárgyalását. A kontroll-kérdésre adott válaszok így nem teljesen egyeznek a korábbi, a képző stábok tantervi változtatási szerepére, a team-tagok közös gondolkodására, a „mi tudat”-ra vonatkozó válaszokkal.

Az utolsó tantervi változtatás ma már érzékelhető *eredményének* az alábbiakat tekintik a válaszok szerint:

1. Orientációját tekintve a szociális munka követelményeinek jobban megfelel a képzés.
2. A diákok felkészültebben mennek ki a gyakorlatokra és a munkahelyre.
3. Az aktivitást igénylő gyakorlatokat sikerült megvalósítani.
4. Megtanulják az alkotó tantervfejlesztő tevékenységeket és az ehhez kapcsolódó, nemzetközi együttműködést.

Megjegyzendő: a nem túl régi változtatások eredményeit ma még nem nagyon lehet megragadni, a változások munkálataival összefüggésében nem jelentek meg érdemi publikációk sem. Az interjúalanyok a gondokat is jelezték: a 3. sz. interjúalany például az integrált képzés kialakításának eredménytelenségéről, a 4. sz. interjúalany pedig az elméleti és a gyakorlati képzés struktúrájának egymáshoz illesztési problémáiról szólt. Nem szerepelt a válaszok között a stábok, iskolák közötti együttműködés megléte vagy terve.

A *„milyen képzés- és tantervfejlesztő módszereket ajánlana más stábok számára?”* kérdésre az alábbi tipikus válaszok érkeztek az interjúalanyoktól:

1. A stábon belüli tantervfejlesztő vitafolyamatot – a változtatás okainak, szükségességének elemzését, a filozófiák, célok, stratégiák meghatározását.

2. Azt, hogy a stáb „belülről izzadja ki” a változásokat.
3. Folyamatos konzultációt a szociális intézményekkel és a tanterv-fejlesztésben járatos szakemberekkel.

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

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

Tanterv- és képzésfejlesztési tervek – „Nem katedratudomány oktatása...”

A „milyen jövőbeni tantervi változtatásokat és képzésfejlesztést tartanak fontosnak?” kérdésre rendkívül széleskörűen hangzottak el válaszok a szociális munka lényegi összefüggéseitől kezdve a szociálismunkás-szerepek bővülésén át a humán szolgáltatásokra vonatkozó képzések összhangjának megkereséséig. A jellegzetes választípusok az alábbiak szerint foglalhatók össze:

1. A szociális munka és a szociálismunkás-képzés értékeinek megőrzését és erősítését.

2. A szakmai szerepek bővülésével összhangban zajló és ennek szakmapolitikai összefüggéseivel kalkuláló tantervfejlesztést (7. sz. interjúalany). Például: az elesettek problémáit átfogóbb keretekben kellene kezelni, vagy túl kell lépni az elesettek ügyének pszichológiai kérdésén (3. sz. interjúalany), fel kell készülni újabb feladatokra – nonprofit működés, menedzsment, szociális igazgatás, otthonápolás, egészséges életre való előkészítés stb. (1., 2. és 4. sz. interjúalany).

3. Fontos, hogy eredményesebb legyen a felkészítés az egyes klienscsoportokkal folyó szociális munkára, például az iparban dolgozókkal, a kisebbségekkel, a romákkal, a díjhátralékosokkal, a prostituáltakkal, az AIDS-betegekkel, a katasztrófák elszenvedőivel stb.

4. Fontosnak tartják, hogy a szociális munkát annak tudásanyaga, módszertana, munkaformáinak felülvizsgálata alapján korszerűsítsék, bővítsék és vigyék be a képzésbe (ld. „a gondolkodási folyamat a lényeg...” (1. és 3. sz. interjúalany).

5. A szociális munkavégzésre való alkalmassági vizsgálatok eredményesebb bevitelét a képzésbe.

6. Az interdiszciplináris és interprofesszionális kurzusok kifejlesztését, bevitelét és működtetését a képzésben.

7. A szociálismunkás-képzés bővítését, ehhez közel álló képzések beléptetésével: művészetterápiát (6. sz. interjúalany), továbbá a szociálismunkás-alapképzés összekapcsolását más szintű képzésekkel: szociális asszisztens, egyetemi szint stb. (4. és 6. sz. interjúalany).

8. Fontos, hogy vonzóbbá tegyék az adott szociálismunkás-képző iskolát (kurzus) a potenciális jelentkezők számára (8. sz. interjúalany).

9. Fontos a kreditrendszer bevezetése.

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

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

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

A fentiekből kiolvasható a szociálismunkás-képzés és a szociális munka több dilemmája is: a szakma és a képzés közötti, az elméleti és a gyakorlati képzés közötti, továbbá a szociális szolgáltatások szükségletei és a szociálismunkás-képzés nyújtotta tudás közti differenciák és ellentmondások. A megnyilatkozások többszörösen ellentmondanak egymásnak. Kifejezik a jelenre és a jövőre való felkészítés követelményét, kifejezik azt a vágyat, hogy a szociális munka és képzése elismerést vívjon ki a rendkívül bonyolult társadalmi és felsőoktatási erőterben. Ennek valóban egyik járható útja, hogy a jól képzett szakemberek kerüljenek be a döntéshozó szervezetekbe. Ugyanakkor parancsoló szakmai követelmény, hogy azonnal megtanulják az elméletileg és szakmailag megalapozott és biztos értékrend alapján álló, hatékony és konkrét segítségnyújtást.

„Sopronban minden össze lett hozva, ami az alaptudáshoz szükséges, de az nem lett megválaszolva, hogy mindezt hogyan lehet eljuttatni a diákokhoz. Ez nem jelenti azt, hogy megtagadnánk az ottani elveket, csak azóta a hangsúlyok változtak... több tantárgycsoport közös feladatairól beszélünk... egyre inkább el kellene felejtenuünk a tantárgyrendszert...” (6. sz. interjúalany).⁵

⁵ Az interjúalany a szociálismunkás-képzés magyarországi irányelveit iniciáló, 1990-ben, Sopronban megrendezett szakmai konferenciára utal.

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

„A soproni irányelvek tartalmazták a szociológia, a pszichológia, a jog stb. diszciplínák követelményeit, és ezek nem a gyakorlat igényeiből fogalmazódtak meg, hanem a tradicionális képzési területekből (diszciplínákból)... másfelől a soproni konferencia igazi állami szociálpolitikában működő szociális munkában gondolkodott... de a világ változott és az önkormányzati, állami intézményrendszer ugyancsak leépülőben van... Időközben megpróbáltunk új elemeket behozni a képzésbe. Például a hallgató a végzés után adott esetben önmaga (és nem feltétlenül az önkormányzat) munkáltatója lesz, így szüksége lesz vállalkozási és menedzsment-ismeretekre... Sopron fontos volt, de maximalista és a szociálismunkás-képzés irányelveit, fő szemléletét ott, akkor a szociális munkát körülvevő szakmák csinálták meg...” (2. sz. interjúalany).

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

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

A képzésfejlesztés módszereire válaszolva az interjúalanyok közül többen az iskola bezártságának megszűntetésén túl („a terepek ma már egyre több és kiérleltebb megrendelést adnak...” 5. sz. interjúalany) a jelenlegi tantervi keretekben szeretnék megvalósítani a változásokat. Tehát elsősorban a tantárgyi programok, azaz a tartalom szintjén, a permanens, félévenkénti-évenkénti tananyag revíziójával, ami viszont némileg ellentmond a fenti, strukturális változásokat is igénylő megállapításoknak. A már kialakított tantervi keretek nyilvánvalóan biztos fogódzóknak tekinthetők a fiatal képzést körülvevő tradicionális (orvos, pedagógus, szociológus stb.) kurzusok között. „Nem érdemes – úgymond – ezeket fessegetni, a tradicionális felsőoktatási »védőernyő« biztosabbá teszi a mi képzésünket is” – hangzik el gyakran tanári körökben. Ugyanakkor benne rejlik ebben egy másfajta dilemma is: meddig lehet a rendkívül gyorsan változó társadalmi feltételek között, érvényes tantervi kereteken belül, a tartalmak és módszerek folyamatos változtatásával, korszerűsítésével biztosítani a minőségi képzést.

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

1. a hivatalos, krízisközpontú szociálpolitika,

TANULMÁNYOK

2. nincs reális kép a szociális munkáról sem a társadalom egészében, sem a humán szakmákban,

3. a szociális munkának nincsenek olyan fórumai, ahol pontosan körvonalazódnának a szociálismunkás-képzésnek célzott szakmai megrendelések,

4. nem veszik figyelembe a tantervkészítők a szolgáltatások megrendeléseit (ha néhány vonatkozásban megfogalmazódnak).

Kérdés, hogy a fentiek megváltoztatása, befolyásolása érdekében mit tehetnek a képző intézmények. Valószínűleg hosszabb távú kutatásokkal, reális és sikeres, a helyi szociálpolitikában és szociális munkában jól hasznosítható elméleti-gyakorlati projektekkel, és az újabb tanárgenerációk felnevelésével, ahogyan a 6. sz. interjúalany fogalmazta: a frissen végzettek „képzésbe való beforgatásával” lehet hosszabb távon eredményeket elérni.

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

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

A 7. sz. interjúalany két lépcsőben tartja elképzelhetőnek a fejlesztést: először a legegyszerűbb segítő tevékenységekhez lehetne elméleti háttérrel kapcsolni, a második lépcsőben pedig egy szemináriumon a különböző diszciplinák képviselőinek együttes közreműködését tartja fontosnak, amelyen az adott kérdésről való különböző gondolkodás megismerése képezheti a tanulás alapját. Az 1. sz. interjúalany elképzelhetőnek tartja a szociális munkás és az egészségügyi képzés interprofesszionális alapon zajló integrációját is:

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

Többen beszéltek az interdiszciplináris képzés kivitelezésének problémáiról, sőt, egy-egy próbálkozás már megélt kudarcairól is. Például az olyan helyzetekről, amikor egy adott, konkrét ügy közös tárgyalásakor a különböző diszciplinák képviselői ösztönösen vagy tudatosan „elbeszélnek” egymás mellett, „nem zavarják egymás – szakmai – köreit”. Ez azért is elgondolkoztató, mert ha egy-egy diszciplína

képviselői, tanárai nem ismerik fel ennek az integrációs lehetőségnek a szakmaszocializációs előnyeit, akkor milyen alapon várják el a diákoktól, hogy majd ők, minden segítség nélkül interdiszciplinárisan, integrált szellemiségben fognak gondolkodni, vagy együttműködésre lesznek képesek más szakmák képviselőivel?

Az okok egyebek közt abban keresendő, hogy a különböző diszciplínák, szakmák képviselőinek együttműködésakor (és így a képzésben is) kinek-kinek csak a saját diszciplínájának, szakmájának megközelítése áll a gondolkodása középpontjában, és kevésbé az, hogy mi a közösen vállalható és vállalandó cél, például a szolgáltatást használók (közvetetten a képzés területén a diákok) érdekeinek figyelembevétele, vagy az, hogy milyen (közvetetten képzési) szükségleteiket kell kielégíteni, hogy miképpen tudnak majd velük együtt dolgozni (6. sz. interjúalany) stb.

Összegzés, következtetések

A nem strukturált interjúk során jelentős információk gyűltek össze a képzések felelős vezetőinek megfogalmazásában a vizsgált szociálismunkás-képző iskolák és kurzusaik fejlődéséről, azok jellegzetes vonásairól. Az interjúk kiértékelése megerősíti az állítást, hogy a magyar szociálismunkás-képzés tízéves fejlődése egyfelől igen fontos tapasztalatokat és eredményeket hozott, hogy a sajátos fejlődési útnak jól meghatározható erősségei vannak, és ugyanakkor gyenge pontjai, valamint ellentmondásai és dilemmái, amelyek végül is összességükben jelzik a folyamat egészének minőségét.

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

Megállapítható továbbá, hogy a vizsgált magyar szociálismunkás-képző kurzusok egyik fontos erőssége: *a képző stábok és vezetőik igen jelentős tanári és szakmai szocializáció részesei voltak* (ma már a szociális munka tanárainak vagy a szakma autentikus képviselőinek vallják magukat). Ez az interjú során különösen az eredetileg más szakmára képesített vezetők vélekedéseiből, a szociálismunkás-identitásra vonatkozó megnyilvánulásaiból olvasható ki. Különösen figyelemreméltó e jelenség az eredetileg orvosként, jogászként, pedagógusként működő kollégáknál. A szakma lényegének ugyanakkor némileg ellentmond, hogy a szociális munka és a társszakmák közötti együttműkö-

dés – az interprofesszionalitás –, továbbá az egyes szociálismunkás-képző stábok közti kooperációk nem mondhatók erősnek. Az interjúkból inkább a képző stábok bezártságára vonatkozó jellemzők olvashatók ki. Ennek vélhető oka a szakmafejlődés sajátosságában keresendő, hiszen a szociális munkának helyet kell keresni a szakmák és a felsőoktatás rendszerében. A humán szakmák és képzések differenciálódásával gyakran kell a határok kérdésével foglalkozni, esetleg a védekező magatartás kialakítása érdekében.

Az interjúalanyok véleménye szerint a képzés jelentős értéke, hogy kezdettől fogva létezik a tanári körök kvázi szakmai konszenzusa által életre hívott és fenntartott keretszabályozó rendszer. Ezt két dokumentum fémjelzi: 1. Az általános szociálismunkás-képzés tantervi irányelveinek elsősorban szakmai dokumentuma (1990), 2. Kormányrendelet a szociális alapképzés képesítési követelményeiről, amely elsősorban irányítási, szabályozási dokumentum (1996). Mindkettő jó indítást és alapot jelentett, de ma már bizonyos fokig a fejlődést korlátozó tényező, így felülvizsgálatuk valószínűleg sokáig nem odázható el. Mivel a két dokumentum kimunkálásának idején még csak igen kevés képzett szociális munkás volt Magyarországon, az akadémiai stúdiók képviselőihez képest a gyakorlat szakembereinek korántsem volt e képzési dokumentumokat illetően meghatározó vagy kontrolláló jellegű szerepe.

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

A válaszokból kiemelendők a szociális szolgáltatások szükségletei és a képzés nyújtotta tudás ellentmondásos viszonyára utaló, a kutatás egészére vonatkozó hipotézist megerősítő vélekedések. Az evidens, hogy a magyarországi szociálismunkás-képzés alapvetően befolyásolja a szociális munka gyakorlatát, és hogy egy-egy szociálismunkás-képző iskola kurzusának a szakmára irányuló, közvetlen hatását a terepintézményein (szociális intézményeken) és a tereptanárain keresztül gyakorolja. A tereptanárok mint a szociális szolgáltatások alkalmazottai és mint a képző iskolák megbízott tereptanárai kétszeresen függő helyzetbe kerülnek, ezzel együtt a szolgáltatások és a szociálismunkás-képzés kapcsolatrendszerének kulcstényezői. Ugyanakkor az a gondolat is helyet kapott az interjúbeli válaszokban, mely szerint a szakmára való felkészítésben éppen maga a terepintézmény, a tereptanár és az ott segítséget kérő kliens kerül perifériára. Másrészt a képző iskola és a

diákok jól „meg tudnak egyezni egymással” a képzések működés-módját illetően, következésképp előfordulhat, hogy a képzésnek „nem sok köze lesz” a szociális szolgáltatások konkrét szükségleteihez, csak az akadémiai követelmények válhatnak dominánssá.

A fentiek alapján több további kérdés vetődik fel. Vajon miben és milyen mértékben figyel a szociálismunkás-képzés a szociális munkára és a szociális szolgáltatásokra? Milyen helyük, szerepük van a képzés gyakorlólhelyeinek, ill. általában a szociális szolgáltatásoknak a képzés tanterveinek alakításában, a képző folyamat feletti kontrollban? Miben van együttműködés, és milyen az együttműködés minősége az adott szociálismunkás-képző iskola és közvetlen szakmai környezete között? Kik és hogyan fogalmazzák meg szakmai követelményeket a képzéssel szemben? Hogyan látják a felhasználók: milyen szakembereket kapnak a szociálismunkás-képző kurzusoktól? stb.

Az erősségeken, a gyenge pontokon és az ellentmondásokon túl az interjúk válaszaiból kiolvashatók a képzés általános dilemmái is. Az egyik, talán legfontosabb dilemma: *miből épüljön fel a szociálismunkás-képzésben közvetített szakmai tudás, és miképpen definiálódjék? A szakmai gyakorlatból vagy a szakma társdiszciplínáiból és a szociális munka elméleteiből?* Másként kifejezve: elsősorban mit kell megtanulni a képzés során? Az akadémiai ismereteket, a tudományok leszűrt konklúzióit vagy a szakma skilljeit? Hogyan jelenjék meg ez a diákokkal szemben támasztott követelményekben? *Az egyes szakterületek mélységeire összpontosító tudományos vizsgálódás versus az interdiszciplináris megközelítés* kapjon-e nagyobb prioritást a képzésben?

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

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

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

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

Melléklet

A nem strukturált interjúk vezérfonala

I. Mi történt a tanterv- és képzésfejlesztésben képzésük beindulása óta?

Hányszor változtattak tantervet a képzés beindulása óta?

Miért változtattak tantervet egy-egy alkalommal?

Milyen célokat tűztek ki egy-egy tantervi változtatásnál?

Mit értek el egy-egy tantervváltoztatással?

Milyen tényezőkkel bizonyítható ez?

Milyen viszony van a felsőoktatás általános követelményei és a szociálmunkás-képzés követelményei között?

II. Mi történt az utolsó tantervi változtatás folyamán?

Mi volt az oka az utolsó tantervi változtatásnak?

Milyen célokat tűztek ki?

Kik tűzték ki azokat?
Mire irányult elsősorban a tantervi változás?
Kik vettek részt oktató stábjukból e konkrét tanterv- és képzésfejlesztésben?
Kik vettek részt a szakma („terep”) részéről a tanterv- és képzésfejlesztésben?
Kik határozták meg, hogy milyen stúdiumok és képzési tartalmak kerüljenek be a képzésbe?
Hogyan viszonyult a tantervfejlesztő team e tevékenységhez?
Milyen munkamegosztásban dolgozott a team e konkrét tantervfejlesztésben?
Milyen forrásokra tudtak támaszkodni?
Milyen tantervfejlesztő példákat használtak fel?
Mennyiben befolyásolta e tevékenységet intézményük típusa?
Mennyiben befolyásolta e tevékenységet a szakma („terep”)?
Melyek voltak e tevékenységet akadályozó tényezők?
Melyek voltak a legnehezebben kezelhető problémák?
Hogyan oldották meg ezeket?
Miben volt önálló döntési lehetősége tantervfejlesztő teamnek?
Mit tekint most a tantervi változás alapvető eredményének?
Milyen tényezőkkel igazolható ez?
Milyen publikáció jelent meg a konkrét tanterv- és képzésfejlesztő tevékenységről?
Milyen tanterv- és képzésfejlesztő módszereket tud ajánlani az Önök tevékenységéből más stábok számára?

III. A jövőbeni tanterv- és képzésfejlesztésről

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