

BUDAI ISTVÁN

Húsz év után – önkritikusan

...avagy mit tesz a szociálismunkás-képzés a szakmai identitás alakításában

1990 ősze tekinthető a hazai szociálismunkás-képzés újrakezdése időpontjának, és most a 20 éves évforduló alkalmat ad a képzésben dolgozó szakembereknek a két évtized tevékenységének, eredményeinek átfogó és részletes, érzelmekkel teli és racionális szempontok szerinti számbavételére, elemzésére. Az akadályok, nehézségek és korlátok feltárására, a tapasztalatok rendszerezésére és a következtetések levonására, azaz hogy mit jelentett, mire volt elég az elmúlt időszak?

A tanulmány nemzetközi és hazai szakirodalomra és tapasztalatokra támaszkodva a szociális munkás szakmai működésének egyik alapkérdését, a szakmai identitásnak a képzés során való alakulását-alakítását vizsgálja. Áttekintést ad a szakmai önazonosságot meghatározó, különböző megközelítésekről, arról, hogy mit tesz a hazai szociálismunkás-képzés a szakmai identitás alakításában. Kritikai elemzés alá veszi a Soproni Konferenciát, részletesen kitér a képzésben kezdetektől meglévő akademizálódás-szakmaiság kettősségére, vizsgálja a kompetencia-alapú képzés és a sztenderdizáció előnyeit és korlátait.

Bevezetés

Már jó néhány éve világos: a hazai szociálpolitikának és szociális munkának szembesülnie kell azzal, hogy napjainkra nagyon sok minden megváltozott a globalizálódott világban és a magyar társadalomban, az új helyzetnek és kihívásoknak pedig sokszor sem a szociális képzés, sem a szociális szolgáltatások nem tudnak megfelelni.

„...Nem vagyok benne biztos, hogy elég szilárdra építettük a szakmánkat... Nem tudom, hogy a leendő, és a már dolgozó szociális munkások megfelelően fel vannak-e készítelve ... a kihívásokra, és azt sem, hogy megfelelően kidolgoztak-e azok az eszközök, amelyek segíthetnének nekik, hogy a klienseket – és őket magukat is – körülvevő nagyon nehéz körülményekkel megbirkózzanak...” (Ferge 2007).

A szerző „No, hol is tartunk...?” címmel 1999-ben már tett egy kísérletet az addig eltelt 10 évről egy egyszerű (kvázi) mérleg elkészítésére és bemutatására az Esély hasábjain. Az akkor megállapított eredmények és problémák lényegében azóta is megvannak, vagy megerősödtek, vagy újra termelődtek. Az elmúlt 20 év számtalan eredményt, tapasztalatot hozott az iskolák szintjén és országosan is a közreműködő képzésszervezők, oktatók, tereptanárok, szakmában dolgozók és a volt diákok által: különböző képzési programok, újabb és újabb szakok létesítése, képzési formák létrehozása, hazai és nemzetközi projektek megvalósítása. Interdiszciplinaritást felvállaló, elmélet–gyakorlat integrációját modelláló stúdiumok bevezetése, különböző metodikai modellek és projektoktatás kipróbálása, tereptanárképzések lebonyolítása, kézikönyvek megjelentetése, különböző szakmai konferenciák, műhelymunkák, viták, fórumok. Többen végeztek kutatásokat, felméréseket, elemzéseket a képzés különböző szegmenseit illetően: a képzés története, a szakemberek iránti kereslet, a szakember ellátottság, a tantervek – képző folyamat – metodika és dilemmák összefüggései stb. témákban.¹ Jelentős dokumentáció (tantervek, tanulmányok, kiadványok, tanulási segédletek, akkreditációs, minőségügyi jelentések stb.) áll rendelkezésre, és e megtermelt kincsek újabb, részletes vizsgálatokra és elemzésekre adnak lehetőséget. Mindezek erőforrásként is szolgálhatnak a korábban elhalkuló viták újjáélesztéséhez, a jobbító szándékú diskurzusok folytatására, vagy célirányos produktumok elkészítéséhez.

A számos innovációs eredmény ellenére ugyanakkor határozottan érzékelhetők a szociális képzés problémái, korlátai. Így a képzés nem rendszerszerű működése, a képzési kapacitások és a beiskolázott hallgatók közötti differenciák, a képzési struktúra szétaprózottsága, a képzési tartalom erősen akadémikus-diszciplináris meghatározottsága, a curriculáris jellegű tantervek hiánya, a képző helyek zárttá válása, az iskolák közötti együttműködés csökkenése és mindezek diákokra való negatív hatása. A tantermi és a terepeken zajló képzés közötti távolságok növekedése következtében 2010-ben is megállapítható, hogy a *„képzés nem tekinthető a szolgáltatás szolgáltatásának, és ma még nem képes az akadémiai és a szakmai követelmények közötti összhangjának megteremtésére...”* (Budai 1999, 102).

Képzésfejlesztésről és képzéspolitikáról általában az alábbi össze-

¹ A szociális szakemberek iránti keresletről (1996): Fraternité Rt, Budapest.

Bass László – Mányai Judit (2006): A szociális terület szakember-ellátottságának jellemzői (kutatási beszámoló, kézirat) Magyarországi Szociális Szakembert Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete – Iskolaszövetség, Budapest.

Budai István (2004): Some Dilemmas in the Development of Social Work Education in Hungary (thesis), Bournemouth University, United Kingdom. A hazai szociálmunkás-képzés számos kérdését magában foglaló kutatás 1997–2001 között zajlott le.

Goldmann Róbert (2000): Felsőfokú szociális képzések az Európai Unióban, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

Hegyesi Gábor (1997): Az „általános szociális munka” modelljei: a magyar képzés születése és elméleti forrásai (kandidátusi értekezés tézisei), Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Szöllősi Gábor (1997): A nyíregyházi mérföldkő – Jelentés az Iskolaszövetség konferenciájának eredményeiről és javaslatairól, Iskolaszövetség, Nyíregyháza.

vők mentén lehet gondolkodni: 1. a képzés keretei, rendszere, 2. a képzés szakmaisága – tartalma: tudás, kompetenciák, értékek, szakmai készségek és ezzel szoros összefüggésben a szakmai hivatás, identitás, szerepek, 3. a szakmaiság képző programokban való megjelenítése: a tanterv – curriculum, 4. a képzésekben alkalmazott tanulás-irányítási metodika. Az elemek nem választhatók el egymástól, mindegyik minden más elemmel szoros összefüggésben és kölcsönhatásban van és együttesen egy rendszerben kezelendő, ahogy Varsányi (2008, 9.) írja: „Az oktatás-képzés módjának, szemléletének és tartalmának kongruenciája a leghatékonyabb élményt tanulás: a (...) szociális munka módszerei és a képzés tapasztalatai elemeiként tágitják a résztvevők szakmai horizontját.” Így a „kiket”, „mire”, „miért”, „hogyan képezünk” kérdésekre tudunk válaszokat adni.

Jelen tanulmány alapvetően a képzés egyik fundamentálisnak tekinthető kérdésével, a szociális szakma és a szociális képzés viszonyrendszerének néhány dimenziójával, a szakmaiság, a szakmai identitás és a képzés összefüggéseivel foglalkozik. Arra kívánja felhívni az olvasó figyelmét, hogy milyen eredményeknek lehet őszintén örülni, másrészt, hogy milyen folyamatokkal, gyakorlattal, tendenciákkal szemben kellene határozottan kritikusnak és változtatásokra késznek lenni. Nem ad képzés-történeti áttekintést, utóbbiról és főleg a képzés teljesítményeiről, eredményeiről néhány éve kollégáimmal már beszámoltunk (Budai és társai 2006).

Kézenfekvő az eddig megjelent elemzések, tanulmányok, kutatási és a szakma működését érintő fontos dokumentumok másodelemzése, ugyanakkor e makro-elemzésnél komoly nehézséget jelent, hogy a megcélzott kérdésekben ugyan sok, de mégsem elegendő elemezhető anyag született. Szükség van a szerző 20 éves, saját, szubjektív élményeire, emlékeire, jelenlétének, közreműködésének, a kollégákkal és a diákokkal kialakított kapcsolatrendszernek, az együttes munkának tapasztalataira, résztvevői megfigyeléseire is, amelyek persze a kvalitatív kutatások előnyeit (pl. a folyamatok „fekete dobozába” lehet betekinteni, a dolgok, jelenségek mélységeit lehet feltárni) és korlátait (pl. miképpen lehet belsőként külső szemmel is vizsgálódni) egyaránt magukon viselik. A kritikai elemzésből a teljesség igénye nélkül kísérlek meg óvatos következtetéseket levonni. A fókuszba a felsőfokú szociálismunkás-képzés kerül, mert kialakulásánál, súlyánál fogva ez tekinthető a szociális képzések különböző szintjein is zsinórmértéknek, és ehhez viszonyítva célszerű a más karakterű és szintű képzésekre is megállapításokat tenni.

Mi legyen a képzés magvában?

Minden képzés alapkérdése az adott mesterség, foglalkozás, hivatás lényegéből való kiindulás, azaz hogy melyek a szakmaiságot összetartó tényezők, elemek, erők. Miben kell nagyon szilárdnak lenni a szakembernek? A szociális szakmában és képzésben dolgozók nap, mint nap szembesülnek az identitás kérdésével, azaz hogy mit jelent, mit fejez ki a szociális szakember önzonossága?

SZOCIÁLIS MUNKA

„Az önazonosság, az identitás azt a szakmai esszenciát, azt a szakmai belső magot jelenti, amitől ez a hivatás hivatássá válik. Az identitásnak köze van a tisztasághoz, tehát tisztán tudom, hogy mi vagyok, másrészt köze van a társadalmi elismertséghez, és mindez egy jól körülhatárolható egység a tudatomban...” (Kersting 1996, 27–29).

Ez így jó kiinduló pont lenne a szociális munka szakmai identitásának megragadásához, de:

„...A szociális munka területén nagyon nehéz ezt az egységet világosan kidomborítani. Tulajdonképpen a szociális munka (...) vonatkozásában, eddigi történetében sok lehetséges modellt kipróbáltunk, s egyik sem volt egészen megfelelő erre a szakmára... a szakemberek körében is (...) törekennyé vált az identitástudat ... egy olyan nyitott identitásról beszélnek, amely a jövőre irányul és ami tulajdonképpen azt jelenti, hogy egy élet során az állandó tanulási folyamatban az identitás állandóan változik... ..hogya a szociális munkásnak nincsen világosan körülhatárolt szakmai önazonosság-tudata, de ez segítség lehet éppen azoknak a meg támogatásában, akik tőlünk kérnek támaszt és segítséget” (Kersting 1996, 27–29).

A fentiek mindkét oldala fontos. A szociális munka művelőinek mindennapi tevékenységük végzéséhez valóban határozottan szükségük van biztos pontokra, a valamilyen lényeghez, esszenciális maghoz, értékekhez való azonosulásra, ugyanakkor tisztában kell lenni a permanens változások ezt gyengítő, vagy éppen elbizonytalanító, megváltoztató erejével is. A Kersting-idézet optimizmusát áthatja a jövőbe vetett hit, az állandó tanulás és megújulás nélkülözhetetlensége és az, hogy identitásbeli bizonytalanságaink érzete is hozzájárulhat a szolgáltatásokat felhasználók bizonytalanságainak megértéséhez és ezzel a szellemiséggel a kliensekkel végzett partneri munkához. Mások az igazodáshoz oly fontos biztosabb összetevőkre teszik a hangsúlyokat:

„E szakma paradigmatisma nyitottsága ad esélyt arra, hogy nagyon sajátos (és állandóan változó) történelmi és politikai összefüggésekkel foglalkozzék, miközben ugyanakkor törekednie kell egy bizonyos fokú egyetemlegességre, tudományos megbízhatóságra, szakmai autonómiára és morális felelősségre” (Lorenz 2001, 12).

Az identitáshoz igen szorosan közel áll az attitűd fogalma, azaz, hogy milyen értékrendszerű szellemi beállítottság, elméleti álláspont, modell alapján viselkedik, cselekszik a szociális munkás.

A változó társadalmi szükségleteknek megfelelően a szociális munka professzionalizálódása során az identitás kérdése közvetve vagy közvetlenül mindig a szakmáról szóló gondolkodás középpontjában állt. Különböző társadalomfilozófiai megközelítések alapján a szociális munka lényegét Samuel Barnettől, Mary Richmondon át Lena Dominelli-ig, vagy Walter Lorenzig sokan, sokféle módon értelmezték és határozták meg az adott társadalmi viszonyoknak megfelelően. Ilyen volt például az 1970-es években a Pritchard – Taylor-féle (1978) vígasztalás-változtatás-irányítás-társadalmi konfliktusok kezelése – lényeg négyese. A különböző értelmezések alapján különböző rendszerezésekre és modellképzésekre is sor került, ilyenek például a Szabó (1999), Payne (2005), Howe (2008) és mások szociális munka áttekintésére vonatkozó rendszerezései. Mindezek szándéka többek között a gyakorlatban dolgozó szociális munkások

tájékoztatása a szociális munka különböző felfogásairól és orientálásuk saját identitásuk kialakítása érdekében.

Az elmúlt 20 évben Magyarországon a szakmabeliek széles köre manifestáltan természetszerűen segítő identításban gondolkodik; kérdés, hogy hányféle módon fejezhető ki ez, hányféle identitás van, ki-ki milyen megközelítésben, miféle segítői identitást vall magáénak, mit tart gondolati-érzelmi eszenciának.² A szociális munka rendszerezésére és tipizálására vonatkozó elméletek és modellek és az azokon alapuló gondolkodás nem honosodott még meg a hazai szakmai gyakorlatban, ezek túl távolinak és túl spekulatívnak tűntek és tűnnek a jelen ezernyi, szinte azonnal megoldandó gondja és baja közepette.

Itt most nem részletezhetjük a különböző szociális munka-felfogásokat, de praktikus volta miatt figyelemre méltó kiinduló szempont lehet a Karuza és társai (1982) által leírt modell, amely egyfelől a szociális problémák okai és megoldásaik alapján kialakított feltételezésekre és felelőségekre épül, másfelől a szociális munkás és a szolgáltatás felhasználók viszonyrendszerében gondolkodik, és ezek alapján tipizálja a szociális munkát. A szociális munkás és a szolgáltatást felhasználók közötti kapcsolatot alapvetően két szempont határozza meg: 1. Kik hibáztathatók a problémák meglétéért, kik a felelősök a problémák kialakulásáért? 2. Kik a felelősök a problémák megoldásáért? A két kérdést együttesen kezelve négyféle segítői viszony és attitűd különböztethető meg (ld. 1. táblázat).

1. táblázat A felelősség meghatározásának következményei a szociális munkában (Karuza és társai nyomán)

		Felelősség a problémák megoldása érdekében	
		Nagy	Kicsi
Felelősség a problémák kialakulásáért	Nagy	Erkölcsei	Felvilágosító
	Kicsi	Kompenzáló	Medikális

A *medikális szemléletű* megközelítés értelmében a bajba jutottak kevésbé okozták a bajokat, és a megoldás kulcsa sem lehet náluk, hanem vannak a szakemberek, akik ezt mindenkinél jobban tudják és omnipotens módon teszik is dolgukat. Következésképp a felhasználók betegnek, hibásnak, elfuseráltnak, butáknak tekinthetik magukat (és sokszor a segítők is őket), és a beavatkozások során a szakember túl szerepe miatt nem sok dolog motiválja őket az önmaguk sorsa iránt érzett felelősségtudat erősödése érdekében. A modell hátránya, hogy a kliensek függőségét erősíti, az sem biztos, hogy a szociális munkások összes tudása és kompetenciája

² A hazai szociális képzést például végig kísérte a szociális munka vs szociálpedagógia időnként fellángoló vitája, amely a közép-európai hagyományok miatt a fejlődés természetes része volt. Jelzésértékű, hogy egy képző bázison, egy stábbal máig nem folyik közös szociálismunkás- és szociálpedagógus képzés. Itt most az identitások összefüggésében nem térünk ki erre a problematikára, de megérett az idő e kérdés alaposabb feltárására, elemzésére és a következtetések levonására is.

hosszabb távon jótékony hatású lehet, a szakmai felelősségüket pedig könnyen elveszíthetik.

Idehaza igen elterjedt a medikális szemléleten alapuló segítői identitás. A gyakran érzelmi alapokra („arra vagyok, hogy szeretettel segítsék és én ezt már nagyon is jól tudom csinálni...”) támaszkodó és az aprógyors eredmények elérését megcélzó („hamarabb megcsinálom, mint a kliens...”) identitás lényegében *paternalisztikus jellegű*, elsősorban az aktivításra képtelen klienseknél járható út, bár minimális aktivitás szinte minden kliensnél elképzelhető. Kérdés: Mit lehet gondolni a túlszegmentálásról, a kliens helyetti szakemberi cselekvés okozta következményekről, a kliensek elbizonytalanodásáról, önállótlanúságról, amikor éppen az ő elvesztett (irreleváns) tudását és kompetenciáit kellene újra előhozni, átfordítani, relevánssá tenni. Nagyon alaposan célszerű tehát meggondolni, hogy milyen szolgáltatások során alkalmazható a medikális identitás (ld. még Varsányi 1996).

A második kompenzáló modell szintén csak kevésbé hibáztatja a szolgáltatás-felhasználókat a bajok meglétéért, mert azok inkább strukturálisak. Ugyanakkor nagy felelősséget várnak el tőlük a problémák megoldásában. A pozitív szemléleten alapuló segítő folyamat mintegy kompenzálhatja a problémákat, magabiztossá, megküzdővé teheti a klienseket, segítheti kapcsolatépítési, döntési, problémakezelő képességeik fejlődését. A szociális munkás itt is szakértő, de inkább a *motiváló*, „felrázó” szerepe dominál. Hátránya, ha a kliensek túlzottan kényszerítve érzik magukat a problémakezelés folyamatában, így a folyamat közbeni kudarcok – kellő ellenszér nélkül – jelentősen visszavehetnek a már elért eredményekből.

A hazai szociális szakemberek körében nem tekinthető tipikusnak a kompenzáló identitás. Azért, mert még ha a szociális munkások kevésbé hibáztatnák is a klienseket a bajok okai miatt, a szociális szakma hazai fejlődésének sajátosságai miatt és a szociálismunkás-képzések eddigi erőfeszítései ellenére az empowerment, a kliensek megküzdővé és képessé tétele nem tudott beivódni a szociális munkások értékrendjébe és kultúrájába. Így igen nehéz elérni a kliensek nagyobb felelősségvállalását a problémák kezelésében.

Bár a harmadik megközelítés a klienseket tartja a bajok fő okozójának, és mivel most a bajban többnyire nem is urai önmaguknak, a *felvilágosítást* helyezi a folyamatok fókuszába, és kevésbé teszik őket felelőssé a helyzet javítása érdekében. Inkább a segítő szakember erejére támaszkodva remélhetők a pozitív változások. A szociális munkás preventív módon kíván a jövő felé tekinteni, modellként azt tudja mutatni, hogy a probléma kezelhető, hogy a bajban lévők megtanulhatják, melyek a célszerű megoldások, és hogy később segítő kapcsolat hiányában is majd a maguk lábán állhatnak. E modell hátránya, hogy a szolgáltatást felhasználók sokszor bűnösöknek, illetve túlzottan a szociális munkás szakmai tekintélye alá rendeltnek érezhetik magukat. Miként a medikálisnál már látható volt, itt is túlértékelődhet a segítő szerepe.

A hazai, alapvetően kríziskezelő szociális szolgáltatásoktól objektív és szubjektív okoknál fogva sokszor távol áll a kliensek preventív modellkövetésre irányuló motiválása. Lehet-e beszélni a szociális munkás modelláló szerepéről akkor, hogyha – éppen a hibáság érzetetésével – nem tud kiépülni a bizalom közte és a kliensek között, éppen azért, mert a szol-

gáztatás a preventív segítség helyett elsősorban szankcionálást és a büntetést alkalmazza? Védelembe vételre, és a gyerekek kiemelésére törekszik például, miközben a kliens részéről nem érzékelhető semmilyen együttérzés, nincs remény a gyermekjóléti támogatásra, a drasztikusabb gyermekvédelmi eljárás elkerülése érdekében. A szociális munkásoknál sokszor tapasztalható eszköztelenség sem eredményezhet hathatós felvilágosítást, modell-mutatást. A felvilágosító identitás sem tekinthető túl gyakorinak idehaza.

A negyedik segítői attitűd *morális szemléletű*, amely szerint, ha már lustaságuknál és önfejlőségüktől fogva a kliensek a bajok fő okozói, akkor erkölcsi kötelességük is a bajok orvoslása. A jobbítás, az önmagukon segítség elsősorban az ő kötelességük és felelősségük, fő feladatuk úrrá lenni saját magukon. A szociális munkás szerepe itt elsősorban a feltételek megteremtése, az ösztönzés, az, hogy a klienseket emlékeztesse, hogy saját maguk okozták a problémát, így felelősségük megtalálniuk a megoldások kulcsait is.

A mai magyar társadalomban a hátrányos helyzetű településeken, térségekben, mélyszegénységben élő családok, a munkanélküliek, a romák vannak kikiáltva a bajok okozóinak, bűnbakoknak, ők a bűnös szegények. Számtalan eset, adat bizonyítja, hogy a szociális szakemberek jó része a bajok forrásaként csak a családot, az alkoholbeteg, bántalmazó apát nevezi meg, és nem értelmezi a problémákat tágabb dimenziókban, strukturálisan is. A szakemberek sokszor úgy érzik, hogy az ő szakmai küszködésük szélmalomharc, és az igen erős társadalmi ellenszélben dolgozva sokszor azonosulni is tudnak a gyorsan terjedő bűnbakképző mechanizmussal is. Így a kliensek hibáztatásával, megbüntetésével épül föl válaszfal a szakemberek és közöttük, a bizalom megteremtése szinte lehetetlen, és sokszor csak a verbalitás szintjén deklarálódik fontossága. Az erőteljesen terjedő morális szemléletű identitást illetően kérdés: Milyen eredményeket lehet elérni kötelezettségi alapon? Mit kezdenek a kliensek az őket állandóan bűnösnek tekintett, őket hibáztató, regulázó, szankcionáló, büntető, kontrolláló segítővel? Lehet-e őket egyáltalán szolgáltatás felhasználóknak tekinteni? És mit lehet kezdeni egyes szolgáltatást felhasználók magára hagyásával „már más szolgáltatás hatókörébe kerültek, nekünk már nincs semmi dolgunk velük” alapon.

A Karuza és társai-féle modell a szociális munka gyakorlatának és az elméleti megfontolásoknak ötvözetét jelenti, a különböző jellegű segítő identitások és attitűdök eldöntése, vállalása szempontjából hasznos keretet ad. A szociális munka széles körű gyakorlatában a rendkívül heterogén motivációval, tapasztalattal és képzettséggel bíró szociális szakemberek között mindegyik segítő identitás, szemlélet él, hat. Akár úgy, hogy egy-egy szociális szolgáltatás az egyik vagy másik modellben találja meg azt a szellemi lényegét, amivel azonosulni kíván, és ebben fejeződik ki az ott dolgozók identitása (pl. kompenzáló közösségi szociális munka adott településen, vagy adott egyházi szellemiséggel dolgozó szolgáltatás stb.). Akár úgy, hogy egy szolgáltatásban alkalmazottak szakmai személyiségük alakulása következtében már eleve magukkal hoztak kialakult identitást(okat). Ez jó menedzsmenttel megsokszorozhatja egy-egy szolgáltatás erejét, hatékony lehet az egysíkúság, a rutin szerinti munkavégzés, sőt még az eszköztelenség ellen is, ugyanakkor jelentős konfliktus-

forrás lehet a „kinek identitása a kívánatosabb, korszerűbb” alapon. Akár úgy, hogy egy-egy eset, beavatkozás, projekt egyszerre többféle identitás szellemében zajló tevékenységet is elbír, sőt igényel (hátrányos helyzetű településen, mélyszegénységben élőkkel, tartós betegekkel, munkanélküliekkel foglalkozás, alkohol betegek önségítése stb.).

A fenti keretek tehát támpontokat adhatnak annak tisztázására, hogy egy-egy adott konkrét esetben, helyzetben, szolgáltatásban, klienscsoportban milyen identitással és attitűdökkel lehet eredményes beavatkozásokat végezni. Kérdés: miképpen alakul ki a szociális munkások szakmai identitása, miképpen segít ennek alakulásához a szociális képzés és továbbképzés. Tehát ennek fényében célszerű megvizsgálni, mit tett és tesz ez ügyben a szakmai szocializáció egyik, de kiemelkedő jelentőségű (és nem mindenható tényezőnek tekinthető) szakaszában a képzés. Miként kezeli magát a szakmai identitást, attitűdöket? Milyen esszenciális lényeg kerül a képzési folyamatok fókuszába? (Budai 2006)

Sopron és hatása

A szociálismunkás-képzés indításakor és fejlesztése során alapvető, hogy világos válaszok legyenek: milyen elvek, filozófiák, társadalmi megrendelések mentén határozható meg az adott szakember tevékenysége, milyen társadalmi-szakmai szükségleteket kíván kielégíteni, milyen tevékenység végzésére készít fel, milyen identitáshoz kíván hozzásegíteni, azaz milyen szociális munkás képzésére vállalkozik. Az egyszerre szakmai- és képzésfilozófiai kérdés kezdettől fogva változó intenzitással volt a szakma- és képzéspolitikai viták egyik eleme.

A képzésben közreműködő oktatók az 1990. évi Soproni Konferencia funkcióját, jelentőségét és főleg szellemiségét sokan, sokféleképpen értékelték-értékelik, idézték-idézik máig. Ma is kérdés: Mire volt képes, mi volt a küldetése a konferenciának, mit mondott a képzési célok, a szociális munka lényege és a szakmai identitás vonatkozásában? (Győri 1996, Hegyesi 2009, Talyigás – Hegyesi 1990)³

³ Itt most nem érintem az 1980-as évek második felétől, az akkori Művelődési és Köznevelési Minisztérium által 1987 óta működtetett Gesztori Bizottságnak és később a Szociális és Egészségügyi Minisztérium által 1989 óta működtetett Szociális Képzési Bizottságnak a magyarországi szociális képzés megszervezésével kapcsolatos rendkívül értékes műhelymunkáját, de megjegyzendő, hogy az ott folyó tevékenység igen jelentős vonulata volt, hogy milyen szociális munkást kívánunk képezni. Bővebben ld. Ferge Zsuzsával 2010. december 8-án felvett interjút és Bánfalvi Istvánnak az Iskolaszövetség Sopron Konferenciáján, 2010. február 5-én elmondott előadását.

Kivételes lehetőség és szellemiség⁴

A konferencia kivételes lehetőség volt, és ezzel jól tudott élni a szociális képzés megalkotását felvállaló szakmai kör. Az ötnapos produktív együttműködés a szociális szakma és képzés alapvető értékevé vált, a vitatkozó és végül is igen sok kérdésben többé-kevésbé konszenzusra jutott szakembergárda maradandó dokumentumot – a főiskolai szintű, általános szociálismunkás-képzés tantervi irányelveit – alkotott (Az általános szociálismunkás-képzés tantervi irányelvei, 1990). Egyértelművé vált, hogy a társadalomtudományokra alapozva egy angolszász orientációjú, radikális, generalista jellegű szociálismunkás-képzésére van szükség Magyarországon. Egy olyan szociális szakember képe körvonalazódott, aki az ember és a társadalmi környezet működését, egymásra hatását jól ismerve képes eredményes beavatkozásokkal a szociális problémákat enyhíteni. A jövőt meghatározó szellemiség – „valami újat csinálunk...” – öltött testet az ottani munkában és a dokumentumban. Ez feltétlenül nagy erénye volt (Szabó 2005).

A Soproni Konferencia alapvetően „egy kíváncsi” jóléti állami szociálpolitikában működő szociális munka filozófiájában gondolkodott. A szociális körülmények zuhanásszerű romlása, a hosszú évekig tartó gazdasági krízis, a szociális problémák ugrásszerű növekedése a szociálpolitikában akkor természetszerűen előhívta az Európában már kipróbált és régóta „használt” jóléti állam modelljét. A vágyott cél az állami jóléti politikában működő szociális munkás képének körvonalazása volt. Ennek akkor fantasztikus motiváló, lelkesítő és mozgósító ereje volt. A jóléti államok filozófiája és modellje viszont nem az 1990-es évek közepkelet-európai rendszerváltozásokra volt kitalálva. Régóta éljük és tudjuk, hogy 1990 óta a világban és idehaza a szociálpolitikában és a szociális munkában szinte minden jelentősen megváltozott. Európa-szerte csökkentek a jótéti kiadások, a szociális ellátó rendszert számtalan támadás érte. A hazai állami és önkormányzati szociális ellátórendszer is egyre növekvő, sokféle finanszírozási, jogszabályi, szakmai-minőségi problémával, nehézséggel és zavarral küszködik. A szakmailag kíváncsi (és képzésekbe beforgatott) célok, modellek, és a mindennapi szakmai valóság egyre kevésbé képes közös pontokon találkozni egymással.

Diszciplináris normák?

A munkakonferencián elsősorban a képzés tartalmának, a „mit tanítunk” alapkérdései kerültek a fókuszba, az elmélettől a gyakorlat felé megközelítés és képzési program meghatározás érvényesült. Pedig már az 1980-as években írt előtanulmányokban megfogalmazódott, hogy a leendő szociálismunkás-képzés semmiképp ne legyen prelegáló, de legyen rugalmas, kapjon szerepet az eszmei meggyőződés és a komplexitás. „Komplex ... ismeretekre van szükségünk ahhoz, hogy a roppant komplex helyzetekben eligazodjunk és hatékonyan, sokféle eszközt felhasználva tudjunk

⁴ E kifejezést használtam a „Továbblépés elé...” c. írásomban, *Háló* 2005/8–9. szám, 6–12.

SZOCIÁLIS MUNKA

segítséget nyújtani...”(Ferge 1986, 122–123). Az igen erős hazai, tradicionális kultúrájú oktatási-képzési hatás (tanterv = képzési tartalom és követelmények) miatt jelent meg és terjedt el gyorsan a szakmai köznyelvben „soproni norma” kifejezés is, amely egy újraépülő szakma és képzése időszakában érthető volt. A Sopronban összegyűlő szakmai grémium az „ideálist” akarta kinyilvánítani, a „legjobb” létrehozására akart egymással szövetkezni, és a legjobbat kívánta a továbbiakban megkövetelni, így a normativitásban fejeződött ki leginkább a szellemisége. Ez mindenképp indokolt és szükséges volt akkor.

A szociális munka-tapasztalat hiánya miatt is egyik biztos fogódzónak a szaktudományos háttér bizonyult. A konferencián elsősorban a felsőoktatásban dolgozó elméleti szakemberek vettek részt: pszichológusok, szociológusok, jogászok, szociálpolitikusok, pedagógusok, orvosok és csak egy-két (főleg külföldi szakember) képviselővel a szociális munkások. A társdiszciplínák képviselői saját tudományuk szinte egészét kívánták a szociálismunkás-képzés részévé tenni, és így egyrészt biztos, másrészt maximalista tudományos háttérrel nyújtottak, s ezzel bizonyos fokig elit jelleget kölcsönöztek az induló szociálismunkás-képzéseknek. Olyan helyzet alakult ki, hogy lényegében a kis szociológus, kis szociálpolitikus, kis pszichológus, kis jogász egy szakemberbe sűrítve lehet egyenértékű a jó szociális munkással. Kiindulópont tehát elsősorban nem az volt, hogy milyen szociális munkás szakmai személyiségben, milyen szakmai identitásban gondolkodjunk. Korábbi kutatásom interjúalanyaként így fogalmazott egyik képző iskola vezetője 2000-ben:

„A soproni irányelvek tartalmazták a szociológia, a pszichológia, a jog stb. diszciplínák követelményeit és ezek nem a gyakorlat igényeiből fogalmazódtak meg, hanem a tradicionális képzési területekből ... Sopron fontos volt, de maximalista és a szociálismunkás-képzés irányelveit, fő szemléletét ott, akkor a szociális munkát körülvevő szakmák csinálták meg...” (Budai 2001, 64–65).

A szociális munka gyakorlatában dolgozó szakemberek – érthető módon – még nem tudtak közreműködni az alapok lerakásában, és dönteni a különböző diszciplináris tartalmak szociális képzésben megjelenő hangsúlyairól és arányairól. Így a tantervi irányelvek is meglehetősen eklektikus jellegűvé váltak. A felsőoktatás alapvetően akadémikus örökségéből következően a diszciplináris hatás, a képzést alkotó úgynevezett főbb tanulmányi területek merev kezelése pedig sokáig érzékelhető volt az 1990-es években és még a 2000-es évek eleji kredit-műhelyein és az évtized közepén a képzési és kimeneti követelmények (kkk) műhelyvitáin is (Budai 2004/a, Szöllősi 1997).

A szociálismunkás-képzésben közvetített szociális munka-tudás tartalom Sopronban alapvetően külföldi – főleg brit, amerikai és német – gyakorlatból, modellekből, szakirodalomból és csak kevésbé a néhány korábbi, második világháború előtti hazai kezdeményezés eredményeiből, valamint az újjáalakuló gyakorlat tapasztalataiból volt átvéve. Csak nagyon hosszú idő után kezdték az egyes képző iskolák a soproni irányelvek tartalmait vizsgálat alá venni, illetve a szakma nemzetközileg kiértékelt szempontjait, modelljeit és a hazai gyakorlatból épülő tapasztalati elemeket egymással integrálni. Következésképp a megvalósuló képzések

sem voltak képesek megfelelő hangsúlyokkal kiemelni a szakmai identitás alakításának fontosságát, így ezek elsősorban a képesítési követelmények céljaiban és a tantervekben deklarálódtak.⁵

Lelkes, elkötelezett együttműködés

Voltaképpen miben is volt „norma”, mire volt képes, mi volt küldetése a konferenciának? A szerző határozott véleménye szerint legfőbb értéke a különböző szakmai háttérrel, képzettséggel, tapasztalatokkal bíró szakembereknek egy közös érdek felismerésén alapuló, jelentős produktumot létrehozó lelkes, elkötelezett együtt dolgozásában, a szakmai identitás felvállalásában és a szociálismunkás-képzés magyarországi és újraépítésében határozható meg. És ez az értéke tekinthető elsősorban normának hosszú távon. A képzések „úttörő” időszakában Sopron szellemisége erős szakmapolitikai hatótényezővé tudott válni, mintegy előfutárává, meghatározójává vált a szakma fejlődésének. Később e szerep fokozatosan csökkent az egyes képzések anyaintézményekbe való betagozódása után, és különösen a 2000-es évektől már kevésbé, és egyre erősebben érzékelhetővé vált egy jogos, a korábbi „vívmányok” eliminálódása miatti elégedetlenség. Talán ezért is kap újra hangsúlyt a jelenlegi polémia közepette a norma kifejezés, persze attól, ha ezt a fogalmat csak önmagában, vagy szűken értelmezzük – azaz van mihez viszonyítanunk, csak be kell tartani –, akkor csak a lelkiismeretünknek teszünk eleget (Budai és társai 1996, Lévai 2001).

Abban viszont semmiképpen sem lehet Sopron norma, hogy a szociális munkáról és a képzés alapvető kérdéseiről korábban megalkotott nézeteket ne lehessen felülvizsgálni és újrafogalmazni. Abban sem, hogy a normára hivatkozás kibúvót és felmentéseket adjon az újabb kihívásoknak való megfelelés alól.

Összességében

A helyükön kell, nem lehet túl- vagy alulkezelnünk Sopron értékeit. Sopron a szociálismunkás-képzés akkori legfontosabb kérdéseiben próbált állást foglalni. Ezért tekinthető joggal a szociálismunkás-képzés filozófiai, viszonyítási alapjának, igazodási, képzés-identitási pontnak a magyarországi szociális képzésekben. A fentiek alapján láthatóak a pozitívumok, a negatívumok és a korlátok. A soproni identitás elsősorban talán inkább a Sopronban összejött, szociálpszichológiai értelemben minőségi, de kvázi közösséghez való tartozást fejezi ki. Abban ragadható meg, hogy jó volt az „alapítók” körében lenni, jó volt valami kézzel fogható közöset, hasznosat alkotni, tanulni egymástól, egymásnak tapasztalatot és tudást átadni. Sopron viszont csak áttételesen jelenthette a szakmai identitás alapozását, elsősorban nem a szakmaiságról szólt, hiszen akkor

⁵ 6/1996. (I. 18.) Kormányrendelet a szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről.

még lényegében nem lehetett mivel (ön)azonosulni, még „csak” újrászerveződés alatt volt a szociális munka Magyarországon. Az akkori társadalmi szituáció, a jóléti állam szociálpolitikájához való elkötelezettség következtében a Karuza és társai-féle rendszerezést tekintve erőteljesen hatni kezdett a kompenzáló, de jelentős mértékben terjedt a medikális modell és identitás is a szociális munkában. Az igen erős diszciplináris hatások és következményei viszont máig érzékelhetők az erősen akadémikus, ismeretközpontú képzésekben, az elmélet és a gyakorlat igen gyors különválásában.

Az akademizálódás–szakmaiság dichotómiája

A hazai szociálismunkás-képzés 1990–2005 közötti időszakának végét a Globális Alapelvek megjelenésének és a Bolognai felsőoktatási rendszer hazai bevezetésének időpontjával célszerű meghatározni (indokait ld. később).

A 15 éves időszak jó néhány kérdését a szerző korábbi kutatásában sokféle szempontból részletesen vizsgálta és elemezte (Budai 2004/a, 2004/b, 2. táblázat).

2. táblázat *Jelenségek, törekvések és ellentmondások a szociálismunkás-képzés fejlődésében (1990–2005)*

A szociális képzés rendszerének kialakítása	Kvázi, szétaprózott, nem koherens rendszer
Modern, integrált szemléletű, kettős (akadémiai-szakmai) legitimációjú képzés kialakítása	A tradicionális, diszciplináris, tömeges jellegű felsőoktatásban: akadémiai-szakmai legitimáció egymást gyengítő hatása
A szociális munka kvázi tudás rendszerének kialakítása: helyet kér a diszciplinák rendszerében	A szociális munka csekély tudományos háttere
A szociális munka gyakorlatához, a terepekhez kötődés erősítése	A képzés és a szakma külön utakon jár – iskolák-tereppek egymást kölcsönösen gyengítő hatása
Erősödő akadémiai követelmények	Puhuló alkalmazási követelmények a szociális ellátásban

Kvázi képzési rendszer

A kialakuló szociális képzés csak kvázi rendszernek minősíthető, mert különböző formái (szakképzés – felsőfokú képzés – továbbképzés – szakképzés) nem épültek egymásra, nem illeszkedtek koherens módon egymáshoz, nincs egyensúly, hatékony kölcsönhatás az alrendszerek között, és területileg is rendkívüli módon fragmentálódott (sok helyen kis humán erőforrással és szellemi kapacitásokkal működő képző stábok). Az e szisztéma kialakulása melletti érv, miszerint országosan építsünk képzési

hálót, hogy vigyük közel a képzést a potenciális diákokhoz, méltánylandó, de ma már jól látható, hogy a felsőfokú integrációk ellenére is a sok kis képző stáb kevés erőt, biztonságot és érdekérvényesítő képességet tud nyújtani a stáboknak saját intézményükben és más társadalmi relációkban (régiók) is (Budai 1999, Szabó 2005)⁶. A legfőbb probléma, hogy a képzést – mint szolgáltatást – igénybevevők sem tudják jól használni a képző rendszert saját egyéni karrierútjuk építése tekintetében. Óvatosan megjegyezhető: napjainkig kísért az „először alkossunk rendszer(eket) és aztán töltjük meg tartalommal és szakmai lényeggel a kerete(ke)t” elvének egyoldalú gyakorlata (ld. például a nem egyértelmű funkciójú továbbképző- és szakvizsgarendszer). Idővel ez a kvázi rendszer lényegében elfogadottá vált, megmerevedett, és a megreformálására vonatkozóan is csak egy-két tervezet vált újabban publikussá (Nemes 2010).

Kettős legitimáció

Az újonnan létrehozott képzés kezdetektől fogva természetesen az elfogadottságra, a stabilitásra, a biztonságának megteremtésére és a kezelhető, mérhető fejlődésre törekedett. Ha a szociálismunkás-képzés helyet kíván kapni a diszciplínák rendszerében, akkor tudományos szempontoknak is meg kell felelnie, ez az egyik legitimációs erő, így viszont megvan a veszélye, hogy távol kerülhet a mindennapi gyakorlattól, ellentmondásba kerülhet a szakma gyakorlatával, rugalmatlanná és hiteltelenné válhat. A szociális szakma változó szükségleteinek való megfelelés adja a másik legitimációt; ha viszont a képzések túlságosan az utóbbi követelményeknek kívánnak eleget tenni, akkor fennáll a képzések felsőoktatáson belüli leértékelődésének és az onnan való kiszorításának, vagy ellehetetlenítésének veszélye. E kettős legitimáció megszerzése a szociálismunkás-képzésnek kezdetektől komoly befolyásoló és alakító tényezője.

A kettős legitimációnak való megfelelést célul tűző szociálismunkás-képzésnek az erősen akadémikus háttérű és szemléletű felsőoktatásban kellett a szociális munka szempontjából szükséges problémaközpontú, modern, integrált szemléletű képzést létrehozni. A képzés ugyan integrálódott a felsőfokú és a szakképzés rendszerébe (1996 óta önálló képzési ág), ugyanakkor korábban a jogszabályok által is deklarált kiscsoportos és tutorális képzések ellenére és később a felsőoktatás tömegesedése folytán egyre erőteljesebben kezdte magán viselni az akadémizmus jegyeit. A diszciplinaritásra szocializált és ugyanakkor a felsőoktatás tradicionális követelményeinek nehezen megfelelni tudó diákok tanulási nehézségei még inkább bonyolultabbá teszik ezt a helyzetet. Egy, a közép-kelet-európai országok (Csehország, Horvátország, Magyarország, Szlovákia és Szlovénia) szociálismunkás-képzését vizsgáló tanulmány már 1996-ban kimutatta: a képzésekben inkább elméleti és akadémiai kifejeződések érhetők tetten, mint a gyakorlat kompetenciái, az alkalmazók oppozícióban vannak a képzés szabályozása ügyében. Alapvető érdekeltülenségek vannak a képző intézmények képviselői és a leendő szociális munkást

⁶ A 2009/10. akadémiai évben 18 felsőfokú intézményben, 24 képző helyen (karon, intézetben) folyik felsőfokú szociális képzés az országban.

alkalmazók között. A vezetői értékrend például alapvetően különbözik a képzésben közvetített értékrendtől, az alkalmazottak rutinból, adminisztratíván dolgoznak stb. (Stubs 1996, 13–17). Az akademizmus és a szakmaiság szempontjai idővel nem egymást kompenzálták és erősítették, hanem inkább gyengítették.

A szociális munka-tudás és kompetenciák igen nehezen körvonalazható, leírható, rendszerezhető volta és csekély tudományos háttere miatt nem tudott biztos szakmai diszciplínává válni, annak ellenére, hogy a felsőoktatásban oktatók részéről folyamatosan manifesztálódik a tudásszakértelem iránti taxonómizálási igény. Az 1997–2001 között lefolytatott kutatásomból a tantervi dokumentumok több dimenzióban elvégzett elemzése során kiderült ugyan a képzés által közvetített tudás több tényező, az ismeretek, a készségek és az értékek egységén és egyensúlyán alapuló megközelítésének szükségessége („nincs szükség »katedra tudomány« oktatására...”). Az egyes tantervi stúdium leírások viszont alapvetően akadémiai jellegűek maradtak, az absztrakt elemekre tették a hangsúlyt. A felvett interjúk valamennyi formájában, de különösen a fókusz csoport interjúkban kapott primátust a szociális munka tudományos, multidiszciplináris és szakszerű meghatározásának, leírásának, strukturálásának igénye, azaz, hogy milyen szakmai önképet is akarunk magunkénak vallani, de nem deklarálódott egyértelműen, hogy milyen identitással (identitásokkal) rendelkező szociális munkásra van szükség.

A szociális szolgáltatásoknak úgyszintén nem voltak manifesztált elvárásai a képzésekkel szemben a közvetítendő tudást illetően, kivételt csak a Szociális Szakmai Szövetség által kimunkált és először 1995-ben kihirdetett Etikai kódex jelentett, amely lényegében összefoglalta a szakmaisággal és identitással összefüggő kérdéseket. De nem voltak markánsan tetten érhetőek a szociális szolgáltatások, és – ami eléggé nyilvánvaló volt – közvetetten pedig egyáltalán nem a szolgáltatást felhasználók képzéssel szemben támasztott konkrét szükségletei.⁷

A „mindent tudó szociális munkás” képe

Az 1990-es évek közepétől már több tanulmány foglalkozott a szociális munkás képével, emberismerő, kapcsolatépítő személyiségeivel, a társadalomban betöltött szerepével, komplex tudásával, amelyek a „mindent rakjunk össze” maximalizmusa alapján afféle eklektikus „kívánság listákat” fogalmaztak meg a szociális munkás „ismérveit, jellemzőit” illetően. Idővel előtérbe kerültek a kompetenciákról, a naprakészségről, a skillek fejlesztéséről, a szakember önmaga „karbantartásáról”, a szupervízióról, a társtudományok és a team-munka fontosságáról szóló tanulmányok, és egyes szakmai dilemmák (egyéni versus közösségi munka, politikai jellegű versus politikamentes szociális munka, terápia közelség versus terápia-mentesség, angolszász versus német modell) kifejtésére is sor került. Mindezek igen hasznos gondolati keretek voltak a képző iskolák tanárai és képzés szervezői számára. Hangsúlyozni kell ugyan-

⁷ Megjegyzendő: igen nehéz meghatározni a szakma képzési szükségleteit, azaz ki, hogyan, milyen alapon és mandátumokkal mondja/határozza meg azokat.

akkor, hogy a sokféle „kívánság-elvárás lista” mellett nem kapott kellő hangsúlyt a segítői tevékenység és a szociálismunkás-identitás lényege, és arról sem volt szó, hogy milyen szakmai identitást követve, miképpen lehet a vágyott szakember modelljét képezni (Ágoston és társai 1996, Kádár 1994, Kozma 1994, Lévai 1994).

Az Iskolaszövetség által 1996 szeptemberében Nyíregyháza-Sóstón megrendezett országos konferenciát sokan jogosan értékelik úgy, hogy az volt a Sopron II. Egyfelől azért, mert a többnapos konferencia résztvevőinek száma (közel 200 fő) azonos volt Sopronéval. Résztvevők személyeit tekintve voltak „soproniak” és „nem soproniak”. Másfelől e konferencia tematikai tartalmát tekintve jelentősen kiszélesedett, lényegében a szociális képzés és munka valamennyi területét érintette a szociális szakemberek iránti szakmai követelményektől kezdve a képző rendszer felépítésén, a tanterveken, a képesítési követelményeken, az ismeretek-készségek-munkakörök összefüggésein, az intenzív képzési formákon, a terepen folyó képzéseken, az oktatók-terepstanárok, a gyenge érdekérvényesítés, sérülékenység problémáin át az akkreditáció kérdéseiig. A befoghatatlan, igazán megtárgyalhatatlan sokféleség (a „mindenről beszélhetünk minden felelősség és következmény nélkül” jóérzésével) is nyilván a megkésett fejlődés gyermekbetegsége volt.

A „milyen szociális munkást, és milyen módon akarunk képezni” kérdése itt is csak közvetetten volt jelen; a tudománycsoportok, a tantárgyrendszer, a modulok, kreditek és sztenderdek mögé került, bár a deklaráció szintjén megjelent: „őrizni kell szakmai identitásunkat”. E konferencia deklarálta viszont, hogy a személyiségfejlesztésről a szakmai készségfejlesztés (és szakmai személyiség fejlesztése) irányába célszerű vinni a gyakorlatokat. Mindazonáltal a terepgyakorlatok számos problémájának vizsgálata ellenére itt sem sikerült a dominánsan tudományterületek-tantárgyak szerinti, felülről lefelé irányuló (tradicionális tanterv építkezési) megközelítést átfordítani a szociális munka szakmaiságából, lényegéből és a szociális munkás identitását, szakmai személyiségét fókuszba tevő képzési logikába.

„Saját tudományuk egészét ... a képzés részévé kívánták tenni. A Nyíregyházi Konferencián inkább az volt érezhető, hogy az oktatók saját szakterületük tudományos közvéleménye előtt kívánják igazolni az oktatás minőségét, továbbá saját tudományos színvonalukat” (Szöllősi 1997, 24–25).

Identitást a terepgyakorlaton

A szakmai identitás alakítása vonatkozásában voltak további lépések is.

„A hivatástudat ... alapozza meg a segítői identitás kialakulását. A segítői identitás egy kép önmagunkról, mint sikeres segítőről. Ebben a belső képben integráljuk a szakma gyakorlása során felhasznált adottságainkat, tulajdonságainkat, a segítőként gyakorolt szerepeink összességét, viselkedésmintáinkat, értéktörekvéseinket. Ennek felépítése a szakmai karrier egész ideje alatt zajlik.” (Kozma 1998, 387–388)

Ebben a gondolatmenetben a szociális munkás szakmai személyiségének integrált volta és teljessége fejeződik ki (vö. Kersting, 1996). E meghatározás is sugallja a szociális munkás személyével szemben támasztott rendkívül erős követelményeket (talán Sopron szellemiségének hatására), azaz rendkívüli tehetséggel és képességekkel megáldott szakember képét kell látnunk, elfogadnunk, azzal kellene identifikálódni. Bár itt már jelentős elmozdulás volt a „minden ismeretet töltünk a gyakornok fejébe” elvtől, de a szakmai személyiséggel szemben támasztott maximális (vö. szakértői túlszerep medikális modellje) igények megfogalmazása egyértelmű. Indirekt módon üzeni a képzés felelősségét és képzésmetodikai lehetőségét: a szakmai lényeg közvetítése komplex, integrált hatások révén lehet eredményes.

„...a képzés tegyen képessé integrált gondolkodásra...” „...a szociális munka jól tud integrálni...” (Budai 2004/b).

Kutatásom interjúalanyai fontos szerepet tulajdonítottak a szociális munka értékei megőrzésének, továbbvitelének, a szakmai szerepek bővítésének, a kompetencia határok határozott meghúzásának a képző folyamat során. A szociálismunkás-eszköztár olyan fontos elemeinek tanítása, mint például a változni és változtatni tudás, a kockázatvállalás tanítása, a döntésképeség fejlesztése, a jogtudat alakítása, a civil szektor használata stb. igényként jelen volt az interjúalanyok gondolkodásában, de kevésbé volt tetten érhető a vizsgált tantervek tartalmi leírásaiban. Az egyes szociálismunkás-képző iskolák fejlesztési terveiből sem derült ki határozottan a társadalmi változások képzést motiváló, befolyásoló szerepe.

A szakmai lényeg, önismeret, önazonosság, identitás kérdése elsősorban a gyakorlati képzés részévé vált. A terepgyakorlatok elvi, módszertani és szervezési kérdéseiről Woods már a kezdetekkor (1990) egy nemzetközi megközelítéseket alapul vevő és ma is használható több-szempon­tú (szociális munka definíció, terepen folyó képzés értelmezése, képző struktúra, felelősségek) kitűnő és általános keretrendszerben vázolta fel a gyakorlati képzés egészét, tartalmát. Ennek lényege a szakmai szocializáció, a szakemberré érés (következésképp az identitás alakítása is) volt, de sajnálatos módon a koncepció idővel a feledésbe merült. Ehhez hasonló funkciójú dokumentum volt idővel az intenzív szakmai gyakorlathoz elkészülő vezérfonal is, amely kiemelten kezelte a szakmai önismeret kérdését is (Borbély és társai 1996, Ohly 1995).

Az évek során kialakult a terepgyakorlatok rendszere, a szociálismunkás-képzést képviselő iskolák egyre több szálon kötődtek a terepekhez: a szociális ellátás intézményeihez és szervezeteihez, ugyanakkor mégis kölcsönösen gyengítő módon hatottak egymásra. A képzés és a szakma külön útjukat járták, illetve párhuzamosságok alakultak ki; a képzéseknek kevés találkozási pontja volt a szakmával, a szociális ellátó rendszerrel, a szakmai szervezetekkel és viszont. Az iskolai kurzusok és a szolgáltatások sokszor ellentétes szemléletet közvetítettek, másra szocializálódott diákként az osztályteremben és másra gyakornokként a terepen.

„»...amit Te tanultál az iskolában, gyönyörű, csak itt ezt a gyakorlatban nem lehet használni,« ... és e mondást a gyakornokok egy bizonyos idő után valóban el is hiszik, és így

gyorsan elfelejtik az iskolában tanultakat... alapvető érdekellentétek vannak, ezek sokszor kirekesztőek, ..." (Budai 2004/b).

A szolgáltatásoknál folyó gyakornoki munka csak részben szerve-sült az ott folyó tevékenység-rendszerbe. A gyakornokok sokszor ingyen segéderőkké vagy felesleges személyekké váltak egy-egy szolgáltatásnál. A szolgáltatások vezetői és dolgozói többnyire ambivalens módon viszonyultak a gyakornokokhoz és közvetetten a szociális képző iskolákhoz. Egyik fél részéről sem volt megfelelő energia az eredményes viszony kialakítására, fejlesztésére. A képzés során közvetített értékek csak részben mentek át a szolgáltatások gyakorlatába és a szakma jó tapasztalatai sem váltak mindig a képzés részévé, „...így sem a szakszerű..., sem az elvégzett munka nem marad meg sokáig” (Budai 2004/b).

Medikális – fenntartói – emancipatorikus funkciók

Miután kevés a nemzetközi szaksajtóban megjelent kurrens témákkal foglalkozó szakanyag magyar fordítása, így a képző fórumokon sem került a viták középpontjába a szociális munka mibenléte, alapértékeire, értelmezéseire és azok változásaira vonatkozó különböző felfogások és a szakmai identitás kérdése. Nem nagyon érintette meg a szakembereket például a Dominelli (1997) által, az állam és az állampolgár viszonya közvetítőjének értelmezett szociális munka sem, pedig kiváló támpontokat ad a szakmai identitás kérdésének jobb értelmezéséhez.⁸

E szerint a szociális munka terápiás, fenntartói és emancipatorikus funkciója és szellemisége jelentheti a szakmaiság tekintetében az eligazodást és a vonatkoztatási pontokat az azonosulni kívánó szakember számára. A *terápiás* jellegű szociális munka felfogás szerint a kliens elsősorban a bajok előidézője, ezért elsősorban ráirányul a beavatkozás, amely magasfokú szakértői, technikai tudást: tanácsadást, terápiát igényel a szakembertől (ezért individualista jellegű), de nem alkalmazható sokféle felhasználói csoportnál, mint a munkanélkülieknél, a szegénységben élőknel, a lakhatási problémákkal küszködőknél. Látható, hogy az erős szakértelem tekintetében e felfogás találkozik a Karuza és társai-féle (1982) *medikális* modellel, de különbözik attól a problémák előidézésének kliensi felelősségében. Talán kimondható, hogy a *terápiás* jellegű szociális munka éppen a szakértelem kinyilváníthatósága szempontjából (hiszen így határozottan megragadható és érzékelhető a segítő tevékenység hatása) vált egyre vonzóbbá idehaza a szakemberek és a gyakornokok jó része számára.

A *fenntartói* felfogású szociális munka szerint a szociális problémák veszélyesek a társadalomra, ezért a társadalmi harmónia érdekében különböző kontrollokkal, prevenciós, rehabilitációs programokkal az állam elvárásait közvetíti az egyébként hibásnak tartott felhasználók felé megelőzendő, csökkentendő a társadalmi konfliktusokat, ezért *morális*

⁸ A kérdéssel Kozma Judit foglalkozik részletesen disszertációjában. Publikálásra került Kozma Judit (2007): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban. *Kapocs*, 29. 2–19.

alapállása (változzanak meg a kliensek) sem elhanyagolható. Kérdés persze, hogy kinek érdekéről szól ez: a társadalom valamennyi tagja, vagy inkább a felső-közép osztály érdekében. A „tőke-munka békéjeként” leírt modell és identitás alapján itt is a szakember szakértelme dominál, ezért a Karuza-féle taxonómiát tekintve inkább a medikálishoz és a felvilágosítóhoz áll közel, de vannak találkozó pontjai az erkölcsi modellel is. Óvatosan megfogalmazható, hogy különösen az ezredforduló után kiteljesedő, ún. „jog-vezérelt” – hatósági – szociális munka miatt egyre inkább követett, igenelt identitássá vált ez a gyakorló szakemberek többségében és jó fogódzónak ígérkezett a nagyon is eszköztelen friss diplomások jó részénél, akik sokszor határozatlan motiváltságukból következően is szívesebben vállalják a kontrolláló szerepekkel való azonosulásokat.

A kritikai alapállású *emancipatorikus* megközelítés szerint, miután a problémák oka alapvetően strukturális, így a szociális munka alapfunkciója az állampolgári jogok érvényesítése, a társadalmi kirekesztődés elleni küzdelem, a társadalmi szolidaritás és integráció elősegítése azok számára, akik ideiglenesen, vagy tartósan nem képesek elérni a többség számára elérhető javakat. Különböző csoportokkal, közösségekkel vállaljon szerepet a közvélemény formálásában, érvényesítésében, a társadalmi feltételek alakításában, befolyásolásában. A Karuza-féle rendszert tekintve leginkább a kompenzálóval kapcsolható össze. Visszatekintve, most úgy tűnik, hogy az e modell szerinti identitás az 1990-es évek kezdetén mainál mintha lényegesen erősebb hatású lett volna, és ugyanakkor idővel a képzésben részt vevő gyakornokok csak kisebb csoportja tudott elköteleződni mellette.

Összegezve

A szociális munkás és a szociálismunkás-képzés mindenhatóságába vetett illúzió, a bizonytalan szakma- és szakemberkép, identitás, a szociális munka szaktudás és szakértelem bizonytalan meghatározása, a sajátosan túlzó és maximalista elvárás-listák stb. ellentmondásainak következtében vélhetően sok fiatal távolodott el a szakmától már a képzés során, vagy a végzés után viszonylag rövid időn belül. Feltételezhető továbbá, hogy a képzési folyamatban alkalmazható, különböző szintű, minőségű (a már akkor is és azóta is egyre határozottabban manifesztált) integrációs folyamatok (amelyben szintén pregnánsan kifejezhető a szakmai identitás lényege) nem tudtak erősödni és terjedni. Az akademizálódás vs szakmaiság dilemmája inkább az előbbi javára dőlt el a képzésben, így a szakmai identitás kérdése sem kerülhetett a szakmai gondolkodás fókuszába. Könnyebb volt a tudományok bázisán igen sokféle – önmagában persze fontos – tantárgyat kitalálni, bevezetni és tanítani (vö. elaprózott, 1-2 kredites tantárgystruktúra) és az ismereteket a diákok fejébe nyomni. Kérdés, hogy milyen szakmaiságot lehetett volna a képzések fókuszába tenni, amikor a szociális munka sztenderd értékeiről, szellemiségeiről, identitásról szóló értelmes diskurzusok száma igen csekély volt a szakma különböző fórumain, a képző iskolák és a terepek, iskolák és iskolák között. Mindez nyilván hosszú ideig kihatással volt és van a

végzősök gyengébb szakmai elköteleződésére és annak további következményeire: kiegész, gyors pálya elhagyás stb.

Bolognától a kompetencia-alapú képzésig

Miért tekinthető 2005 hozzávetőlegesen választóvonalnak? Azért, mert egyrészt kényszerekkel vagy azok nélkül kellett vagy lehetett az új – bolognai – rendszerben tovább folytatni a felsőfokú szociálismunkás-képzést. Másrészt, mert a szociálismunkás-képzések filozófiai, szakmai, tartalmi és medikai kérdéseit egyaránt érintő, konszenzusokkal elért nemzetközi megállapodás (Global Standards) kinyilvánítására is ekkor került sor. A 2005-től máig tartó időszak szociálismunkás-képzést érintő fontos történéseit, törekvéseit és ellentmondásait vázolja a 3. táblázat.

3. táblázat *Jelenségek, törekvések és ellentmondások a szociálismunkás-képzés fejlődésében (2005–)*

Bolognai Nyilatkozat és Képző Rendszer	Hangsúlyok: a régi és az új keretek egymáshoz illesztése, tömegesedés és piaci jelleg erősödése
Globális Alapelvek	Hangsúlytalan maradt
Szakképzés reformja: modularitás, átjárhatóság	Felsőfokkal való összhang hiánya (ld. felsőfokú szakképzések)
Új MA szakok létesülése, beindítása	Informális (rejtett) vita létjogosultságáról, általános – speciális jellegéről
Szakirányú továbbképzések	Rendszer idegenség és ad-hoc jelleg
Továbbképzés és szakvizsga belesimulása a képző rendszerbe	Csökkenő forrással, de hozzájárul a puha alkalmazási követelmények érvényesítéséhez
Szociális szolgáltatások szabályozása – sztenderdizáció	Szakmai ellenérzések és dilemmák
Szociális munka-tárgyú kutatások	A meglévő eredmények nem épülnek bele a képzésbe*
TÁMOP projektek	Kiírási és indulási megkésetttség

* Például Farkas Zsuzsa (2007): „Egy tradicionális cigányközösség integrációs törekvései” c. doktori értekezése (ELTE Társadalomtudományi Kar). Meg kell említeni Kozma Judit, Soós Zsolt, Szilvási Léna, Szöllősi Gábor és mások doktori értekezéseit is.

A táblázatban vázoltak alapján jól látható, hogy az elmúlt öt-hat évben a hangsúly elsősorban a képzés szervezeti kereteire, és kevésbé a szakmai alapkérdésekre került. A továbbiakban is elsősorban a szakmaisággal és identitással összefüggő kérdésekre, és mint fő igazodási pon-

tokra, a Bolognai Nyilatkozatra és a Global Standards-ekre fókuszálok.⁹ Szakmai-képzési irányelvek, európai és nemzetközi dimenziók. Kézen fekvő a kérdés: mit kezdett ezekkel a hazai szociálismunkás-képzés?

Bologna és Global Standards – kihagyott üzenetek

A műhelymunkák már korábban, a 2000-es évek elejétől, a kredit rendszer bevezetésével megindultak, s ezek a képzési célok, tartalmak át- és újra fogalmazásával minden bizonnyal fejlesztő hatással bírtak. Bologna szellemiségéből viszont sok elem nem került be a közös gondolkodás és diszkusszió középpontjába, például: európai felsőoktatási kutatási-tudományos tér értelmezése a szociális képzés területén, a felhasználói igények és a képzések által nyújtott nyitott szolgáltatások összhangjára törekvés, a képzési mobilitás, az átjárhatóság kiterjesztése a képzésben, a kompetencia-alapú képzés kifejlesztése stb. A képzési minőség normáinak átgondolása, így a képző folyamatnak a szakmai lényeg és identitás szempontjából való átgondolása országos szinten csak részben kapott hangsúlyt (Lorenz 2003).

Bologna alapvetően három területen váltott ki idehaza vitát: 1. egy integrált, vagy két (szociális munka és szociálpedagógia) alapszak legyen, 2. miképpen lehet a korábbi négyéves képző folyamatot (és főleg még mindig a tantárgyak összességét) összetömöríteni három és félévbe, 3. milyen karakterűek legyenek a mesterszakok? A mesterszakokról folyó általános vs speciális képzés legyen vitája informális, rejtett és belterjes maradt. Néhány egyetem egymás között egyezett meg a szakok alap paramétereit illetően, vagy saját intézményi kereteiben oldotta meg a kérdést.¹⁰ Így a generalista vs speciális jellegű szociális mesterszakok vitáját az egyetemi autonómia háttérében egy-egy képző stáb oktatói ereje (ha megvoltak a szakindítás személyi feltételei) döntötte el (Szabó 2005). Nem véletlen Krémer későbbi reflexiója: „*úgy találunk ki és alapítunk új mesterszakokat, hogy azokat senkivel se kelljen megvitatnunk*”¹¹. Bologna nem hozott közeledést a szociális szolgáltatások és a képzők között sem, előbbieknél, és a főhatóságok illetékeseinek vélhetően máig sincs semmilyen elképzelése arról, hogy milyen munkakörökben lehetne és kellene mester-fokú diplomával végzetteket alkalmazni. Egyes iskolák viszont nyitottak az egyéb szakmákkal és képzésekkel való együttműködésre, ld. Egészségügyi szociális munka, Szociális munka – szociális gaz-

⁹ The Bologna Declaration on the European space for higher education, Bologna, 19. June 1999. A Globális Alapelvek eredetiben megjelent: Sewpaul, Vishanthie – Jones, David (2004): Global Standards for Social Work Education and Training. *Social Work Education – the international journal*. Vol. 23., N.5. October. Magyar változata: A szociálismunkás-képzés globális alapelvei – *Global Standards for Social Work Education and Training*, 2006. Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség), Budapest.

¹⁰ A mesterszakok fejlesztésével kapcsolatos, három egyetem (ELTE, Debreceni Egyetem, Pécsi Tudományegyetem) közötti megegyezésre egy Pécsen rendezett konferencia keretében, 2005. október 21-én került sor.

¹¹ Elhangzott a Soproni Norma Konferencián 2010. február 5-én.

daság mesterszakok létesítése, és új – szolgáltatástudományt elvételező – interakcionista – képző modellt bevezetésére is sor kerül (Hervainé 2006).¹²

A hazai szociálismunkás-képzést nem rázta fel a Global Standards-ek megjelenése és hazai terjesztése sem, annak ellenére, hogy a szociális munka Etikai kódexének 2005. évi változatába bekerült a szociális munka nemzetközi definíciója, és 2005 óta a Szociális munka BA alapszak képzési és kimeneti követelményei is talmazzák a Globális Alapelvek legfontosabb kritériumait.¹³ Pedig a szociálismunkás-képzésben világszerte végbemenő folyamatokhoz határozottabb illeszkedést kínált fel a hazai képzésnek: hogy milyen viszonylatrendszerben lehetne-kellene – és a nemzetközi szintén is mozogni képes szociális munkás – gondolkodni, hogy hosszab távú stabilitáshoz jussunk.¹⁴ A Global Standards-ek magukba foglalják a szociális munka alapvető céljait, az egyes képző iskolák küldetésére, céljaira, programjaira, tantervére, a tanárookra, a diákokra, a képzési struktúrára, a szociális munka értékeire vonatkozó elveket. Az alapelvek kidolgozói szerint a szakma- és képzésfejlesztés azt jelenti, hogy lényegét, funkcióinak a társadalmi kihívásoknak megfelelő változásait, ellentmondásait, feszültségeit újra és újra kell tárgyalni, és nem lehet a végleges megoldások feltalálásában és kinyilvánításában megnyugodni.

A Globális Alapelvek elsősorban a szociális munka emancipatorikus jellegét hangsúlyozzák és erősítik. Azon az alapon, hogy miután a szociális problémák oka alapvetően strukturális jellegű és miután a túlgondoskodó, paternalista attitűd nem nyújt hosszabb távon megoldásokat, így a szociális munka alapvetően tegyen a társadalmi kirekesztődés ellen, segítse elő a társadalmi szolidaritást, motiválja és katalizálja a változásokat és integrációkat, hívja fel a közvélemény figyelmét a társadalmi igazságtalanságokra és egyenlőtlenségekre, azaz lépjen egyféle emberjogi szakmává válás felé is (Kozma 2007).¹⁵

A szociális munka alapvető lényegével, céljaival összefüggő, a szociális munkás mibenlétére vonatkozó, nemzetközi térben zajló korábbi polémiák kétségtelenül hatottak az alapelvek kimunkálására. Jelzik a tradicionális értékektől a radikális értékek felé irányuló elmozdulást – ld. elnyomást elutasító gyakorlat, a kirekesztett, veszélyeztetett stb. emberek, csoportok társadalmi integrációja, empowerment, a szociális munkás ne pusztán mechanikus, technikai módon, vagy csupán pszichológizálva dolgozzék stb. témákat – feltáró-elemző tanulmányok (Braye – Preston-

¹² Ld. Hervainé Szabó Gyöngyvér „A szociális munka kompetencia alapú képzési modellje” c. előadását az Iskolaszövetség 2010. június 2–4. közötti konferenciáján.

¹³ A dokumentum szándéka és tartalma szerint magyar kontextusban leginkább a Globális Alapelvek kifejezés használata a legcélszerűbb.

¹⁴ A Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kara és az Iskolaszövetség által közösen szervezett „Esélyek a szociális képzések megújítására” c. konferencia (Nyíregyháza, 2006. október 12–13.) is csak részben tudta tematizálni a kérdéskört.

¹⁵ Erről beszélt Németh László: „Mit vár a társadalom a szociális szolgáltatóktól a XXI. században?” c. előadásában a Szociális Munka Napján, Zalaegerszegen, 2004. november 4-én.

Shoot 1995, Lorenz 2003¹⁶, Varsányi 2006). A Global Standards-ekben a szociális munkára meghatározott lényeg és célok a Karuza-féle rendszerezésben leginkább a kompenzáló identitással rokonítható, a Dominelli-féle rendszerezésben pedig az emancipatorikus funkcióval.

A Global Standards-ek további jelentősége abban áll, hogy egyrészt kimunkálásának folyamatát az ebben dolgozó szakemberek épp oly fontosnak tartják, mint magát az elkészült és kihirdetett dokumentumot. Másrészt, hogy egyértelműen deklarálták a szakmaiság és a képzés szoros kapcsolatát és kölcsönviszonyát. Lorenz már korábban is figyelemztet a képzés diszfunkcióira:

„...aggodalomra ad okot, hogy a szakmai sztenderdek kérdése, vagy teljes mértékben hiányzik a kompatibilitásról szóló vitákból, vagy a kérdés eldöntése ...az akkreditáció oktatási struktúrákra hárul ... formális, technikai viták váltják fel a szakmai kritériumokat és kérdéseket. A vitát a mennyiségi kérdések uralják, ahelyett, hogy a tartalom minőségéről és a kvalifikáció professzionális standardjairól szólnánk” (Lorenz 2003, 8).

Láttuk, idehaza is elsősorban a szervezeti keretekre, a formális kérdésekre és kevésbé a szakmaiságra, identitásra irányulnak a szakmai viták. A Global Standards-ek alapján a hazai szociális képzés alapelveinek kimunkálása eddig elmaradt, ebben nem fogtak össze sem a szakmai szervezetek, sem az iskolák. Kevés az idő egymásra, egymás erősítésére, az együttműködésre és a szolidaritásra, inkább az egyes iskolai- és stáberdekek hatnak erősebben. A személyes találkozások során inkább csak a vélemények elmondására, egymás eredményeinek vagy problémáinak és küzdelmeinek meghallgatására van igény. Közös termékek elkészítésére talán igény lenne, de elkészítésére már nincs akarat és erő. Az egyetemnek és főiskolának, a szociális képzési ágon belül pedig az egyes képzőintézmények is versenyben vannak egymással, képzési piaci mechanizmusok érvényesülnek (alkalmanként nem verseny-tiszta, hanem vad-kapitalista módon), következésképp jelenleg csak néhány, egyes szociális képző iskolák összefogásával futó fejlesztési projekt működik (ld. TÁMOP 5.4.4.).

Az elmúlt öt évben ugyan kisebb gyakorisággal közvetve vagy közvetlenül idehaza is megjelentek a szakmai lényegre összpontosító tanulmányok. Egy, a képzésbe bekerülő hallgatók szocializációs hátterének, motívumainak megértésével, ezeknek a képzés céljaival való összhangba hozásával és a szakmai szocializáció (képzés) különböző ágenseinek feltárását felvállaló kutatásból például kiderül, hogy a szakmai identitás legerőteljesebben a terepgyakorlatok befejezését követően fejlődik (Tóth 2006). Annak ellenére, hogy kiváló módszerek érvényesülnek a gyakornokok terepre helyezése, ottani tevékenységük követése, értékelése ügyében, a terepek-képzőintézmények által közvetített kétféle identitás a gyakornokokat kétségtelenül nehéz helyzetbe hozza, csak kevesen képesek segítség nélkül határozott identitás kialakítására (Kocsis 2009). Tanáraiktól is kevés segítséget kapnak ehhez. A túlterhelt tereptanárok többsége pedig a teljesítő képességük határán vannak. És sokszor, mint hivatalnok, bürokrata, a hatalom képviselője, a segítés technikusa – beta-

¹⁶ Walter Lorenz 2001. október 29-én a VII. Európai Szociális Munka Szimpóziumon (Pamplóna) elmondott előadása alapján készült tanulmány.

nített munkás szerepét vivője, mint mechanikus, rutinból végzett munkás sem képes megfelelően segíteni gyakornokait a szakmai identitás alakításában. Mindez még inkább ráirányítja a figyelmet a szakmaiság, az identitás és képzés összefüggéseinek alaposabb átgondolására.

A szociális és képző szakemberek beállítódásáról sokat elárulnak az utóbbi néhány évben egyre gyakrabban alkalmazott, a szociális munkás gyakornokok és már végzetek körében lefolytatott után-követéses vizsgálatok is. Bizonyos következtetéseket ugyan le lehet vonni a hallgatók szociális munka szakra való jelentkezési motivációiból, a képzés körükben tapasztalható megítéléséből vagy hiányosságainak megjelöléséből, a fő tantárgycsoportok ismereteinek alkalmazási lehetőségeire adott válaszból, de így csak közvetetten szerezhethünk információkat a gyakornokok kötődéséről a szakmai lényeghez, vagy arról, hogy mit tettek ennek érdekében az egyes képzések (Albert 2006, Pattán-Szoboszlai 2006).¹⁷

Újra fókuszban a szociális munka mibenléte

Az elmúlt öt évben Magyarországon a jóléti állam krízise következtében a korábbiakhoz képest egyre nyilvánvalóbbá vált a szociális szolgáltatások diszfunkcionális működése, a jogszabályok szakmailag sokszor indokolatlan és főleg ad-hoc változásai és a mindennapi valóság közti ellentmondás. Az ezzel összefüggő viták különböző informális csatornákon, másrészt szakmai találkozók, fórumokon, konferenciákon és a szociális szakma internetes levelező listáján kapnak teret.¹⁸ Egyre inkább tapasztalható, hogy a szociális munkások egy jó része társadalmi valóság-ismereti hiányokkal bír, egyedül, atomizáltan, magányosan (ld. egyszemélyes gyermekjóléti szolgálatok), túlzottan adminisztratív és bürokratikus, igen gyakran hatósági, vagy a szociális rendőr szerepekben működik, a szolgáltatások felhasználóit hibásnak, gyengének, betegnek, lehetetlennek és tehetetlennek tekintik (vö: Karuza erkölcsi identitás, Dominelli fenntartói funkció!). Ezért ők maguk sem nagyon hisznek saját tevékenységük hatékonyságában, vagy ha igen, akkor inkább „megnevelni”, vagy „kigondozni” akarják a klienseket (vö: Karuza: medikális, felvilágosító identitás, Dominelli: terápiás, fenntartói funkció!).

Előtérbe kerültek a szociális munka segítő és a hatósági funkciójának, a hatékonyságnak, a minőségbiztosításnak, a szociális menedzsmentnek kérdései. A szociális törvény és a hozzá kapcsolódó jogszabályok igen gyakori módosítása pedig a „jog-vezérelt” szociális munka valóságát és

¹⁷ Korábban egy a szociális munkások pályaképével foglalkozó kutatás célirányosan gyűjtött és elemzett adatokat a szociális munkás tulajdonságaival, lényegével, nehézségeivel, más szakmabeliekkel való együttműködésével, képességeivel, készségeivel és tudásával. Forrás: Fónai Mihály – Pattán László – Szoboszlai Katalin (2001): Szociális munkások pályaképének néhány eleme. *Esély*, 6., 89–109.

¹⁸ Képzési vonatkozásban a legutóbbi időszakban például: SzocExpo 2009. november 12–13, Iskolaszövetség Sopron Konferenciája 2010. február 4–5, Szociális Szakmai Szövetség Küldöttgyűlése 2010. április 23, Szociális munka és társadalmi környezet konferencia, Szeged, 2010. május 20–21. Ld. különösen Bánfalvi István, Krémer Balázs, Lena Dominelli és Nagy Endre előadásait, hozzászólásait.

mindenhatóságát vetíti elénk, egyeseknek kapaszkodóként, másoknak nyűgként. Talán kimondható, hogy nem csupán a jóléti állam, de a szociális szakma is krízisállapotban van. A képzést pedig bizonyos fokig védi az egyetemeket körülölelő akadémizmus (ha tudja az adott képző stáb az akkreditációs követelményeket teljesíteni) és az erősödő piaci szemlélet.

Ebben a helyzetben újra hangsúlyosabbá válnak a szociális munka öndefiníálásával, lényegével és társadalmi küldetésével összefüggő kérdések. Feltétlenül szükséges tehát az alapokhoz visszanyúlni. Ehhez Lorenz (2006) a szociális munka gyakorlatában és képzésében érvényesülő három paradigma újragondolását kínálja: 1. megpróbálja a szolgáltatások felhasználóit az univerzálisan érvényesíthető, korrekt és jótékony hatású viselkedési formákhoz igazítani (ezek az elit rétegek normái, vö. Dominelli fenntartói funkció), 2. kulturálisan tradicionális jellegű, így a képzés egyfajta kultúra közvetítő folyamat, 3. a felhasználók autonómiájából kiindulva az önmegvalósítás és az életük feletti kontroll alapján idővel tudjanak magukkal mit kezdeni.¹⁹

A szociális munka Global Standards-ekben is hangsúlyozott alapvető értéke a szakember és a szolgáltatást felhasználók közötti partnerség, kölcsönösség és együttműködés, amely során erőt adnak egymásnak (főleg a kliensnek), alapvetően figyelembe véve azt, hogy együtt elemezzék a helyzetet, együtt állapítsák meg a szükségleteket és a problémákat. Ugyanakkor a szociális munkásnak szakértelme révén mégis vezérelnie kell a folyamatokat, és ez felveti a hatalmi viszonyok különböző megnyilvánulási formáit. A hatalom működéséhez, de a segítő és hatósági funkció áttekintéséhez kiváló szempontokat ad Tew (2009) rendszerezése. Az általa értelmezett keret szerint a hatalom – itt most elsősorban a szociális munkás beavatkozása – egyfelől megnyithat, másfelől bezárhat lehetőségeket. A beavatkozások során kérdés, hogy a szociális munkástól a kliensek felé irányuló szakmai hatalom inkább produktivitást eredményező (szegények, munkanélküliek, romák, hajléktalanok segítése), védelmező (tartós betegek, idősek, bántalmazottak, áldozatok támogatása), vagy hatásos ellenőrző-korlátozó (a közös megállapodásokra és döntésekre való rendszeres visszatérés, pártfogói munka) jellegű lesz-e. Egy másik, az együttes erőt hangsúlyozó dimenzió értelmében a hatalom megosztása egyfelől kooperativitással elért eredményekben (vö. Karuza-féle kompenzáló modell) realizálható és mérhető, másfelől abban, hogy a szakember egyes kliensekkel szövetkezve akarva vagy akaratlanul mások kirekesztésére (például agresszív, bántalmazó apák figyelmen kívül hagyása a menekült anyákkal és gyerekeikkel való foglalkozás során) törekszik. Igen gyakori kérdés, hogy a hatalom nélküliek segítése mikor és miként termelhet paternalizmust, mikor vált ki bezárkózást, ellenállást a kliensek részéről és hogy az ilyen esetekben milyen segítő módszerekkel lehet továbblépni. Tew modellje is jó fogódzó lehet a hazai képzésben dolgozóknak a „mi legyen a képző folyamat középpontjában” kérdés megválaszolásához.

A német szakirodalom és a hazai gyakorlat több szempontú elemzése alapján jut el Pataki (2006/b) a szakma professzionalizálódását végig

¹⁹ Walter Lorenz „Történelemformálás: emlékezet és kortárs szakmai gyakorlat” címmel hangzott el előadása az IFSW Világkonferenciáján, Münchenben, 2006. július 31-én.

kísérő kérdéshez, a segítő és a kontroll funkció (identitás) kettősségéhez, dilemmájához: szociális szakmai környezet vs bürokratikus szervezeti (intézményi) környezet, azaz mi a szakmai és a bürokratikus identitás viszonya egymáshoz és miképpen hatnak ezek egymásra. Ráirányítja a figyelmet a hazai szociálismunkás-képzések által többnyire képviselt és közvetített segítői, másrészt a szakma gyakorlatában terjedő kontroll egymással szemben álló identitására, adott esetben egy-egy szakember önmagában meglévő dilemmájára, szerepkonfliktusára és identitászavarára (vö. Lorenz 2006, ld. még: Parlsöe 1996).

Óvatosan megjegyzem: a fenti – és sok más fontos szakmai – kérdések valószínűleg nem állnak a képzési folyamatok fókuszában, sem az elméleti stúdiumokon, sem a terepgyakorlatokon. Hiszen az oktatóknak képessé kellene tenni magukat erre az eddig kevésbé begyakorolt feladatra, és egy sor új eszközre lenne szükségük a szakmai identitás értelmezéséhez (például a védelem és kooperáció során a kontroll funkciójára és viszont, a kontroll során a segítő funkcióra), önmagukkal és a diákokkal, a dilemmákkal való megküzdéshez. A tereptanároknak pedig az elsősorban bürokratikus szervezeti keretek között, kontroll-mechanismusok szerint dolgozva igen nehéz a saját helyzetükből önmagukat kirántva más értékrendbe, identitásba átlépni, átlényegülni, vagy plurális identitással működni (vö. fent: Tew 2009).²⁰

Sztenderdizáció mint szakmai gyógyír?

A szociális munka mibenlétével, lényegével összefüggő témákat és gondolkodást az utóbbi néhány évben kibővítették a segítő tevékenység sztenderdizációjával (irányelvek, sztenderdek, protokollok kidolgozásával, bevezetésével) kapcsolatos, széles körű viták. A sztenderdizáció elsősorban a szociális szolgáltatások szakmai szabályozását, hatékonyabb irányítását, működését, a segítő tevékenység magasabb szintű minőségének elérését célozza meg, és kevésbé irányul a szakmai munka lényegére, értékrendjére. A szociális szolgáltatások funkciójával, irányulásával, hatékonyságával kapcsolatos széles körű polémia során egyes nézetek a sztenderdizációt egy újabb, „mindenható”, a szociális szakma szinte minden problémájának abszolút megoldásaként értelmezik, mások határozottan óvnak az ez alapján is terjedő menedzsmenti szemlélet és a túlzottan beszabályozó szociális munka veszélyeitől. A vita még folyik, viszont a téma máig nincs jelen a szociálismunkás-képzés mindennapiiban. Kérdés: Miként fog ott megjelenni és hogyan fogja hatását kifejteni (Bányai 2008, Kozma 2008, Pataki 2006/a, Pataki 2008).

²⁰ Ld. még Pataki Éva: „A kettős mandátum: a szociális munka segítő és kontroll funkciójának érvényesülése a gyakorlatban” című előadását a „Szociális munka és társadalmi környezet” c. konferencián 2010. május 20-án, Szegedi Tudományegyetem, Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar, Szeged.

Kompetencia-alapozottság mint gyógyír a képzésben?

Az elmúlt néhány évben a szociális szakmában és a szociálismunkás-képzésben mind az európai térségben, mind idehaza különösen hangsúlyossá vált a kompetencia alapú megközelítés. Miért vált kulcsfogalom a kompetencia, és miért vált szintén varázsigévé a kompetencia alapú (competence-based) képzés? A kompetencia olyan képesség, amely a már megszerzett tapasztalatokra, tudásra és a különböző készségekre alapozva különböző helyzetekben jobb teljesítmény elérését eredményezi. E szellemiség értelmében a hangsúly a „mit tud”-ról a „mire képes”, a „mit tud megcsinálni”-ra helyeződik. A kompetencia az adott ügyekben való illetékességet, pozitív hozzáállást, adott tevékenységre való jogosultságot fejezi ki. Szakértője valaminek valaki csak akkor lehet, ha ön maga a szóveges, elektronikus és verbális információk, instrukciók, ill. személyes tapasztalatok alapján önállóan képes cselekedni, ha a problémákat képes megoldani, ha új helyzetekben képes kreatívan hasznosítani, biztosítani, hatékonyt és mérhető teljesítményt konstruálni. Kompetensnek lenni mindenképp valamilyen személyességet, ill. aktív, alkotó létet és működést jelent. Merőben szemben áll a mechanikus, technikus vagy rutinszerű munkává (hasznos helyett értelmetlen adminisztráció: mint sokszor a macis lapok) degradált szellemiségtől és gyakorlattól (Lymbery 2003, Rolfe 1998).

A kompetencia igen széles körben értelmezhető; vonatkozhat az elméleti tudás gyakorlatban való alkalmazására, a különböző gyakorlati stratégiákra, eljárásokra, módszerekre, technikákra, vonatkozhat a szakember értékrendjére, továbbá a szakember szakmai személyiségére is. Mindenesetre a tudások, a képességek, a készségek, a hozzáállás szerves egységét és integrációját fejezi ki. A kompetencia alapú tevékenység tehát egyfelől megkerülhetetlen az alapvetően gyakorlatközpontú szakmában, másfelől a kompetencia fogalom-használat és megközelítés a hatékonyabb képzések kialakítását, fejlődését is megcélozhatja. A Bologna-folyamat kifejezetten preferálja a különböző képzések kompetencia alapú újra építését. Ezzel együtt a Global Standards-ekkel foglalkozó szakemberek joggal felhívják a figyelmet a megközelítés veszélyeire is; azaz, hogy ne tagoljuk túlságosan szét, ne tegyük triviálissá a szociális munkát, ne kerüljön a háttérbe, hogy a szociális munkás a változások ügynökeként, facilitálójaként, többdimenziójú partnerségben és rendszerekkel(ben) dolgozik (A szociálismunkás-képzés globális alapelvei 2006, Dominelli 1997, Lorenz 2001, Lymbery, 2003).²¹

Idehaza a szociális munka végzéséhez szükséges kompetenciák leírása, rendszerezése csak egy-két képző helyen történt meg, a szociális szakmai szervezetekben nem. A szociális munkában alkalmazható kompetencia rendszerezéshez alapul szolgálhat az OECD országok szerinti kulcskompetencia rendszer: kommunikációs, értékek-értékorientációk, motiváció, kritikus gondolkodás, szakmai terület kompetenciái, szemé-

²¹ Ld. még Lena Dominelli: Szociálismunka-oktatás és gyakorlat a XXI. században: Kihívások és lehetőségek c. és az „Elnyomás elleni gyakorlat a globalizálódó világban” c. előadásait a „Szociális munka és társadalmi környezet” konferencián 2010. május 21-én, Szegedi Tudományegyetem, Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar, Szeged.

lyes tulajdonságok és jellemzők. Megítélésem szerint igen leegyszerűsítetten a BA diplomával rendelkező szociális munkás legyen képes:

- a nyílt, tiszta kommunikáció folytatására, az információk használatára
- a társadalmi és szociális problémák, különböző szükségletek, veszélyeztető tényezők multi-dimenzionális leírására, elemzésére
- a társadalmi-szociális összefüggések kritikus értelmezésére, prezentálásra, érvelni tudásra
- tudományos, metodikai és gyakorlati alapoottsággal változtatások előidézésére és kivitelezésére – a problémakezelő képesség fejlődésének segítésére
- a szakmabeli kollégákkal és más szakmabeliekkel való együttműködésre és a szociális munkás saját szakértelmének érvényesítésére
- tudásának, kompetenciáinak permanens minőségi fejlesztésére
- a szakmai értékek (igazságosság, szolidaritás, partnerség, autonómia, méltóság, tisztelet stb.) érvényesítése stb. (Budai 2008, Galambos-Kozma 2008).²²

Összefoglalva

Látható, hogy az elmúlt néhány év során a szociálismunkás-képzéseket illetően régi-új szakmai követelmények fogalmazódnak meg, mint pl. a társadalmi valóság alaposabb, élesben való megismerése (mi és hogyan mozgatja a társadalmi folyamatokat; milyen következményei vannak a strukturális egyenlőtlenségeknek; hogyan engedte el a magyar társadalom a szegényeket és a romákat), mint az értékek változásai (például az individualizáció térhódítása) és szociális munkára vonatkozó következményei, mint a szociálpolitikát mozgató erők megértése, mint a hatékony szakmai kommunikáció elsajátítása stb.

„...Elengedhetetlen a kritikai megértése annak, hogy a társadalmi stabilitás, harmónia, a kölcsönös elfogadás és a közös szolidaritás miként hatnak ki az ember életére, működőképességére és fejlődésére minden szinten (beleértve a globális szintet is), feltételezve, hogy a stabilitás, a harmónia és a szolidaritás nem jelentheti olyan status quo fenntartását, amely sérti az emberi jogokat...”

„...Kiemelt jelentőségű a társadalomszerkezeti, politikai és gazdasági körülmények megismertetése és a szociális munka eszközeivel való megváltoztatása, amelyek nélkül az emberek elvesztik sorsuk irányításának képességét, és így marginalizálódnak és kirekesztődnek...” stb. (Globális Alapelvek 4.2.1. és 4.2.4. pontok).

²² E rendszerezéshez közel áll a Szociális munka BA alapszak képesítési és kimeneti követelményében szereplő leírás.

A szociális és a közösségi munka gyakorlatára figyelemre méltó struktúrát állított fel Jan Agten 2007-ben (kézirat), Leonardo da Vinci Community Care nemzetközi projekt: Competencies for the Community Worker.

Hervainé Szabó Gyöngyvér a Szociális munka BA szak kompetenciáit tekintve az alábbi felosztással operál: indikatív tudástartalom; habitus-attitűd; a közvetlen gyakorlat – autentikus bánásmód a személyekkel, csoportokkal, szervezetekkel, közösségekkel; szolgáltatás menedzsment – szolgáltatás koordináció; stb. In: A szociális munka kompetencia alapú képzési modellje, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, 40–41.

A képző stáboknak tehát célszerű lenne újra átgondolniuk, hogy milyen szellemiségek, identitás(ok), attitűdök mentén lehet megfelelő szakmai válaszokat adni a fentiekre. Újra át kellene gondolni, miképpen lehet felelős állampolgárként, kritikus alapállással, kreatívan dolgozó, építkező, hálózatban működni képes, önszerveződni képes szociális munkásokat képezni. Újra át kellene gondolni a terepgyakorlatok filozófiáját, tartalmát, formáit, teret kellene adni a halmozottan hátrányos helyzetű, és/vagy zárvány településeken folytatandó, a settlement jellegű gyakorlatoknak.

A kompetencia alapú képzés előnye, hogy magával hozhatja a hazai szociálismunkás-képzések jelenlegi, hagyományos, diszciplináris logikával építkező tantárgyrendszerének revízióját és felbontását, a tananyag releváns, szakmai problémákra (problem based learning – PBL) koncentráló szervezését, s azt, hogy a gyakornokok gyorsabban és eredményesebben tudják az elméletet integrálni a gyakorlattal és viszont. Ugyanakkor egyoldalú preferálásának veszélye, hogy magán viselheti a mindenhatóságába vetet hitet, vagy mechanikus tevékenységeket végző szakmunkássá fokozhatja le a szociális munkást. Kérdés: mennyire kész és alkalmas a fenti feladatoknak megfelelni a hazai szociálismunkás-képzés. Mennyire vannak ma már olyan tantárgyak, modulok, amelyekben a tanárok és a diákok világosan átláthatnák a biológiai, a pszichológiai, a társadalom- és szociálpolitikai, a szocio-kulturális, a gazdasági, a politikai stb. faktorok közötti integrációk lényegét, értelmét? Miképpen lehetne a képző folyamatokat alapvetően a szakmaiság lényege, a szociális problémák szerint strukturálni? Milyen integrációs pontok kristályosíthatók ki a képzési folyamatban? És mindez miképpen segíthetné elő a szakmai identitás biztosabbá tételét már az iskolarendszerű képzés során (Budai 2004/a, 2004/b).

A tanulságok és a lehetőségek összhangja

A hazai szociálismunkás-képzés 20 évének áttekintése számtalan tapasztalatot adott a szociális szakmának és a képzésekbe bármilyen módon bekapcsolódott szakembereknek. Mit jelent egy tradicionális (poroszos hagyományú) felsőoktatási rendszerben felépíteni egy sok bizonytalansággal bíró, de modern szemléletű, problémaközpontú, gyakorlatorientált képzést és miben tud még ma is üzeni számunkra az időben már igen távoli Sopron. Érzékeljük, hogy a felsőoktatási dominánsan diszciplináris tér, szellemiség miképpen hat a képzésre, hogy a szakmai és akadémiai szempontok nem erősítik egymást. Tudjuk, hogy a szakma és a képzés fejlődése szoros kölcsönhatásban van egymással, annak összes előnyével és hátrányával, tudjuk, hogy miként gyengíti egymást terep és iskola. Látjuk, hogy milyen következményei vannak a gyakorlati szociális munka és az akadémiai képzés párhuzamosságának, a kétféle identitás közvetítésének. Nem teljesen érthető, hogy a hazai képzés kezdeti, a világra való nyitottsága (külföldi szakemberek itthoni közreműködése, nemzetközi projektek stb.) után miért nem tudtunk többet kezdeni Bologna és a Global Standards-ek lehetőségeivel, és az sem, hogy EU-s tagságunk ellenére mostanában miért maradunk kijebb a nemzetközi

fő áramlatoktól. Látjuk a szociális munkával szemben megfogalmazódó újabb kihívásokat. Tudjuk, hogy szükségszerűen vagy nem teljesen szükségszerűen igen sok időt, energiát használtunk fel a szervezeti keretek, formák kialakítására, változtatására, formálására. És tudjuk, hogy mindig termelődnek mindenre megoldást kínáló, de sok mindenre egyáltalán nem megoldásokat hozó alternatívák (sztenderdizáció, kompetencia alapú képzés).

A tanulságok sok szempontú elemzése folyamatban van. Látható az is, hogy minél mélyebbre megyünk egyik-másik kérdés elemzésében, annál több bizonytalan pont is feltárul és egyre több feltételezéshez jutunk. Ezért a jövőben elengedhetetlenül fontosak és szükségesek lennének a szociális képzésre irányuló kutatások, újabb és újabb adatok gyűjtése és elemzése, képzési modellek kimunkálása és képzési kísérletek lefolytatása.

Kicsit ki kellene lépni és kívülről kellene rátekinteni jelen helyzetünkre. Megítélésem szerint alapkérdés újra átgondolni, hogy milyen segítői paradigma, értékrend és identitás szerint kíván a szociálismunkás-képzés hosszabb távon tovább lépni Magyarországon. Hogy elfogadja-e és követi-e a nemzetközileg ma ismert legmodernebbnek tekintett – a kliensek autonómiáját és önrendelkezését preferáló – paradigmát, a radikálisabb színezetű, emancipatorikus szociális munka funkcióra való felkészítést. Ha igen, akkor képzők, alkalmazók, szociális szakemberek, intézmények, szervezetek összefogásával képesnek kell lenni a hazai képzési alapelvek kimunkálására, ahogy ez a 2000-es évek elején a nemzetközi szinten a Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége (IFSW) és a Szociális Munkást Képző Iskolák Nemzetközi Egyesülete (IASSW) együttműködésével (igaz négy éves küzdelmes munka során) megtörtént (A szociálismunkás-képzés globális alapelve 2006). Ehhez jó segítséget adhatnak egyfelől a Global Standards-ek és a szociális munka tipizálására korábban megjelent rendszerezések, másfelől az e tanulmányban is vázolt, Karuza és társai-féle, segítői identításra és attitűdökre vonatkozó tipizálása, a Dominelli-féle, az állam és az állampolgár viszonya közvetítőjének értelmezett szociális munka funkcióiról szóló tipizálása, a Lorenz által értelmezett, szociális munkában használatos paradigmák, vagy a Tew-féle, a hatalmi viszonyok megnyilvánulási formáira vonatkozó leírás (4. táblázat). Ha ez nem megy, akkor konszenzusra kellene jutni a Global Standards-ek hazai elfogadásában és deklarálásában. A szociális munka lényegének határozott körvonalazása után, ahhoz viszonyítva célszerű beszélünk minden más további kérdésről. Például hogy miképpen lehet az értékeket, attitűdöket, szakmaiságot, az identitás alakítását tanítani – de ez már átvezet egy másik igen fontos, ám máig úgyszintén kevésbé végiggondolt problémakör világába.

4. táblázat Segítői identitások, funkciók és paradigmák

Karuzs és társai (1982)	Dominelli (1997)	Lorenz (2006)	Tew (2009)
Felelősség a problémák okaiban és megoldásában: • Kompenzáló • Erkölcsi • Felvilágosító • Medikális	Az állam és az állampolgár viszonyának közvetítője a szociális munkás: • Terápiás • Fenntartói • Emancipato- rikus	A szociális munkában alkalmazott paradigmák: • Viselkedési normákhoz igazítás • Kultúraközvetítő • Autonómia, önmegvalósítás, életünk feletti kontroll	A hatalom gyakorlása alapján: 1. Produktív • Védelmező • Ellenőrző 2. Kooperatív • Eredményt termelő • Kirekesztő

Irodalom

- Ágoston Magdolna – Kozma Judit – Pelle József – Somorjai Ildikó (szerk.) (1996): Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.
- Albert József (2006): Hogyan látják a képzést a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskolán végzett szociális munkások? In: Albert József (szerk.): Esélyek a szociális képzések megújulására. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest, 167–184.
- A szociálismunkás-képzés globális alapelvei – Global Standards for Social Work Education and Training (2006): Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség), Budapest.
- Az általános szociálismunkás-képzés tantervi irányelvei (1990): Esély, 4, 62–75.
- Bányai Emőke (2008): A sztenderdizáció árnyoldalai. Kapocs, 35, 2–9.
- Borbély Sjoukje – Göncz Kinga – Ohly Éva – Pik Katalin – Szilvási Léta (1996): Szociálismunkás-képzés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. In: Tausz Katalin – Várnai Györgyi (szerk.): Rejtőzködő jelen. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest, 13–40.
- Braye, Suzy – Preston-Shoot, Michael (1995): Empowering Practice in Social Work and Practice. Open University Press, Buckingham – Philadelphia.
- Budai István (1999): No, hol is tartunk...? Esély, 2–3, 94–103.
- Budai István (2001): A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében. Esély, 2, 51–71.
- Budai István (2004/a): „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...” Esély 1, 61–79.
- Budai István (2004/b): Some Dilemmas in the Development of Social Work Education in Hungary (thesis), Bournemouth University, United Kingdom.
- Budai István (2006): Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I. Esély, 6. 62–88.
- Budai István (2008): Szociális szaktudás – kompetenciák – képzés és a sztenderdek kidolgozása. Kapocs, 37, 38–47.
- Budai István – Csoba Judit – Goldmann Róbert (2006): A szociális képzések magyarországi fejlődésének főbb állomásai. Esély, 2, 49–70.
- Budai István – Somorjai Ildikó – Tordainé Vida Katalin (szerk.) (1996): Szociális képzés európai szinten – hazai viszonyok között. Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola – Széchenyi István Főiskola, Esztergom–Győr.

- Butsy Krisztina (1996): Terepgyakorlatok hallgatói vélemények tükrében. In: Ágoston Magdolna – Kozma Judit – Pelle József – Somorjai Ildikó (szerk.) (1996): Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest, 254–265.
- Dominelli, Lena (1997): Sociology for Social Work. Macmillan Press Ltd., London.
- Ferge Zsuzsa (1986): Vitaindító gondolatok a szociálpolitikai szakember-képzésről. Szociálpolitikai Értesítő, 1, 122–123.
- Ferge Zsuzsa (2007): Üzenet a szekszárdi iskolának... www.3sz.hu
- Galambos Rita – Kozma Judit (2008): Egyetem – közösség – aktív állampolgáriság. In: Budai István – Somorjai Ildikó – Varsányi Erika (szerk.): Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára. Széchenyi István Egyetem, Győr, 186–220.
- Győri Péter (1996): Egy szakma születése – gyorsfénykép magunkról. Esély, 6, 57–74.
- Hegyesi Gábor (2009): Szociális szakmai fejlesztések. Szociális Innováció Alapítvány, Budapest.
- Hervainé Szabó Gyöngyvér (2006): A szociális munka oktatásának interakcionista modellje. In: Albert József (szerk.): Esélyek a szociális képzések megújulására. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest, 35–65.
- Howe, David (2008): An Introduction to Social Work Theory. Ashgate.
- Karuza, J., Sevon, M. A., Rabinowitz, V.C. and Brickman, P. (1982): 'Attribution of responsibility by helpers and recipients' in Wills, T.A. (ed): Basic Processes in Helping Relationships, New York: Academic Press.
- Kádár Sára (1994): A jó szociális munkás ismérvei – szubjektív megközelítéssel. Esély, 3.
- Kersting, J. Heinz (1996): A szociális és a pedagógus szakma azonosságai és különbségei. In: Budai István – Somorjai Ildikó – Tordainé Vida Katalin (szerk.) (1996): Szociális képzés európai szinten – hazai viszonyok között. Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola – Széchenyi István Főiskola, Esztergom–Győr, 24–29.
- Kocsis Erzsébet (szerk.) (2009): Terepgyakorlati vademecum. PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar – Iskolaszövetség, Szekszárd–Budapest.
- Kozma Judit (1994): Milyen a jó szociális munkás, avagy ki tud démont űzni? Esély, 4. 63–70.
- Kozma Judit (1998): A szociális munkás szakmai és egyéni fejlődése. In: Kozma Judit (szerk.): Kézikönyv a szociális munkásoknak, Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.
- Kozma Judit (2007): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban I. Kapocs, 29, 2–19.
- Kozma Judit – Mester Dániel (2008): Munka közben. A sztenderdizáció tapasztalatairól és a szociális szolgáltatások szakmai szabályozó rendszerének kidolgozását célzó fejlesztés során következő feladatairól. Kapocs, 36, 2–9.
- Lévai Katalin (1994): A mágikus segítő. Esély, 5, 71–75.
- Lévai Katalin (2001): Szakmáról, képzésről, választásról. Esély, 2, 3–7.
- Lorenz, Walter (2001): 'Social Work in Europe – portrait of a diverse professional group'. In: International Standards Setting of Higher Social Work Education. (ed.): S. Hessle, Stockholm University, Stockholm Studies of Social Work.
- Lorenz, Walter (2003): Szociális munka Európában. Esély, 3, 3–17.
- Lorenz, Walter (2006): Történelemfelfogás: emlékezet és kortárs szakmai gyakorlat, Kapocs, 26, 54–59.
- Lymbery, M. (2003): Negoating contradictions between competence and creativity in social work education, Journal of Social Work, vol. 3, no. 1. 99–117.
- Nemes Judit (2010): Többszintű szociális képzés kialakításának lehetőségei (ppt prezentáció), www.3sz.hu

SZOCIÁLIS MUNKA

- Ohly Éva (1992): Vezérfonal az ELTE szociálismunkás-képzés 1992. évi őszi terepgyakorlatához, *Esély*, 5, 76–94.
- Parlsoe, P. (ed.) (1996): *Pathways to Empowerment*. Venture Press, Birmingham.
- Pataki Éva (2006/a): A minőségbiztosítás: gyógymód, avagy szépségtapaszt? *Esély*, 6, 89–103.
- Pataki Éva (2006/b): Kettős mandátum: a kontroll és segítő funkció problematikája a szociális képzésekben. In: Albert József (szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest, 99–110.
- Pataki Éva (2008): A szociális szolgáltatások szakmai szabályozásának fejlesztése – szakmapolitikai vonatkozások. *Kapocs*, 34, 2–13.
- Pattyán László – Szoboszlai Katalin (2006): Hallgatói után-követéses vizsgálat, és ami mögötte van. In: Albert József (szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest, 151–162.
- Payne, Malcolm (2005): *Modern Social Work Theory*. Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York.
- Pritchard, Colin – Taylor, Richard (1978): *Social work: Reform or revolution?* Routledge & Kegan Paul, London, Henley and Boston.
- Rolfe, G. (1998): Advanced practice and the reflective nurse: developing knowledge out of practice. In: G. Rolfe and P. Fulbrook, (eds). *Advanced nursing practice*. Butterworth: Heinemann, 219–228.
- Stubs, P. (1996): *Trends in Social Work Education and Training in five Central and Eastern European Countries*. Zagreb, University of Zagreb.
- Szabó Lajos (1999): A szociális esetmunka kialakulása és elméleti hátterei, *Szociális Munka Alapítvány*, Budapest.
- Szabó Lajos (2005): Közel Bolognához – Soprontól távol. *Háló*, 7, 2–6.
- Szöllősi Gábor (1997): A nyíregyházi mérőföldkő – Jelentés az Iskolaszövetség konferenciájának eredményeiről és javaslatairól, *Iskolaszövetség*, Nyíregyháza.
- Talyigás Katalin – Hegyesi Gábor (1990): Alapkötetétel. Az 1990-es Soproni Konferencia. *Esély*, 4.
- Tew, Jerry (2009): A hatalom és a hatalom nélküliség értelmezése. In: Katz Katalin – Bányai Emőke (szerk.): *Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió*, Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület – ELTE TáTK Szociális Munka és Szociálpolitikai Tanszéke, Budapest, 133–158.
- Tóth Edit (2006): Hogyan fejleszt a képzés? Szakmai szocializáció, oktatásirányítás, metodika. In: Albert József (szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest, 65–82.
- Varsányi Erika (1996): Önreflexió, személyesség és racionalitás. *Esély*, 2, 117–128.
- Varsányi Erika (2006): Szociális munka és kultúra. *Beszélő*, 11. évf. 7, 43–51.
- Varsányi Erika (2008): Kinek minek a kézikönyve. Alapvetés a kézikönyv használatához és a képzések megvalósításához. In: Budai István – Somorjai Ildikó – Varsányi Erika (szerk.): *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem, Győr, 6–17.
- Woods, Ronald (1990): A szociális munka gyakorlatának oktatása. *Esély*, 5, 44–52.