

Horváth-Lindberg Judit

Gyakorlat, tapasztalat és reflexió: egy tereptanár gondolatai¹

Háttér

Iskolai pályafutásom, egyetemi végzettségem nem a szociális munkásé. De munkáim, szakmai tevékenységem mégis efelé vitt, több évig foglalkoztam a menekültügygel, s az utóbbi években az idősgondozás különböző formáival. E munkákban sokszor a szociális munkás szerepét töltöttem be, különbözőképpen, különböző nívón. Vannak tapasztalataim a szociális terepmunkában, a közösségi szociális munkában, természetesen ezekben előfordult az egyénnel végzett esetmunka is. Svédországba érkezett menekültekkel dolgoztam, olyan emberekkel, akik nagyon különböző traumákon mentek keresztül. A menekültügyben dolgozók számára kézikönyvet állítottam össze, s ebben szerzőként is közreműködtem. Van tapasztalatom az idősek információs centrumainak, információközvetítő hálózatának kiépítésében, különböző aktivitásokat kínáló klubjaik felépítésében és a hozzátartozókat támogató programok vezetésében.

Bekapcsolódtam a szakmai képző- és támogatórendszer munkáiba is. Óraadó tanár voltam, többek között a Stockholmi és Uppsalai Egyetemen, terepszupervíziót tartottam különböző formában személyeknek és professzionális szakmai csoportoknak. Legalább tíz szociális munkás gyakorlatát vezetem mint tereptanár, s konzulensként kísérem pszichológiai szakdolgozatokat, melyek a menekültek traumáival és támogatásukkal foglalkoztak. Szociális munkás gyakornokaim legtöbbször a Stockholmi Egyetem Szociálismunkás-képző Főiskolájáról jöttek (Stockholms Universitet, Socialhögskolan i Stockholm), de néhányan egy stockholmi alapítvány, a Sköndalsinstitut szociálismunkás-képzését követték.

Mindezeket azért tartom fontosnak, így előljáróban megfogalmazni, mert bármily különböző tevékenységek voltak, *mindegyikben az elmélet és gyakorlat között hidat építő, közvetítő szakemberként dolgoztam, s a munkamódszerem következetesen a reflexió volt.*

Miért a reflexió?

Az írás mint a reflexió módszere

Maria Hammarén fogalmazta meg azt, hogy az írás a reflexió, a tükrözés egyik módszere. Ez a kijelentés a szociális munkások számára azért is fontos, mert szakmai tevékenységük alapját képezi.

¹ A szerző hosszú éveken keresztül dolgozott szociális és közösségi munkában a svédországi Solna városában. A tanulmány a 2007–8-ban folyó Leonardo da Vinci Program „Community Care Approach: Strategy for Social Inclusion” című nemzetközi projekt keretében készült. E változat a „Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munkások tereptanárai számára” című kötetben (szerk.: Budai I.–Somorjai I.–Varsányi E., Széchenyi István Egyetem, Győr, 2008) megjelent tanulmány változatlan utánkölése.

A tanulmányban megjelent szövegeket a szerző fordította, a szöveget Somorjai Ildikó gondozta.

A szociális munkás gyakornokokat az egyetem arra szólítja fel, hogy gyakorlati idejük alatt írjanak naplót, melyben leírják reflexiójukat, gondolataikat és azokat a történéseket, melyeknek résztvevői voltak, illetve azokat a helyzeteket, amelyeket megfigyeltek. Ezek a feljegyzések nem a tanároknak készülnek, nem beadandók, személyesek. Amikor a gyakorlat tapasztalatait összegzik a diákok egy dolgozatban, esszében, ezek a naplófeljegyzések olyan információkat tudnak adni, melyekre az összegzés írásakor már nem emlékeznek, vagy nincsenek tudatában annak, hogy azt a dolgot valaha is tapasztalták.

Maga az írás folyamata arra ösztönöz, hogy „írd le, amit nem tudtál, hogy tudsz”, kéri a gyakornokoktól Maria Hammarén. A svéd iskolarendszerben, és minden valószínűség szerint sok más iskolarendszerben is él az a felfogás, hogy „a gondolat megelőzi a nyelvet, így a nyelv – többé-kevésbé – a gondolat jól idomított szolgálója. Valójában esztétikai dimenzió, amely nyomatékosítja a jelenidejűséget, s a nyelvvel való munka, mint maga is reflexió, történetesen a ma sokszor alkalmazott oktatástól eltérő eszményhez, a klasszikus oktatási eszményhez tartozik.” (Hammarén 2006: 25)

Szellemi tevékenység tehát, ahogy dolgozunk a nyelvvel, megformáljuk esztétikailag is a megélt dolgot, formába öntjük.

De mi is a reflexió? És mi az, ami mássá teszi a tapasztalatot, ha az ember ír?

A belső dialógus: az ember beszélgetése önmagával. A külső dialógus az a nyilvános beszélgetés, melyet mással vagy másokkal folytatunk. Az írás egyrészt fegyelmessé tesz, másrészt, mint a reflexió módszere, megerősíti a külső és belső dialógusunk közötti kapcsolatot.

„Azáltal, hogy a belső dialógusunk a munkával van kapcsolatban és ez a belső megfogalmazás kifejeződik egy külső dialógusban is, vagyis hangosan kimondható, a demokrácia alapvető kérdésévé is válik. Addig, amíg a belső megfogalmazás nincs élő kapcsolatban a külső dialógussal, nem vagyunk abban a helyzetben, hogy befolyásolni tudjuk a munka világának fejlődését.” (Hammarén 2006: 31–32)

„Az írás, mint írásbeli reflektálás arra is szolgálhat, hogy elhárítsa a cselekvés vázlatos természetét. Megtanuljuk jobban megismerni partnereinket. Megtanulhatjuk elválasztani a valódi, mennyiségi változásokat a mindennapi változatoktól. Egyszóval tudatosan dolgozunk a gyakorlati étellel és annak tevékenységeivel.” (Hammarén 2006: 31–32)

A szociális munkás, akár individuális ügyekkel, akár közösségi munkával, netán csoportban, egyszóval bármely környezetben dolgozik, belső dialógusaival, reflexióival érzékeny, az emberre fogékony hangszerré teszi önmagát. E nélkül az érzékenység nélkül nagyon nehéz jól végezni a szociális munkát, mert hiába vannak megadva a munka keretei, a törvények, rendeletek, szakmai szabályok, a szociális munka mindig emberi kapcsolatokról szól. Emberi érzésekről, problémákról, emberi kapcsolatokról, ahol a szociális munkás fölényben van a klienseivel vagy a közösségi munka helyszíneinek reprezentánsaival szemben. A külső dialógus tükörképe lesz a belső dialógusnak, mely megadja a részt vevő személyek kommunikációjának alaphangját.

A szociális munkás egyik feladata, hogy hivatalos feljegyzéseket, szakvéleményeket készítsen, bizonyos nyelvi és tartalmi kereteken belül. E dokumentumoknak objektíveknek és semleges hangúaknak kell lenniük, nem utolsósorban azért, hogy ne sérüljenek az érintettek emberi jogai, de azért is, hogy bárki, akinek joga van bepillantani a munkafolyamat során megszületett dokumentumokba, tiszta képet tudjon kapni a szakmai tevékenység előrehaladtáról. De ha az emberek csak ezen a nyelven kommunikálnának, az emberi kapcsolatok és azok beszédbeli reprezentációi nagyon hidegek és szegényesek lennének.

Véleményem szerint a reflexiót megtanítani – a szokásos akadémiai módszerrel – nem lehet. De azzal, hogy az akadémiai környezetben ugyanúgy, mint ahogy a gyakorlati munka helyszínén lehetőséget adunk, bátorítjuk és el is várjuk a diákjainktól, hogy mind gondolatban, mind írásban reflektáljanak a körülöttük lévő világban, környezetükben szerzett tapasztalataikról, egy olyan szociális munkás gárdát tudunk nevelni, akiknek lehetőségük van demokratikus alapelvek szerint dolgozni, és akik befolyásolni tudják közvetlen környezetük, de hosszabb távon a társadalmi kommunikáció alaphangját is.

Mi a tudás?

Ingela Josefsson (2002) a tudás fogalmát nem tekinti eredendően tudományos fogalomnak, hanem egy olyan fogalomnak, melynek jelentését mi magunk határozzuk meg, a használat kontextusához kapcsolva. A „Mi a tudás?” című tanulmányában az orvosi foglalkozásból indul ki, de e sorok írója úgy látja, hogy a kérdésfeltevései más, felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásokra is érvényesek. Az általa vezetett kutatásba bekapcsolódó, csakis gyakorló orvosokból álló csoport tagjaival három éven keresztül folyamatosan találkozott és azzal a témával foglalkoztak, hogy hogyan lehet az elméleti megalapozottságú orvostudomány és a humanisztikus megközelítés között hidat építeni. A kiindulópontjuk az a meggyőződés volt, hogy az orvosi hivatás egy mélyen humanitárius foglalkozás. Olyan, egymástól nagyon különböző problémákat vitattak meg, amiket nem lehet egyszerűen megoldani pusztán a teoretikus alapokra építve, hanem szükség van egy jól megalapozott ítélőképességre ahhoz, hogy az orvos el tudja végezni munkáját. Mindezt a gyakorlati orvoslásban, ahol a gyógyító tevékenység eredménye gyakran előre nem kiszámítható. Lényegében azt kereste, hogy ez a jól megalapozott ítélőképesség mire épül, vagy mi is az alapja. Utal arra is, hogy ez a filozófiai jellegű, ámde nagyon is konkrét következményekkel bíró kérdésfeltevés Arisztotelésztől származik, amikor a „gyakorlati bölcsesség” fogalmának jelentését kívánta megfogalmazni, és megpróbálta egyesíteni a teóriát és a praxist. Belátható, hogy ez történik a szociális munka terepgyakolatainál is, mert a képzőintézményben történő elméleti ismeretek, tudások átvitele a gyakorlatba csakis ott, a gyakorlatban történhet meg. De továbbra is fennáll az a kérdés, hogy mi is a tudás?

A mi tudásunk Platónról, Szókratésztől és Arisztotelésztől származik. Platón és Szókratész szerint – leegyszerűsítve – tudásnak lehet nevezni azt, amit pontosan és precízen, kellő részletességgel meg lehet fogalmazni. Ez az „állítani tudás” (propositional knowledge). Minden más csak vélemény. Arisztotelész, Platón tanítványa bírálta ezt a látásmódot, és az volt a véleménye, hogy „tisztában kell lennünk avval, hogy mind a teória, mind a gyakorlati tudás területének joga van arra, hogy tekintetbe vegyük sajátosságait és e szerint a különleges előfeltétel szerint bánjunk velük. Az helyénvaló, hogy a teoretikus tudásterületen olyan pontosan és specifikusan írjuk le fogalmainkat, ahogyan csak lehet. De amikor a gyakorlati tudásterületről beszélünk, akkor más feltételekkel kell dolgoznunk” (idézi Ingela Josefsson 2002: 237). A magyar származású Polányi Mihály „Személyes tudás” című írásának az a kiindulópontja és célja, hogy kimutassa „a teljes objektivitás, amit az egzakt tudományoknak tulajdonítanak, káprázat és valójában hamis ideál. De nem fogom a szigorú objektivitást, mint ideált anélkül elutasítani, hogy ne állítanék a helyére valamit, amiről azt hiszem, hogy méltóbb tárgya lehet az értelmes elköteleződésnek: ez pedig az, amit 'személyes tudásnak' nevezek.” (Polányi 1994: 43) Ezzel a megközelítéssel két újabb és eléggé fontos dolgot lehet beemelni a szakmai gyakorlatba, nevezetesen a személyesség fontosságát a megismerésben és a tárgy iránti elköteleződést.

Ingela Josefsson érdeklődése ezen kérdések iránt akkor ébredt, amikor bizonyos foglalkozásokat „datorizáltak”, vagyis számítógépre vitték át az információkat, melyek a

személyes kommunikációt több esetben helyettesítették, vagy teljesen kiváltották. Ekkor vetődött fel a kérdés, hogy ez a folyamat hogyan befolyásolta, és milyen hatással volt a folyamatban részt vevő tisztviselők professzionális tudására. Sokan, akik a szociális szférában, megbiztosítónál vagy az egészségügyben dolgoztak és részt vettek a datorizációs folyamatban, úgy látták, hogy „nyelvhasználatuk és kifejezőképességük megváltozott, valamint szaktudásuk szimplifikálódott és fantáziájuk szegényesebb lett, az után, hogy már egy hosszabb ideje számítógéppel dolgoztak” (Josefsson 2002: 230).

A „mesterséges intelligencia” technikája sokat fejlődött ebben az időszakban, és többek között úgy akarták kihasználni az új technikát, hogy egy „szakértői rendszert” akartak felépíteni. Ez a szakértői rendszer tulajdonképpen egy komplex és gépesített rendszer lett volna, mely – az eredeti gondolat szerint – helyettesíteni tudta volna a nagy tudással rendelkező személyeket vagy csoportokat. De ahhoz, hogy az embereket gépekkel lehessen helyettesíteni, arra van szükség, hogy az emberek szakmai tudását és személyes tudását le lehessen bontani, nagyon részletes módon le lehessen írni, hogy azok minták és szabályok formájában, a „ha, akkor” digitalizált rendszerében áttehetőek lehessenek a gépekre. És ekkor megint felvetődik a kérdés: milyen lehetőség van arra, hogy alaposan és pontosan le tudjuk írni szakmai tudásunkat?

Ingela Josefsson leír egy megtörtént esetet. Nagy-Britanniában egy biztosítótársaság három kárszakértője egyidejűleg akart nyugdíjba menni. E dolgozóknak a tudása és tapasztalata nagyon értékes volt a vállalatnak, és a vezetőség nem akarta, hogy mindez elveszzen, amikor a dolgozók nyugdíjba mennek. Nagy kérdés volt tehát, hogy hogyan lehet a tudásukat megmenteni és átmenteni az utódok számára. A vezetőség azt gondolta, hogy ki kell alakítani egy szakértői szisztémát, amely az új technika segítségével fogja majd dokumentálni a szakértők tudását. Alkalmaztak egy úgynevezett „tudásfelmérőt”, akit azzal a feladattal bíztak meg, hogy „tankolja le”, vagyis szívja le és rögzítse ezeknek a kárfelmérőknek a tudását. A valóban nagy tudással rendelkező kárfelmérők le tudták írni a munkájukat, mindaddig, amíg az alkalmazott szabályozókról beszéltek. De arra a kérdésre, hogy tulajdonképpen mit csináltak a munkájuk végzése közben, nem tudtak válaszolni. Csinálták, de megfogalmazni nem tudták, sőt a történetek után kifejezetten tudatlannak érezték magukat. Nemcsak hogy nem tudták személyes tudásukat személyeknek átadni, még az a tehetetlenség is nyomasztotta őket, hogy nem tudják verbalizálni tevékenységüket, s ez depresszióssá tette őket (Josefsson 2002: 231).

Így van ez sok foglalkozásnál, s így van ez nem utolsósorban velünk is, a szociális munkás gyakornokok tereptanáraival. Egy részét a munkánknak le tudjuk írni, írásban rögzített törvények, rendeletek alapján dolgozunk, sőt le tudjuk írni az intézményi struktúrát is, meg munkaköröket, felelőségeket is. Sokszor meg tudjuk indokolni azt is, hogy mit miért csinálunk, de nagy része tereptanárságunknak abból áll, hogy végezzük a dolgunkat, és láthatóvá tesszük, „mutatjuk” mit csinálunk különböző munkahelyzetekben, anélkül hogy pontosan meg tudnánk mondani, miért csináljuk, amit csinálunk úgy, ahogy csináljuk.

Az egyetemeken, főiskolákon, vagyis az akadémiai világban még mindig az az elfogadott tudás, amit egy körülhatárolt, pontos nyelven le lehet írni, és szabályokkal alá lehet támasztani, törvényszerűségeit meg lehet határozni. Amit a jövő szociális munkás megtanul egyetemi képzése alatt, nagyrészt teória, sok egyetemen egy hosszú lista mindarról, amit a szociális munkásnak tudnia kell, gondolnia kell a különböző szituációkban munkája folyamán. Mintha a diákokba bele lehetne táplálni minden tudást ugyanúgy, mint ahogy az adatokat be lehet táplálni a számítógépbe! De a számítógép csak azt a „munkát” tudja elvégezni, amelyre beprogramozták, míg egy tapasztalt szakember akkor is tudja, hogy mi a teendője, amikor egy előre nem kiszámítható szituációba kerül, előre nem látott feladatokat kell megoldania. „A felsőoktatás arról szól, hogy a diákokat arra trénozza, hogyan kell a világot rendszerbe foglalni, a jelenségeket kategorizálni, azaz a diák arra figyeljen fel, ami

hasonló a dolgokban. De amikor a diák befejezte tanulmányait és kikerül a valós, gyakorlati világba, akkor azt kéri számon tőle, hogy képes legyen felismerni különbözőségeket, azt, ami egyedi, legyen is az egy tanulóval vagy pácienssel való találkozás.” (Josefsson 2002: 233–234) Ez természetesen a szociális munka valósága is, legyen az egy kliens individuális története vagy egy szituáció, mellyel a szociális munkás professzionális tevékenysége során találkozik.

Már Arisztotelész is úgy vélte, hogy az a képesség, hogy az ember meg tudja különböztetni dolgokat, és hogy jól fejlett megfigyelőképessége legyen, az bennfoglaltatik a szakmai tudásban, annak központi része. Ez arról is szól, hogy az ember fejlesztheti tudását, fantáziáját is, de nem utolsósorban függ a megközelítéstől is. Lényegében Arisztotelész visszahelyezte az érzelmet mint a tudás területéhez tartozó dolgot. Minden tudás fontos része a tudományos tudás és a művészi tudás, a maga egységében. Valójában – mondta Arisztotelész és utal rá Josefsson – „a legtöbbet abból lehet tanulni, ha az ember otthonos a görög tragédiákban”.

„Amikor az ember ott ül, nézi a drámát, részben ítéletet alkot, részben az érzéseivel van elfoglalva. Ami fontos a számunkra az az, hogy állandóan fenntartsuk, folyamatosan ápoljuk érzékenységünket. Ennek egy útja lehet a kritikus reflexió megfogalmazása és a dolgok visszatükrözése. Az iskola és a felsőoktatás egyik feladata valójában az, hogy megalapozza állampolgári műveltségét.” (Josefsson 2002: 239–240)

Ez egy lehetősége annak, hogy értelmet és tartalmat adjunk a műveltség és képzettség fogalmának. „A képzettség nem azzal alapozódik meg, hogy a diáknak 122 művet kell elolvasnia görögül, hanem azzal, hogy valamilyen módon viszonyuljon ahhoz a világhoz, melyben élünk, megfelelő módon igyekezzen kibontakoztatni azt a gyakorlati bölcsességet, mely lehetővé teszi a célokkal teli értelmes élet megtalálását.” (Josefsson 2002: 239–240)

Tanulás tapasztalaton keresztül

Paul Moxnes (1984) a tapasztalaton keresztüli tanulás négy stádiumát írja le:

1. Cselekedet, konkrét tapasztalat.
Mi történik?
2. Megfigyelés, reflexió és elemzés.
Mi történt? Miért történt? Mit jelent ez?
3. Absztrakció, általánosítás és értékelés.
Milyen következtetést lehet levonni? Mi volt a jó vagy hasznos? Mi az, amit tanultam?
4. Az újabb cselekvés módosítása a tapasztalatban megtanultak alapján.
Hogyan tudom használni, amit megtanultam? Most mit teszek?

Különbözőek vagyunk, vannak, akik azonnal megértik, hogy hogyan lehet tapasztalatukat általánosítani, míg másoknak hosszú idő kell ahhoz, hogy eljussanak, ha eljutnak egyáltalán az általánosításig. A közösségi munka folyamán – mint más munkaterületeken is – azonban vigyáznunk kell az általánosításokkal. Sok szociális munkás a terepen úgy érzi, hogy sok tapasztalattal rendelkezik és „tudja”, hogy hogyan kell dolgozni. De sokaknak van csak másodlagos vagy nagyon korlátozott tapasztalati háttere, amikor szociális munkásként kezdenek el dolgozni. „Ilyenkor lehet, hogy bizonyos előre megalkotott vélemény, előítélet vagy hozzáállás az, ami az általánosítás alapját képezi. Mielőtt az ember egy ilyen szituációban »valóban« megtanul valamit, először az kell, hogy meg kell

szabadulnia előre megalkotott sémáitól, azaz meg kell tanulnia, hogy sok minden nem úgy van, ahogy hitte. Az előzetes tudástól való megszabadulás folyamata nagyon nehéz, és nem is biztos, hogy ezt a folyamatot oly sok minden választja el egy terápia tapasztalati folyamatától. Azok az érzések, melyeket a terápiával kapcsolatban szoktak emlegetni – a tehetetlenség érzése, gyámoltalanság, szorongás, zavarodottság érzése vagy a depresszió –, mind benne vannak az előzetes tudástól való elválás folyamatában.” (Moxnes 1994)

Metatanulás

A gyakorlati idő alatt (sőt a gyakorlat előtt és után, a munkahelyen vagy magában az intézményben) a gyakornok olyan tapasztalatokat is szerez, melyeknek semmi köze azokhoz a tapasztalatokhoz, melyeket a formális képzési folyamatban kap. Ezeknek nincs szükségszerűen köze azokhoz a kurzusokhoz sem, amelyeken részt vesz, vagyis a tapasztalatok egy része kívül esik a kurzusok tartalmán és a hivatalos tanterven, tananyagon. Egyes szerzők ezt a tanulási formát metatanulásnak nevezik. „Ez a tanulási forma az, amit a személy – akit szakemberré képeznek – megtanul a kurzus tartalmán kívül. A metatanulás tehát magával a pedagógiai eljárással van kapcsolatban, azokkal az emberi működésmódokkal, melyekkel a diák tanulmányai során találkozik. Ezek a tanulás kapcsán felmerülő problémamegoldási folyamattal hozhatók összefüggésbe, azzal, hogy hogyan működik együtt a tanárokkal, vezetőikkel, munkatársakkal.” Moxnes (1984: 50) szerint ez a metatanulás a tradicionális iskolában mutatkozik meg leginkább, és felteszi a kérdést: mi is az, amit a tanuló egy tradicionális iskolában megtanul a tanulási anyagon kívül? A válasz az, hogy a tradicionális iskola belevési a diákba a hierarchikus struktúrát és az abban való működésmódot. A diákok megtanulnak alkalmazkodni a domináns személyekhez, akik fölényben vannak, és tekintélytiszteletet várnak el. Így van ez még akkor is, ha demokráciáról és a demokratikus alapelvekről beszélnek a katedréről, a metatanulás ezzel ellenkező tapasztalatot és tudást ad a diáknak. „Metatanulás mindig lesz, és sokszor ellene dolgozik az intézmény kimondott céljainak.” (Moxnes 1984: 51)

Érdeemes áttekinteni és elemezni azt, hogy hogy is van ez a szociális munkás gyakornokok esetében. A környezet, a munkahely légköre, esetünkben a gyakorlat helyszíne magatartásokat, alapértékeket kínál fel, melyek elősegíthetik vagy megakadályozhatják a tudás elsajátítását és az ismeretek megszerzését. Léteznek tehát helyzetek, amikor a metatanulás a tanterv szerint közvetített anyag ellenében dolgozik, akadályozza a tudás elsajátítását a gyakorlólhelyen. Ekkor ellentmondásos kapcsolat van a megtanulandó anyag és a való élet között. Sokszor érzékelhető ez, sőt zavarba ejtő, de többnyire ilyen világosan nem tudatosul.

Ha a tereptanárnak vezető szerepe van az intézményben, s elismert szakemberként miért is ne lenne, és arról beszél, hogy milyen fontos a lényegi dolgokat megbeszélni a munkatársakkal, mielőtt egy döntés megszületik, de legtöbbször egyedül dönt, milyen hatással van ez a gyakornokra. Milyen vezetővé válik majdan a szociális munkás gyakornok maga? Az, amit a gyakornok megtanul, nemcsak a megtanulandó tananyagtól függ, hanem „attól a folyamattól, mely jellemzi a képzési folyamat egyéb sajátosságait. A képzés sohasem csak oktatásból áll, hanem mindig magában foglalja a metatanulást is.” (Moxnes 1984: 53)

Tanulni a mindennapokban

„A mindennapokban való tanulás az a tudáselsajátítás, mely az oktatási intézményeken kívül történik. Sok ember úgy tartja, hogy a legfontosabb dolgok, melyeket megtanult, nem az iskolán belül tanulta meg.” (Moxnes 1984: 53) De csak tapasztalaton keresztül tanulunk?

Argylis (1957) arra a következtetésre jutott, hogy nem maga a tapasztalat a meghatározó. A meghatározó az, hogy a személy, aki ezt a tapasztalatot megélte, magáévá tudja-e tenni azt vagy sem. A fontos tehát az, hogy az egyes személyek mit tesznek a tapasztalataikkal. Éppen ezért Argylis azt javasolja, hogy tegyünk különbséget kizárólag a tapasztalat és a „tanulni tapasztalaton keresztül” között. Ez a tapasztalat nagyon személyes és nagyon nehéz közvetíteni valaki másnak. „A tapasztalaton keresztül való tanulás elsődlegesen azt jelenti, hogy megtanulni valamit szociális kapcsolatokról, függőségekről, a szociális viszonyokról, a dolgok szociális összefüggéseiről. Az ember tudást szerez önmagáról és más emberekhez való viszonyáról, saját, emberek közötti működésmódjáról. Önismeretet, belátást és életbölcsest csak úgy lehet megszerezni, hogy az ember az életből magából meríti hasznát.” (Moxnes 1984: 56)

„Tanulni tapasztalaton keresztül tehát nem azt jelenti, hogy tudást szerzünk a szó tudományos értelmében. Az, amit az ember tapasztalatain keresztül tanul meg, olyan tudást ad, mely nem feltétlenül mint igazi tudás működik. Minden, amit az ember saját tapasztalaton keresztül tanult meg, elsődlegesen egy olyan tudás, amely a saját személyéhez kapcsolódik. Ez mindig magában foglal egy személyes elkötelezettséget, vagyis az egész ember, gondolataival és érzéseivel együtt benne van a tanulási folyamatban. Ezt a személynek magának kell kezdeményezni, még akkor is, amikor a stimuláció, a tapasztalatszerzésre ösztönzés kívülről jön. A felfedezés, megértés, a személyiségbe való beépítés és a fejlődés és a helyzeteken való úrrá levés, mind-mind belülről jövő, s igencsak erőteljes hatású. Hatása van a viselkedésére, a környező világhoz való viszonyulására, a dolgokhoz való hozzáállására, magatartására és nagy valószínűséggel a tanuló személyiségére is. Csakis egyedül az egyes ember az, aki tudhatja, hogy az, amit tanul, hasznára fordítható-e vagy sem, abba az irányba viszi-e, ahová akarja és világosabbá tesz-e valamit a régi tapasztalataiból. Azt lehet mondani, hogy minden tapasztalati tanuláshoz a magja megtalálható az értelem szóban. Amikor valaki valamit tapasztalaton keresztül tanul meg, s az a tudás átítatódott valamivel, ami értelmessé válik a tanuló személy számára, a személyiségbe építés eredményes lesz. A tapasztalaton keresztüli tudás és ismeretszerzés mindig egy folyamat, és soha nem adatgyűjtés.” (Moxnes 1984: 57–58)

A tapasztalaton keresztül szerzett tudás azzal kezdődik, amivel a tradicionális képzés leggyakrabban befejeződik, vagyis az önálló cselekedettel. A lépések sorrendje ebben a folyamatban az, hogy az ember először megérti a speciálisat egy adott szituációban, azután az általános alapelveket ismeri fel, amely alá ez a sajátos szituáció és más ehhez hasonló szituációk tartoznak. Amikor ez bekövetkezik, akkor nem marad más hátra, mint a tapasztalatban szerzett tudást használni, alkalmazni kezdeni új szituációkban. Valaki, amit így megtanult, most, ellentétben korábbi cselekedetével, előre tudja látni cselekedeteinek következményeit (Moxnes 1984).

Más szerzők is leírnak hasonló folyamatokat. Egyértelműen azt állítják, hogy egy személy egyes cselekedeteit megelőző időszakban kell hogy legyen egy intellektuális folyamat, mely lényegében két lépésből áll: megfigyelésből és reflexióból, vagyis a jelenség önmaga számára való tükrözéséből, melyet egy másik folyamat követ, amelyet az absztrakció és az általánosítás jellemez. A szociális munka terepgyakorlatainál ez különös jelentőséggel bír, mert a képzőintézményben megszerzett tudások alkalmazásának tapasztalata a gyakorlaton megvalósított önálló cselekvésekben nyilvánulhat meg, tereptanári „kísérés” mellett. A tereptanár gyakorokkal végzett tevékenysége a személyközpontú megközelítésben nyerheti el a legnagyobb hatékonyságot, tehát foglalkoznia szükséges a gyakorokkal

személyével, de nem mint lélekbúvárnak, hanem mint a gyakornok személyes tapasztalatait feltáró, s az arra építő szakembernek. De mi is a személyes tudás?

Mi a hallgatólagos vagy néma (tacit) tudás?

„Néma tudás az a tudás, melyet az ember logikus magyarázatokkal nem tud teljesen nyelvi formába önteni.” (Johannessen 1999: 20)

A „tacit knowledge”, a hallgatólagosan meglévő vagy más fordításban a néma tudás, központi fogalom volt a nyolcvanas évek Svédországában, amikor a professzionális képzettségek esetében a készségek, szakmai skillek természetéről szóló diskurzus előtérbe került. Az egyik kiindulási pont Polányi Mihály megállapítása volt. „Mi mindannyian többet tudunk, mint amit el tudunk mondani” („we know more than we can tell”) (The tacit dimension, 1966). Polányi általánosan használja a „tacit knowing”, vagyis a „hallgatólagosan” vagy „némán” meglévő „képesség” megfogalmazást, mert ki akarja emelni ennek a kifejezésnek az aktív és személyes aspektusát. Sok mindent felismerünk, például arcokat, anélkül hogy meg tudnánk mondani, mi volt az, amitől fel tudtuk ismerni az arcot.

„A hallgatólagosan meglévő tudás művészete” magában foglal gyakorlati tudást, mely megragadható, például a szerszámok használatában: mi úgyesen használjuk ezeket, anélkül hogy pontosan el tudnánk mondani, hogyan tesszük ezt. Polányi a készségek természetének vizsgálatánál példaként megemlíti az úszást vagy a kerékpározást, mondván, hogy mindkét művelet megvalósítási gyakorlatában figyelembe kell venni egy sor olyan tényezőt, melyek nem szerepelnek a megvalósítási szabály megfogalmazásában. „Egy készségről tanúskodó folyamat végrehajtása közben egy sor olyan szabály érvényesül, amelyekről mint ilyenekről nincs tudomása a személynek, aki követi őket. [...] A mesterség szabályai hasznosak lehetnek, de nem határozzák meg a mesterség gyakorlását, maximák, amelyek csak akkor szolgálnak útmutatóul egy mesterséghez, ha integrálhatók a mesterség gyakorlati ismeretébe.” (Polányi 1994: 95–96)

Thomas Kuhn (1970) a Polányi által használt „személyes tudás” fogalmát kiemelve azt állítja, hogy egy paradigma vezérelhet egy tudományos kutatást, megfogalmazott szabályok és feltevések nélkül, sőt magának a tudományos paradigmának nem is kell magában foglalnia a szabályok teljes sorozatának meglétét. Kuhn ehhez azt is hozzáteszi, hogy Polányi már kifejtett egy hasonló megközelítést, melyben azt állította, hogy „a tudós sikerének nagy része a tudós hallgatólagosan meglévő tudásától függ, melyet a gyakorlatban szerzett és melyet nem lehet világosan megfogalmazni” (Kuhn 1970).

Molander az eddigiekhez viszonyítva jóval később írt tanulmányában (1992) azt írja, hogy ez a kérdés, vagyis a tudás kimondhatatlan és nem világosan kimondott aspektusaival való foglalkozás egyáltalán nem új keletű. Abban gyökerezik, hogy hogyan lehet a bemutatás (presentation), a megmagyarázás (exposition), az elmélet (theory), az útbaigazítás (instruction) és gyakorlat (training) különböző formáit használni, hogy a tudást megtartsuk, fenntartsuk és tanítani is tudjuk. Majd mindehhez hozzáteszi: „röviden, ez az egész, az elmélet és gyakorlat problémája”.

Miért olyan fontos ennyit beszélni a tudásról? – kérdezi Molander az említett tanulmányában. Megállapítja, hogy az olyan kifejezések, mint a hallgatólagosan meglévő tudás, a professzionális szakmai tudás, a „skill” vagy szakmai készség, nem csak a tudásról szólnak.

„Sokszor a hallgatólagosan meglévő tudás jelenségét is jobban ki lehetne fejezni más fogalmakkal, mint megértés, ügyesség, bizalom, a teljesítés biztonsága, a művészi szintre emelés, ítélőképesség, tehetség, figyelmesség, családiasság, tapasztalat, elkötelezettség. Vagyis a tudás fogalmát sokszor és sokféleképpen használjuk, ezért fontos, hogy felfigyeljünk arra, hogy a tudás, a nem tudás és a tudatlanság kérdése sokoldalú. [...] Valamit talán tudásnak nevezünk, hogy kiemeljük egy bizonyos tevékenység vagy bizonyos gondolat szociális, politikai és episztemológiai státuszát. Látható, hogy a hallgatólagosan meglévő tudás fogalmát néha így használják. A tudás fogalom túlságosan is kiterjesztett használatának egy következménye, hogy nem fordítódik elég figyelem arra, ami valaminek a nem tudása, s ez talán a tudás hiánya, tudatlanság, vagy ami se nem a tudás, és nem a nem tudás hiánya. [...] Vigyáznunk kell, hogy hogyan használjuk a hallgatólagosan meglévő, vagy hallgatólagosan »jóváhagyott« tudás fogalmát. A hallgatólagosan meglévő tudás fogalmának bőkezű, valójában túlságosan kiterjesztett használata, amely sokat magában foglal az elődök bölcsességéből, abból, ami hagyomány és az idő által, tradicionálisan jóváhagyott vagy elfogadott szokás, de mindazonáltal előfordulhat, hogy ez hamis elképzelésre vagy egyszerű tudatlanságra épül. A feszültség, mely a tudás és a tradíció között van, a magától érthetőség és annak kritikus vizsgálata között van, megmutatja, milyen nehéz a hallgatólagosan meglévő tudás és a tudatlanság fogalmának alapos megértése.” (Molander 1992: 22–23)

A terepgyakorlatokra is érvényes Molander gondolatmenete és kérdésfeltevése. A magától értetődő vagy a tradíciókra hivatkozó tudások és az ezek által vezérelt cselekvésekre való figyelem kihagyhatatlan. Kritikai elemzés tárgyává tesszük azokat a cselekvéseket, melyeket megszokásból vagy rutinból végzünk el, csakis abból a célból, hogy a mit miért cselekvések érthetővé és azok belső összetevői beláthatóvá váljanak.

A szupervízor tereptanár szerepe

A példa, amiből kiindulok, a pszichoterápia szupervíziójának környezetéből való, de úgy gondolom, hogy a szociális munkás gyakornok és a tereptanár közötti kapcsolatra ugyanúgy alkalmazható.

Dan Stiwne (1993) úgy fogalmazta meg, hogy mindannyiunkban van egy vágyódás valaki után, aki TUD. Aki nem kételkedik, nem bizonytalan, akiben meg lehet bízni, hogy mindig helyesen választ, mindig igaza van, és nem utolsósorban valaki (más), aki felelősséget vállal. „Ez egy messianikus vágyódás a jó pásztor után, aki vezetni fog minket, az ő bárányait a jó felé, s aki harmonikus és megértő. És milyen nagyon nehéz arra emlékeztetni önmagunkat, és belátni, hogy ez a »jó pásztor« az ember *részére*, nem más, mint egy másik – bárány.” (Stiwne 1993: 23)

Ez talán a legnagyobb tapasztalat, amit egy jó szupervíziós folyamat adhat, hogy az ember kitapasztalja saját, biztos értékelésének határait és élni tud a bizonytalanság tudatával (Stiwne 1993). Természetesen ezt sokkal egyszerűbb teoretikusan megfogalmazni, mint megélni és megtapasztalni cselekvéseink folyamán.

A szupervízió különböző funkciói

A szociális munka szupervíziójáról szóló szakirodalom fejlődése magával hozta a szupervízió különböző meghatározásait is. Az amerikai Suanna Wilson (1981) a tereptanárt szupervízornak tekinti, de nem mindenhol fogadják el ezt a szakmában. Ez az írás nem tudja

magába foglalni a szupervízió különböző megközelítéseinek áttekintését, de egy megjegyzésre az érdekesség kínálta tanulságok miatt kitérek. Svédországban a szupervizor/tereptanár „handledare”, ez tükörfordításban „kézvezető”. Óhatatlanul is eszébe jut a magyarul beszélőknek, hogy ez a tevékenység rokonítható azzal, amikor a tanulónak mintegy „vezeti a kezét” az, aki tanítja. A szupervízió vagy „handledning”, vagyis „kézvezetés” a magyar nyelvben valamennyire a nem is jó emlékeket ébresztő „kézi vezérlést” juttatja eszünkbe. Svédül azonban a szó sokkal inkább pozitív töltésű, mint az angolból átvett „szupervízió”, ami fennsőbbiséget és autoritást sugároz. A szó mögött a terepgyakorlatoknál mindenféleképpen közvetlen segítségről és támogatásról van szó.

Kadushin (1976) a szupervízió történetéről írt munkájában azt fogalmazza meg, hogy a szociális munkában három különböző funkciója van a szupervizornak, melyek a tereptanári szerepben is megjelennek.

Az adminisztrációs (administrative) funkció arra vonatkozik, hogy felelősséget vállal azért a munkáért, melyet a gyakornok végez a meghatározott intézményen belül.

A tudásközvetítő, oktatási (educational) funkció arra vonatkozik, hogy a gyakornok professzionális szaktudását növelje.

A támogató (supportive) funkció betöltése azért szükséges, hogy növelje a gyakornok szakmai öntudatát, támogassa az elakadásokon való túllépésben. A nehézségeken, csalódásokon és kudarcokon is átsegítse a gyakornokot.

Vannak, akik idegenkednek az adminisztrációs funkció felvállalásától, noha annak jelentősége vitathatatlan. Ahhoz, hogy emberek valamilyen feladatot együtt meg tudjanak oldani, szükség van valamilyen struktúrára, egy formálisan is felépített szervezetre és bürokráciára. A bürokráciának több ismertetőjegye van, többek között az is, hogy egy hierarchikus és autoriter struktúra, ahol különböző személyek, különböző pozíciókban meghatározott funkciókat töltenek be, kisebb-nagyobb hatalommal és felelősséggel, melynek határait pozíciójuk határozza meg.

Szabályok és eljárásmodok határozzák meg a jogokat és a kötelességeket, ezeket univerzálisan és személytelenül alkalmazzák azzal a céllal, hogy a racionális tervezés elősegítse elérni a szervezet célját. A szupervizor – tereptanár egy láncszem ebben az adminisztrációs láncban. Ebben a szervezeti formában és ebben a szerepben a tereptanárnak egy meghatározott, adminisztrációs, munkavezetői funkciója van. A munkafeladatok Kadushin (1976: 3–5) szerint a következők:

- Megtervezni (planning) és kiosztani (assignment) a munkát az intézmény célja és erőforrásainak lehetőségei szerint. A tereptanár tudása itt lényeges, mert tudnia kell, hogy mely feladatok kinek adhatók.
- Ellenőrzi (review) és értékeli (evaluate) a munkát, melyet a gyakornokok elvégeztek. Ez kiterjed a munkamódszerre és az intézmény előírásainak betartására, és vonatkozik az erőforrások racionális használatára is.
- Koordinálja (coordinate), megkönnyíti (facilitate) és jóváhagyja (sanction) az elvégzett munkát. Ez azt jelenti, hogy előkészíti annak továbbvitelét más tisztségviselők felé, mind a saját intézményén belül, mind azon kívül is, de jelenti azt is, hogy a gyakornokot ellátja a szükséges segédeszközökkel, hogy el tudja végezni a munkáját. (Ez lehet például a telefonhasználat, munkaszoba biztosítása, másolóberendezéshez való hozzáférés stb.)
- A tereptanár a kommunikációs lánc egyik láncszeme a szervezet különböző egységei között, és ebben a szerepében felügyeletet vállal azért, hogy összegyűjtse (gathering), feldolgozza (processing) és továbbadja (disseminating) az információkat.
- Fontos, hogy ő maga egy adminisztrációs ütközőpont (administrative buffer) legyen, amikor a kliensek másoknál akarnak panaszkodni, és nem a gyakornoknál. „Ez a feladat magában foglal egy tudatosságot az intézmény társadalomban betöltött

szerepéről, és magában foglalja az abban való közreműködést is, hogy érvényesüljenek a lehetőség szerinti, kívülről jövő változások anélkül, hogy veszélyeztetnék az intézmény működését és létezését.” (Kadushin 1976: 4)

- Feladataihoz tartozik a gyakornok elhelyezése (placing) az intézmény szerkezeti keretén belül, olyan formában, hogy a gyakornoknak megvan az adott helye a rendszerben, bevezeti őt a munkába, azaz átfogó ismertetést ad a konkrét intézményben végzett tevékenységekről, azok céljáról, struktúrájáról. Feladata még, hogy bemutassa a többi munkatársnak, tudják ők is, hogy honnan, milyen feladatokkal érkezett és tájékoztassa az intézményhasználókat is.

Ahhoz, hogy a tereptanár el tudja látni adminisztrációs feladatait, arra van szükség, hogy a tereptanárnak garantált professzionális tekintélye legyen, melyet el kell választani a hatalom fogalmától. A tekintély ebben az esetben nemcsak a szakmai tudással megalapozott tekintély, hanem legitim jogosultság a hatalom gyakorlására, úgy is, mint utasítást adni, kontrollt gyakorolni és az együttműködést elvárni.

A Kadushin által idézett különböző szerzők szerint (French–Bertram 1960) a szociális hatalom megnyilvánulási formái a következők:

- jutalmazás (reward power);
- büntetés (coercive power);
- a szervezetben egy konkrét pozíció elfoglalása (legitimate or positional power);
- azonosulási minta felkínálása (referent power);
- szakmai szerep betöltése (expert power).

A hatalom Kadushin megközelítése nyomán a következőképpen osztályozható:

- Funkcionális vagy hivatásbeli hatalom, mely magában foglalja a szakmai szerepet is, valamint a szakmai modell szerepét is. Tehát mindazt, amit a tereptanár tud és meg tud csinálni, továbbá legálisan szabad csinálnia. Más megfogalmazásban ez vonatkoztatható arra, hogy milyen magas szintű tudása van, ki ő, azaz mennyire alkalmas a személyisége erre a funkcióra és milyenek a professzionális jártasságai, milyen szintű a szakmai hozzáértése.
- Formális vagy foglalkozástól és beosztástól függő hatalom, melyet a szupervizor tereptanár foglalkozása címén keresztül kap meg, és ezzel együtt azt a tekintélyt is, melyet ez a beosztás ad. Ez tehát attól függ, hogy milyen az elhelyezkedése az intézmény szervezetében. Ez a formális hatalom jogosítja fel a jutalmazás és a büntetés gyakorlására.

A szociális munka területén folyamatosan próbálnak egyensúlyt találni a hatalom e két összetevője között, sőt kimondják a tekintély és hatalom bevetésének alapszabályát. Eszerint a tekintélyt és hatalmat csak akkor lehet egyidejűleg használni, amikor „ez szükségszerűvé válik mint segítség, a szervezet céljának eléréséhez, és akkor is csak rugalmas és pártatlan módon, tekintetbe véve a gyakornok képességeit és lehetőséget adni arra, hogy reagálni tudjon, valamint arra, hogy fel tudja dolgozni a történeteket.” (Kadushin 1976: 7)

A tudásközvetítő, tudást továbbadó funkció nagyon fontos része a tereptanári helyzetnek. Célja, hogy segítséget adjon a szociális munkás gyakornoknak abban, hogy meg tudja tanulni a mesterséget, és szakszerűen tudja elvégezni feladatait a gyakorlóintézményben. Nagyon sok helyzetben e funkció betöltése nyomán kapja meg értelmét mindaz, amit a képzőintézményben elméletben megtanultak. A tudás a maga komplex voltában e funkció által válik alkalmazható eszközzé a gyakornok számára.

A támogató funkció betöltése talán a legkedveltebb területe a tereptanári munkának. A tereptanárt, mint a jó vezetőt is, megelegedés és (sokszor) a boldogság érzése tölti el, ha látja, hogy gyakornoka érti, érzi és élvezi a munkavégzését, ahogy mind professzionális, mind emberi mivoltában növekszik a gyakorlati idő alatt. És – természetesen – egy adag hiúság is keveredik ebbe a folyamatba, „lám, milyen ügyes az ÉN gyakornokom”. Persze ez nem

mindig ilyen egyszerű. Az út buktatókkal teli, néha nehéz, sokszor frusztrációval kikövezett, de maga a fejlődési folyamat nagyon nagy megerősítést ad a már professzionális tereptanárnak is. Sok tapasztalatot és sok új tudást, nem utolsósorban saját tudásával, saját személyével kapcsolatosan is.

Miért lesz az ember tereptanár?

Az iskola célja a terepgyakorlattal

A Stockholmi Egyetem Szociálismunkás-képző Főiskolája minden hallgató mellé írásos instrukciót ad a tereptanárnak, többek között arról, milyen elvárásai vannak a diákkal, illetve a tereptanárral szemben a gyakorlat ideje alatt.

A gyakorlat elsődleges célja – a képzőintézmény megközelítésében –, hogy a diák össze tudja kapcsolni az addigi, elméleti tanulmányait a szakma gyakorlatával. Ehhez hozzátartozik, hogy a fogalmakat, melyeket megtanult, megfelelően tudja használni, fejleszteni tudja analitikus képességét, melynek segítségével felismerni és elemezni tudja a különböző társas jelenségeket és csoportfolyamatokat. Fel kell ismernie és meg kell értenie, hogy a különböző struktúrák és szervezetek felépítése hogyan befolyásolja a szociális munka feltételeit és lehetőségeit. Ez vonatkozik mind az individuális, tehát egyénnel végzett munkára (case work), mind a közösségi munkára (community work). A kapott tapasztalatokra reflexiókat fogalmaz meg mind írásban, mind szóban, a képzőintézményben tartott szemináriumokon történik ez, melyek fontos részei a gyakorlatnak. Ezzel a szeminarizáló megközelítéssel marad fenn a folyamatos kapcsolat a szociális munka elméleti és gyakorlati tanulmányai között. Lényegi része még ennek a fázisnak, hogy a gyakornok felismerje az etnicitásnak és a nemek fogalmának milyen hatása van a munkára, akár munkatársokról, akár az intézmény társadalmi környezetéről vagy a szociális munka klienseiről van szó.

Ebben a mozzanatban a szociális munkás gyakornoknak folyamatosan reflektálnia kell saját tanulási folyamatára is, tudatossá kell tennie szerepét, mint egy gyakornok szerepét a terepen, valamint elemeznie, fejlesztenie és tudatosítania kell jövőbeni, szociálismunkás-szerepének megértését. „A diáknak aktívan kell részt vennie azokban a munkafeladatokban, melyek tereptanárának a gyakorlat színhelyén aktuálisak, valamint részt vesz a különböző együttműködési formákban, akár a gyakorlóintézményhez képest külső szakemberekkel vagy szervezetekkel történik ez. Mindezekkel kapcsolatban képes reflexióinak megfogalmazására is.” (Handledd studiepraktik, Stockholm Universitet, Socialhögskolan, 10)

Attól függően, hogy a diák melyik szociálismunkás-képzési szakirányra jár (szociális munkás, szociálpedagógus, intézményvezetői szakirány az idősgondozáson belül), változik a gyakorlat ideje. Például az utóbb említett vezetőképzésben két gyakorlati idő van, az első, melyben a gyakornok az idősök ellátása során (nem anyagi) szükségletfelmérésben vesz részt, és egy másik, melyben a tereptanárral együtt végzi az intézményben megadott feladatokat 10 héten keresztül.

Az én tereptanári céljaim

A szociális munkás gyakornokok a társadalom különböző rétegeiből kerülnek ki, különböző élettapasztalattal, különböző munkatapasztalati háttérrel. A nálam lévő gyakornokoknak döntő többsége nő volt, mintegy harmaduknak külföldi háttere volt, kevesen voltak közöttük olyan hallgatók, akik egyenesen a gimnáziumból mentek az egyetemre. Voltak olyanok is, akik valamilyen formában egész addigi életükben szociális munkát végeztek, ám elméleti tudást, valamint képzettségüket igazoló bizonyítványt szerettek volna

kapni gyakorlati, tapasztalati tudásukra. Ezért természetes, hogy az elvárások szupervizori-tereptanári szerepem iránt, a gyakorlat időtartama alatt változóak voltak, s a feladatok is, attól függően, hogy milyen tudással és tapasztalattal rendelkezett a diák, az iskolában megtanult tudásán kívül.

Számomra a diák, aki gyakorlatra jön, nemcsak egy személy, aki el akar mélyedni jövőbeni foglalkozásában, hanem egy egész ember, családi hátterével, egyéni gondolkodásmódjával, élettapasztalataival, előző munkáinak, munkahelyeinek tapasztalatával. Úgy érzem, nekem mint tereptanárnak nagyon érzékenynek kell lennem arra, hogy hogyan, milyen formában fogadom „pontosan őt”, személy szerint azt a gyakornokot, aki előttem van. Nem mindenkivel tudunk jól együtt dolgozni. Sokszor meg sem tudjuk mondani, mi az, ami azt mondja nekünk: „Igen, ez nagyon jól fog menni!” Míg máskor, azt hogy: „Uramisten, ezzel az emberrel soha nem fogok tudni együtt dolgozni.” Sokszor ez határozza meg, hogy projektünk sikeres lesz-e vagy sem. Úgy gondolom, hogy ez a felismerés, a diák-tereptanár kapcsolatában is nagyon fontos.

Egy tereptanár, aki nem „érzi” diákjának lehetőségeit és határait, akit érzései valamilyen formában akadályoznak, és nem ad esélyt arra, hogy a „lehetőség” a gyakorlati idő alatt tágabb legyen, eltántoríthatja vagy „téves útra” viheti a jövőbeli szociális munkást. A metakommunikációnak és a gyakorlatba szervesen beépített hallgatólagos tudásnak nagyon nagy szerepe van abban, hogy mit is visz magával a gyakornok valós munkájába a későbbiek folyamán.

Tereptanárnak lenni merész vállalkozás. A diák belelát a mindennapi munka rutinjába, látja tereptanárát különböző szituációkban, megbeszéléseken és indulatokkal és érzelmekkel teli találkozásokon. Tulajdonképpen a tereptanár naponta kiteszi magát annak, hogy a diák meglássa erősségeit és gyengeségeit, belelát professzionális és kevésbé professzionális kapcsolataiba, elsődlegesen a munkán keresztül, de sokszor, különösen ha közösségi munkáról van szó, gyakran munkaidőn túli, szabad idejébe is.

Tereptanárnak lenni hatalom is. A kapcsolat és viszonyrendszer a tereptanár és a diák között nem egyenrangú, tartalmazza az alá-fölé rendeltség elemeit is. Ha nem sikerül ezt az egyenetlenséget „feloldani” a gyakorlati idő alatt, és az együttműködés folyamatában kollégává válni, akkor ez a hatalmi egyenlőtlenség megakadályozhatja a diákot abban, hogy intellektusában és gyakorlatában egyaránt optimálisan tudjon fejlődni.

Az első találkozás mindig a gyakorlat megkezdése előtt van. Azonkívül, hogy találkozunk és formálisan megismerkedünk egymással, az első beszélgetés többek között arról is szól, hogy információt adok a gyakorlat helyszínéről, hogy egyértelmű legyen, ilyennek gondolta-e a diák gyakorlata helyét vagy sem. Nagyon fontos a számomra, hogy megtudjam, milyen háttérrel rendelkezik, mi az, ami különösen érdekli, és van-e valami olyan igénye, amelyre különös hangsúlyt kellene helyezni a gyakorlat ideje alatt. Ez lehet valami olyan, amit meg szeretne valósítani, vagy esetleg szeretné kihasználni az időt arra is, hogy egy későbbi dolgozatához – melynek a terepgyakorlat tapasztalatai képezik a kiindulópontját – anyagot gyűjtsön.

Minden gyakornok tervet készít arról, hogy milyen elvárásai vannak a tereptanárral kapcsolatban, mit akar megtanulni a gyakorlat ideje alatt, és arról is, hogy mi az, amit elő kell készítenie iskolai, gyakorlatmegbeszélő szemináriumaira. A tereptanár is készít egy tervet, az intézményi struktúrában betöltött szerepéből kiindulva, saját munkaköréből és tudásából kiindulva, és nem utolsósorban abból a saját tudáshalmazából merítve, amelyről úgy gondolja, hogy pont ennek a jelenlévő szociális munkás gyakornoknak pont erre a sajátos tudásra van szüksége. Az utóbbi években, olyanok jöttek gyakorlatra abba az intézménybe, ahol tereptanárként fogadtam őket, akik az egyetem elvégzése után vezetők lesznek különböző, idősekkel foglalkozó intézményekben.

A tereptanár gondolatai arról, hogy mit fontos megtanulni, mit fontos közvetíteni

- A gyakorlóintézmény struktúrája, a szervezet egészének áttekintése és a tevékenység tartalma, szerepe és megközelítése a társadalom és a helyi társadalom perspektívájából.
- A vezető szerepe a szervezetben, munkavégzésének lehetőségei és korlátai.
- A tevékenység céljainak a lehető legvilágosabban való áttekintése és azoknak az eszközöknek a megismerése, melyek elősegítik, hogy ezt a célt el lehessen érni.
- Az intézmény szakmai tevékenységének nemcsak a múltját és jelenét megismerni, hanem „jövőbe látónak” is lenni. Tehát hogyan alakul a munkánk, az intézményi szervezet a közeli és távoli jövőben. Holisztikus szemlélet.
- A munkatársaknak, így a gyakornoknak is nemcsak főnökének lenni, hanem a coach szerepét is betölteni.
- Olyan atmoszférát teremteni, ahol tág tere nyílik a kreativitásnak, azaz elősegíteni a munkatársak kreativitását, méltányolni munkájukat, akkor is, ha a projekt nem mindig sikeres. Nem elítélőnek lenni.
- Dönteni tudni (legtöbbször) demokratikus alapokon, egy demokratikus folyamat után.
- A munkatársaknak lehetőséget adni, hogy kifejlesszék potenciájukat, szellemileg, professzionálisan a szakterületükön és érzelmileg is.
- Tudni, hogy a vezetőnek (ez esetben a tereptanárnak) mi az álláspontja bizonyos kérdésekben. Tehát megmutatni (hagyni megtapasztalni), hogy az ember maga hol áll etikai és morális kérdésekben. Igaznak lenni önmagunkhoz.
- Fogékonynak és alázatosnak lenni, ami tisztelet és nem megalázkodás, de ugyanakkor egyenesnek lenni minden kommunikatív kapcsolatban.
- Egy „leading by walking” vezetőnek lenni, azaz mindig a munka és a munkatársak közelében lenni, nem „elefántcsonttoronyban” vagy zárt ajtók mögött ülni.
- Tudni pozitív visszajelzést adni a munkatársaknak, de bírálatot is, anélkül hogy ezzel személyüket tennék a kritizálás tárgyává és elnyomnánk őket.
- Tudni és részleteiben megmutatni, hogy hogyan és miből épül fel egy költségvetés. A kiadások követését és ellenőrzését megvalósítani. Felkutatni és felhasználni az önkormányzaton kívüli anyagi erőforrások lehetőségeit.

A gyakorlat színhelye felkínálja annak lehetőségét, hogy a gyakornok lássa és közvetlenül megtapasztalja, hogy ezek az ideálok hogyan valósulnak meg, illetve azt is, ha nem valósul meg minden. A gyakornok betekintést nyerhet abba, hogy milyen lehetőségek és milyen korlátok vannak beépítve a munkahely struktúrájába, a vezető személyiségébe, a csoport összetételébe. Megfigyelheti a csoportdinamikát, megismerheti a külső kapcsolatokat. S ebben az egész helyzetben a gyakornoknak lehetőséget kell adni a reflexióra, megbeszélési és megvitatási lehetőséget biztosítani ahhoz, hogy az iskolában megtanult anyag, az ott elsajátított tudás és ezek munkahelyi „megjelenítése” (gestalting) között milyen az összefüggés. Szükséges megmutatni a különböző munkavezetői folyamatokat, és lehetőséget kell kínálni a döntési folyamatok megfigyelésére, továbbá annak a megfigyelésére is, hogy különböző körülmények között, különböző munkamiliókban hogyan különbözhetnek a vezetői stílusok is.

Számomra nagyon fontos, hogy lehetőséget teremtsék gyakornokaimnak arra, hogy „szociálismunkás-hálójukat” egyre jobban kiterjesszék a gyakorlat ideje alatt, találkozzanak munkahelyem más osztályaival, magas beosztású vezetőkkel és politikusokkal, akik kidolgozzák a szociális munka politikai irányzatát, jelentős hatásuk van a helyi szociálpolitika alakulására. Fontosnak tartom azt is, hogy tanulmányi látogatást tegyenek olyan

intézményekben, melyek hozzájárulnak szakmai érdeklődésük kielégítéséhez, vagy esetlegesen jövő munkahelyük lehet.

Szintén nagy hangsúlyt helyezek arra, hogy a gyakornoknak legyen valamilyen saját projektje a gyakorlat alatt, melynek megvalósításához, mind a tervek megírásához, mind a kivitelezéséhez mint tereptanár segítséget adok, de céloom az, hogy a diák „próbálgassa a szárnyait”, és természetesen ráérezzen arra, hogy „tud repülni”. Sokszor olyan ez a folyamat, mint a gyerek „individualizációja”, önállósodása. Elindul bukdácsolva, hátra-hátranézve a mamára, aztán megindul és szalad. Akkor is hátranéz a mamára, de tudja, hogy megáll a lábán. A szülő/szupervizor dolga ilyenkor nem több, mint hogy jelezze: itt vagyok, jelen vagyok, s látom, sikerül. A tereptanár nemcsak szupervizor, hanem coach is a gyakornoka számára. Sokszor elsődlegesen coach.

A coach nem mentor, nem főnök, nem pszichoterapeuta, hanem, mint a szó eredete (coach – kocsi) is jelzi, elviszi a gyakornokot a professzionális út egy részén az egyik pontról a másikra.

A szakmai fejlődés szakaszai

Ez a megközelítés inkább adminisztratív, mint valós, inkább a gyakorlati fejlődési folyamat leírására szolgál. A szakaszokat nem lehet mereven elválasztani egymástól, minden szakasz nyitott, egymásba átnyúló és nem egymás utáni. Nem minden diák bizonytalan a gyakorlat elején, a bizonytalanság jöhet egy későbbi szakaszban is. És természetesen a gyakorlati idő túlságosan is kevés ahhoz, hogy a diákok „végigjárják” az alább leírt fejlődési szakaszok összes lépcsőjét.

Reynolds (1942: 69) öt fejlődési szakaszt különböztet meg, és rámutat arra, „anélkül, hogy lehetőség lenne gyakorolni azt, amit az ember megtanult, egy állandó hasadék jelenik meg maga a tudás és valamit kezdeni tudni ezzel a tudással között”.

1. Az öncentrikus szakasz

Jellemzője: a bizonytalanság. Gyakran érzi a diák ebben az énközpontúnak is fordítható szakaszban, hogy „nem vagyok elegendő”, „nem tudok eleget”. Domináns tehát az énnel való foglalkozás, fő kérdés lehet a „hogyan működöm én?”. Előfordulhat regrediáció, visszatérés egy korábbi fejlődési szakaszba.

A tereptanár feladata: támogatás, buzdítás. Visszajelzések megfogalmazása a diák számára, erősségeinek feltérképezése, és egy biztonságos, jól strukturált munkakörnyezet megteremtése. Ez hozzájárul a biztonsági érzés megerősödéséhez. Ebben a szakaszban lehetséges minden érzelem megengedése.

2. Sikerül vagy nem sikerül, avagy a teljesítménykényszer szakasza

Jellemzője: a „kipillantás”. A diák a szorongást mint előrevivő erőt éli meg. Mintegy kipróbálja határait. A kliensét vagy a munkáját hazaviszi, domináns lehet a fáradtság és ennek nyomán a feladás érzése.

A tereptanár feladata: megtalálni az optimálisan növelt követelményt. Rávezetni a diákot a kliensre vagy a feladatra való elsődleges koncentrációra. Stimulálni az önreflexióra, saját teljesítőképességének megismerésére. Egyenes, világos kommunikációval közölt, nem elítélő visszajelzések megfogalmazása. Sok buzdítás.

3. A helyzet, az egyéni szituáció megértése anélkül, hogy meglenne a kapacitás és felkészültség arra, hogy a megértés nyomán cselekedni tudjon

Jellemzője: a nyugalom és a produktivitás, az elmélyülés lehetősége. A diák felismeri a több és mélyebb tudás szükségességét. Beazonosítja a kliens szükségleteit és megfogalmazza a problémákat, de még nem tudja, mit kell, mit lehet tenni a kezelésük érdekében, többnyire a munkamódszerek hiányosságai miatt.

A tereptanár feladata: a kérdésekben való elmélyülés, a saját működés és munkaforma tükrözése, az elméleti, teoretikus tudás felidézése és óvatos integrációja. Elővigyázatosság szükséges ebben a szakaszban, mert a tereptanár nem gondozó, s nem is az a feladata, hogy lépésről lépésre megmondja a diáknak, hogy mit kell tennie.

4. Viszonylagos mesterségbeli tudás, melyben az ember megérti és kontrollálni tudja saját aktivitását, abban a mesterségben, melyet tanult

Ez az a periódus, amikor a tapasztalat valóban a személyiség részévé vált, amikor félelem nélkül megérti az ember, hogy mit kell tennie, tudja, mit tesz és miért. A megtanult készségeket, professzionalizmust integrálni tudja, be tudja építeni korábbi tudásába. „A tudatos intelligencia és a nem tudatos reagálás egységként működik.” (Reynolds 1942: 81) Az ember objektíven tudja látni önmagát, és úgy tud munkájára tekinteni, mintha azt valaki más végezné. A személy elérte a professzionális tudás színvonalát. Felvetődik a kérdés, hogy kell-e ebben, a szakmailag érett szakaszban még mindig valaki, aki szupervizor? Berta Capen Reynolds rámutat arra, hogy ennek a periódusnak megvannak a maga veszélyei. Ezek közül az egyik éppen az, hogy aki eléri ezt a szintet, az úgy érzi, hogy „készen van”. De a versengés stimulációja nélkül, különösen, hogyha valaki vezető szerepet kap, hamar elfelejtődik az, hogy a szituációk SOHA nem ismétlődnek, és az illető a tudásával együtt megkövesedhet. „Bármely területen dolgozol, csak viszonylagos mesteri tudást lehet elérni, és ami mesteri tudás ma, az csak a tanonc tudása holnap.” (Reynolds 1942: 83) Ehhez az is hozzátehető, hogy bizonyos foglalkozásokban soha nem volt kérdés a szupervízió folyamatossága, akkor sem, ha valaki például már több éve volt pszichoterapeuta. Manapság sokfajta támasza van a különböző foglalkozásoknak, különböző színvonalon dolgozó embereknek: mentor, szupervizor, coaching, fadder-reláció stb. Az, hogy valaki tudását bővítse, hogy lehetősége legyen arra, hogy visszajelzést kapjon professzionális tudásáról egy kívülálló személytől, sok munkahelyen hozzátartozik magához a munkához, és nem úgy értelmeződik, mint szakmai „nem tudás” vagy gyengeség.

5. A saját szakértelem átadása, vagyis megtanulni a tanítást annak, amiben az ember már mesteri szinten van

Van egy elképzelés arról, hogy az ember tudja tanítani azt, amit tud. De ha a tanár az oktató személyt helyezi a középpontba, és a tanárnak a szituációt, az esetet is mesterien kell kezelnie, akkor az oktatásban van valami más is, mint az, hogy az oktató pusztán azt bizonyítsa tanulójának, hogy ő tudja mesterségének fogásait, professzionalizmusának tárgyát. A tanárnak ekkor már meg kell értenie gyakornokának nehézségeit, és meg kell találnia azt a modellt, mely legjobban tudja elősegíteni éppen annak az individuumnak a tanulását, aki éppen a tanulója. Látnia kell, hogy éppen ez a diák hol bizonytalan, miben van szüksége segítségre, és hogy hogyan tudja emberi és szakmai biztonságát felépíteni. Ebben a szituációban a tanár is különböző színvonalon mozog, és csak azt reméli, hogy a diákja így is tanul valamit! Berta Capen Reynolds úgy látja, hogy maga a tanulási szituáció megmutatja az individuum egyéni sajátosságait, jellegzetességeit. Néhányan félnek, néhányan úgy érzik, hogy a tanulás kihívás, mások kíváncsiak. A különbségek nem egyszerűek, mert összetettek és áthatják az egész személyiséget. Természetesen a személyes tulajdonságokon kívül nagy szerepe van annak a kultúrának, amelyben mozgunk, s annak is, hogy ebben a kultúrában, szubkultúrában milyen jelentőséget tulajdonítanak a tanulásnak. Végül, de nem utolsósorban beszélünk kell a személy tanulási motivációjának, tanulási képességének szerepéről és arról, hogy egyesek milyenfajta tanulási modellben tudnak tanulni.

Gardner (1983) igen különböző tanulási stílusokat ismert fel: logikai-matematikai, vizuális-spaciális, egzisztenciális, önismereti-intrapersonális, természeti, testi-kinesztetikus, szociális, nyelvi. Természetesen egyikünk sem teljesen vagy így, vagy úgy tanul, mindannyian több tanulási stílust vegyítünk. Még azt is hozzátehetjük, hogy igaz ugyan, hogy van egy domináns tanulási stílusunk, de különböző tanulási szituációkban, különböző

életkorban, különböző tanulási készségünket vesszük elő, alkalmazkodva környezetünk tudáskövetelményeihez is.

Fejlődési modell leírása Helge Rønnestad (1991) nyomán

Ennek a modellnek az alap gondolatai a következők:

- Minden fejlődés két irány felé vezethet: az előremutató fejlődés, vagy stagnálás és megtorpanás következik be.
- Minden fázisban van egy *főtéma és egy fő érzelem*.
- A fővonalat nem lehet megkerülni és más utat választani.
- A fejlődés minden szakaszán keresztül kell menni, és túl kell jutni.

Maga a modell a következőképpen írható le:

1. *Megerősítés, lelkesedés.* Tulajdonképpen ez a fázis egyfajta megtorpanás, mivel az embernek először nincs ereje és energiája arra, hogy valami újat tanuljon. Az ember próbálkozik különböző, elméleti jellegű megközelítésekkel és fogalmakkal, olyanokkal, melyeket nemrégiben megtanult. A lelkesedés, hogy végre „kimehet” és kipróbálhatja tudását, kiegészíti a személyes és professzionális tapasztalatokat. Az ember túlértékeli kiliense lehetőségeit. Úgy tűnik, hogy az ember önmagára összpontosít. A környezete túlságosan is énközpontúnak éli meg a személyt. A szupervízió ebben a fázisban támogató és valóságközeli kell, hogy legyen.

2. *A komplexitás tudatossága, nyugtalanság.* A komplexitás, vagyis az összetettség tudata annyit jelent, hogy a diák belátja a szakmai munka sokszínűségét, és belátja, hogy többet kell tanulnia és tudnia ahhoz, hogy megértse ezt. Kétkedés abban, hogy ez, vagyis hogy eleget fog tudni, valaha is bekövetkezik. Semmilyen fejlődést nem lát a kliensénél. A közelség és távolságtartás, és a kettő megkülönböztetni tudása központi fogalom lesz ez alatt a fázis alatt. A tapasztalat és az önmagáról alkotott kép nem egyezik, és ez nyugtalanságot okoz. A szupervíziót ebben a fázisban bizalom és az egészséges bizonytalanság jellemzi.

3. *Az összekuszáltság* itt azt jelenti, hogy az ember sebezhető, mind funkciójában, mind szakértői szerepében. Az összekuszáltság érzése benne van a folyamatban, magának a folyamatnak egy része. Nagyon fontos, hogy legyen idő és lehetőség reflexióra, hogy az ember ne merevedjen meg, és ne kerüljön védekező állásba. Amennyiben az összekuszáltság, összezavarodottság visszatér, s újból és újból megfogalmazódik, ahhoz vezethet, hogy az ember saját terápiát kezd, vagy elhagyja ezt a területet. A *kedvtelenség* is egy összetevője lehet ennek a nem egészen átláthatóságnak, a bizonytalanságnak, mely türelmes szupervíziót kíván.

4. *Összesítés.* Az ember megtalálja és összesíti azokat az alapértékeket, melyeket korábban összefüggéstelennek és szabadon lebegőnek érzékelt. Ekkor már van bátorsága felkutatni más, eddig ismeretlen ideológiákat és feltevéseket. Ez a felfedező kedv reményt ad a fejlődésre, elsődlegesen a személyes fejlődésre, azután a professzionalizmus fejlődésére. Az ember kiáll az igaza mellett. A feltevések iránti érdeklődés a személyes kíváncsiságról szól, amikor is fontos lesz a módszer kipróbálása. Az erős indíttatás növeli a további felfedezések iránti vágyat.

5. *Az integráció és a realitásérzék* kialakulása magával hozza a professzionális személyiség kialakulását. Az ember maga fel tudja ismerni és meg tudja ítélni a lehetőségeket és a korlátokat a klienseinél, saját magánál és a szervezeténél, ahol dolgozik, méghozzá reális módon. A személyesség és a professzionalizmus kéz a kézben jár.

Megtorpanás vagy stagnálás

- Az ember nem bírja elviselni a sok bizonytalanságot, ambivalenciát, és *elzárja/becsukja* az átélés lehetőségét annak a sok követelménynek és befolyásnak, ami körülveszi. Szeretnénk, hogy minden úgy legyen, mint előzőleg volt. Az ember ott

szeretne maradni, ahol eddig is volt, és ott akar ebben megerősítést kapni. Arra, hogy ezzel a szituációval valamit is kezdeni tudjon, az egyik lehetőség az, hogy *defenzív* lesz. Olyan kollegialitásra és támogatásra van szükség, amely nem zárja le az utakat.

- Ha az embernek nincs tudása, nem érti, nem látja át a helyzetet, és mégis kell, hogy működjön, egyszerűbb lehet számára egy teoretikus perspektívát választani: egy módszer követése csak egyfajta feladatmegvalósítás. Ez *pszeudofejlődés* lesz csak és *rigiditás*.

Befejezésként

Befejezésként joggal tehető fel az a kérdés, hogy miért íródtak ezek az oldalak?

Semmiféleképpen sem azért, hogy legyen még egypár oldal, amit a tereptanárnak vagy a szociális munka gyakornokainak „le kell nyomni a torkán”, vagy kicsit több legyen az, amit meg kell tanulniuk. Azért sem, hogy még egypár oldal porosodjon a polcon, vagy publikációim száma növekedjen.

Akkor miért?

Talán azért, hogy a tereptanároknak legyen lehetőségük „kitágítani a horizontjukat”, jobban rálássanak saját tevékenységükre. Legyen lehetőségük arra, hogy biztosabbak legyenek szerepükben, mind a diákokkal, mind a főnökeikkel, kollégáikkal és más intézmények reprezentánsaival szemben.

Hogyan lehet dolgozni ezzel az anyaggal?

És nem utolsósorban, hogyan lehet feldolgozni a tereptanárság tapasztalatait?

Egy lehetőség volna a „párbeszédsemináriumok” indítása, melyek segítik elmélyíteni az anyag elsajátítását, ugyanakkor a tanulást is élvezetesebbé teszik.

„Mint munkamódszer a »dialógusszeminárium« kiterjeszti a tudás fogalmának perspektíváját, s mivel kiterjeszti az értelmezési területét, ezáltal körülöleli a gyakorlati tudás természetét is.” Ezt írják B. Göranzon és Maria Hammarén abban a munkájukban, amely a dialógusszemináriumi módszerről szól (Göranzon–Hammarén 2006: 57).

A munkamódszer alkalmazásakor a tereptanárok kis csoportja megállapodik abban, hogy folyamatosan találkoznak, legalább hatszor egy fél év alatt. Minden alkalomra választanak a rendelkezésükre álló szakmai anyagból egy szövegrészt. Egyénileg dolgoznak az anyaggal a megadott szövegből kiindulva a következő alkalomig, s leírják reflexiójukat, asszociációjukat. A találkozáskor, vagyis magán a szemináriumon ezeknek a felolvasása és megbeszélése történik, melyek újabb reflexiókat váltanak ki. Maria Hammarén, aki nagy tapasztalattal rendelkezik az írásbeli dialógusokkal dolgozó csoportok vezetésében, munkája során észrevette, hogy maga a munkamódszer, az írás és az írás felolvasása a csoportban hirtelen elmélyítette az emberek közötti kommunikációt. „Nemcsak az történt, hogy a belső dialógus, melyet az emberek magukkal folytatnak, elfoglalta helyét külső megjelenésben is, hanem valami több. A munkafolyamatban hirtelen fordulat következett be. Az írás folyamata maga is megrázkódtató találkozás lehet a személynek, amikor ebben a formában találkozik saját tapasztalatával. Az írásban létrejön a kifejezés, a strukturálás és az emlékezés lehetősége olyan dolgokra is, amelyekre előzőleg nem volt lehetőségünk, vagy nem volt nyelvi kifejezési formánk rá. Így az írás maga lehetőséget adott a reflektálásra, méghozzá a saját tapasztalatainkra való reflexiók formába öntésére, melyek így használhatóbbá, alkalmazhatóbbá váltak, és talán mindenekelőtt megbeszélhetővé, megvitathatóvá váltak.” (Hammarén 2005: 5)

Ez a szeminarizáló módszer kiegészül az olvasással és az ábrázolással, vagyis a megjelenítéssel. „Hogy internalizált, belső foglaimunk és értelmezéseink váljanak a gyakorlatunk eredményévé, és ez megközelíthető legyen reflektív módon is, az egy

fáradtságos és nehéz munkafolyamat. Mindez arra emlékeztet bennünket, amit a színházban élünk át: alkotó, teremtő kölcsönhatást az egyes személyek és az egész együttes/kollektíva között.” (Göranzon–Hammarén 2006: 58)

Erre megfordítva is van lehetőség. A tereptanárok csoportja valós, megtapasztalt szituációkból indulnak ki s e köré írják le asszociációjukat, reflexiójukat. Ezekhez keresik és találják meg elméleti tudásukat ebben az anyagban, vagy talán ennek az anyagnak a segítségével más forrásokból is tudnak teoretikus tudást szerezni mindennapjaik kérdéseire, problémáira.

A dialógus mint fogalom a mindennapi életben sok mindent jelenthet a beszélgetéstől a megbeszélésig. Az itt használt értelmében a dialógusnak egy meghatározott célja van, mely túlmutat a szó mindennapi jelentésén. Ahogy Pehr Sällström írja:

„Az igazi dialógus nem akarja meggyőzni, becsapni vagy megdöbbszteni a másik embert. Ez egy folyamat, mely folyamatban valamit megtapasztalunk, valakivel együtt. Nincs előre megadott célja, nincs befejezése, csakis mozgása van, melyet nem lehet kőbe vésni és megformálva szabállyá vagy programmá átültetni. Akár egyetértésben, akár egyetértés nélkül fejezzük be, a dialógus elősegíti a tisztánlátást. Szókratész arra használta a dialógust mint formát, hogy bebizonyítsa annak a meggyőződésnek a hazug voltát, hogy valamit állítani, az egyenlő igaz tudás birtokában lenni. A dialógus lehetőség arra, hogy tisztánlátást (belátást) nyerjünk belső reflektáláson keresztül. Az intuíción a dialógust egy jelentős összefüggésbe helyezi, a lélek jelenlétébe, mely életet és mélységet ad a dialógusnak. A dialógus nem egy speciális viselkedésforma vagy állásfoglalás, csak egyszerűen tényeket tartalmazó valóság, mely a szavak, a művészet vagy a zene formájában, magába foglalja mindkét oldalt, azok teljes történelmi tapasztalatával együtt.” (Sällström 1991: 26)

Maria Hammarén a gyakorlat reflexiójáról írt doktori disszertációjában (1999) a dialógusszeminárium alkalmazási modelljéhez szükséges feltételek ismertetésén túl néhány következtetést is megfogalmazott.

- „A dialógusszemináriumok találkozásihelyet teremtenek, és lehetőséget adnak arra, hogy az emberek nyelvhasználatukat csiszolják, és ezáltal világos és hatékony kommunikációt valósítsanak meg.
- A modell folyamatos és együttes munkát kíván alkalmazóitól.
- A nyelv, mind saját, mind mások példájának segítségével egyre jobban kifinomul a reflexiók kombinációinak egyesítésével.
- A reflexió felszínre hozása külső inspirációt igényel, melyet mind az elméleti megközelítésből, mind a művészi szintre fejlesztett ábrázolásból meríthetünk.” (Hammarén 1999: 56)

Ezek az oldalak egy tereptanár gondolatainak tudományos illusztrációi. Természetesen nem minden tapasztalatot magukban foglaló dokumentumok. A közösségi szociális munkában dolgozó tereptanárnak sokfajta tudással és sokfajta tehetséggel megáldott reneszánsz embernek kell lennie ahhoz, hogy feladatait jól meg tudja oldani. A szakmai fejlődés útja számára is, mint mindannyiunk számára, egy hosszan tartó út, ahol kérdésekkel találkozunk és kérdéseket tesz fel. Ennek az írásnak szerzőjeként nem csupán válaszolni akartam néhány kérdésre, hanem nagyon remélem, hogy az olvasottak még több kérdés megfogalmazását váltják ki, vitát és lehetőséget nyitnak további, megválaszolatlan kérdések megfogalmazására. Igen, valahogy így gondoltam, hogy ezt az anyagot használni lehet.

Irodalomjegyzék

Argylis, Ch. (1957): *Personality and Organisation*. In Moxnes, P. (1984): *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Natur och Kultur.

French, J. R. P. Jr–Bertram, R. (1960): *The bases of Social Power*. In D. Cartwright–Zander, A. (eds.). In *Group Dynamics*, Evanston, Ill, Row Peterson. In Eva Schyllander (1987): *Supervision in Social Work*, Alfred Kaldushin. (Kompendium) Stockholms Universitet, Institutionen för Socialt arbete – Socialhögskolan.

Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.

Göranzon, B.–Hammarén, M. (2006): *The Methodology of the Dialogue Seminar*. Ed. Göranzon, B.–Hammarén, M.–Ennals, R.: *Dialogue, Skill & Tacit Knowledge*. John Wiley & Sons, Ltd, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex, England.

Hammarén, M. (1995) *Skriva – en metod för reflektion*. Utbildningsförlaget Brevskolan, Stockholm.

Hammarén, M. (1999): *Ledtråd I förvandling: Om att skapa en reflekterande praxis* (Clues in Transformation. On Creating a Reflective Practice) Dialoger, 1999.

Hammarén, M. (2006): *Writing as a Method of Reflection*. In Göranzon, B.–Hammarén, M.–R. Ennals, (eds): *Dialogue, Skill & Tacit Knowledge*. John Wiley & Sons, Ltd, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex, England.

Handledd studiepraktik 10p, Stockholm Universitet, Institutionen för Socialt arbete – Socialhögskolan.

Johannessen, K. S. (1999): *Praxis och tyst kunskande*. Dialoger, Stockholm.

Josefsson, I. (2002): *Vad är kunskap?* Psykisk hälsa, 3.

Kadushin, A. (1976): *Supervision in Social Work*. Columbia University Press, New York. In Eva Schyllander (1987): *Supervision in Social Work*, Alfred Kaldushin. (Kompendium) Stockholms Universitet, Institutionen för Socialt arbete – Socialhögskolan.

Kuhn,Th. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd edn. University of Chicago Press, Chicago.

Molander, B. (1992): *Tacit Knowledge and Silenced Knowledge: Fundamental Problems and Controversies*. In Göranzon, B.–Florin, M. (eds): *Skill and Education, Reflection and Experience*. Springer Verlag, London, Berlin, Heidelberg, New York, Paris, Tokyo, Hong Kong, Barcelona, Budapest.

Moxnes, P. (1984): *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Natur och Kultur.

Polanyi, M. (1978): *Personal knowledge towards a post-critical philosophy*. Routledge & Kegan Paul, London.

Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás I*. Atlantisz, Budapest.

Polanyi, M. (1996): *The tacit dimension*. Routledge & Kegan Paul, London.

Reynolds, B. C. (1942): *Learning and Teaching in the Practice of Social Work*. Ferrar & Rinehart, Inc. Publishers, New York.

Rønnestad, M., H.–Skovholt, T. M. (1991): *En modell for profesjonell utvikling og stagnasjon hos terapere og rådgivere*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening (A Journal of the Norwegian Psychological Association) 28.

Schyllander E. (1987): *Supervision in Social Work*, Alfred Kaldushin. (Kompendium) Stockholms Universitet, Institutionen för Socialt arbete – Socialhögskolan

Sällström, P. (1992): *The Essence of Dialogue*. In Göranson, B.– Florin, M. (eds): *Dialogue and Technology*. Springer–Verlag, London.

Stiwne, D. (1993): *Om psykoterapihandledningens vanskligheter*. In Dan Stiwne (ed.) *Perspektiv på handledning i psykoterapi och avgränsande områden*.

Wilson, J. Suanna (1981): *Field instruction*. The Free Press, New York. Magyarul Wilson, J. Suanna 1994: *Terepoktatás*. Ford.: Szentmiklósi Tamás. Kézirat. Budapest.