

A SZOCIÁLIS MUNKA elmélete és gyakorlata

7. kötet

Hegyesi Gábor – Talyigás Katalin sorozatszerkesztők

Tudományos gondolkodás és kutatás a szociális munkában I.

Szerkesztette a szerkesztőbizottság

Fábián Gergely - Hegyesi Gábor főszerkesztők

B. Erdős Márta - Budai István - Héderné Berta Edina - Kozma Judit - Szöllősi Gábor - Talyigás Katalin

MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság

2021

Lektorok:

Bányai Emőke, Kozma Judit, Szoboszlai Katalin

Olvasószerkesztők:

Lévai Júlia, Fábián Gergely

Nyomdai előkészítő munka:

Kirilla György

Minden jog fenntartva

© MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság

ISBN 978-963-8302-55-7

ELŐSZÓ

„A szociális munka elmélete és gyakorlata” című sorozat eddigi kötetei bemutatták a szociális munka nemzetközi és hazai elméleteit, az egyéni esetkezelés, a csoport- és közösségi munka válogatott irodalmát, a szociális adminisztráció koncepcióit és gyakorlatát, valamint a szociális munka oktatásának egyes kérdéseit.

Az elmúlt 25 évben megjelent kötetekben kerültek bemutatásra azok az alapvetően fontos írások, amelyek hozzájárultak a szociális munka elméletének megszületéséhez, és gyakorlatának hivatás szintjére való emeléséhez. A kötetek a beavatkozás szintjei szerint az esetmunka, a csoport munka, a közösségi szociális munka nemzetközi gyakorlatának legjobb példáit, és mindegyik terület legfontosabb tanulmányait foglalta magába, amelyek kiegészültek a 90-es évektől kezdve a magyar gyakorlatot bemutató, kitűnő szerzők által szerkesztett könyvek sorával is. A három beavatkozási szintet ismertető kötetet követően, az intézményesült szociális munka adminisztrációjának nemzetközi gyakorlatban ismert elméletei jelentek meg, különös hangsúlyt fektetve a szervezet és vezetés elméleti kérdésekre, a konfliktuskezelés különböző helyzeteire. A szociális munka egyetemi oktatásának tapasztalatait szintén egy önálló kötet mutattatta be. Mindeközben eltelt 25-30 év, a szociális munka gyakorlatát megalapozó kutatások is jelentős számban váltak ismertté a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. Ezek a tanulmányok nemcsak új ismereteket nyújtanak, hanem kutatási munkamódszerek elsajátítására is ösztönöznek. Így, mi, akik a szociális munka elméletének és gyakorlatának a tudományos igényű megközelítését tartottuk életcélunknak szeretnénk ezzel a kötettel a szociális munka akadémiai rangját is kifejezni a közölt írásokkal

A szociális munka területén – ahogyan erre Beckerman már 1978-ban rámutatott – a kutatások eredményei gyakran azért nem tudnak hasznosulni, mert ezeket egy eltérő paradigma, a társadalomtudományi kutatások paradigmája szerint végzik, nem pedig a szociális munka kutatások prioritásait szem előtt tartva. A különbségtétel nem egyszerű, hiszen a két területet a wittgensteini család hasonlóság köti össze, azaz vannak eltérések, de vannak rokon vonások is. Társadalomtudományi kutatás alatt ma Magyarországon gyakran csak azt értjük, amivel a szociológusok foglalkoznak. A szociológiai kutatások célja többnyire a makroszintű társadalmi kérdések vizsgálata, így sokszor nagy mintákkal dolgoznak, és nem kerülnek közeli, intenzív kapcsolatba a kutatás alanyaival. A kutatás során az eredmények hasznosíthatósága is inkább csak közvetett kérdésként merül fel. A szociális munka kutatás ezzel szemben elválaszthatatlan a szociális munka problématerületeitől, a problémamegoldó folyamatoktól, az értékeléstől, és a szociális programok, szolgáltatások fejlesztésétől. Ahogyan maga a terület is transzdiszciplináris,

azaz a problémamegoldás érdekében egységbe olvaszt különböző elméleti területeket, sőt a gyakorlatot is, úgy a szociális munka kutatás is transzdiszciplináris, mind szemléletében, mind pedig módszereiben. A makroszintű társadalmi változások értelmezésének készségén túl az eltérő kultúrák, a kommunikációs mintázatok és szokások, a közösségi-családi kapcsolatok, a személyes életút vizsgálata komoly kutatói felkészültségeket és ráfordításokat, időt és energiát követel meg, amelyekért azonban bőven kárpótolja a kutató szociális munkást az otthonosság élménye. Ezek a kutatások ugyanis már arról a világról szólnak, amelyben mi élünk, azokról a nehézségekről és eredményekről, amikkel mi magunk is nap mint nap találkozunk. Így a kutatás valóban a praxist fogja segíteni, és ez az új tapasztalat akár elvezethet a két terület, praxis és kutatás a jelenleginél sokkal szorosabb kapcsolatához. Mindez óriási kihívás a képzőintézményeknek, mert azt jelenti, hogy kutatómódszertani kurzusaikat teljesen meg kell újítaniuk, és a saját irányításuk alá kell vonniuk. Maguknak az oktatóknak is fejlődniük kell a kvalitatív kutatások, az alkalmazott kutatások terén, a szükségletfelmérésben és a programértékelésben. A megújulás erőfeszítéseket jelent, egyszersmind azonban energiákat szabadít fel.¹

A 7 kiadványra tervezett sorozat záró kötete igazi hiánypótló a magyar oktatásban. Az ugyanis nem csak hagyományos értelemben vett módszertani segédanyagnak készül – bár némileg ezt a célt is szolgálja – hanem a szociális munka mindennapi gyakorlatának megismerési és elemzési technikái, beavatkozási tevékenysége és a standard társadalomtudományi kutatási módszerek között keres és kínál átjárást. Ebben az értelemben a szociális munka egyrészt tárgya a kutatásnak, másrészt azonban – reményeink szerint - a szociális munkás aktív használója, vagyis alanya is a kutatási módszereknek mindennapi munkája során.

Már több mint 100 év telt el azóta, hogy 1915-ben elhangzott Abraham Flexner híres beszéde arról, hogy miért nem professzió a szociális munka, és ezért miért nem alkalmas arra, hogy egyetemen tanítsák. A kritika központi eleme a tudományosság, vagyis a tudományosan megalapozott szakmai tudás hiánya volt. Abraham Flexnernek igaza volt.

A szakma azonban nem mondott le arról, hogy a klienseknek is, és a szociális munkásoknak is magasabb presztízst, és jobb szociális érték- és érdekérvényesítési lehetőséget, valamint a klienseknek erősebb érdekvédelmet ígérő egyetemi

¹Aaron H. Beckerman (1978) Differentiating Between Social Research and Social Work Research. Journal of Education for Social Work 14 (2) p. 9. (B. Erdős Márta szíves szerkesztői kiegészítése)

végzettséget adó professziójuk legyen, amivel hatékonyabban tudják befolyásolni – szakmai eszköjüknek és társadalmi küldetésüknek megfelelően - mind a politikusokat a társadalom- és szociálpolitika alakításában, mind pedig a kliensek és a közösségek életét. E cél elérése érdekében az elmúlt száz év alatt szakemberek generációi dolgoztak sikeresen azon, hogy kialakítsák azokat az elméleti és gyakorlati kereteket és koncepciókat, amik megcáfolják a kritikát. Ma a világ egyetemének, főiskoláinak túlnyomó többségében tanítanak szociális munkát BA, és/vagy MA, és esetleg PhD szinten is. Mindennek a sikernek az alapja a tudományos kutatás szerves beépítése a szociális munka oktatásába.

Kevésbé volt sikeres törekvés azonban a tudományos megközelítés és a kutatás felhasználása a szociális munka mindennapi gyakorlatában.

Holott a 2014-ben, Melbourne-ben elfogadott nemzetközi szociális munka definíció magában foglalta a szakma kettős meghatározottságát: a szociális munka egyszerre gyakorlat és tudomány.

A definíció ezzel a ma már jól ismert mondattal kezdődik: “Social work is a practice-based profession and an academic discipline ...” vagyis „A szociális munka egy gyakorlat alapú szakma és tudomány...” (Ezt még sokszor idézik a könyv cikkei!)

Az idén 30 éves megalapítását ünneplő, 3 szintű hazai szociális munkás képzés tulajdonképpen szinkronban van a nemzetközi fejlődési tendenciákkal. 2017-ben ugyanis megalakult a Magyar Tudományos Akadémián belül a Szociális Munka Albizottsága, ami – együtt a Szociálpolitikai Albizottság párhuzamos megalakulásával – a szociális szakmák tudományos jellegének komoly, hivatalos elismerése.

Ez a tervezett kiadvány arra tesz kísérletet, hogy – a fentiek szellemében - áttekinthesse, összefoglalja, irányt mutasson és hidat képezzen az egyetemi/főiskolai elméleti kutatási kurzusok és a hétköznapi szociális munka valósága között. Járuljon hozzá a tudományos gondolkodás és kutatás hallgatók és praktizáló szociális munkások közötti népszerűsítéséhez, tudásszintjük emeléséhez és kutatói készségeik javításához. Eddig is kiváló tanárok tanították a kutatást, és jó pedagógiai megoldások születtek az egyes iskolákban a szociotábortól a szakdolgozati szemináriumon át a TDK versenyekig – de az áttörés még hiányzik. Természetesen, a felvázolt törekvések soha véget nem érhetnek, de most a cél a magasabb szint elérése.

Ennek a célnak az elérése érdekében tervezte meg a kiadványt egy 8 főből álló Szerkesztő Bizottság. 4 fejezetbe, 4 szempont szerint igyekeztünk szervezni az írásokat. A négy fejezetet pedig két kötetben jelentetjük meg. A T. Olvasó most

az 1. kötetet tartja a kezében, amiben 3 fejezet található. A 4. fejezet terjedelme miatt egy önálló kötet névette ki magát.

Az 1. fejezetnek (szerkesztők Fábrián Gergely és Hegyesi Gábor) az az alapkoncepciója, hogy bemutassa a hallgatóknak a tudományos gondolkodás és kutatás megjelenését, térnyerését, szerepét, jelentőségét és különféle megközelítési módjait a szociális munkában.

Mit is jelent a kutatás és tudományos gondolkodás a szociális munkában? Ezt a fontos kérdést kezdi körbejárni, kibontani a fejezet, de nem önmagában, hanem a kötet sok cikkével együtt mutatja be a szakma egészén belül a kérdés általános fejlődéstörténetét.

Ezen belül az 1. fejezet 7 cikke a kérdés fontos aspektusait, történeti és modern konceptualizálási kísérleteit és megközelítéseit tartalmazza.

A 2. fejezet (szerkesztők Héderné Berta Edina és Kozma Judit) a kutatás sokféle lehetőségét a szociális munka beavatkozási szintjei szerint mutatja be. A fejezet szintén 7 cikke az egyéni, a csoport és a közösségi szinteken folytatott szociális munka fontos kérdéseit tárgyalja, bemutatva a szerzők által alkalmazott kutatásmódszertant és az elmúlt években fontossá és ismertté vált új fogalmakat is.

A 3. fejezet (szerkesztők Budai István és Szöllősi Gábor) a kutatás helyét és szerepét a szociális munkások képzésében, illetve a tudományosan gondolkodó és kutatni képes szociális munkások képzésének pedagógiai módszertani lehetőségeit járja körbe.

A 2. kötet (szerkesztők B. Erdős Márta és Talyigás Katalin) szempontja a szociális munka problémák szerinti megközelítése. A kötet maga 7 fejezetből áll.

A rendszerváltás kezdetekor, amikor a szociális munkás képzés elfogadottá vált, azok a szakemberek, akik ezt a hivatást választották, pontosan tudták, hogy az átmenet az államszocialista tervutasításos gazdaságból a szociális piacgazdaságba nem lesz könnyű feladat. Ez a folyamat ma sem ért véget. Ezért azok a kollégák kerültek a kötet szerzői közé, akik jól látták/látják ezeket a nagy társadalmi problémákat, azok hatását az egyes emberekre, családokra, közösségekre, a társadalom egészére, s akik tanulmányaikat, tapasztalataik elemzését, kutatásaik eredményeit felhasználva valóban tenni tudtak a változásokért, és gyakorlati és kutatói tevékenységük mintaként állhat az olvasók – s főleg a diákok - előtt.

Munkájukkal és kutatásaikkal segítséget tudtak nyújtani, de legalább is megfelelő választ kidolgozni a jobb szolgáltatások elérése érdekében azok értékelési módszereinek kidolgozásával (1. fejezet), eredményt értek el a mélyszegénység és az

ezzel összefüggő gyermekszegénység következményeinek mérséklésében (2. fejezet), közösségi szintű problémák esélyteremtő módszereit dolgozták ki (3. fejezet), szenvedélybetegekkel és pszichiátriai betegekkel folytatott szociális munka új útjait dolgozták ki (4. fejezet). Az 5. fejezet szerzői traumatizált emberekkel folyó szociális munka kutatási eredményeiről számolnak be. A méltatlanul kezelt időskorúak védelmében, a diszkrimináció megnyilvánulásának különböző tényeivel szemben tehető szociális munka kutatási eredményeit elemzik a 6. fejezet írásai, míg a 7. fejezetben a hajléktalanság ellen, a hajléktalanok érdekében elért új kutatási eredményekről olvashatunk. A szerzők a gyakorlatban is lépéseket tettek a különböző szakterületek egységes szemléletének kialakításában, s innovációkkal ismertté váltak országosan is.

A több mint 20 tanulmányban a tudás, az ismeret, a gazdag fogalomkészlet és ezek mögöttes koncepcionális tartalma volt szükséges ahhoz, hogy a szerzők felkészülten tudjanak a felmerülő nehézségekkel megbirkózni, sokszor a kudarcok ellenére is az emberi és szakmai kihívásoknak megfelelni.

Köszönet a két kötet minden szerzőjének, szerkesztőjének, lektorának és olvasó-szerkesztőjének kiváló, magas színvonalú önkéntes munkájáért!

Az írások döntő többsége kifejezetten e 2 kötet céljaira íródott. Van néhány olyan cikk is azonban, amelyeknek egy előző változata már megjelent különféle, általában nehezen hozzáférhető publikációkban, de jelentőségük miatt és a szükséges változtatásokat – javításokat elvégezve ide is beválogattuk.

A 2 kötet az Albizottság első, bemutatkozó kiadványa kíván lenni, ami egyben a szakmai képzés első fordításait és összefoglaló leírásait a hallgatóság és a tanárok részére biztosító, hét kötetesre tervezett, „A szociális munka elmélete és gyakorlata” című sorozat utolsó, záró kötete is lesz. Szép szimbólum!

Budapest – Nyíregyháza , 2020. augusztus

Fábián Gergely – Hegyesi Gábor – Talyigás Katalin

I. FEJEZET: Módszertani, koncepcionális megközelítések

Bevezető

Ahogy a kötet általános Előszavában már röviden utaltunk rá, az első fejezetnek az a célja, hogy több oldalról bemutassa: hogyan merült fel egyáltalán a tudományos gondolkodás és kutatás kérdése a szociális munkával, illetve a szociális munkások képzésével kapcsolatban, és mit jelent ez a szempont a mai, modern szakmában.

Az első cikk első részében a szerzők – **Hegyesi Gábor és Talyigás Katalin** – éppen azokat a kulcseseményeket mutatják be, amikor a szociális munka kialakulása és korai fejlődése során először fogalmazódik meg a tudományosan megalapozott döntésképeség igénye. Mégpedig azért, hogy a szociális munkások előfutárai, a „baráti látogatók” egy ma már elfogadhatatlan cél elérése érdekében megalapozott különbséget tudjanak tenni az „érdemes” és „érdemtelen” szegények között, *a gazdagok által adományozott pénzek hatékony felhasználása érdekében*. A „morális-etikai” iskolának nevezett (Pritchard – Taylor, 2006, 154.)² korai szociális munka abszurditása, hogy egy, tulajdonképpen a szegényeket kontrollálni, de felemelni nem akaró szociális munkás iskolának köszönhető a szakma minőségi ugrásának kikényszerítése. Hiszen a *Charity Organizaon Society* azért jött létre 1869-ben, hogy ezt a célt elérje!

A másik, itt említett és elemzett kulcsesemény, ami a COS által elindított erőfeszítések kudarcát jelentette, az a pillanat, amikor 1915-ben Abraham Flexner ezt a folyamatot eredménytelennek minősítette.

Szerzők itt ugranak 100 évet, egészen 2014-re, amikor megfogalmazódik a szociális munka kettős jellege, miszerint az egyszerre „gyakorlat és tudomány”. Az 1915 utáni évszázad küzdelmeinek, konceptualizálási kísérleteinek sok állomását, formáját és megközelítését a két kötet sok cikkében fedezheti majd fel a T. Olvasó. Ezek arról szóltak, hogy hogyan lehet a „tudományosan megalapozott” szakmai státuszt megszereznie a szakmának. Ez a cikk pedig arra tesz egy verifikálási kísérletet, hogy találjon egy elméleti keretet, adott esetben a résztvevő akciókutatást, amely még feljebb emeli a szociális munkát, és úgy mutatja be, mint

² Pritchard, C. – Taylor, R. (2006) Politikai irányvonalak a szociális munkában. In: Hegyesi G. – Talyigás K. (Szerk.) *A szociális munka elmélete és gyakorlata. 1. kötet*. Wesley János Kiadó, Budapest, 151-167.

amely egészében egy folyamatos tudományosan megalapozott gyakorlati - kutatási folyamat, és amely alkalmas azután további tudományos elemzésre is.

A következő, **Madácsy József** által jegyzett cikk tulajdonképpen folytatja a morális - etikai iskolával kapcsolatban már felvetett problematikát, amennyiben a mai, modern szociális munka egy sok szempontból értékeket képviselő és elérni akaró szakma, amilyen például az ember méltóságának a tisztelete, mint megkérdőjelezhetetlen, abszolút érték. Ebből azonban levezethető, hogy értéksemleges felfogású például a kliensek vallása, bőrszíne, szexuális orientációja, etnikai hovatartozása terén – mert mindenkit tisztelünk, bármilyen is legyen az illető az előbb felsoroltak szempontjából.

Ezt tovább bonyolítja a tudományos gondolkodás követelményének a megjelenése, aminek elkerülhetetlen eszköze a kutatás. A kutatásnak pedig elkerülhetetlen következménye, hogy etikai dilemmák sora merül fel. A szerző szisztematikusan végig veszi mindazokat a helyzeteket, amelyekben felmerülhetnek ütközések például a tervezés, a megírás, vagyis a szakirodalom-használattal kapcsolatban, a kutatásba bevonni kívánt személyek tájékoztatásával kapcsolatban, az önkéntességgel kapcsolatban, a nem ártás és a lehetséges kockázatok etikai dilemmáival kapcsolatban, valamint a kutatási adatok kezelésével és közlésével kapcsolatban. Ezek olyan tudások és ismeretek, amikkel már a kezdő kutató diákoknak is tisztában kell lenniük.

A kutatás megjelenésének másik következménye, hogy az eredményeket folyamatosan, rendszeresen ellenőrizni és értékelni szükséges. Ennek a felismerésnek a történetéről, az értékelő kutatások típusairól és mai helyzetéről nyújt átfogó ismereteket **Herczog Mária** cikke. A szociális munkában is központi kérdés, amit így fogalmaz meg szerző arról, hogy miért is jelent meg az igény az értékelésre: *„Ezt megelőzően gyakran semmiféle evidencia, mérhető eredmény nem bizonyította, hogy a nyújtott segítség hasznos volt és tartósnak bizonyult. Az elmúlt évtizedekben egyre inkább felerősödött az igény, hogy a szociális munka eredményessége, hatékonysága, hatása is mérhető legyen.”* Nem kevés vita követi azonban ezt a törekvést, féltve a szakma személyközpontúságát az elbürokratizálástól. Erről a fontos, és idehaza is zajló vitáról is olvashatunk a cikkben.

A fejezet további négy cikke három különböző kutatásmódszertant, illetve három különböző megközelítési módot, avagy tudományos gondolkodásmódot mutat be, amelyek hozzájárultak a szociális munka társadalmi szerepének mélyebb megértéséhez, s melyek megtermékenyítően hatnak a szociális munka gyakorlatának és elméletének a fejlődésére.

Kövér Ágnes maga így mutatja be cikkét: „*Az eredeti tanulmány, amelynek jelen dolgozat a részét képezi, szisztematikusan tekinti át egyfelől a feminizmus hatását a szociális munka önmagáról alkotott elképzelésére, identitására, elméletére, gyakorlatára és a keretében folytatott kutatásokra; másfelől pedig elemzi a szociális munka feminizmusra adott reflexióit. Az itt közzétett fejezet elsősorban a feminista szociális munka területén folyó kutatásokat és a hozzájuk kapcsolódó elméleti és módszertani áramlatokat mutatja be.*” Az itt megjelent cikk önmagában is teljes, de a többi részt is el tudják olvasni az érdeklődők az ESÉLY folyóiratban. Ennek a résznek a megjelentetését az is indokolja, hogy Magyarországon ez az első olyan cikk, ami átfogóan bemutatja és elemzi az elmúlt évtizedek egyik legfontosabb társadalomtudományi áramlatát, és annak hatását a szociális munka kutatására és gyakorlatára.

Ronald Woods Szociál-ökológiai praxis a szociális munkában c. cikke ugyancsak egy új, nagyon fontossá váló kutatási területet és megközelítési módszertant mutat be a magyar olvasóknak. Ő maga Ausztráliában él, de cikkét úgy írta, hogy abban benne van az a jó néhány év is, amikor Magyarországon élt és az ELTE-n szociális munkás diákokat tanított.

A Bevezető kulcsmondata jól összefoglalja a cikk lényegét és célját:

„A fejezetben sor kerül a szociál-ökológiai praxis alapfogalmainak, alapvetéseinek, ezen belül a környezeti jártasságnak, a társadalmi igazságosság és a környezeti igazságosság elméleti-gyakorlati összefüggéseinek, valamint a fenntartható fejlődés elősegítésének részletes kifejtésére.”

A környezetvédelem és a globális felmelegedés problémái évről évre nagyobb gondot okoznak világszerte. Azokban az országokban, ahol ezek a változások máris komoly társadalmi következményekkel, pl. vízhiánnyal, elszegényedéssel, elvándorlással stb. jártak, vagyis „gazdagították” az ott élők problémalistáját, amikkel szembe kell nézniük a lakosoknak is, és a szociális munkásoknak is, nos, ott már évekkel ezelőtt megjelent a szakirodalomban a téma. Szociális munkás kutatók vizsgálják a szakma lehetőségeit és korlátait az ökológiai szemlélet és módszertan kimunkálásában és a napi munkába való integrálásában.

A fejezet 6. és 7. cikkei, amelyeket **Fekete Orsolya**, illetve **Kassai Szilva** és munkatársai jegyeznék, egy újabb, a szociális munkában gyakran használt tudományos módszert, megközelítést, gondolkodásmódot, a kvalitatív kutatást mutatnak be. A kvalitatív kutatás célja szubjektív élettémények feltárása. Egyének, illetve csoportok tagjai maguk vallanak az életükről, s arról, hogy hogyan élik meg azokat. Ez egybeesik a szociális munka területével, így a módszer jól használható annak kutatásában. A szubjektivitás tehát ebben a megközelítésben nem hátrány, hiszen pont azt használja fel a kutató, megfelelő módszerek követése mentén,

hogy minden ember másképpen érzékeli a világ jelenségeit. A megközelítés felhasználja a kutató szubjektív tapasztalatait is.

A kvalitatív módszereken belül mindkét cikk a fenomenológiai kutatómódszertant használja. Közülük az első cikkben az ún. klubház-modell nevű pszichoszociális rehabilitációs programot ismerheti meg az olvasó, mégpedig egy módszeresen felépített és elemzett kvalitatív kutatás lépésein keresztül.

A fejezet záró cikke pedig az interpretatív fenomenológiai analízis szemlélete és módszere, amelynek, fentihez hasonlóan „a középpontjában az egyes szám első személyű tapasztalat áll. Azt vizsgálja, hogy miképp észleli az egyén a világot, a tárgyakat és önmagát, hogyan emlékezik a múltjára, hogyan éli meg saját érzelmeit, személyes azonosságát.” A módszert nagyon hatásosan használják szenvedélybetegek, főleg narkósok gyógyításában.

Fábián Gergely – Hegyesi Gábor

**Flexner továbbgondolva: a szociális munka, mint résztvevő
akciókutatás.**

1. A mára már jól ismert, és kötetünkben is többször hivatkozott, 2014-ben Melbourne-ben elfogadott nemzetközi definíció (Szöllősi, 2015) értelmében a szociális munka egyszerre **gyakorlat és tudomány**. Ezt a **kettősséget** igyekszünk kibontani, a saját értelmezésünkben.

A tudomány jelenlétét a szakmai képzésben és a gyakorlati szociális munkában szerzők három formában vélik tetten érni.

A.) A tudományos gondolkodás és kutatás jelen vannak a társszakmák által a szociális munkába hozott tudásban. Hiszen ki kérdőjelezné meg, hogy a pszichológia, a szociológia, a pedagógia, a közgazdaságtudomány, a jog (vagyis jogtudomány), vagy a szociálpolitika és az egészségtudomány – tudományok? Folyamatos, tudományos módszerek által irányított kutatásokon, vitákon, szakirodalmi publikációkon keresztül bővül és tisztul a szakterületük tudása, vagyis eredményeiket tudományos kutatásaiknak köszönhetik.

Az, hogy a szociális munkás képzésbe melyik társtudomány kerül bele, a szakmai koncepciótól függ. A ma Magyarországon tanított szociális munka tulajdonképpen az 1970-es években kidolgozott „**általános szociális munka**” (Bartlett, 1970) szakmai és képzési koncepció jegyeit hordozza magán. Ennek megfelelően kerültek be a tantervbe a felsorolt tudományterületek az 1990. február 1-jén elfogadott ún. Soproni Normának (Talyigás – Hegyesi, 1990) megfelelően. Az **emberi és társadalmi problémák** megértéséhez és adott esetben megváltoztatásához van szükség a két elsőnek említett tudomány, vagyis a **pszichológia és a szociológia** oktatására. A többi pedig – mint a **jog, a pedagógia, a közgazdaságtudomány, bizonyos egészségügyi tudományok, az antropológia, a szociálpolitika** – „a kettő közötti társadalmi térben” hivatottak eszközöket adni a majdani szociális munkások kezébe, hogy a siker reményében igyekezzenek forrásokat teremteni, azokat jól felhasználni, az adott egyéni-családi-közösségi problémákat megérteni, kezelni, csökkenteni, megoldani, és lehetőleg meg is előzni.

A szociális munkát gazdagító tudományos kutatások és eredményeik a szakma kialakulásának első évtizedeiben ezekből a társszakmákból érkeztek, de ma is gazdag tárházát jelentik a szakmai fejlődésnek. Azt is mondhatjuk, hogy ezekben az esetekben a **szociális munka tárgya a kutatásnak**, de nem feltétlenül szociális munkások végzik a kutatást, sőt, általában az a jellemző, hogy szakterületi kutatók

tudományos munkája gazdagítja a szociális munkában is hasznosítható ismereteket. Jó példa erre a szociológusok, szociálpolitikusok *szegénységre, etnikai konfliktusokra, társadalmi egyenlőtlenségekre, kisebbségekre*, vagy a szociálpszichológusok *előítéletekre* vonatkozó kutatásai. Ezek a tudások nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyakorló szociális munkások adatokat, információkat, fogalmakat és koncepciókat kapjanak a szegényekkel, kisebbségekkel, vagy előítéletes emberekkel, csoportokkal folytatott munkájuk során, s hogy társadalmi szintű megoldásokat, elméletileg megalapozott koncepciókat tudjanak kidolgozni, megírni, használva például az említett tudományos ismereteket.

Amennyiben szociális munkások is részt vesznek ilyen kutatásban, nevezhetjük ezt „**részvételi**” kutatásnak, mert ez nem tartozik hozzá a szakma fő tevékenységéhez. Egy, valamelyik fentebb megnevezett témában jól kivitelezett kutatáshoz mélyebb, a társszakmában megszerezhető ismeretek kellenek, például szociológiai kutatás módszertani ismeretek. A szociális munkásnak meg kell értenie a kutatás összefüggéseit, fel kell tudnia használni azokat, de nem kell tudnia meg is valósítania a kutatást magát, speciális továbbtanulás nélkül.

B.) Ma már többet várunk el a megvalósítás szempontjából a hallgatóktól a **tudományos gondolkodás és kutatás** területén a képzés központi magját adó **szociális munkás tárgyak** esetében.

A társszakmák és a szociális munka tárgyainak tudományos megalapozottságát igénylő képzési koncepció a szociális munkásképzés **generikus** felfogása (Guzetta, 1984).

Az ilyen módon, BA szinten képzett szociális munkások végzettségükkel **minden szociális munkás helyszínen** munkát vállalhatnak. Ez pedig a **generalista** felfogás.

E két megközelítés együttes alkalmazása a fentebb már említett klasszikus **általános szociális munkás képzés**, ami lényegében négy képzési szerkezeti elemből áll:

1. A képzés közös, a diákok által elsajátítandó **elméleti tudásalapja** (szociális munka elmélete és gyakorlata, szociálpolitika, szociológia, jog, pszichológia, pedagógia, egészségügy, antropológia stb.) kifejezi azt a **szakmai koncepciót**, amit a nemzetközi szervezetek által kidolgozott általános definíció tartalmaz (Id. 2014, Melbourne). A „beszállító” tárgyak mindegyike tudományos megalapozottságú, ezeken belül a szociológia általában a kutatómódszertan oktatásának „felelőse”.
2. A képzés egyik legfontosabb célja **gyakorlati készségek** kialakítása, és a fenti elméleti ismeretek és gyakorlati készségek integrációja.

3. A képzés kifejezi a szociális munka sajátos, a folyamatos társadalmi reformhoz fűződő értékelkötelezettségét a nemzetközi szövetség és/vagy a hazai szakmai szervezet által elfogadott **Etikai Kódex** iránt, valamint nagy teret szán a szakma etikai dilemmáinak és azok feloldási lehetőségeinek az elemzésére.

4. S végül kiemelt szerepet szán **a képzés a szakmára felkészítő személyiségfejlesztésnek, ami röviden átfogja az önismeretet, az önvédelem és empátia, vagyis a klienstől való megfelelő távolság és közelség kialakításának a képességét, a kiégés megelőzését, vagyis a szupervízióban való részvétel képességének a kialakítását és annak fenntartását, a „professzionális segítő szakember” attitűdjének megértését, átvételét és elmélyítését.**

Fentieknek pedig a **képzési kimeneti kompetenciákban** leírt módon a sokféle forrásból integrált, egységes szakmaként kell összeállnia a végzős hallgatóknak! (18/2016 (VIII. 5.) EMMI rendelet). Az ebben az anyagban használt fogalmak lényegében megfelelnek a szerzők által használt fogalmaknak, úgymint: elméleti tudásalap vs. tudás, készségek vs. képességek, értékek vs. attitűdök, szakmára felkészített személyiség vs. autonómia és felelősség.

Az elvárt ismeretek között szerepel kötetünk fő témája, a *tudományos gondolkodás és a kutatási módszerek* ismerete is. A hallgatóknak kötelező szakdolgozatot írniuk, annak elkészítése és megvédése során vizsgáznak az elvárt tudományos gondolkodási és kutatási készségek meglétéből. **A BA szakdolgozat tehát lényegében egy olyan tudományos kutatási mestermunka, amely a 7 szemeszteren keresztül húzódó, hol külön kutatással, hol pedig a minden tárgyban megjelenő írásbeliségnek, tudományos gondolkodásnak, tudás megszerzésének, jegyzetelésnek, struktúraalkotásnak, absztrakciós gondolkodásnak, a tudományos vitatkozás és érvelés képességének, az irodalom szakszerű felhasználásnak, a szakma megfelelő attitűdjeinek stb. a színvonalát, kutatási készséggé nemesedésének a szintjét kívánja mérni, mint kimeneti kompetenciát.**

E mögött az a szakmafejlesztési koncepció húzódik meg, **amely szerint minden szociális munkásnak a saját terepmunkáján keresztül egyben képesnek kell lennie a szakma elméleti és gyakorlati továbbfejlesztésére is, de legalább is a tudományos igényvel megírt – tehát tényekkel és racionális érveléssel alátámasztott, logikusan felépített – elemzés elvégzésére, a munkájáról.** Erre szüksége lehet egy munkatársnak, például éves jelentések készítése esetén, vagy az intézmény éves forgalmának elemzésénél, vagy az ellátási területükön élő emberek változó szükségleteinek mérésakor, s az erre épülő ellátási stratégia kidolgozásakor stb.. Ugyancsak tudományos igényű munkát kell végeznie annak a szoci-

ális munkásnak, aki egy szakmai publikációt készít, vagy egy szakmai konferencián szeretné megmutatni munkájának a módszertani újdonságát, vagy annak minőségbiztosítási összetevőit, esetleg a kliensei címlistája alapján készített problématerképet stb.. (Orsós-Hegyesi, 1991,1992). Vagy ahogyan a kötet 3-dik fejezetében olvashatjuk: *„A szakma elvárja a szociális friss diplomásoktól, hogy olyan korszerű tudás birtokában legyenek, amely magában foglalja a kutatómódszertani ismereteket. A végzett szakemberek képesek legyenek az innovatív módszerek gyakorlati alkalmazására a társadalmi-szociális-környezet sajátosságainak felmérésére a szociális szolgáltatásfejlesztések, a szakmai programok és tervek készítésére, az ezeket megalapozó szükségletfelmérések kivitelezésére. A változó társadalmi igények, a permanens társadalmi változások, amelyek hatással vannak a szociális ellátórendszerekre, a szolgáltatások fejlesztésére és bővítésére a szervezetek működésére is, a fennmaradásuk és fejlődésük érdekében folyamatosan szükséges a pályázatok felkutatása, projektek tervezése és kivitelezése. Emellett igen gyakran előállhatnak olyan helyzetek, ahol a szociális munkás szakember bevonódik egy település nagyobb volumenű fejlesztési projektjébe, mint a szociális témák helyi szakértője, vagy a szükségletfelmérések, helyzetfeltárások adatgyűjtésének aktív résztvevője. Ebben az esetben a helyi közösség és/vagy az önkormányzat érdekeltsége körvonalazódik a szociális munkás kutatómódszertani felkészültsége tekintetében”* (Huszt-Dankó-Hüse, 2020).

Ezek a **„középszintű”** tudományos kutatási tevékenységgel is összefüggő munkák tehát megkülönböztetik magukat a **„részvételi”** kutatástól, elsősorban azzal, hogy ezeket már elvileg minden szociális munkásnak el kellene tudnia végeznie, a saját munkája részeként. Kötetünk egyik célja éppen ennek a **„középszintű”** szociális munka kutatásnak az erősítése, jobb elfogadtatása, megszerettetése, és szakmai profiljának, vagyis a végzett szociális munkások által használható módszertani repertoárnak a szélesítése. Probléma ugyanis /amit egyébként a Huszt-Dankó-Hüse (ibid, 2020) kutatás is igazol/, hogy *„Ha egy kicsit belülről, vagy másképpen egy végzett szociális munkás szemszögéből vizsgálódunk, akkor a tanulmányozott kurzusok tematikájában általában nem fogalmazódik meg világosan az, hogy az elméletben tanult empirikus adatgyűjtési módszerek és annak logikája hogyan fog érvényre jutni majd a mindennapi szociális munka során: mikor, milyen céllal, milyen szerepben, és főleg milyen forrásokból van arra lehetőség, hogy a képzésben tanult társadalomtudományi és szociálismunka-kutatás megvalósuljon”*.

C.) Erre épül a tudományos kutatás jelenlétének harmadik formája, amelynél azzal a hipotézissel élünk, hogy maga a korrekten, professzionálisan végzett szociális munka nem más, mint folyamatos, tudományos módszerrel alátámasztott kutatótevékenység. Ezt neveztük el hétköznapi kutatásnak – mert a jól, korrekten dolgozó, a szakma és kutatás szabályait betartó, minőségbiztosított szociális munka egyszerre gyakorlati szakember és tudományos kutató mindennapi munkájában.

A kötet 3-dik fejezetében több cikk is foglalkozik a kutatás és gyakorlat egymáshoz közelítésének problematikájával, történeti fejlődésének elemzésével (Budai, Brettner – Szöllősi, Huszti et al, Strömpl). Többet idézik a legfontosabb elmélet- és fogalomalkotási, valamint módszertani javaslatokat, mint például a „gyakorlat által vezetett kutatás vs. a kutatás által vezetett gyakorlat” (Strömpl, 2020), „a szociális munka gyakorlati kutatás - (social work practice research), és két típusa, a „gyakorlatot vizsgáló, illetve a gyakorlati szakember által végzett kutatás”, a kompetencia-alapú kutatás, evidence-based vs reflektív, gyakorlati kutatás (Budai, 2020), reflektivitás és reflexivitás (Brettner – Szöllősi). Ha ezekhez még hozzávesszük például Kozma Judit (2007a, b). és B. Erdős Márta (2019) írásait, jó áttekintést kapunk a témáról. Magunk nem kívántuk ezeket újra összefoglalni. E helyett figyelmünket a fentebb leírt hipotézis alátámasztására fordítottuk, felhasználva természetesen a releváns szakirodalmat. Cikkünk ennek a gondolatnak a kifejtését szolgálja.

2. Az utolsó pontban leírt **hipotézis és szakmai felfogás** tulajdonképpen logikus következménye a nemzetközi definíciónak, mi szerint a szociális munka egyszerre gyakorlati szakma és tudomány.

Ennek az érvelésnek az alátámasztásához röviden fel kell idéznünk **Abraham Flexner** híres- hírhedt kritikus fellépését és igényét a szakma tudományos megalapozására, és az azóta eltelt, bő 100 év erőfeszítéseit.

Abraham Flexner 1915 május 17-én, a Korrekció és Karitás Nemzeti Konferenciájának 42-dik, éves szakmai tanácskozásán (Baltimore, 1915. május 12 – 19) azzal sokkolta a közönséget, hogy miután elmondta az előadását a következő címmel: *Szakma-e a szociális munka?* a válasza ez volt: „*A szociális munka nem szakma*”! (*Germain – Gittermann, 1980: 351*).

Ezt a következő érvekkel támasztotta alá:

- a kliensek és más szakmák között kifejtett közvetítő funkciója nem professzionális tevékenység;
- nincsen csak a szakmára jellemző és tanítható módszertana;

- hiányzik a tudásbázisa;
- nincsen bizonyítható tudományos elméleti háttere;
- nincsenek olyan bizonyítható eredményei, amelyek professzionálisnak minősítenék;
- és mindennek alapján nincsen, ami azt igazolná, hogy egyetemen kell oktatni, mint más szakmákat, amelyek megfelelnek a fenti kritériumoknak.

Ezek voltak előadásának összefoglaló, súlyos szavai:

- A. *„A szociális munka ... inkább sokféle szakma egyik aspektusának, semmint egy meghatározott szakterületnek látszik...A (szociális munka) alkalmazása olyan szélesnek tűnik, hogy határainak meghúzása lehetetlennek látszik. Ugyanakkor a szakma egy szűk területén való kompetens művelése magas fokú specializált tudást igényel. Nem lenne-e helyesebb, ha a szociális munkát inkább úgy tekintenénk, mint egy minden más szakmában benne lévő, semmint olyannak, mint ami önmagában is létező? (Flexner, 1915: 3)*
- B. Majd, meg is nevezve Mary Richmond (mind tudjuk, úttörő, az USA-ban első) egyetemi képzését, kimondja az ítéletet:
„A speciális célok hiánya nagyon komolyan befolyásolja a szociális munkás képzést. A szociális munkások foglalkoztatása olyan nagyszámú és eltérő, hogy nem létezik átfogó, célszerűen szervezett képzési elv, ami alkalmazható lenne. Jól képzett, kiegyensúlyozott, igazságos, szimpatikus, taktikus, erőforrásként szolgáló emberek kellene, semmint valamilyen technikai készségekkel felszerelt szociális munkások... ” (ibid. 6.)

Mi készítette Abraham Flexnert erre a nagyon magas színvonalon megfogalmazott, de igen durva szakmai támadásra?

A kérdésnek és az okok megértésének, a durva támadás magyarázatának komoly szakirodalma van. Néhányat idézünk:

- Austin, *A Flexner-mítosz (1983)* című cikkében az előadó általános felsőoktatás-ellenes szemléletéről ír, vagyis szerint Flexnernek nem speciálisan a szociális munkás képzés szúrta a szemét, hiszen sokféle más szakmának is nekiment. Ő a minőségi felsőoktatásért harcolt, és a létezőket nagyon kritizálta. Ezt részben igazolni látszik egy 1910-ben írt cikke, amiben az orvosképzést kritizálta (Flexner, 1910).

Tudnunk kell, hogy 1905-ben azért alakult a **Carnegie Alapítvány** (<https://www.carnegiefoundation.org/>), hogy hozzájáruljon a magas színvonalú

egyetemi képzésekhez, a tudomány fejlődéséhez. Az alapítvány kuratóriuma rendszeresen bulletinokat adott ki, amelyekben áttekintették a képzéseket, s főleg az általuk támogatottakat. Az itt említett volt a sorrendben a negyedik, és *Flexner* egy több mint 300 oldalas, nagyon részletes kutatási jelentésben ízekre szedte az orvospépzést. Austin megállapításának tehát van alapja, de vannak más magyarázatok is a nagy támadásra.

- Goldstein (1973) komolyabb és mélyebb okokat feltételezett, és ezt az addig harmonikusan együttműködő szociológia és szociális munka egyre markánsabban megmutatkozó szakmai koncepcionális eltérésében vélte megtalálni. Rámutatott, hogy markánsan megmutatkoztak érdekkonfliktusok, pl. a pénzforrásokért, a diákokért, az oktatási feltételekért, a szakmai presztízserőért folyó vetélkedésben.

Ezt erősítik a tények is: 1915 után már nem együtt tartották konferenciáikat az *Amerikai Szociológiai Társaság és a Korrekció és Karitás Nemzeti Konferenciája tagjai* (Levy, 1981; Wessel, 1953; Bruno, 1948; Germain – Gitterman, 1980).

- *Ehrenreich és English* (1973) szintén az amerikai egyetemi valóság elemzéséből indultak ki, és valószínűleg rátapintottak a lényegre. Ez egyszerre magyarázza a támadás okát, és a traumatikus hatást is. Flexner ugyanis a Carnegie Alapítvány kurátora, aki „szinte egyedül döntött arról, hogy mely egyetemek kapnak pénzt, s így életesélyt a túlélésre, s melyek nem.” (ibid, 32.)

S bizony, ez történt a beszéd végén, idézett utolsó mondatában: *Dr. Abraham Flexner* lényegében felmondta azt a szövetséget, amit az alapítványi adományozók kötöttek *Mary Richmonddal* 10 évvel azelőtt a szociális munkások egyetemi képzésének a fejlesztésére, támogatására.

Különös pikantériája a történetnek, hogy éppen *Mary Richmond* volt az, aki tulajdonképpen a szociális munkások gyakorlatának általános és tudományos megalapozását kívánta elérni az egyetemi képzéssel. Általánossá a „mester melletti tanulás”-t felváltó közös tanterv tette volna – mint ahogyan az egyetemi képzés azzá is tette a szociális munkásképzést az évtizedek során. A tudományos alapozást pedig a *Charity Organizational Society*-től kapott örökségét felhasználva kívánta elérni.

Az Angliában 1869-ben, majd ennek hatására az USA-ban 1877-ben alapított COS mozgalom és a hozzájuk kapcsolódó városi jótékonyági egyletek – mint tudjuk – azt a több százéves keresztény / brit hagyományt követte, miszerint a

szociális segítségnek morális alapokon kell nyugodnia, vagyis az kapjon segítséget, aki „megérdemli”. (Pritchard – Taylor, 1978). A kérdés az volt századokon át, hogy hogyan lehet megnyugtatóan elkülöníteni az „érdemest” az „érdemtelen” szegénytől.

Nos, a COS újítási célja volt a tudományos alapozású egyéni esetelemzés, a casework. Itt hangsúlyozni szeretnénk a **tudományos** alapozás jelentőségét. Hansan 2013-ban írt cikkében idézi a COS eredeti koncepcióját. Miután ez a szöveg nincsen meg magyarul, a szerzők az eredeti szöveget is megmutatják, saját fordításuk mellett:

„There was a strong scientific emphasis as the COS visitors organized their activities and learned principles of practice and techniques of intervention from one another.

...

Methods and Operation: The emphasis on a scientific approach led to the use of investigation, registration, and supervision of applicants for charity. It resulted too in community-wide efforts to identify and coordinate the resources and activities of private philanthropies and the establishment of centralized “clearinghouses” or registration bureaus that collected information about the individuals and families receiving assistance. The workforce for the organized charities would consist of trained “friendly visitors.” (Note: These innovations were later incorporated into the casework method of social work, the organization of Community Chests and Councils, and the operation of Social Service Exchanges.)” (Hansan, 2013)

Vagyis:

„Jellemzően erősen hangsúlyozták a tudományosságot a COS (baráti) látogatói abban is, ahogyan a látogatásaikat szervezték, és akkor is, amikor egymástól tanulták a gyakorlat elveit és a beavatkozás technikáit.

Módszerek és működés: *A tudományos megközelítés hangsúlyozása vezetett a vizsgálódás, regisztráció és szupervízió módszerek használatához, amikor döntést kellett hozniuk egy jótékonyági kérelem sorsáról. Ez egyúttal az egész közösséget érintő erőfeszítést is jelent azért, hogy azonosítsák és koordinálják a magán filantrópia eseményeit és forrásait, valamint a központosított regisztrációs hivatalokat vagy „adategyeztető központokat”, amelyek információkat gyűjtenek azokról az egyénekről és családokról, akik/amelyek támogatást kapnak. A szervezett jótékonyág rendszerében dolgozó munkatársak között képzett*

„baráti látogatóknak” is kell lenniük. (Megjegyzés: Ezeket az innovációkat később a szociális munka egyéni esetkezelési módszere, a *Közösségi Egységek és Tanácsok Szervezete*, és a *Szociális Szolgáltatások Cseréjét Működtető Szervezet* is átvette.)” (Hansan, 2013)

Jól ismert (Szabó, 1999:13), hogy *Mary Richmond* 1889-ben lépett be dolgozni a baltimore-i COS irodába. Segédkincstárnokként kezdte, de már két év múlva a szervezet titkára.

Az is köztudott (ibid), hogy már 1897-ben javasolja – munkatársával, *Zilpha Smith*-szel együtt – hogy induljon el az egyetemeken a „baráti látogatók” képzése, hogy tudományos módszerekkel tudják elválasztani az érdekes szegényt az érdemtelenőt!

S itt kapcsoljunk vissza a Flexner-vitához: tehát *Mary Richmond* éppen azt ajánlotta fel, cserében a Carnegie Alapítvány támogatásáért, amit 1915-ben kritikaként kapott vissza: a tudományos képzést! *Mary Richmond*, ugye, azt ígérte, hogy a szociális munkások tudományos alapon fogják tudni eldönteni az érdemességi tesztet az egyetemi képzés következtében, s ezzel hatékonyabban fogják tudni felhasználni a jótékony emberek és szervezetek pénzét – tulajdonképpen ez állt a háttérben. S mivel – legalább is *Abraham Flexner* szerint – *Mary Richmond* nem tudta bizonyítani a tudományos alapú pénzosztás képzési hátterét, „érdemtelené” vált annak finansziális támogatására!!

A végzetesnek szánt támadás megtörtént – az adományozói pénzből működő egyetemi szociális munkás képzési modell, amelyet *Mary Richmond* 1898-ban talált ki, és éppen *Abraham Flexner* meggyőzése révén tudott fejleszteni, és amit az őt követő képzések sikeresen átvettek, összedőlni látszott!

Pedig ez egy páratlan sikertörténet volt addig. Az 1898-as nyári iskolával induló szociális munkás képzés amerikai története 1911-ben már 200 egyetemi szociális munkás képző tanszéket tudhatott magáénak!

3. Hogy azután mégsem dőlt össze a képzési rendszer, az egy másik sikertörténet. Az elmúlt száz év, folyamatosan *dr. Flexner* árnyékában, az általa felsorolt hiányok pótlásával, szakmaépítéssel telt. És a szociális munka az egész világon elfogadott, egyetemeken oktatott szakmává, és végül tudománnyá vált, az elmúlt évtizedek kiváló szociális munkás kutatóinak, gyakorló szakembereinek, könyvek szerzőinek köszönhetően.

Néhány mérföldkő ebben a szakmamentő, és egyben szakmateremtő küzdelemben:

- Megjelenik Mary Richmond *Szociális diagnózis (1917)* című könyve. Itt a módszertani megközelítés fogja össze a szakma legkülönbözőbb területeit. A szakmatörténet az első tudományos igényű és kimunkált módszeren alapuló kutatás dokumentumaként tekint erre a könyvre, ami válasz is volt a két évvel azelőtti kritikára!
- Egyesületi szakítás: megalakul az Amerikai Szociális Munkások Egyesülete, 1921-ben. A cikk írásának idején majdnem 100 éves egyesület óriási jelentőségű, nagy presztízsű és sikeres szakmai civil szervezet, amelyik évenkénti konferenciáival, Etikai Kódex kiadásával és karbantartásával, minőségbiztosítási iránymutatásaival őrzője a szakma integritásának és magas színvonalú munkájának.
- A *Milford Konferencia jelentése, 1923 – 29 (A Report...1929)*, amely először adott szisztematikus választ arra a négy, fontos kérdésre, hogy mi a közös a sokféle területen használt szociális esetmunkában, mit foglaljon magába az ilyen tudást nyújtó szociális munkás képzés, hogyan működjön egy kompetens szociális szolgáltató központ, és végül, hogy mi legyen a központok között kialakítandó optimális munkamegosztás. A nyolc pontos ajánlás (ld. *ibid*, 15.; Hegyesi 2009:152.) nagy hatást gyakorolt a kor szakmai fejlődésére, egységes szakmai képének a kialakítására és az egyetemi képzési tantervekre, és a következő módon határozta meg az általános szociális esetmunkát:

„1. Az általánosan elfogadott társadalmi normáktól való tipikus devianciák ismerete.

2. Az emberi élet és emberi kapcsolatok normáinak használata.

3. A társadalomtörténet fontosságának elfogadása, mint ami a szükségest szenvedő ember megértésének az alapja.

4. A szükségest szenvedő emberek megértésére és kezelésére szolgáló módszerek ismerete.

5. A meglévő közösségi erőforrások felhasználása a kezelés során.

6. A tudományos ismereteknek és a munka során felhalmozódó tapasztalatoknak a szociális esetmunka szükségleteihez való adaptálása.

7. Egy tudatos filozófia vállalása, ami meghatározza a szociális esetmunka céljait, etikáját és követelményeit.

8. Az előrehaladás során történő változások folyamatos visszacsatolása a szociális kezelésbe.”

Írásunk szempontjából különösen a 6-ik és a 8-ik pontok figyelemre méltóak! A 8-ik pont lényegében megfogalmazza az akciókutatás alapgondolatát.

- A kétéves, szociológus alapképzésre építő, posztgraduális szociális munkás MA képzés standardjának bevezetése 1939-ben, illetve a BA szakos képzés bevezetése 1974-ben. Ez utóbbi volt az önálló szakma kialakításának a legfontosabb lépése. Ezzel vált le véglegesen a szociológiáról, de természetesen a szakma továbbra is nagymértékben felhasználja annak elméleteit és módszertanát is. (Bár e fontos lépések az Egyesült Államokban történtek, a fejlődés egyrészt sok párhuzamot mutat az európaival, másrészt sokszor példát is mutatott a világnak, lévén a legnagyobb létszámú és legszervezettebb szociális munkás szakmai szervezet található ott. Természetesen, egy nagyobb összehasonlító leírásnak is helye lenne, ami jobban meg tudná mutatni a különbségeket is, ez azonban szétveszítene a cikk kereteit, amiben egy speciális szempont szerint vizsgáljuk a szakma fejlődését.).
- Megjelenik Harriett Bartlett könyve, *A szociális munka közös alapja* (1970), amely alkalmas volt a szakma egyesítésére, és megfelelő válaszokat adott Abraham Flexner kifogásaira is. Ebből az elméleti alapvetésből nő ki a fentebb már röviden összefoglalt **általános szociális munkás képzés** gyakorlati és tantervi rendszere világszerte. Az ismeretek – tudás, készségek-képességek, Etikai Kódex – attitűdök, és a szakmára felkészített személyiség, autonómia és felelősség négyes rendszere, amely mind a generalista BA, mind pedig a specialista MA szinten értelmezhető és képzésszervező koncepció, valamint a generikus, vagyis tudományos megalapozottságú szemlélet erősítette meg végül a szociális munka egyetemi képzési státuszát.
- A szociális munka – elérve a tudományos képzés legmagasabb szintjét - **doktori iskolákat** alapított sok egyetemen, vagyis PhD szerzhető szociális munkából is. Magyarországon a cikk írásának pillanatában önálló szociális munka doktori iskola még nem létezik, de az ELTE Szociálpolitikai Doktori Iskoláján belül van mód szociális munka témából doktori cím szerzésére.
- E mögött pedig az a fejlődés áll, amelynek hatására a szociális munka már nem „csak” tudományos megalapozottságú, hanem maga is elérte a tudományosság szintjét, vagyis **tudomány** (Karpf, 1931, Bangó, 1994, Chaiklin, 2011). Erre utal a sokszor idézett 2014-es definíció, amit a Melbourne-ben tartott Világkonferencia fogadott el, s most szerzők is idéznek:

„A szociális munka egy gyakorlaton alapuló szakma és tudományos diszciplína, mely a társadalmi változás és fejlődés, valamint a szociális kohézió előmozdításán fáradozik, elősegíti emberek szabadságát és hatalommal való felruházását. A szociális munkában központi jelentőségű a társadalmi igazságosság, az emberi jogok alapelve, a közösségi felelősség és tisztelet a különbözőségek iránt. A humán- és társadalomtudományok elméleteivel, valamint a mindennapi tudással felvértezve a szociális munka embereket és rendszereket aktivizál, hogy választ adjon az élet kihívásaira és előmozdítsa a jólétet.” (IFSW, Melbourne, 2014 in Szöllősi 2015)

4. Oktatási és tereptapasztalataik alapján azonban, sajnos, nem lehetünk teljesen nyugodtak a tudományosság és a kutatás szakmai szerepét és gyakorlati jelentőségét illetően. Számos oka van a tudományos gondolkodás, kutatás és a gyakorlat ellentmondásának. (Ezek egy része szakmán kívül, a kormányzati politika által képviselt társadalom- és szociálpolitika területén keresendő.) A szakma egésze, illetve az egyetemi oktatók és kutatók számára mégis nagy eredmény, amit elért a szakma, mert az ő referencia-csoportjuk az egyetem többi társadalomtudományi tanszéke, az ott dolgozó kollégák. Egyetemi értelmiségi státuszuk tehát ezzel nagyot erősödik, úgy érezhetik, hogy a szakma felért a csúcra, és hogy elérték, amit dr. Flexner hiányolt, részben neki is köszönhetően!

Ám a szakma művelőinek ez nem ugyanezt jelenti. A szociális munkások referencia-csoportjai nemcsak a szociológusok, antropológusok, vagy szociálpolitikusok, hanem a többi szociális munkás, a kormányzati és önkormányzati politika, más segítő foglalkozásúak, a szociális-humánszolgáltató intézmények munkatársai, vezetői, az intézmény fenntartói, illetve maguk a kliensek is. Gyakran bizonytalanok éppen amiatt, hogy miért is van szükség egyáltalán kutatómódszertan tanulására, és hogy mit is jelent a tudományos gondolkodás és tevékenység a szociális munka mindennapi gyakorlatában! Ahogy Johnsson és Svensson (2005:1) nagyon röviden, de lényeglátón írják: *„A szociális munka és egyéb szociális tanulmányok között a fő különbség abban áll, hogy a szociális munkában mindig jelen van a beavatkozás. A szociális munka olyan tárgy és szakma, amely az intervenciókra koncentrál. Ezért azt mondjuk, hogy a szociális munka elméleteinek figyelembe kell venniük a szociális intervenciókat, függetlenül attól, hogy milyen ideológiai álláspontot képvisel.”* A szociális munkások sokkal inkább művészetnek vagy spontán folyamatnak, megérzésnek, illetve a szeretet, az empátia, a szociális érzékenység, illetve a vallásosság megnyilvánulásának, vagy a mindennapi tudás-másokhoz való odafordulás gyakorlásának tartják a szociális munkát, semmint tudományos tevékenységnek, kutatásnak.

Nem lehet, hogy az a probléma, ahogy Johnsson-Svensson (2005:13) írják: „*Tehát, amikor a szociális munka tudománya, pl. szociológiai belátásokon alapul, akkor nem vesszük figyelembe az egyedi intervenciókat a szociális munkában.*” Vagyis ütközik a két szakma két lényegi vonása egymással.

5. Azt gondoljuk, hogy igen: a tudományosság fogalma nem egyértelmű a természettudományok és társadalomtudományok között sem, de a társadalomtudományokon belül sem. Komoly viták zajlanak a kvantitatív és kvalitatív módszerek művelői és hívei között, ami főleg az objektív, a vizsgáló személyétől, szubjektív megérzéseitől, véleményétől független igazság-kritérium körül zajlik. A szociális munka maga ugyanis olyan tevékenység, amiben az igazság nem pont úgy jelenik meg, mint a pozitivista társadalomtudomány-felfogásban. Nagyon jól foglalja össze ezt a sajátosságot Kelemen Gábor a *Reflexív gondolkodás a szociális munkában* című cikkében (Kelemen, 2006:89): „*A reflexió és reflexivitás fogalma az 1980-as évektől terjedt el a társadalomtudományban és a menedzserképzésben. Donald Schön Reflektív szakember* című, 1983-ban megjelent könyve abból indul ki, hogy a sokféle professziót létrehozó, modern társadalomban, melyben a családhoz képest megnőtt a hivatás identitást nyújtó jelentősége, a technikai racionalitás nem elég a hatékony működéshez. A nem csupán foglalkozást, hanem hivatást gyakorló szakembereknek az egyedi és kiszámíthatatlan helyzetekkel való megbirkózáshoz spontaneitásra van szüksége.

A szociális munkás tevékenység és kutatás célja ugyanis nem pusztán egy kutatási eredmény elérése, **nem „csak” új ismeretek, új tudás** gyarapítása, hanem az intervenció eredményeképpen nagyon bonyolult emberi-közösségi helyzetekben a lehető legjobb megoldás megtalálása az adott, és gyakran nagyon nehezen, vagy egyáltalán nem változtatható külső és belső körülmények között, ráadásul lehetőleg az érintett kliensekkel és más érdekelttekkel együtt! Inkább a **poszt-modern igazság fogalom** (Szöllősi, 2015) értelmezhető a szociális munkában – az **érdekelteknek különféle igazságai** vannak/lehetnek, s ezek között igyekszik a szociális munkás közvetíteni, illetve kell a kutatási eredményeket értelmezni. (E miatt a szakmai sajátosság miatt is van akkora jelentősége az Etikai Kódexnek, aminek a feladata bonyolult helyzetekben iránymutatást adni a szociális munkásoknak arról, hogy milyen szempontok szerint gondolják végig a megteendő, etikai szempontból helyes vagy helytelen lépést. S miután a társadalmi feltételek is, és a szakmai értelmezések, tudások is állandóan változnak, a Kódexet rendszeres időközönként a megfelelő szakmai grémiumoknak felül kell bírálniuk, át kell tekinteniük, és egy jól felépített folyamat végén adott esetben meg kell változtatniuk annak szövegét (3SZ, 2015/16).

Természetesen nagy különbségek vannak a szociális munkások között is a fenti adottságok, képességek és az érdeklődés terén. Cikket nem fog mindenki írni, új elméleti tézist is csak kevesen fognak felállítani. Ám minden szociális munkásnak képesnek kell lennie a tudományos gondolkodás és kutatás fent elemzett formáinak egy részére, illetve képesnek kell lennie egy kutatóval együttműködve számára releváns információkat átadni, illetve irányításával megfelelő színvonalú kutatómunkát végezni.

Az oktatás felelőssége a hallgatók lehető legmagasabb szintű felkészítése az ideális szakember szempontjából. Ebben az ideális szakemberképben ma már benne van a tudományos gondolkodás és alapszintű kutatási képesség követelménye. (Ennek részleteiről szól a kötet egész 3. fejezete).

Ezen gondolatok fényében nem lehetünk teljesen biztosak abban, hogy elégedettek lehetünk az alábbi kérdésekre kapott válaszokkal:

1. Megtanítjuk-e a hallgatóinknak, hogy a kutatási módszerek a kutatási kérdéstől függenek; hogy nincsen hierarchia pl. a kvantitatív és kvalitatív kutatás között, mert vannak kutatási kérdések, amikre jó kérdés a csak a megfelelően kiválasztott módszerrel adható meg? Ahogy a *Szécsi – Sík – Kaló (2020)* cikk szerzői írják: „*A kvalitatív módszertant ezért nem a kvantitatív módszertan vetélytársaként, hanem amellelt, annak komplementereként érdemes értelmezni, értékelni.*” Ennek fényében vajon megfelelő, a szakma valódi igényeit tükröző kutatómódszertant tanítunk-e? Hasznosulnak-e azután ezek az erőfeszítések? Tetten érhető-e a kutatás a gyakorlatban? Nem egy idealizált gyakorlat-képre képzünk?
2. Ha nem eléggé, mely területeken kellene fordulatot elérni? Melyek azok a szociális munkás tevékenységek, amelyekhez kutatási ismeretek és készségek kellenek, s amelyeket elvileg ma is a szociális munka részének tekintünk, de nem biztos, hogy valóban tanítjuk őket? (Természetesen, a KKK tartalmaz egy sor ilyen szakmai célt).
3. Amennyiben – legalább egy szakmai vita erejéig – elfogadható, hogy szociális munkát *résztvevő akciókutatásnak* tekintjük, javasoljuk, vizsgáljuk meg, hogy megtanítjuk-e hallgatóinknak mindazt, ami szükséges ennek a professzionális megvalósításához:
 - a.) folyamatos és szakszerű adatgyűjtés az elvégzett munka során,
 - b.) az információk, adatok folyamatos elemzése a logikus, racionális gondolkodás szabályai szerint,

- c.) az információk, adatok egy másik típusú elemzése a megtapasztalt jelenségvilág mögötti lényegi folyamatok megértése érdekében,
- d.) a kliens(rendszer)től nyert információk azonnali felhasználása a kliens problémáinak a megoldása érdekében – vagyis a nyert adatokat a szociális munkás visszaforgatja a munka menetébe,
- e.) az ellenőrizhetőség és ismételhetőség sajátos, szakterületre jellemző fel fogása és érvényesítése,
- f.) a minőségirányítási és minőségbiztosítási feltételek megismertetése.

Hasonlítsuk össze ezt a leírást az akciókutatás történeti kialakulásának az összefüggéseivel.

A szociológia empirikus kutatói, elsősorban Angliában, korán felfedezték az egyenlőtlenség, a szegénység témát. Anglia, mint a kapitalizmus bölcsője, a világon elsőnek tette lehetővé az új világ jelenségeinek a kutatását. Az angol szociológusok dicséretére legyen mondva, hamar belefutottak a szegénységkutatás legnagyobb morális dilemmájába is. Ezt az okozza, hogy a szociológiai kutatás alapigénye, hogy a kutatás idején a kutatott világ ne változzon. A kutató mintegy kimerevíti a világról felvett képet az adott időszakra. Ez érthető tudományos szempontból – ám rendkívül fájdalmas a kutatás alanyainak, a megkérdezett szegényeknek a szempontjából. Segít-e megoldani ez az ő problémájukat? Közvetlenül nem. Ez egy szociológusi értelemben vett korrekt helyzetleírás, mégis érezzük annak problematikus jellegét.

Erre a **morális dilemmára** keres választ az akciókutatási megközelítés. Ha a klasszikus szociológus nem avatkozhat be a kutatott világba, mert akkor az elmozdul, s az eredmények már nem azt a világot fogják tükrözni, amelyben a kutatás elkezdődött – de ezzel magára is hagyja a problémával küzdő embereket, akik valószínűleg azért adtak interjút, mert azt remélték, hogy konkrét segítséget is kapnak a bajuk megoldásához –, akkor az **akciókutató célja a kapott információk felhasználása a megkérdezett érdekében**. Így azonban a kutatás célja is megváltozik: nem a világ állapotának a leírása, s ennek révén tudás termelése, hanem az egyenlőtlen világban, szegényen, sokféle bajjal küzdő embereknek, közösségeknek, „klienseknek” változást hozó megoldások felkutatása, ráadásul velük együtt! Ezt a fontos elemet a ma elterjedt név is megerősíti: **részvételi akciókutatásnak** nevezzük.

Ezen a ponton megismételjük: célunk az, hogy érveljünk a mellett a hipotézis mellett, hogy a jól végzett szociális munka nem más, mint folyamatos részvételi

akciókutatás, vagyis ilyen értelemben vett tudományos alapú kutatómunka. Nyilvánvaló, hogy ez a felfogás más tudománykritériumot használ. A kapott eredmények nem általánosíthatók, de a felhasznált módszerek már igen. Meg is ismételhetők. Az egyéni esetkezelés problémamegoldó modellje például jó illusztrációja a folyamatosan önreflexív, és a helyzetet állandóan újraértékelő szociális munkának, amit, ha a szabályoknak megfelelően végez a szakember, az maga a résztvevő akciókutató pozíciója. Lerövidítve így néz ki a folyamat ezen szakasza: 1. A probléma a kliens szempontjából. 2. A probléma a szociális munkás szempontjából. 3. Szerződés a kliens és a szociális munkás között a probléma aktuális definíciójáról és a cselekvések tartalmáról. – amit azonban közös megegyezéssel bármikor megváltoztathatnak, így határozva meg közösen a munkájuk keretét. (Compton – Galaway 2006: 143-144).

Itt is látszik, hogy a cél a megszerzett új információknak a munkába való visszaforgatása a kliensrendszer problémáinak a minél gyorsabb és teljesebb megoldása érdekében, a kliensek aktív bevonásával (Hegyesi-Talyigás, 2001).

Hipotézisünk alátámasztására, miszerint a szociális munka folyamata megfigyelhető a részvételi akciókutatásnak, két kiváló kutató cikkének ismertetését szeretnénk felhasználni.

A két írás közül az egyik *Málovics György és munkatársai* cikke, a *Részvételi akciókutatással a társadalmi kirekesztés ellen: egy szegedi példa tanulságai* (2014).

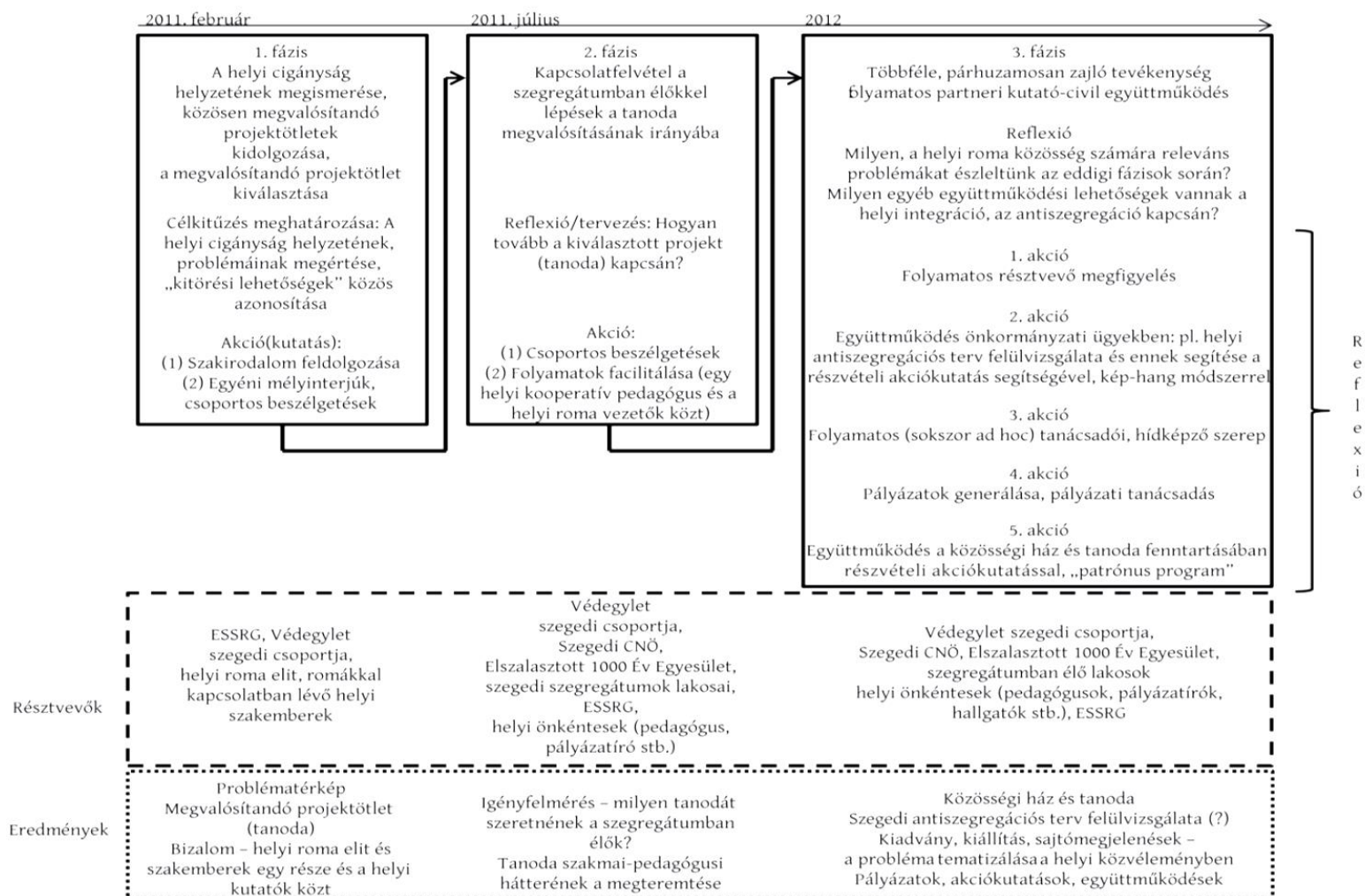
A tanulmány egy hároméves részvételi akciókutatás összefoglalása, amely a Szegeden és környékén élő cigány lakosság térbeli szegregációját és társadalmi kirekesztését vizsgálta, a környezeti és térbeli igazságosság fogalmára építve. A cél a megismerésen túl a helyzet megváltoztatása is volt, ami azt jelentette, hogy a helyi döntéshozókat is el kívánta érni a kutatás, azt célozva, hogy a cigányok jobban hozzáférjenek „a település nyújtotta szolgáltatásokhoz (infrastruktúrához, a természeti erőforrásokhoz, a környezeti javakhoz vagy olyan egyéb szolgáltatásokhoz, mint az oktatás, egészségügyi ellátás, közlekedés, rekreációs lehetőségekhez.” (ibid, 69.)

Cikkük bevezetéseként éppen azokat az elemeket emelik ki a módszer, illetve kutatási koncepció markáns jellemzőjeként, amik miatt szerzők (H.G.–T.K.) a hipotézisüket felállították. Ezt írják (*Málovics és mtsai, ibid, 69*): „A részvételi akciókutatás tehát kifejezetten a kedvező társadalmi változások előidézése érdekében folyik (Bodorkós, 2010; Pataki, Vári, 2011), és fő alapvonásai, hogy:

- a kutatói szerepben részt vevők tudatosan alkalmazzák a tudományos megismerés szabályait,
- a kutatás a részt vevő kutatók és érintettek folyamatos, rendszeres együttműködésén alapul a kutatási kérdések meghatározásától az eredmények publikálásáig,
- lényegi eleme az akció – a folyamat tehát nem áll meg a kutatási adatok elemzésénél, hanem az eredményekre építve az érintettek javát szolgáló akciókat igyekszik megvalósítani.”

A „kutatói szerepek” és a „tudományos megismerés szabályai” azonban már eltérnek a kvantitatív kutatómódszertan hasonló kategóriáitól. Ahogyan írják, *„a részvételi akciókutatás ismeretelméleti szempontból a kritikai szubjektivitásra alapoz. (Bodorkós, 2010). Ennek értelmében a kutató elfogadja, hogy tudása valamilyen nézőpontból adódik, aminek tudatában van – ezt hivatottak biztosítani a részvételi akciókutatás akció-reflexió fázisai –, és ezt kifelé is megjeleníti. A részvételi akciókutatás tehát nem hisz a tudomány objektív, értéksemleges mivoltában.” (Bradbury, Reason 2003).*

A szerzők ki is dolgozták ezt a bizonyos akció-reflexió lépéssorozatot, amit tanulási célból egészében idézünk (*ibid*, 70.):



Miután a részvételi akciókutatás eleve és vállaltan „értékterhelt”, vagyis kvalitatív típusú kutatás, ezért kiemelten fontos, hogy **minőségbiztosítási eszközökkel** rendelkezzen. Ez a sajátos kvalitatív tudományos megismerési szabályok ismeretét tételezi. Fontos, amit a szerzők is kiemelnek: „*A részvételi akciókutatás döntően megértő módszertanokat alkalmaz, és így maga is megértő jellegű megközelítés. Végül az akciókomponens miatt a kutató nemcsak megfigyel, leír, elemez, hanem be is avatkozik társadalmi jelenségekbe.*” (ibid, 78.)

Hivatkoznak Levinre (2012), aki hangsúlyozza a részvételi akciókutatásban résztvevő kutatók kettős szerepét – egyszerre kutatók, akik kívülről figyelik a folyamatokat, de egyben részei is az akcióknak, a sikeres beavatkozás érdekében. Ez is pontosan megfelel a szociális munkás munkamódjának: ő is egyszerre van „bent” és „kint”.

Ilyen kettős szerepben, a reflexív részvételi akciókutatási folyamatban a kutató megérti, hogy amit tesz, azt egyrészt tudományos igényességgel teszi, másrészt tette nyilvánvalóan nem érték és érdek semleges, és bizonyos társadalmi célok elérésére irányul – esetünkben pl. a társadalmi integrációra, a szegregációs helyzetek megszüntetésére. Így a részvételi akciókutatásban a kihívás a tudományos szigor és a társadalmi relevancia kiegyensúlyozása (Levin 2012. ibid. 78.).

Ugyanerre hívják fel a figyelmet több, általuk idézett cikkben, amelyekben a szerzők leírják, hogy a részvételi akciókutatásban értelemszerűen nehezebb azt a módszertani rigorózságot biztosítani, mint a konvencionális kvantitatív kutatásban. „*A részvételi akciókutatás ezért a kutatók részéről egyrészt rugalmasságot (Smith, Brazini, Chambers, Jansen, Romero, 2010; Smith, Romero, 2010), másrészt a kutatási folyamattal és eredményekkel kapcsolatos szigorú önreflexiót követel meg*” (ibid, 79.).

Még egy nagyon fontos eleme van a részvételi akciókutatásnak a szerzők szerint – csakúgy, mint a szociális munkának, tesszük hozzá. Ez pedig a **szakértői és a laikus tudás** egymást kiegészítő jellege. (ibid. 79.)

Összegzésként a szerzők a következőket írják, amivel e cikk szerzői is azonosulni tudnak saját tapasztalataik alapján:

„*Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a részvételi akciókutatás a társadalomkutatást (és a kutatót) új kihívások elé állítja. Megkérdőjeleződik az érték és érdek semleges tudásteremtés lehetősége, az akadémiai tudás felsőbbrendűsége más tudásformákhoz képest, a 'távolságtartó', beavatkozástól mentes kutatói hozzáállás*

– a részvételi akciókutatásban az akciókomponens egyszerre jelenti a létrehozott tudás működőképességi tesztjét és teremt lehetőséget új típusú megismerésre, tudás létrehozására.” (ibid, 80.)

Ha a „kutató” helyébe behelyettesítjük a „szociális munkást”, pontosan ugyanúgy érthetjük a fenti mondatot, álláspontunk szerint.

A másik cikk Udvarhelyi Tessza *A kutatás felszabadító ereje* című, a Mércé blogon megjelent írása. (Bővebben ld. még Udvarhelyi & Dósa, 2019).

„Mi kell ahhoz, hogy egy mozgássérült ember ma Magyarországon önállóan éljen? Erre a közel 250 ezer embert érintő kérdésre kereste a választ tíz érintett ember és négy szövetségesük, azaz az Önállóan lakni – közösségben élni kutató-csoportja. Ebbe a különleges kutatásba nem az alapján került be valaki, hogy milyen iskolai végzettsége vagy kutatási tapasztalata van, hanem sokkal inkább az számított, hogy érintettként elkötelezett legyen a helyzet közös feltárása és megértése iránt, szövetségesként pedig fontosnak tartsa azt, hogy érdemi változást érjünk el a mozgássérült emberek önállósága terén.” (ibid, 1.)

Ebben a bevezető néhány mondatban már lényegében benne van minden, ami ezt a kutatási módszert jellemzi.

Később a szerző még markánsabban fogalmazza meg a módszer lényegét:

„A részvételi akciókutatás célja, hogy összekapcsolja a személyes tapasztalatokat a strukturális egyenlőtlenségekkel. Ennek kulcsmomentuma az ún. kritikai tudatosság, amelynek kialakulása „arra a folyamatra utal, amelynek során az elnyomott csoport tagjai olyan készségeket alakítanak ki, amelyekkel képesek észlelni az egyenlőtlenségeket legitimként bemutató fennálló ideológiákat és gyakorlatokat, és ezeket le is tudják rombolni a hierarchikus hatalmi viszonyok átalakítására irányuló cselekvéssel” (Guishard, 2009: 89). Vagyis a kritikai tudatosság nem csupán egyfajta kognitív felismerés, hanem a kritikai reflexió és az aktív cselekvés folyamatainak összessége.” (ibid, 3.)

A szerzők hipotézise ajánlat a szakmának, de még további verifikálásra vár. Kétségtelen, hogy ebben az esetben más a tudományosság kritériuma, ami azonban egybeesik a sikeres szakmai munkával. A tudomány és a szakmai munka egymásra találhat ebben a felfogásban, mert a tudós gyakorlati munkát is végez, a gyakorló szociális munkás pedig kutatómunkát is végez a kliens(rendszer) legjobb esélyeinek a realizálása érdekében.

Egyetértünk ugyanakkor Budai Istvánnal és Szöllősi Gáborral a jelent illetően, amikor ezt írják: „Mindezek tehát sok vonatkozásban kutatói szemléletet és -attitűdöt igényelnek, vagyis egyfajta kutatási megközelítésű tevékenységet is jelentenek, ugyanakkor a szociális munkások jó része nem gondolja, hogy lényegében kutatásban gondolkodó („research-minded”) és jellegű tevékenységet is folytatnak.” (Budai – Szöllősi, 2020:5). Ám miért ne lehetne cél, hogy ezt megváltoztassuk? **Mi legalábbis ezt a jövőt látnánk követendőnek!**

Figyelemre méltó a szerzőpáros által idézett Goldkuhl (2007) álláspontja is, aki éppen cikkünk fő mondanivalójával kapcsolatban írja – a szerzők megfogalmazásában – a következőket (Budai – Szöllősi, *ibid*):

„Goldkuhl a gyakorlati kutatást az akciókutatással hasonlította össze, és a hasonlóságok ellenére azok eltérését is azonosította. Meglátása szerint mindkettőnek célja a gyakorlat vizsgálata és egyben a tudományos tudás gyarapítása. A különbséget az jelenti, hogy az akciókutatás közvetlen célja a helyi gyakorlat megvizsgálásával annak fejlesztése; a gyakorlati kutatás viszont – bár a vizsgálattal hozzájárul a helyi gyakorlat fejlesztéséhez is – azt a célt szolgálja, hogy megállapításai alkalmazhatóak legyenek az általánosabb szakmai gyakorlat keretében is.”

Valóban, az egyedi esetek önmagukban nem általánosíthatók, de a jól kivitelezett és dokumentált akcióleírások alapjai lehetnek az olyan elemzéseknek, amelyek megemelik az absztrakció színvonalát, lehetőséget adva ezzel az általánosításnak.

Egyetértünk Johnsson és Svensson gondolatával is, mert azok kifejezik saját nézeteinket is, és egyben utat is mutathatnak, hogy hogyan juthatunk el a fentebb kifejtett célhoz, azt ugyanis egyáltalán nem gondoljuk, hogy a résztvevő akciókutatás az egyetlen út a tudományosan megalapozott gyakorlati szociális munka eléréséhez:

„Végezetül azzal érvelünk, hogy a szociális intervenciók folyamatainak empirikus megértésére épülő szociális munka elméletek szükségesek a gyakorlathoz kötődő szociális munka, mint egyetemi tudományág számára éppen azért, ahogy ebből fejlődjék tovább a gyakorlat és a tudomány is. Ezen elméletek kidolgozásához rengeteg módszert kell alkalmazni, a mennyiségi és minőségi adatokat kombinálni kell annak érdekében, hogy elkerüljük a redukcionista és relativista csapdát is” (Johnsson - Svensson, 2005:14)

S végül, bár cikkünket vitairatnak szántuk a kutatás és tudomány szociális munkán belüli olyan felfogása és pozicionálása érdekében, hogy az elmélet és gyakorlat minél közelebb kerüljön egymáshoz, ezzel egyben hozzá szerettünk volna járulni ahhoz a 100 éves küzdelemhez is, amelyet *Flexner* indított el, és azóta is intenzíven folyik. Ezt nagyon szépen fogalmazzák meg az európai szociális munka kutatásának összehasonlító vizsgálatát összefoglaló kötet szerkesztői Bevezetőjükben – s e cikk szerzői ezzel a gondolattal és reménnyel zárják is cikküket (saját fordításban): „Egy nagyobb kutatási tudásbázis, szociális munka módszerekkel és értékekkel a középpontban, létkérdés egy önbizalommal teli, megbecsült szakma és az általa nyújtott szolgáltatások számára, valamint azért is, hogy **hitele és tisztelete legyen a politikusok, a döntéshozók, az akadémiai kollégák és a terpen dolgozó kollégák előtt.**” (Hamalainen - Littlechild.- Spilackova, 2014:12)

Irodalom

A Report of the Milford Conference (1929): Social Case Work – Generic and Specific. An Outline. AASW, New York.

Austin, D.M. (1983): The Flexner Myth and the History of Social Work, *Social Service Review* 57(3), 357-77.

B. Erdős M. (2019): A kutatómunka jelentősége a szociális munka hivatássá válásában. *Szociális Szemle*, 12(1-2), 58-76.

Balogh E. - Budai I. - Goldmann R. - Puli E. - Szöllősi G. (2015): A felsőfokú szociális képzések monitoring vizsgálata – 2015. (részletek) In: Fábíán – Hegyesi (főszerk.) *A tudományos gondolkodás és kutatás szerepe a szociális munkában*. MTA Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság.

Bangó, J. (1994): A szociális munka, mint tudomány. *Szociális Munka*, VI/2, 92 -102.

Bartlett, H. (1970): *The Common Base of Social Work*. Practice, Washington, NASW Inc.

Bodorkós B. (2010): *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei*. Doktori értekezés, Szent István Egyetem, Környezettudományi Doktori Iskola, Gödöllő.

Bradbury, H., Reason, P. (2003): Action research. An opportunity for revitalizing research purpose and practices. *Qualitative Social Work*, 2., 155–175.

Brettner Zs. -Szöllősi G. (2020): Mit mondott? Hogy értette? Hogy értettem? A reflexztálás képességének, mint a kvalitatív kutatáshoz szükséges kompetenciának kialakítása szociális munkás-hallgatóknál. In: Fábíán – Hegyesi (főszerk.) *A tudományos gondolkodás és kutatás szerepe a szociális munkában*. MTA Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság.

Bruno, J.F. (1948): *Trends in Social Work*. Columbia University Press. N.Y.

Budai I. (2020): Szempontok a praxis – képzés - kutatás összekapcsolásához. In: Fábíán – Hegyesi (Főszerk.) *A tudományos gondolkodás és kutatás szerepe a szociális munkában*. MTA Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság.

Budai I. – Szöllősi, G. (2020): A szociális munka gyakorlati kutatása. *Párbeszéd*, 7/1. Megjelent június 30. <https://doi.org/10.29376/parbeszed.2020.7/1/1>

Carnegie Alapítvány: (<https://www.carnegiefoundation.org/>) 2020-05-18.

Chaiklin, H. (2011): *The Scientific View of Social Work*. Conference paper. University of Maryland, School of Social Work. „The Social Welfare” internet

Compton, B. R. – Galaway, B. (2006): Az elméleti tudás a szociális munka gyakorlatában. In: Hegyesi G. – Talyigás K. (szerk.) *A szociális munka elmélete és gyakorlata*, 1. kötet. Wesley Könyvek, Bp. 110 – 128.

Compton, B. R. – Galaway, B. (2006): Problémamegoldás: a szociális munka folyamata. In: Hegyesi G. – Talyigás K. (szerk.) *A szociális munka elmélete és gyakorlata*, 1. kötet. Wesley Könyvek, Bp. 129 – 148.

Flexner, A. (1910): Medical education in the United States and Canada. A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Bulletin Number Four.

Flexner, A. (1915): Is Social Work a Profession? Conference paper. „*The Social Welfare*” - internet.

Freire, P. ([1970] 2007): *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum

Germain, C.B. – Gitterman, A. (1980): *The Life Model of Social Work*. New York, Columbia University Press.

Goldkuhl G. (2007): What does it mean to serve the citizen in e-services? – Towards a practical theory founded in socio-instrumental pragmatism. *International Journal of Public Information Systems*. Volume 3 Issue 3 135–159. (Átvett idézet alapján)

Guishard, M. (2009): The false paths, the endless labors, the turns now this way and now that: Participatory action research, mutual vulnerability, and the politics of inquiry. *Urban Review*, 41(1), 85–105.

Guzetta, C. (1984): Model for Analysis of Program Curricula in Social Work Education. *International Social Work*. 27 (4) p. 42-52.

Hamalainen, J. - Littlechild, B.- Spilackova, M. (2014): Introduction: The Importance of Research for Social Work Across Europe. In: Hamalainen,

J. - Littlechild, B.- Spilackova, M. (szerk.) *Social Work Research Across Europe: Methodological Positions and Research Practice*. University of Ostrava, Ostrava.

Hansan, J.E. (2013): *Charity Organization Societies* (1877 – 1893). Social Welfare History Project. Retrieved [13. 05. 2020]

from <http://socialwelfare.library.vcu.edu/eras/civil-war-reconstruction/charity-organization-societies-1877-1893/>

Hegyesi, G. (2009): Az elmélet és gyakorlat integrációjának kérdései, különös tekintettel a leendő magyar szociálismunkás-képzésre. Mester-dolgozat, Monash Egyetem, Melbourne, 1987. A szociális munka elméleti forrásai. Kandidátusi értekezés, MTA, 1995. In: Szociális Innovációs Füzetek -2. Szociális Innováció Alapítvány, Bp. p. 1-277.

Hegyesi, G. – Talyigás, K. (2001): Akciókutatás a minőségről, a helyes gyakorlat standardjairól és etikájáról. *Szociális Munka*, XIII./4. (október-november) p. 247-257.

Hegyesi, G. – Kozma, J. (2002): A szociális munka – áttekintés, in. Kozma, J. (szerk.) *Kézikönyv szociális munkásoknak*, 3 SZ, Bp., 13-38.

Husztai É.– Dankó Á.– Hüse L. (2020): Mi van a bozótban? Kutatásmódszertan a szociálismunkás-képzésben. In: Fábián – Hegyesi (főszerk.) *A tudományos gondolkodás és kutatás szerepe a szociális munkában*. MTA Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság.

Johnsson, E. & Svensson, K. (2005): A szociális munka elmélete – gondolatok az intervenció felfogásáról és magyarázatáról. *European Journal of Social Work*, Vol. 8, N. 4. December, pp. 419- 434. Fordította: Kabar Judit. p. 1-14.

Karpf, M.J. (1931): *The scientific basis of socialwork: a study in family casework*. Columbia: Columbia University Press.10.

Kozma J. (2007a): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban I. *Kapocs*, VI. évfolyam 2. szám

http://ncsszi.hu/kapocs-folyoirat-1_12/kapocs-2007-2_24/kapocs-vi.-evf.-2.-szam-%2829%29-4_113

Kozma J. (2007b): *A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban* (részlet) <http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-783/kotojelek2003/TPUBL-A-783.pdf> (2018.04.10.)

- Levy, S. Ch. (1981): *Social Work Education*, NASW, Washington, DC.
- Levin, M. (2012): Academic integrity in action research. *Action Research*, 2., 133–149.
- Lewin, K. (1946): Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Málovics Gy. – Mihók B. – Pataki Gy. – Szentistványi I. – Roboz Á. – Balázs B. – Nyakas Sz. (2014): Részvételi akciókutatással a társadalmi kirekesztés ellen: egy szegedi példa tanulságai. *Tér és Társadalom*, 28. évf., 3. szám, 66 – 83.
- Morales, A. – Sheafor, B. A. (2006): A szociális munka ismeretalapja. In: *A szociális munka elmélete és gyakorlata*, 1. kötet. Szerk.: Hegyesi G. – Talyigás K., Wesley Könyvek, Bp. 95 – 109.
- Müller, C.W. (1992:): *Hogyan vált a segítségnyújtás hivatássá?* ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitikai Tanszéke és a T-Twins Kiadó, Budapest.
- Orsós, É. – Hegyesi G. (1991): *Válogatás a helyi szociális ellátási technikák magyar és nemzetközi irodalmából*. Budapest, Tankönyvkiadó,
- Orsós, É. – Hegyesi, G. (1992): *Bevezetés a helyi szükségletek és források megismerésének módszertanába* – Budapest, Népjóléti Minisztérium, 64 p.
- Pataki Gy., Vári A. (szerk.) (2011): *Részvétel – akció – kutatás. Magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció- és kooperatív kutatásokból*. MTA Szociológiai Kutatóintézete, Budapest
- Pritchard, C. – Taylor, R. (1978): *Social Work: Reform or Revolution?* Routledge & K. Paul,
- Google Scholar
- Richmond, M. E. (1917): *Social Diagnosis*. Russel Sage Foundation, N.Y.
- Richmond, M. E. (1930): The need of a Training School in Applied Anthropology, in: *The long view. Papers and Addresses*. New York, Russel SAGE Foundation. 15
- Schön, D.A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

Smith, L., Brazini, L., Chambers, D-A., Jansen, R.V., Romero, L. (2010): Between idealism and reality: Meeting the challenges of participatory action research. *Action Research*, 4., 407–425.

Smith, L. - Romero, L. (2010): Psychological interventions in the context of poverty: Participatory action research has practice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1., 12–25.

Strömpl J. (2020): Hogyan képezzünk kutatásban gondolkodó és kutatást folytató szociális munkásokat? In: Fábián – Hegyesi (főszerk.) *A tudományos gondolkodás és kutatás szerepe a szociális munkában*. MTA Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság.

Dr. Szabó Lajos (1999): *A szociális esetmunka kialakulása és elméleti hátterei*. A Szociális Munka Alapítvány kiadványai 20. Kapocs.

Szécsi J. - Sik D. - Kaló Zs. (2020): A terepkutatás (szociotáborok) és megfigyelés, mint kvalitatív módszerek jelentősége a szenvedélybetegséggel kapcsolatos problémák vizsgálatában. In: Fábián – Hegyesi (főszerk.) *A tudományos gondolkodás és kutatás szerepe a szociális munkában*. MTA Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság.

Szöllősi, G. (2015): A szociális munka új, 2014-es globális definíciója. *Párbeszéd*, Vol. 2. No. 1.

Talyigás K. – Hegyesi G. (1990): Alapkő-letétel. (Az 1990-es soproni konferencia). *ESÉLY*, 4. sz., 59 – 62.

Udvarhelyi Tessza (2019): A kutatás felszabadító ereje. *MÉRCE* Facebook, 2019. március 24. 18.50.

Udvarhelyi, É. T. – Dósa, M. (szerk.) (2019): *A kutatás felszabadító ereje. A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata*. Napvilág Kiadó – A Közélet Iskolája, Budapest.

Watson, F.D. (1971): *The Charity Organization Movement in the United States*, Iwo Press and The N.Y. Times, N.Y.

Wessel, R. – Faith, G. (1953): *Professional education based on practice*. University of Pennsylvania, School of Social Work, Philadelphia.

Woods, R. (2006): A szociális munkások tevékenységének egy lehetséges rendszerezése. In: *A szociális munka elmélete és gyakorlata*, 1. kötet. Szerk.: Hegyesi G. – Talyigás K., Wesley Könyvek, Bp. 29-42.

<http://3sz.hu/sites/default/files/Etikai.pdf> (2020.06.07)

18/2016 (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly> (2020.05.14)

Kutatásetikai irányelvek a szociális munkában

Bevezető

A szakma történetéből ismeretes – mint arra e kötet korábbi tanulmánya is utal –, hogy *Abraham Flexner* kritikája óta a szociális munka számára folyamatos kihívást jelent tudományos státuszának erősítése. Ennek egyik hathatós eszköztét két-ségtelenül a módszertanilag kellően megalapozott kutatások jelentik. A szociális munka ugyanakkor nem értéksemleges, hanem értékeken alapuló, az ember javát előmozdítani törekvő, praxisorientált, alkalmazott tudomány, melynek etikai el-veit a különböző nemzetek által kiadott szakmai etikai kódexek foglalják össze. Ahogy a szakma gyakorlása megköveteli a szakemberektől, hogy hivatásukat a szakmai etikai elveknek megfelelően végezzék, úgy e felelősségük az általuk vég-zett kutatásokra is kiterjed. A következőkben megkíséreljük áttekinteni ezen ku-tatásetikai irányelveket, érintve néhány hozzájuk kapcsolódó elméleti és gyakor-lati megfontolást.

Háttérelméletek és történelmi tapasztalatok

A szociális – és általában az emberrel foglalkozó – tudományok kutatásetikai kö-vetelményei között találhatók deontológiai természetű, illetve utilitarista érve-lésre jellemző elemek. A *deontológia* (az ógörög *deon* [ami kell/szükséges] és *logosz* [tudomány] szavakból), azaz kötelességetika előír bizonyos abszolút érvé-nyű értékeket és elveket, amelyeket kötelességünk követni. Történelmi példaként említhető a zsidó-keresztény etika, amely jobbra deontologikus, hiszen Isten pa-rancsolatainak kötelességszerű követését írja elő, vagy a felvilágosodás korából Immanuel Kant etikája. Kant szerint a helyes cselekvés alapja a kategorikus im-peratívusz, azaz feltétlen parancs: cselekedj úgy, hogy cselekvésed elve egyben általános törvényhozás elveként is érvényesülhessen (*Kant, 1991a:138*). E leg-főbb morális „törvény” lényege tehát az általánosíthatóság vagy „egyetemesíthetőség” (*Csákiné Király & Kelemen, 2004:23*), mely szerint az a cselekvés helyes, amely akkor is konzisztens marad, ha mindenki ugyanúgy cse-lekszik. Inkonzisztens, önellentmondó, és ezért helytelen lenne például olyan el-vet követve cselekednünk, amely szerint szabadon ölhetünk, mert ez alapján, ha mindenki ugyanígy cselekedne, elpusztíthatnánk önmagunkat. A feltétel nélkül követendő kanti imperatívusz kutatásetikai szempontból is figyelemre méltó, ki-fejezetten az „eszes lények” egymáshoz való viszonyára vonatkoztatott változata,

hogy „saját magát és mindenki mást *sohasem szabad pusztá eszközként* kezelni, hanem mindenkor *egyszersmind öncélként* is” (Kant, 1991b:67). Ebben – és erre Kant (1991b:68) maga is kifejezetten utal – az ember mint önmagában vett érték, azaz az *emberi méltóság* eszméjét fedezhetjük fel.

Az *utilitarista* (a latin *utilitas* [haszon]szóból), azaz haszonelvű érvelés a deontologikus etikával szemben tagadja, hogy létezne olyan abszolút mérce, melynek alapján a tettek erkölcsi értéke a körülményektől függetlenül megítélhető. Az utilitarizmus a következményetikák közé tartozik, ami azt jelenti, hogy követői szerint az egyes tettek csupán hatásuk alapján értékelhetők. Szerintük az a tett helyes, amely minden negatív és pozitív hatását összegezve, a legtöbb örömet vagy hasznot eredményezi. Az utilitarista érvelés szerint tehát egyrészt ugyanaz a tett, például az ölés, adott körülmények között lehet helytelen, más körülmények között azonban, ha segítségével valamilyen nagyobb bajt tudunk elkerülni, lehet helyes is. Másrészt, és ez talán az utilitarizmus leggyakrabban bírált elképzelése, bizonyos mértékű veszteségek, „áldozatok” igazolhatók az általuk elérhető nagyobb társadalmi haszon alapján (Bentham, 1977; Mill, 1980; Kvale, 2005, 125-128; Warburton, 2000).

A haszonelvű okoskodással szemben a szakma meglehetősen óvatos, amihez – az elvi megfontolások mellett – nagymértékben hozzájárultak a 20. században átélt riasztó történelmi és tudománytörténeti tapasztalatok. Gondolhatunk itt a hitleri Németországban végzett emberkísérletek tragikus áldozataira. Az Egyesült Államok tudománytörténetéből is ismertek elhíresült esetek. A Tuskegee-kísérletben szifiliszben szenvedő afroamerikai férfiakat megtévesztő módon kezeletlenül hagytak, hogy tanulmányozhassák a betegség kórlefolyását, a Willowbrook-kísérlet során pedig értelmi fogyatékkal élő gyerekeket szándékosan hepatitisz vírussal fertőztek meg, eleinte ugyancsak a betegség lefolyásának megismerése, majd utóbb a gamma-globulin-kezelés tesztelése érdekében felhasználva őket. A kutatók mindezek során a kísérletek társadalmi hasznosságára hivatkoztak (Reamer, 2006, 146-147). Érthető tehát a szakma távolságtartása a haszonelvűséggel szemben, ahogyan az is, hogy a társadalmi hasznosság esetenként kétséges szempontjai helyett – bár ezeket nem mindig tudja elkerülni – szilárdabb elvekhez kíván folyamodni. Ennek megfelelően igyekszik néhány egyetemesnek tekintett, alapvető értéket és elvet megfogalmazni, amelyeket a humanitárius és demokratikus tradíciókból merít, és amelyek természetesen a szakma képviselői által végzett kutatásokban is érvényesítendőek. Tegyük hozzá ugyanakkor, hogy az alapvetőnek tekintett értékek és elvek lokális alkalmazásai terén elismer bizonyos mérvű játékeret, hangsúlyeltolódásban jelentkező különbségeket (*A szociális munka*

globális definíciója, 2014; Szöllősi, 2015), ezt azonban nem haszonelvű megfontolások alapján, hanem a kulturális sokféleség és a helyi sajátosságok elismerése érdekében teszi. Másfelől, egyes értékek és elvek, például a társadalmi változásra és a stabilitásra törekvés, esetenként összeütközésbe kerülhetnek egymással, és ebből adódóan relativizálódhatnak. Így végül, akár a szakma gyakorlása, akár a szakmai kutatások során gyakran bonyolult dilemmákba ütközünk, amelyekben keverednek a szigorú egyetemességgel alkalmazandó elvek, a szilárd, de egymással összeütköző, ezért csak feltételesen alkalmazandó elvek és a hasznossági megfontolások.

A szociális munka etikájának alapvető értékei és elvei

A szociális munka globális definíciójában, a Szociális Munkások Nemzetközi Szövetségének (IFSW) etikai alapelvekről szóló globális nyilatkozataiban, illetve a szociális munka hazai etikai kódexének preambulumban és alapelveiben az alábbi fundamentális értékek és elvek szerepelnek:

- emberi méltóság
- személyek és közösségek tisztelete (ezzel együtt az emberi személy, mint biológiai, pszichológiai, szociális és spirituális dimenziókkal bíró egész elismerése)
- emberi jogok (beleértve a gyermekek jogait)
- az önrendelkezés joga
- részvételhez való jog
- a magánszféra tisztelete
- az erősségek elismerése
- forrásokhoz való méltányos hozzáférés
- az ember testi, lelki, értelmi és erkölcsi jólléte
- a nélkülözés és szenvedés enyhítése
- nem ártás, a károkozás elkerülése
- társadalmi igazságosság (beleértve az igazságtalan egyenlőtlenségekkel, kirekesztéssel, diszkriminációval, kizsákmányolással és elnyomással szembeni fellépést)
- társadalmi változás és fejlődés
- társadalmi stabilitás (amennyiben nem okoz marginalizációt, kirekesztést vagy elnyomást)
- az emberek hatalommal való felruházása és felszabadítása
- társadalmi összetartozás (beleértve az egymásrautaltságot és szolidaritást)

- közös felelősségvállalás
- különbözőségek tisztelete
- diszkriminációmentesség
- titoktartás és az információk felelős kezelése
- tudományos ismeretek és helyi tudások alkalmazása
- technológiák és szociális média etikus használata
- együttműködés (beleértve az együtt végzett munkát a másokért végzett munka helyett)
- szakmai integritás

(*International Federation of Social Workers, 2014, 2018a, 2018b; Szociális Szakmai Szövetség, 2016; Loewenberg & Dolgoff, 2006*).

A szakma kutatásetikai szabályai

A szakma kutatásetikai szabályai természetesen csakis a fenti alapvető értékekkel és elvekkel összhangban fogalmazhatók meg. A hazai etikai kódex nem tartalmaz az alapelveken, illetve a szociális munkás kliensekkel, szakmával, munkatársakkal, munkahellyel és társadalommal való kapcsolatán túlmenő, kifejezetten kutatásokra vonatkozó irányelveket, bár sok esetben a fentebb felsorolt általánosabb elvek is adhatnak hozzávetőleges útmutatást a kutatások etikus végzésének mikéntjére vonatkozóan. Amennyiben a szakma explicit kutatásetikai elveit kívánjuk megismerni, az Egyesült Államokban használatos, a hazainál részletesebb kódexhez, a *Szociális Munkások Nemzeti Szövetségének Etikai kódexéhez*, azaz a National Association of Social Workers (NASW) Code of Ethics-éhez kell folyamodnunk, amely negyedik, etikai standardokat tartalmazó szekciójának 5.02. részében – a szociális munkás szakma iránti felelősségének egyik részeként – az értékelés és kutatás etikai szabályaival foglalkozik. Tekintettel a szöveg relevanciájára, érdemes a fordítását e helyütt teljes terjedelmében közölni (*NASW Code of Ethics, 2017*).

5.02 Értékelés és kutatás

- a) A szociális munkás figyelemmel kíséri és értékeli a szakpolitikákat, a programok megvalósítását és a gyakorlati beavatkozásokat.
- b) A szociális munkás támogatja és elősegíti az értékelést és kutatást, hogy hozzájáruljon a tudás gyarapodásához.
- c) A szociális munkás lépést tart a szociális munka számára releváns új ismeretekkel és kritikusan megvizsgálja azokat, illetve szakmai gyakorlatát teljes mértékben értékelésre és kutatásokkal igazolt eredményekre alapozza.

- d) Az értékelést vagy kutatást végző szociális munkás gondosan számba veszi a lehetséges következményeket, és követi az értékelések és kutatások résztvevőinek védelmére kidolgozott irányelveket. A megfelelő intézményi felülvizsgálati testületekkel konzultálnia kell.
- e) Az értékelést vagy kutatást végző szociális munkásnak szükség esetén önkéntes és írásos tájékozott beleegyezést kell kérnie a résztvevőktől, anélkül, hogy bármilyen sugallt vagy kimondott hátrány vagy büntetés érhetné őket a részvétel elutasítása esetén, vagy túlzott nyomás nehezedne rájuk részvételük eléréséért; ugyanakkor tekintettel kell lennie a résztvevők jóllétére, magánszférájára és méltóságára. A tájékozott beleegyezésnek tartalmaznia kell az igényelt részvétel jellegére, mértékére és időtartamára vonatkozó információkat, valamint a kutatásban való részvétel kockázatait és előnyeit.
- f) Ha a szociális munkás elektronikus technológiát alkalmaz az értékelés vagy kutatás elősegítésére, a résztvevő tájékozott beleegyezését kell kérnie az adott technológia használatára vonatkozóan. A szociális munkásnak fel kell mérnie, hogy a résztvevő képes-e az adott technológia használatára, és amennyiben szükséges, ésszerű alternatívát kell kínálnia az értékelésben vagy kutatásban való részvétel érdekében.
- g) Ha az értékelésben vagy kutatásban résztvevők nem képesek tájékozott beleegyezést adni, a szociális munkás adjon megfelelő felvilágosítást a résztvevőknek, kérjen tőlük olyan mértékű beleegyezést, amilyenre képesek, és kérjen írásos beleegyezést a megfelelő meghatalmazottól.
- h) A szociális munkás ne tervezzen vagy végezzen olyan értékelést vagy kutatást, amely mellőzi a beleegyező nyilatkozat megszerzését, mint a naturalisztikus megfigyelés és dokumentumelemzés bizonyos formái, kivéve, ha a kutatás szigorú és felelős átvizsgálása igazolhatónak találja azt várható tudományos, oktatási vagy gyakorlati haszna miatt, és ha nem alkalmazhatók ugyanolyan hatékony alternatív módszerek, melyek nem mondanak le a beleegyezés kéréséről.
- i) A szociális munkásnak tájékoztatnia kell a résztvevőket, hogy jogukban áll bármikor következmény nélkül kilépni az értékelésből vagy kutatásból.
- j) A szociális munkás lépéseket tesz, hogy megfelelő támogató szolgáltatásokat biztosítson az értékelésben vagy kutatásban résztvevők számára.
- k) Az értékelést vagy kutatást végző szociális munkás védi a résztvevőket a jogtalanul okozott fizikai vagy lelki szenvedéstől, ártalmaktól, veszélyektől vagy nélkülözéstől.

- l) A valamely szolgáltatás értékelését végző szociális munkás az összegyűjtött információkat kizárólag szakmai céllal beszéli meg, és csak azokkal, akik az adott kérdéssel szakmailag foglalkoznak.
- m) Az értékelést vagy kutatást végző szociális munkásnak biztosítani kell a résztvevők anonimitását, a titoktartást, illetve a tőlük szerzett adatok bizalmas kezelését. Tájékoztatnia kell a résztvevőket a titoktartás lehetséges korlátairól, arról, hogy milyen mértékben biztosítja a titoktartást, és hogy a kutatási adatokat tartalmazó, bármilyen formában rögzített anyagok mikor kerülnek megsemmisítésre.
- n) A szociális munkásnak az értékelési vagy kutatási eredmények közlése során védenie kell a résztvevők bizalmas adatait az azonosításra alkalmas információk kihagyásával, kivéve, ha megfelelő beleegyezést szerzett, amely felhatalmazza ezek közzétételére.
- o) A szociális munkás az értékelési és kutatási eredményeket pontosan közli. Nem találhat ki, illetve nem hamisíthat meg eredményeket, és ha a közölt eredményekben utólag hibát talál, lépéseket tesz annak helyesbítésére a szabályos publikációs módokon.
- p) Az értékelést és kutatást végző szociális munkás ügyel arra, hogy elkerülje az érdekellentétekből és a résztvevőkkel fennálló kettős kapcsolatokból eredő összeférhetetlenséget, tájékoztatja a résztvevőket, ha tényleges vagy lehetséges összeférhetetlenség merül fel, és lépéseket tesz a probléma olyan megoldására, amely előnyben részesíti a résztvevők érdekeit.
- q) A szociális munkás képzi önmagát, tanulóit és kollégáit a felelős kutatási gyakorlatok elsajátítása érdekében.

A fenti szövegből kitűnik, hogy a szakmai kutatásetikai elvek egy része mindenkor követendő, abszolút mércét állít, azaz nem módosítható sem elvek ütközése révén, sem hasznossági megfontolások alapján. Ilyen például *az emberi méltóság tisztelete*: a kutatást – és természetesen a munkáját – végző szociális munkás semmilyen indokkal, semmilyen körülmények között nem sértheti meg emberi személyek méltóságát. Ide tartozik az is, hogy a szociális munkás semmilyen körülmények között nem teheti meg, hogy embereket tudatosan kutatásban való részvételre kényszerít. A kutatási eredmények meghamisítása is abszolút tilalom alá esik. Néhány irányelv azonban feltételes, érvényesítése esetenként korlátozhatja valamely másik, erősebb elv. A szociális munkásnak például többnyire etikai kötelessége, hogy elősegítse az értékeléseket és kutatásokat (b), amennyiben azok

nem ütköznek a titoktartás, bizalmas adatkezelés vagy a nem ártás erősebb elveivel. A kutatások elősegítésében ráadásul korlátozhatják egyéb, prioritást élvező elfoglaltságai, illetve az erre fordítható anyagi lehetőségek és kapacitások hiánya. Hasonlóan, a szociális munkásnak többnyire kötelessége, hogy tekintettel legyen a résztvevők magánszférájára (e), illetve biztosítsa a titoktartást és az adatok védelmét (l) (m), ezt azonban felülírhatja, ha komoly veszély, ártalom, pl. gyermekbántalmazás, személyek súlyos fenyegetettsége jut tudomására. Végül az irányelvek között akadnak olyanok, amelyek kivételes esetekben megengedik a hasznossági szempontok mérlegelését. A tájékozott beleegyezés kérése például általában kötelező, de kivételesen mellőzhető – amit a „szükség esetén” formula (e) is jelez – egyes kutatási típusoknál, ha azok hasznossága igazolható, és nincs más lehetőség az adott jelenség vizsgálatára (h). Bár a szövegben ez explicit formában nem jelenik meg, implicite számolni kell azzal a lehetőséggel is, hogy a kutatásoknak időnként lehetnek kockázatai, negatív „mellékhatásai” (d), amelyek haszon–kár mérlegelést tesznek szükségessé. E megfontolások, mint lentebb látni fogjuk, bizonyos értelemben relativizálhatják a károkozás tilalmát, például esetenként, szigorú feltételek mellett lehetővé teszik kisebb rossz okozását valamilyen nagyobb jó érdekében.

A különböző értékek és elvek összeütközéséből adódó *értékdilemmákkal*, illetve haszon–kár mérlegelésekkel kapcsolatban általánosságban megjegyzendő, hogy mivel a szociális munka, alkalmazott tudomány, a szakma képviselői által végzett kutatások nem választhatók el a társadalmi problémák és a szakmai gyakorlat bonyolult, gyakran érdekellentétekkel terhes kontextusától, így a praxis során tipikusan felvetődő, „klasszikus” etikai dilemmák a kutatások során is megjelenhetnek. Elképzelhetünk például olyan szituációt, amelyben kormányzati megbízásból, szociális munkások közreműködésével zajlik egy meghatározott egyének, csoportok vagy intézmények helyzetét, működését feltáró vagy értékelő kutatás, és felvetődik a kérdés, hogy a kutatási eredmények miként fogják érinteni a kutatás alanyait. Ilyen helyzetben akár több, egymással összefüggő etikai dilemma is felmerülhet. Egyrészt fennállhat a *beavatkozási dilemma*, hiszen a kutatás kimenetele lehet valamilyen, az eredményeken alapuló beavatkozás vagy be nem avatkozás. Másrészt, a kutató szembe találhatja magát egyfajta *értékelő dilemmával*, amennyiben döntést kell hoznia arról, hogy pontosan milyen kritériumok alapján tárja fel és értékeli a helyzetet, és ez kiket fog előnyösen vagy hátrányosan érinteni. Harmadrészt a szituáció *elkötelezettségi dilemmát* is szülhet, amennyiben a kormányzati megbízó és a kutatás alanyai között érdekellentét áll fenn. Mindezek

mellett a kutatásba bevonandó személyek autonómiájának – részvételük önkéntességének – kérdésével, és ezzel együtt a „klasszikus” *kontrolldilemmával* is számolnunk kell, amennyiben a kutatást végző szociális munkás hatalmi helyzetben van a kutatás alanyaival szemben. Ilyen, praxis és kutatás összefonódásából adódó etikai kérdések akár önmagukban, akár különböző kombinációkban már a kutatások kezdetén – és természetesen bármely későbbi szakaszában is – felvetődhetnek (Andok & Tímár, 2002; Hegyesi, 1998; Hegyesi & Kozma, 2002).

A kutatás tervezése során felvetődő etikai dilemmák

A tervezés fázisában mindenekelőtt számot kell vetnünk azzal a három kérdéssel, hogy *szabad-e, érdemes-e, illetve kell-e* kutatást végezni. Egy kutatás tartalmazhat olyan prekonceptiókat, amelyek nem csupán a tudományos elfogulatlanság követelménye, hanem az etikum felől nézve is eleve vitathatók. Mint említettük, nyilvánvalóan *nem szabad* olyan kutatást tervezni, amely emberi személyeket vagy csoportokat *méltóságában sért*, megaláz, például rasszista indíttatása révén. Hasonlóképpen, etikailag megengedhetetlen olyan kutatást tervezni, amely a vizsgált személyeknek vagy csoportoknak, esetleg a lehetséges érintettek szélesebb körének előre láthatóan *fenyegetést, veszélyt jelenthet, összességében véve kárt, szenvedést okozhat*. Itt a lehetséges veszélyek és ártalmak igen széles palettájára gondolhatunk: politikai üldözöttek leleplezésére, amely akár a vizsgálat alanyainak életébe kerülhet; esetleg olyan „terhelésvizsgálat” elvégzésére, amely pszichésen sebezhető személyek állapotát ronthatja; és folytathatnánk a sort olyan példákkal, amelyeknél a kutatás az érintettek nézve valamilyen destruktív következménnyel jár. Ilyen esetekben akár az etikai vétség szintjét meghaladó kutatói jogsértések is történhetnek. A tervezett kutatásokat minden esetben ajánlott az illetékes intézményi etikai bizottsággal ellenőriztetni, illetve az etikusság vagy jogszerűség további bizonytalansága esetén akár a Szociális Szakmai Szövetség Etikai Kollégiumához fordulni, akár ombudsmani állásfoglalást kérni (Héra & Ligeti, 2006).

Ugyancsak megfontolandó kérdés, hogy egy tervezett vizsgálatot *érdemes-e* elvégezni. A kérdés legtöbbször módszertani kontextusban vetődik fel, és ritkábban gondolunk arra, hogy etikai relevanciája is van. Elképzelhetünk például egy kutatót, aki arra „kíváncsi”, hogy egy lakótelepen a fekete vagy a szőke hajúak rendelkeznek-e több üveggolyóval. Ha egy kutatás ilyen módon *öncélú és irreleváns*, kutatómódszertani szempontból azzal az ítélettel sújthatjuk, hogy felesleges, nem rendelkezik hozzáadott tudományos értékkel. Etikai szempontból azonban azt fogjuk számon kérni a kutatón, hogy felelősen gazdálkodik-e a rendelkezésre

álló forrásokkal, illetve milyen alapon tart igényt arra, hogy emberek százai az ő kíváncsiságának kielégítésére áldozzák az idejüket. Nem hagyható tehát figyelmen kívül a tervezés során az a jellegében mélyen etikai irányelv, hogy a szociális munka kutatásai az ember javát szolgáló alkalmazott kutatások.

Hozzátehetjük: itt nem csupán arról van szó, hogy a szociális munkás mindig valamilyen, végső soron az ember javát szolgáló cél meghatározásával igazolja kutatása létjogosultságát, hanem arról is, hogy a kutatások követése, segítése, vagy azok elvégzése – a folyamatos önképzéssel együtt – erkölcsi *kötelessége*. A professzionális szociális munka nem végezhető a társadalmi problémák alapos megismerése és azok okainak megértése nélkül, az utóbbiak pedig nem képzelhetők el kutatások nélkül. Ha tehát a szociális munkás a szociális problémák valamely, nem kielégítően ismert formájával találkozik, vagy új lehetőséget lát azok enyhítésére, akkor kötelessége azt a szakmai közösségnek és a döntéshozóknak jelezni, illetve, ha adottak az anyagi és kapacitásbeli lehetőségek, azok irányába kutatásokat kezdeményezni, és ha valamilyen releváns eredményre jut, akkor azt megosztani. Tegyük hozzá, ez a kötelessége akkor is fennáll – mert mások számára ez is releváns információ lehet –, ha nem várt, kedvezőtlen eredményekre jut (*Falus & Ollé, 2008: 18*), például egy program vagy beavatkozási módszer tesztelése során hatástalannak bizonyul. Hasonlóképp: mivel kliensei problémáinak megszüntetése vagy enyhítése, illetve jóllétének előmozdítása a tét, a szociális munkásnak kötelessége, hogy saját tevékenységét értékelő kutatásokkal monitorozza, és ha szükséges, ezek alapján korrigálja (*Erdős & Vojtek, 2018*).

Szakirodalom-használattal kapcsolatos etikai kérdések

Többször a kutatások tervezési stádiumában, sőt, már azt megelőzően elkezdjük a *szakirodalmi tájékozódást*, illetve a témánk szempontjából releváns korábbi kutatások áttekintését. A hivatásos szociális munkások, akik tevékenységük feltételként felsőfokú végzettséget szereztek, és ennek során iskolai dolgozatokat készítettek, jól ismerik a szakirodalmi hivatkozások pontosságára vonatkozó követelményt, és ezzel együtt azt, hogy nem hivatkozhatnak olyan művekre, amelyeket valójában nem olvastak. Ugyancsak közismert a *plágium*, azaz mások szellemi produktuma eltulajdonításának tilalmára vonatkozó általános kutatásetikai szabály, melynek megszegését a tudományos közösség igen határozottan elítéli. Pozitív megfogalmazásban mindez annak elismerését is jelenti, hogy a kutató egy tudományos közösség része, melynek tagjai kölcsönösen támaszkodnak egymás munkájára, és megbecsülik azt.

A szakirodalom felhasználásával, idézésével kapcsolatban másetikai dilemmák is felvetődhetnek. Ezek egyike, hogy a szakmában világszerte tevékenykedő szakemberek és kutatók sok esetben nem rendelkeznek *egyenlő hozzáféréssel* a különböző szakmai információkhoz azok költségessége miatt. E problémán igyekeznek valamelyest enyhíteni az egyre inkább terjedő nyílt hozzáférésű (open access) adatbázisok. Mindez ugyanakkor az eredményeit publikáló szakember-kutató oldaláról nézve is dilemmát vet fel. Vajon elvárható-e, hogy rengeteg munkával elért kutatási eredményeit ingyen hozzáférhetővé tegye? Ha egyéb formában nem részesült díjazásban, akkor aligha. Mint mindenkinek, a szakembernek és a kutatónak is joga van munkájáért tisztességes fizetséget kapni. Az *információk széleskörű megosztásának kötelezettsége* ilyenformán nem terhelhető egyedül a kutatást végző személyre: az egyenlő hozzáférés biztosítása közös társadalmi felelősség, amire fel kell hívni a döntéshozók figyelmét.

A szakirodalmi hivatkozások viszonylag újabb dilemmáit veti fel a kutatókra egyre erőteljesebben nehezedő *tudományometriai nyomás*. A tudományos teljesítményt részben a publikációk idézettsége alapján mérik, így, bár ideális esetben relevancia és jelentőség alapján kellene szakirodalmi forrásokra hivatkozni, a saját idézettségüket növelni igyekvő kutatókat megkísértheti, hogy nyomást gyakoroljanak a tőlük függelmi helyzetben lévő kutatókra. Az idézettség növekvő jelentősége a mások műveinek idézéséről vagy mellőzéséről döntéseket hozó kutatókat is dilemmák elé állíthatja. Az egyéni érdekek előtérbe nyomulása ütközhet a szakmai-tudományos közösség, sőt, a társadalom egészének azzal az érdekével, hogy a tudományos teljesítményt torzításmentesen, korrekten mérje, és ezzel elősegítse a közös tudás gyarapítását, illetve megsértheti a szakemberek egymás iránti tiszteletének etikai követelményét (*Szociális Szakmai Szövetség, 2016: 7*).

A kutatásba bevonni kívánt személyek tájékoztatása

A szakmában zajló kutatások túlnyomó többségében – akár kérdőíves módszerrel, akár egyéni vagy csoportos interjúkkal, akár résztvevő megfigyeléssel etc. dolgozunk – létrejön valamilyen közvetlen vagy közvetett kapcsolat a kutatásba bevont személyekkel, amelynek révén valamilyen formában lehetőség van kommunikálni velük. Ilyen esetekben a kutatónak kötelessége gondoskodni a résztvevők megfelelő tájékoztatásáról és a szükséges beleegyező nyilatkozatok megszerzéséről. A *tájékoztatásnak* érintenie kell a kutatás célját, a részvétel módját, időtartamát, lehetséges kockázatait és előnyeit, illetve az adatok kezelésének és publikálásának módját. A kutatás céljáról való tájékoztatás követelménye összefügg az

emberi méltóság tiszteletével, az emberi személyek pusztá eszközzé tárgyiasításának etikai tilalmával, illetve a posztmodern szociális munka azon attitűdjével, amely elutasítja a szakember vagy kutató felettes pozícióját, és a másokkal való partneri együttműködésre törekszik. A kutatás céljának ismertetésében lényeges a korrektség, ugyanakkor a kutatónak számolnia kell azzal, hogy a tájékoztatás esetenként torzíthatja a kutatási eredményeket. Ilyen megfontolások közepette lehet bizonyos játéktere – az etikusság határán belül. Ha például valamely társadalmi csoporttal szembeni előítéleteket vizsgál, és erről nyersen, terhelt szavak használatával ad tájékoztatást, amelyekről a kutatásban résztvevő személy tudja, hogy elítélhetők, akkor erősen csökken annak az esélye, hogy őszintén fog válaszolni. Ahelyett, hogy azt közölnénk, hogy „a rasszizmus mértékét kívánjuk vizsgálni”, mondhatjuk, hogy a válaszadók valamely társadalmi csoporttal kapcsolatos véleményét, nézeteit szeretnénk megismerni. Ezzel igazat mondunk, de csökkentjük az eredmények torzulásának esélyét (v.ö. *Héra & Ligeti, 2006: 106*). Arról se feledkezzünk meg, hogy a kérdést más oldalról nézve kifejezetten kötelességünk, hogy elfogulatlanul, a válaszadókat befolyásoló sugalmazások nélkül végezzük kutatásainkat.

A részvétel önkéntessége

A tájékoztatásnak ki kell terjednie a részvétel módjára, különös tekintettel annak *önkéntességére*. A szakma általános irányelvei, és ezzel együtt kutatásetikai szabályai semmilyen formában és körülmények között nem engedik meg a részvételre való kényszerítést. Különös körülményt igényel a kutatásba való bevonás érdekében gyakorolt nyomás elkerülése, ha az hallgatólagosan valósulna meg, a konkrét szituációból, például vezető–beosztott, segítő–kliens, oktató–diák közötti függelmi viszonyból adódna. Ilyen esetekben a részvétel önkéntességének elve akár olyan esetben is sérülhet, amikor a kutatónak nem áll szándékában nyomást gyakorolni a lehetséges résztvevőkre. Az ilyen helyzetekben kialakuló *összeférhetetlenség* elkerülhető azzal, ha a kutató nem tudja, hogy kik a válaszadók, illetve, ha a kutatás jellegéből adódóan mindenképpen jelen kell lennie egy vagy több kérdezőbiztosnak, akkor ezzel független személyeket bíz meg, akik titoktartási nyilatkozatot tesznek a résztvevők kilétére vonatkozóan. A kutatásokban való önkéntes részvétel elve természetesen nem csupán a kutatás megkezdésekor, hanem annak bármely pontján érvényes. A résztvevők bármikor szabadon kiléphetnek bármely kutatásból, legfeljebb fizetségüket – ha van ilyen, és a szerződési feltételekben ez áll – nem kapják meg. A már zajló kutatások során is kialakulhatnak összeférhetetlenségi helyzetek, például a kutató és a kutatásban résztvevő

személy érdekének összeütközése, ami nehéz döntés elé állíthatja a kutatót. Reamer (2006: 142) példájában egy szociálismunkás kollégáival kettős diagnózisú kliensek esetében alkalmazható új beavatkozási módszer fejlesztésén dolgozik, amelynek során adatokat gyűjt, hogy hatásosságát mérhesse. A gyűjtött adatok némelyike nem része a kezelésnek, hanem csupán kutatási célokat szolgál. A szociális munkás már be is jelentkezett egy szakmai konferenciára, ahol az eredményeket ismertetni szándékozik. Csakhogy az egyik kliens, akinek eredményei kulcsfontosságúak a kutatás szempontjából, a traumatikus múlt feltárása közben jelzi, hogy az emlékek túlságosan felzaklatják, nem biztos, hogy képes folytatni a vizsgálatot. A részvétel önkéntessége és az ebben a helyzetben szintén megjelenő nem ártás nagyon erős kutatásetikai elvek, így a szociális munkásnak, bár lelkesen dolgozott kutatásán, és szorítja a konferencia közeledte, egy időre legalábbis alighanem le kell mondania a vizsgálat folytatásáról.

Tájékozott beleegyezés

Korrekt tájékoztatás nélkül nem lenne lehetséges a kutatásba bevonni kívánt személyek *tájékozott beleegyezését* (informed consent) kérni. A tájékoztatásnak mindenre ki kell terjednie, ami a résztvevő beleegyezéséről vagy elutasításáról hozott döntését befolyásolhatja, különös tekintettel a tájékoztatás leírása során fentebb említett elemekre. Bár, mint jeleztük, speciális körülmények között el lehet tekinteni tőle, a tájékozott beleegyezés megszerzésének szükségessége napjaink etikus kutatásának igen hangsúlyos, gyakran emlegetett eleme. A főszabály az, hogy az érintettektől, illetve, ha nagykorúságukat be nem töltött, vagy értelmi képességeikben korlátozott személyekről van szó, akkor szülőjüktől, gyámjuktól is írásos beleegyező nyilatkozatot szükséges szereznünk. Mindez interjúkutatások esetén a közvetlen kapcsolatfelvétel révén egyszerűbb, kérdőíves vizsgálatok esetében igényelhet némi leleményességet. Nagyobb mintás iskolai kutatások esetében például a szülőktől gyakran az osztályfőnökök közvetítésével, a tanulók ellenőrző könyvében kérnek nyilatkozatot. A kérdőíves vizsgálatok esetében gyakran az első lapon szerepel az alapvető tájékoztatás, ahol egyúttal aláíratható a beleegyező nyilatkozat is. Anonim kitöltés esetén értelemszerűen nem kérhetünk aláírást, így, ha a tájékoztatás szerepel az első lapon, és a válaszadó ezek után kitölti a kérdőívet, azt tekinthetjük hallgatolagos beleegyezésnek. Online kérdőívek esetén megoldható, hogy az alkalmazás csak akkor engedje a kérdőív kitöltését, ha a válaszadó rákattint a tájékoztatás tudomásulvételét jelző gombra. Nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy intézményekben végzett kutatások nem végezhetők az intézményvezető beleegyezése nélkül, sőt, elsőként az ő beleegyezését kell

megszerezünk, természetesen akkor is, ha őt magát nem, hanem csak az intézmény alkalmazottjait vagy klienseit kívánjuk a vizsgálatba bevonni. Külön szót kell ejtenünk a tájékozott beleegyezés kérése alóli *lehetséges kivételről*. Mint az *NASW Code of Ethics* (h) bekezdésében fentebb olvashatjuk, lehetőleg ne végezzünk olyan kutatást, amely eltekint a tájékozott beleegyezés kérésétől. Kivételt tehetünk, ha a kutatás várható társadalmi haszna ezt igazolja, és nem áll módunkban a kutatás alanyaival felvenni a kapcsolatot, vagy a pontos tájékoztatás megváltoztatná a vizsgált személyek viselkedését, és ezzel ellehetetlenítené a kutatást, illetve hanem lehetséges más, beleegyezést kérő módszert alkalmazni az adott jelenség vizsgálatára. Mint fentebb, a kutatásba bevonandó személyek tájékoztatásáról szóló fejezet rasszizmuskutatás-példáján láttuk – de elképzelhetünk akár egy, a szemetelést vizsgáló kutatást is –, egyes esetekben a kutatók kénytelenek elhallgatni vagy elfogadhatóvá „kozmetikázni” valódi céljukat, mert ha a vizsgálatba bevont személyek tudnák, hogy olyan jelenségeket vizsgálnak, amely a többségi társadalomban rosszallást vált ki, akkor nem mondanák el azt, amit valóban gondolnak, illetve megváltoztatnák viselkedésüket, a kutatás pedig valótlán eredményekhez vezetne. Ennél tovább mennek azok a kutatók, akik a kutatási eredmények korrektsége érdekében – sok esetben etikailag vitatható módon – megtévesztik a vizsgálat résztvevőit (v.ö. *Kvale, 2005: 127*), mint *Rosenhan* kutatása, melyben a kutatók pszichiátriai betegnek adták ki magukat, azt vizsgálódó, hogy a kezelő személyzet képes-e megkülönböztetni a „normál” a betegtől, vagy *Milgram* kísérlete, amely tanulási kísérletnek álcázva azt vizsgálta, hogy a kísérletben résztvevők engedelmeskednek-e a kísérletvezető azon utasításának, hogy rossz válaszok esetén egyre erősebb „áramütést” adjanak a fájdalmat eljárás beépített embernek. Elképzelhetünk továbbá olyan helyzeteket is, amikor a kutató olyan megfigyelést végez, amelyben nem igazán lenne lehetősége egyenként beleegyezést kérni a megfigyelt személyektől, például, ha egy forgalmas bevásárlóközpontban elhaladó gyalogosokat figyel meg valamilyen szempontból. A (h) bekezdés a dokumentumelemzéseket is említi, amelyek esetében előfordulhat, hogy a múltban keletkezett adatok gazdait nem tudjuk elérni, hogy beleegyezésüket kérhessük. Sok esetben, amikor nem kérünk a kutatások résztvevőitől tájékozott beleegyezést, etikailag ingoványos talajon járunk. A résztvevők megtévesztése vagy tájékoztatásának mellőzése alapvetően etikátlan, alkalmazása nyomós indoklást igényel, annak mérlegelésével, hogy a kutatás haszna meghaladja-e azt a kárt, amelyet a résztvevők tájékoztatásának elmulasztása okoz. Ennek megítélésére ugyanakkor végső soron nincsenek objektív krité-

riumaink, hanem a kutatók saját értékrendszere fogja befolyásolni abbéli véleményüket, hogy a cél szentesítheti-e az eszközt (Rubin & Babbie, 2016: 87). Ezért is lényeges az emberi személyekkel végzett kutatásokat előzetesen intézményi vagy szélesebb szakmai etikai felülvizsgálati testületekkel ellenőriztetni, mert bár egy testületi álláspont sem lehet teljesen objektív, jelentősen csökkentheti az etikátlan vizsgálatok kockázatát.

A nem ártás és a lehetséges kockázatok etikai dilemmái

Mint fentebb is hangsúlyoztuk, a *nem ártás* követelménye a legerősebb kutatás-etikai elvek közé tartozik: a kutató akkor sem okozhat tudatosan kárt a kutatásban résztvevőknek, ha abba beleegyeznének (Rubin & Babbie, 2016: 84). Nem okozhat a résztvevőknek testi és lelki szenvedést, nem rombolhatja önbecsülésüket, nem végezhet olyan kutatásokat, amelyek családjuk tönkretételét, állásuk elvesztését és egyéb lehetséges károkat eredményezhetnek. Az elv szilárdnak tűnik, gyakorlati alkalmazása mégis sok esetben bonyolult dilemmákkal terhes és nehéz. Az orvostudományban különösen jól ismert dilemma, hogy a *primum non nocere* (elsősorban ne árts) elve szigorú értelemben betarthatatlan, hiszen az orvosi beavatkozások, illetve a farmakológiai kutatások gyakran kockázatokkal, mellékhatásokkal járnak (Kovács, 2006: 102). A *lehetséges kockázatok* dilemmája természetesen a szociális munkában zajló kutatások esetében is megjelenhet. Egy fókusz-csoportos vizsgálat például, amelyben ütköző álláspontok kerülhetnek felszínre, konfliktushelyzetek megoldásában nagy haszonnal kecsegtethet, de közben fel is korbácsolhatja az indulatokat. Elképzelhető továbbá egy előítéletektől sújtott társadalmi csoportról készülő kutatás, amelyet a kutatók a csoport helyzetének megismerése és javítása érdekében terveztek, viszont a kutatással járó figyelemfelkeltésnek kockázatai is lehetnek a csoportra nézve. Észrevehetjük, hogy a három esetben van valami közös: az első esetben betegségről van szó, a másodikban egy csoport konfliktusáról, a harmadikban társadalmi igazságtalanságról. A *nem ártás* elve a segítő szakmákban sohasem akkor okoz dilemmát, amikor minden optimálisan működik, hanem akkor, amikor olyan állapot áll elő, amely lehetne jobb, de csak kockázatos módon, esetleg veszteségek árán javítható.

Vajon melyek a minimális feltételei annak, hogy egy kutatás etikus módon tegye ki kockázatnak a vizsgálatban résztvevőket?

- 1) Mindenekelőtt szükséges a vizsgálatot megelőző gondos, alapos, minden belátható körülményt figyelembe vevő kockázatelemzés, amely feltárja, hogy

melyek a várható előnyök és kockázatok, és amely igazolja, hogy nem lehetséges a kutatást más módon, kockázatmentesen elvégezni.

- 2) Szükséges továbbá a résztvevők hiánytalan tájékoztatása a lehetséges előnyökről és kockázatokról.
- 3) Ezenkívül szükséges, hogy a kutatásba bevontakra nézve kedvező legyen a várható haszon–kár arány (Kovács, 2006: 102). Ez a feltétele annak, hogy egyáltalán – *összességében véve* – érvényesüljön a nem ártás elve, vagy legalábbis az, hogy a kutató szándékoltan semmiképpen sem kíván ártani.
- 4) Szükséges továbbá, hogy az előzőek tudatában a részvétel önkéntes legyen.
- 5) Végül elengedhetetlen, hogy a kutató minden lehetséges lépést tegyen a kockázatok elkerülésére és a résztvevők támogatására.

A haszonelvű kalkuláció tehát nem önmagában véve rossz, illetve egyes helyzetekben nem is lehet elkerülni. Ahhoz azonban, hogy a Tuskegee-kísérlet vagy a Willowbrook-kísérlet ne fordulhasson ismét elő, alkalmazása garanciákat és szilárd, a hasznosságra hivatkozva nem felülírható elveket igényel, mindenekelőtt az emberi méltóság tiszteletét, Kant szavaival azt, hogy emberi lényeket soha ne használjunk pusztán eszközként, hanem mindig célként tekintünk rájuk. Ez okvetlenül beleértendő abba, hogy a szociális munkások által végzett kutatómunkának alapvetően az emberi jóllét előmozdítására kell törekednie, és a lehetséges kockázatok vállalásának kérdése csak ennek fényében vetődhet fel, igen alapos indoklással.

A kutatási adatok kezelése és közlése

A kutatásban résztvevők védelmének lényeges vetülete a *titoktartás*, illetve az adatok kezelésének és publikálásának módja. A résztvevők sok esetben közölnek a kutatókkal bizalmas, érzékeny adatokat. Mindenekelőtt le kell szögezni, hogy mint fentebb már utaltunk rá, a titoktartás követelménye korántsem mindenre kiterjedő. Ha a kutató gyermekbántalmazással, egyéb komoly veszéllyel, fenyegetettséggel kapcsolatos információ birtokába jut, nem köteles minden esetben titkot tartani. Alapvető kutatásetikai irányelv ezzel kapcsolatban, hogy a titoktartás ilyen jellegű korlátairól minél előbb tájékoztatnia kell a kutatásba bevonandó személyeket.

Ugyancsak a kutatás megkezdése előtt kerül megállapításra, hogy a kutató miként rögzíti, miként fogja tárolni és kezelni az adatokat, garantálva, hogy azokhoz illetéktelen személyek ne férhessenek hozzá, ahogy az is, hogy az eredményeket milyen módon fogja publikálni. Kérdőíves vizsgálatok esetében az anonimitás és a bizalmas

adatkezelés (titoktartás) biztosítása ugyan gyakori módszer, ezeket a kutatók időnként mégis összekeverik. Az *anonim adatfelvétel* esetében a kutató nem tudja azonosítani, hogy adott válaszok mely személytől származnak. Az *adatok kezelésének bizalmas vagy titkos módja* viszont az, amikor a kutató ugyan tudja, hogy adott válaszok mely személyhez köthetők, de megígéri, hogy ezt nem osztja meg másokkal. A kettő közötti különbségtétel lényeges abból a szempontból, hogy amennyiben az adatkezelés csupán titkos, nem ígérhetünk a kutatásban résztvevőknek anonimitást (Babbie, 2003: 535). Interjú módszerek alkalmazása esetén legtöbbször személyes beszélgetés zajlik, így a kutató legfeljebb az adatok bizalmas, titkos kezelését ígérheti. Az interjú készítése során lehetőség van arra, hogy a kutató megtudja, az adatok milyen mértékű nyilvánosságra hozatalát engedélyezi az interjúalany – és ezt természetesen meg is kell tennie. Elképzelhető, hogy az interjúalany hozzájárul neve és az adatok teljes körű közléséhez, a kutató azonban a birtokába kerülő információk alapján utóbb úgy ítéli meg, hogy ez kárt okozhatna az interjúalanyoknak. Ilyen esetben a potenciálisan veszélyt hordozó adatokat az engedély ellenére sem hozhatja nyilvánosságra – és ez természetesen érvényes bármely más kutatási módszerre is. Nem hozhatók nyilvánosságra az interjúban említett más személyek azonosítható adatai sem, ha nem járultak hozzá. A *személyek, csoportok, intézmények beazonosítható adatainak törlése* általában véve is szükséges minden olyan esetben, ahol a kutató nem kap kifejezett engedélyt az ellenkezőjére, vagy ahol az adatok nyilvánosságra hozatala miatt az adatközlőknek és más érintetteknek akár csekélyebb kellemetlenségük merülhetne fel. Az azonosítható adatok törlésében a kutatónak rendkívül körültekintőnek kell lennie. Sok esetben nem elég személyneveket, intézményneveket, közterületneveket etc. törölni, hanem a településnév, sőt, a régió neve, vagy jellegzetes szófordulatok, szituációk is törlendők, ha azok lehetségessé teszik a titkolni kívánt személy, csoport vagy intézmény felismerését. További lehetőség a kutatásban résztvevők személyének és adatainak védelmére, ha a kutatási eredményeket nem egyénekhöz köthetően, hanem összesítve, *általánosított, generalizált* formában közöljük. Végezetül, visszatérve a szociális munkás partneri, másokkal együttműködő attitűdjére: ügyeljünk arra, hogy kutatásaink résztvevőinek megadjuk elérhetőségünket, amelyen a kutatással kapcsolatban visszajelzést adhatnak. Amennyiben igénylik, osszuk meg velük kutatási eredményeinket!

Irodalom

Andok F. & Tímár Sz. (2002): Dilemmák a szociális munkában. *Esély*, 13(4), 85–98.

Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.

Bentham, J. (1977): Bevezetés az erkölcsök és a törvényhozás alapelveibe. In Márkus Gy. (vál.). *Brit moralisták a XVIII. sz.-ban*. Budapest: Gondolat Kiadó.

B. Erdős M. & Vojtek É. (2018): *Értékelő kutatásról, programértékelésről szociális szakemberek számára*. Pécs: PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék – Szociális, Innovációs, Értékelő Kutatóközpont.

<http://szockepzes.hu/ertekelo-kutatasrol-programertekelesrol-szocialis-szakemberek-szamara/>
(Letöltés: 2019.10.04.)

Csákiné Király L. & Kelemen G. (2004): *Pszichiátriai és szenvedélybetegek szociális ellátása. Segédanyag a szociális szakvizsgához*. Budapest: NCSSZI.

Falus I. & Ollé J. (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Hegyesi G. (1998). Az általános szociális munka szakmai koncepciója (pp. 9–28). In: Kozma J. (szerk.). *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Budapest: Szociális Szakmai Szövetség.

Hegyesi G. & Kozma J. (2002): A szociális munka – áttekintés (pp. 15–39). In: Kozma J. (szerk.). *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Budapest: Szociális Szakmai Szövetség.

Héra G. & Ligeti Gy. (2006): *Módszertan. Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába*. Budapest: Osiris Kiadó.

International Federation of Social Workers (2014): A szociális munka globális definíciója. *Esély*, 25(6), 96–100.

http://www.esely.org/kiadvanyok/2014_6/2014-6_3-1_szocialis-munka_globalis_definicioja.pdf
(Letöltés: 2019.10.04.)

International Federation of Social Workers (2018a): *Global Social Work Statement of Ethical Principles*.

<https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>
(Letöltés: 2019.10.04.)

International Federation of Social Workers (2018b): *Statement of Ethical Principles and Professional Integrity*.

<https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2018/06/13-Ethics-Commission-Consultation-Document-1.pdf> (Letöltés: 2019.10.04.)

Kant, I. (1991a): *A gyakorlati ész kritikája*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Kant, I. (1991b): *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Kovács J. (2006): *A modern orvosi etika alapjai. Bevezetés a bioetikába*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.

Kvale, S. (2005): *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Budapest: Jászöveg Műhely Kiadó.

Loewenberg, F. & Dolgoff, R. (2006): Érték és etika a szociális munka gyakorlatában (pp. 191–205). In: Hegyesi G. & Talyigás K. (szerk.). *A szociális munka elmélete és gyakorlata. 1. kötet. Általános szociális munka*. Budapest: NCSSZI.

Mill, J. S. (1980): *Haszonelvűség*. Budapest: Magyar Helikon.

North American Association of Social Workers (2017): *Code of Ethics*.

<https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English> (Letöltés: 2019.10.04.)

Reamer, F. G. (2006): *Social Work Values and Ethics*. New York: Columbia University Press.

Rubin, A. & Babbie, E. (2016): *Essential Research Methods for Social Work*. Boston: Cengage Learning.

Szociális Szakmai Szövetség (2016): *A szociális munka etikai kódexe*.

<http://www.3sz.hu/tartalom/etikai-k%C3%B3dex-0> (Letöltés: 2019.10.04.)

Szöllősi G. (2015): A szociális munka új, 2014-es globális definíciója. *Párbeszéd*, 2(1).

<http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/55192b603fedc/szerzo/PSZoLLoSImasolat.pdf> (Letöltés: 2019.10.04.)

Warburton, N. (2000): *Bevezetés a filozófiába*. Budapest: Kossuth Kiadó.

Értékelés a szociális munkában

Bevezető

A szociális munka gyakorlatában történetileg a hangsúly elsősorban a személyes kapcsolaton, szolidaritáson, segítségnyújtáson volt. A szociális munka professzionalizációja, a képzések egyre magasabb színvonala, a nyújtott segítség formáinak fejlődése és kiszélesedése, a szociálpolitika térnyerése megerősítette a szakma legitimitását, egyben sokféle változást is előidézett az elmúlt évszázadban. Ezt megelőzően gyakran semmiféle evidencia, mérhető eredmény nem bizonyította, hogy a nyújtott segítség hasznos volt és tartósnak bizonyult. Az elmúlt évtizedekben egyre inkább felerősödött az igény, hogy a szociális munka eredményessége, hatékonysága, hatása is mérhető legyen. Ez a sokat vitatott, és a továbbiakban részletezett igény alapul szolgál ahhoz, hogy a szociális munka tervezett, bizonyítékokon alapuló, gazdaságos, mérhető eredményű és fenntartható legyen. Ezzel szemben a leggyakrabban felmerülő érv az, hogy ez nem a szolgáltatásokat, ellátásokat igénybe vevőket, a rászoruló, gyakran kiszolgáltatott, kirekesztett, diszkriminációt elszenvedőket, alacsony érdekérvényesítő képességgel rendelkezőket segíti, erősíti, hanem abban segít, hogy a szűkülő és mindig elégtelen erőforrásokat célzottan használják fel, mellőzve vagy korlátozva a személyesség, a segítő kapcsolat jelentőségét.

Egy másik ellenérv arra hivatkozik, hogy a szakmai protokollok, sztenderdek és az adatgyűjtés, dokumentáció, mérés és értékelés sértheti a személyiségi jogokat, a privát élethez való jogot, elszemélyteleníti az ellátásokat, szolgáltatásokat. Ráadásul ezek az információk nem is feltétlenül megbízhatóak, és éppen azok ellen használhatók fel a szakemberekkel, szolgáltatókkal, illetve klienseikkel szemben, akiket támogatniuk kellene. Aránytalanul megnöveli a szociális munkások és az egyéb területen dolgozók adminisztrációs terheit, elvonva az időt és kapacitásokat a kliensek ellátásától. Ezekre a véleményekre ebben a tanulmányban csak nagyon röviden tudunk válaszolni, elismerve, hogy nagyon sokféle komponense van az értékelés, költséghatékonyság, a szűkített ellátások iránti növekvő igényeknek, miközben sok érv szól amellett is, hogy maga a mérés és értékelés legalább ilyen mértékben szolgálhatja a szociális szakma (és persze az oktatás, egészségügy és más szolgáltatások) megerősítését. Láthatóbbá teszi az igényeket, szükségleteket, az elégedettséget, a rendelkezésre álló erőforrások szűkösségét, elégtelenségét és

nemegyszer esetlegességét. Javítja a jogi és szakmai szabályozás minőségét és lehetséges továbbfejlesztési lehetőségeit, csökkenti a szakemberek és a kliensek kiszolgáltatottságát. Rálátást biztosíthat a szakmai képzések és továbbképzések szükségességére, a szakmák közötti együttműködésre. Rámutathat a holisztikus megközelítés és gyakorlat fontosságára, a szolgáltatást nyújtók és a kliensek fokozottabb bevonására és részvételére a tervezésben, programokban, értékelésben egyaránt.

A szociális munka értékelésének fejlődése követte azt a folyamatot, amit a programok általános, és specifikusan a humán szolgáltatások – oktatás, egészségügy – működésének értékelése indított el. A programértékelés általánosságban véve egy szisztematikus eljárás, amelynek célja, hogy meghatározza egy program, ellátás, szolgáltatás értékét, minőségét, kiválóságát, hasznát vagy jelentőségét (Scriven, 2013). A szociális munka, szolgáltatások értékelése, vagy az ezt elemző *értékelő kutatás alatt olyan alkalmazott kutatást értünk, amelynek a célja valamely szociális munkával összefüggő program, ellátás, szolgáltatás, eredményességének a mérése.* A meghatározás a tevékenység célját, és nem a módszerét jelenti. Patton szerint *a kutatás célja általában véve a bizonyítás, az értékelő kutatás pedig a javítás, alakítás* (Patton, 2017). Sokféle értékelésről beszélhetünk a szó köznapi és szakmai, tudományos összefüggéseiben is. Az értékelést és az értékelő kutatást általában szinonimaként használja a szakirodalom.

Valamennyien szinte mindennap értékelünk. Kimeneteket, eredményességet, hatásosságot, hatékonyságot mérünk, tudatosan vagy öntudatlanul is, amikor bizonyos kérdésekben döntést hozunk. Ilyen lehet például, hogy mit és miért együnk, vagy ne együnk, mennyire tetszett egy könyv, vagy film, mit tanultunk, hasznosítottunk belőle. Mennyire eredményes egy továbbképzés, vagy megszerzett információ, vagy milyen hatást gyakorolt az életünkre egy segítő beszélgetés, vagy éppen egy súlyosan traumatikus esemény. Ezek sokféle módon járulhatnak hozzá a saját életminőségünk jobbá tételéhez, életstratégiánk, vagy egy adott helyzet megítéléséhez, döntések meghozatalához, elkövetett hibák kijavításához, vagy megisméltetésének elkerüléséhez. A termékek, szolgáltatások értékelése is megszokott és elfogadott dolog, sokan tájékozódnak alaposan, mielőtt vennének vagy igénybe vennének valamit, akár szakmai értékeléseket, akár laikus, fogyasztói véleményeket meghallgatva, mondjuk egy autóvásárlás, vagy egy fodrász, fogorvos munkája, vagy éppen a szükséges mosógép javítási munkák elvégzése céljából.

Ilyen esetekben magától értetődőnek és elfogadottnak tekintjük azokat a módszereket, technikákat, amivel értékelünk, és az eredmény alapján döntünk, változtatunk.

Az értékelés kérdései és módszerei attól függenek, hogy mi a célja a tevékenységnek. Általában a programok által kitűzött célok elérése, a használt módszerek jobbá tétele, az eredmények hatásainak elemzése, az érintettek elégedettségének mérése, a hatékonyság, eredményesség, költséghatékonyság elérése.

A jó minőségű értékelő kutatás során szisztematikusan, az értékelésben érintett minden szereplő számára is érthetően, átláthatóan és követhetően, megbízható és sokrétű módszerek segítségével mérjük fel egy adott program, szolgáltatás, ellátás tervezésének, megvalósulásának minőségét, az eredményességét, hatékonyságát, erőforrás igényeit (Rossi *et al*, 1999).

Az értékelő kutatások egyik célja az elszámoltathatóság, számonkérhetőség, ellenőrizhetőség biztosítása. Azoknak a kérdéseknek a megválaszolása, hogy a programok, ellátások, szolgáltatások megfelelően szolgálták-e a kitűzött célokat, elérték-e a kívánt hatásokat, valóban a lehető legjobban hasznosították-e a rendelkezésre álló erőforrásokat, a döntések és tevékenység eredményeképp valóban javult-e a kiinduló helyzet, megoldódtak-e a felmerült problémák részben vagy egészben. Segíti-e a programban dolgozókat, és az irányítókat, hogy megerősítsék a jól működő tevékenységeket és tegyék meg a szükséges lépéseket a kívánatos változtatások érdekében. Ugyanakkor minden értékelő kutatástól elvárható, hogy részletes információkat adjon a megbízóknak, finanszírozóknak, és minden más érintettnek. Az értékelés és az eredmények közzététele segíti a sikeres programok megismételhetőségét, hasznosítását, illetve módot ad a szükséges korrekciók végrehajtására.

A „*mi működik, hogyan, kinek és mennyiért?*” kérdéseket egyre gyakrabban tesz fel a döntéshozók, szakpolitikusok és a szélesebb közvélemény hangadói is. Ezért is kiemelkedően fontos, hogy a nehezen kvantifikálható területeken is rendelkezésre álljanak hiteles adatok, információk és megfelelő módszertan, annak érdekében is, hogy a vizsgált terület megfelelő erőforrásokkal rendelkezzen. Meggyőzően tudjon érvelni amellet, hogy nemcsak szükség van a szociális munkára, de ennek hasznossága, eredményessége, hatékonysága túlmutat a jelentős és fontos közvetlen eredményeken. Így a hosszú távú, közösségi, társadalmi, megtérülések is számíthatók és számítandók, amelyek az egyéni, családi segítségnyújtás

mellett, jelentős szerepet kapnak a megelőzésben, korai segítségnyújtásban, krízisintervencióban, esetkezelésben, szolgáltatások és ellátások nyújtásában, és hatósugaruk a teljes népességre kiterjed.

Az értékelés célja szociális programok esetén sokféle lehet. Elemezhetjük például, mennyire hatékony egy kampány annak érdekében, hogy csökkenthető legyen a tizenévesek körében a nem kívánt terhességek száma. Megmutathatja ez az értékelés, hogy *milyen mértékben sikerült elérni a célközönséget* ezzel a kampánnyal, hatékony és költséghatékony-e a kampányban alkalmazott módszer, megfelelő-e az elérték köre. Ugyanezen témában lehet az értékelés célja annak mérése, hogy *rendelkezésre állnak-e azok a megelőzéshez szükséges lehetőségek*, amely a sikeres programot biztosítja, így a kampányon túl, felvilágosítás, elérhető fogamzásszabályozási eszközök, konzultációs lehetőség. Egy értékelő kutatás e témánál maradva, de némileg másképpen feltéve a kérdést, *feltárhatja, hogy az érintettek – tizenéves fiatalok – hogyan látják ezt a kérdést*, mi a véleményük a kampányról, a lehetőségeikről, saját szerepükről, de *mérheti az érintett szülők, fiatalokkal foglalkozó szakemberek ismereteit*, attitűdjét is a kampánnyal és a teendőkkel kapcsolatban. Egy értékelő kutatás e témában *elemezheti, hogy a jogi szabályozás, szakpolitikák, az oktatás, egészségügy és a szociális ellátás területén megfelelően szolgálják-e a kitűzött cél elérését*, és ehhez a kampány mit adhat.

A fenti értékelések nagyon sokféle módszerrel kivitelezhetőek. Egyebek közt adatgyűjtéssel, korábbi vizsgálatok és információk elemzésével, a jogi és szakmai szabályozás vizsgálatával, kérdőíves, interjú vagy más kikérdezési technikával. Ennek megfelelően a kapott eredmények is sokféleképpen hasznosíthatók. Felhasználható egy ügy melletti kiállás, megismertetés, lobbizás céljából. Jó lehet egy adott program, szolgáltatás, ellátás hasznosságának vagy éppen feleslegességének, költséghatékonyságának, vagy forrás szűkösségének igazolására, bővítésének, kiterjesztésének, továbbfejlesztésének, vagy éppen megszüntetésnek a szükségességére. Elősegítheti a benne dolgozók munkakörülményeinek javítását, munkájuk eredményesebbé tételét, a kliensek elégedettségének mérését, jogi, szakmai szabályozás módosítását, több más mellett. A jó értékelés azt jelenti, hogy sokféle módszer segítségével a különböző érdekelték véleménye, szempontja, érdeke megjelenik a folyamatban és az eredmény leírásakor is.

Általánosnak mondható igény, hogy az elvégzett tevékenységek esetében értékeljük: mi hatékony, eredményes, hasznos és mi nem, amennyiben másoknak nyújtott szolgáltatásokról, ellátásokról, programokról van szó, akár közpénzből vagy

más forrásból finanszírozott tevékenységről. Ezt sokan nagyon haszonelvű és káros megközelítésnek tartják, különösen a szociális munka területén. Számtalan érv szól amellett, hogy mindenekelőtt a kitűzött célok elérése, a kliensek, ellátottak elégedettsége, szükségleteik kielégítése, a források elosztása, a megfelelő szakemberek alkalmazása, az ő munkafeltételeik és szakmai fejlődésük biztosítása legyen az elsődleges szempont. Ha nem értékeljük a tervezést, végrehajtást, a folyamatot és az eredményt, akkor nehéz meggyőző érveket találni, pusztán annak elismertetésével, hogy a társadalmi igazságosság, a tisztesség vagy a rászorultság elég indok kell, hogy legyen.

Az értékelést, értékelő kutatást sokféle képzettségű és gyakorlattal rendelkező szakember végezheti, a témától és a speciálisan szükséges szakmai ismeretek meglététől függően. Az értékelés és módszertanának ismerete speciális felkészültséget igényel, és ezt a legtöbb helyen ma már a szociális szakemberek képzése során, vagy ilyen irányú szakmai továbbképzéseken tanítják, a használatát elvárják. Leggyakrabban külső értékelőt, ezzel foglalkozó szakembert vagy szervezetet kérnek fel, de egyre gyakoribb a belső értékelés és a résztvevői értékelés is, amelynek előnyeiről és veszélyeiről részletes írunk az alábbiakban.

Az elmúlt évtizedekben *az értékelések célja a kimenet, eredmény értékeléstől elmozdult a folyamatok értékelése felé*, vagyis nemcsak az eredmény, a hatás, hanem maga a folyamat is meghatározó fontosságú. Gyakori felvetés, hogy a pályázatok és programfinanszírozás esetén előírás a teljes költségvetés néhány százalékanak elkülönítése a program értékelésére, miközben jó lenne ezt a pénzt is magára a programra fordítani. A jó értékelés biztosan megéri az árát, mert sokféle tanulsággal jár, és vélelmezhetően szolgálja a jövőbeni programok jobbá tételét.

A szociális munka értékelő kutatása fontos eleme a tervezésnek, a program-értékelésnek, az evidencián alapuló terepmunkának. Az értékelések alapján készültek sok helyen a szakmai minimum feltételek, szakmai sztenderdek, dokumentációs rendszerek, módszertani anyagok. Az elmúlt évtizedekben nagyon jelentős fejlődésen ment át az értékelés, értékelő kutatás, bár a tapasztalatok szerint gyakran a kiváló eredményeket sem használják kellőképpen fel a gyakorlati munka során. Annak ellenére, hogy a legtöbb fejlett országban mára a szociális szakemberek képzésének szerves része az értékelő kutatás alapjainak megismerése, ennek felhasználása a munka során nagyon limitált. Ennek sokféle, önmagában is értékelésre és kutatásra érdemes okai vannak (Pollio, 2006).

Értékelés a szociális munkában:

Az értékelés, értékelő kutatás az elmélet és gyakorlat összekapcsolása a szociális munkában (is). Célja, hogy segítse a munka hatékonyságát és eredményességét, növelje a szakemberek felelősségvállalását, számonkérhetőségét, és segítse elő a szociális munka elméletének és gyakorlatának fejlesztését, a szolgáltatások színvonalának emelését, a szociális munkával összefüggő tervezést, alkalmazást. Az értékelő kutatás, értékelés segíthet abban is, hogy a fejlesztésre szoruló területeket beazonosítsuk, a szükséges változtatásokat megtervezzük és megvalósítsuk, és elérjük a kitűzött célokat.

A humán szolgáltatások, így a szociális munka, egészségügyi és oktatási tevékenység értékelésében fontos szempont, hogy sokféle érdekelletét, érdekkonfliktus, téves vagy hiányos ismeret befolyásolja a különböző társadalmi csoportok egymás iránti érzéseit, máshogyan láthatják a prioritásokat, a feltétlenül szükséges vagy kevésbé fontos ellátásokat, szolgáltatásokat. Így az értékelésnek és az eredmények megfelelő kommunikációjának, terjesztésének kiemelkedő szerepe lehet a közvélemény és a különféle társadalmi csoportok véleményének formálásában, a szolidaritásban, a társadalmi igazságosság elveinek és gyakorlatának alkalmazásában. Ehhez mindenképpen *szükség van arra is, hogy az érintettek aktívan vegyenek részt az értékelésben, legyen megfelelő információ megosztás, láthatóvá lehessen tenni, de ki is lehessen szűrni a programok, ellátások, szolgáltatások működését torzító különféle okokat. Legyen megfelelő korrekciós mechanizmus a sikertelen vagy jelentős módosításra szoruló esetekben.*

Nem lehet kétségünk, hogy a leggondosabban és legátfogóbban megtervezett, teljes mértékben finanszírozott és a lehető legtökéletesebben kivitelezettnek tekintett programokban is szembe találhatjuk magunkat jelentős kihívásokkal. Mivel többnyire ilyenfajta teljességre szinte soha nem számíthatunk, még inkább felmerül a szükségessége annak, hogy amennyire csak lehetséges próbáljunk a tervezés, kivitelezés során, majd a program befejeztével olyan értékelést végezni, ami segít annak megértésében, hogy miképpen lehetne jobban, hatékonyabban, eredményesebben végrehajtani a programot. Ez nem mond ellent a kliensekkel való személyes kapcsolat, a spontaneitás, a szükséges menet közbeni változások és változtatások szempontjainak, amelyek tervezése persze csak nagyon részlegesen lehetséges, de a kimenet, eredményesség mérése és értékelése szempontjából ugyan-csak fontos.

A tanulságok, eredmények pedig jól felhasználhatók egy következő program esetén is. Amikor programot mondunk, azzal nem feltétlenül egy nagy költségvetésű, hosszú, komplex programra utalunk, hiszen programnak tekinthetjük azt a kérdést is, hogy miként oldjuk meg, ha a sok iskolai hiányzás miatt családjukból kiemléssel fenyegetett kistelepülési gyerekek rendszeres iskolai részvételét akarjuk biztosítani, kellő felmérés, tervezés és megvalósítás során. Vagy egy adott élet-helyzetben az idős, egyedülálló ember esetében eldönthető legyen, hogy a házigondozás, a családtagok mobilizálása vagy az intézményes elhelyezés oldja-e meg rövid és hosszabb távon a felmerült kérdéseket.

A programok életciklusait a probléma meghatározásával, a megoldás tervezésével, kivitelezésével, monitorozásával és értékelésével írhatjuk le, minden esetben. Ez igaz a szituatív megoldásokra is, amikor azonnali döntést kell hozni, hogy például a szülőket ért balesetet követően ki fogja elhozni a gyereket az óvodából, iskolából, hogyan lehet kulcsot szerezni a lakáshoz, mobilizálni más családtagokat, és megszervezni a gyerekek és a velük élő mozgássérült nagyszülő ellátását, a szülők számára a kórházban szükséges papírok, tisztálkodó szerek és más szükséges dolgok beszerzését, eljuttatását. Ez is program vagy projekt, aminek, ha nincs is írásos terve, program-leírása és monitorozása, de utólagos értékelése mindenképpen lehet. Hiszen érdemes elemezni a történeteket abból a szempontból, hogy mennyire felkészült az adott helyi ellátást végző szolgálat az ilyen típusú feladatokra, van-e erről szakmai szabályzat, kik és mire jogosultak, és ezt hogyan lehet érvényesíteni, hogyan működött együtt a szociális szolgálat az egészségügy és az oktatás, illetve a helyi önkormányzat stb.

Egy ilyen egyszerűnek látszó történetből rengeteg olyan tanulság és „eredmény” következhet, ami a jövőbeni hasonló, vagy akár más természetű ügyek kezeléséhez is fontos és hasznos támpontokat nyújthat.

A mérés és értékelés történeti előzménye és fejlődése:

Az alábbiakban röviden bemutatjuk az értékelés, értékelő kutatás történetét általánosságban, majd a szociális munka területén, a lehetséges megközelítéseket és alkalmazási lehetőségeket, formákat.

Az értékelés egy szisztematikus eljárás annak érdekében, hogy meghatározzuk egy program, tananyag, eljárás, szolgáltatás, stratégia értékét, hasznosságát egy specifikus összefüggésben, kontextusban (Guskey, 2000).

A meghatározás fontos eleme, hogy szisztematikus, és egy adott összefüggésre, kontextusra vonatkozik.

Gyakran félreértik, leegyszerűsítik, vagy éppen félnek tőle, noha a hasznosságát megfelelő szakmai, módszertani, etikai szabályok betartása mellett, aligha lehet megkérdőjelezni.

Az értékelés, értékelő kutatás történeti fejlődését nem egyszerű nyomon követni, mivel többnyire informálisan használták, és sokáig nem is nevezték értékelésnek, mégis nyilvánvalóan valamilyen formában mindig is létezett. Miközben a formális, definiált értékelés, értékelő kutatás története csak néhány évtizedre tehető, a gyakorlat nagyon is régi (*Scriven, 1996*).

A reformok kora, 1700-1900

Az első formális értékelésről már 1792-ből vannak dokumentumok. *William Farish* a gyerekek teljesítményét mérte, és eszerint értékelte a vizsgáikat, kezdetleges pszichometriás módszerrel, miközben kompetenciát is mért, felváltva a korábbi, csak retorikai készségek értékelését. Nagy-Britanniában már ekkor értékelést használtak az oktatásban, és az a javaslat fogalmazódott meg a Powis Bizottság részéről, hogy a tanárok fizetését tegyék függővé a gyerekek iskolai eredményeitől. Gyakran mérték a tanulók teljesítményét évente, már ekkor.

Az Egyesület Államokban 1815-re tehető az értékelés megjelenése, mégpedig a hadsereg számára szállítandó különféle termékek és azok előállításának sztenderdizálásával, rendszeres ellenőrzésével. Az első, formális értékelésre az oktatásban Bostonban került sor, 1845-ben, a tanulók írásos teszt-eredményeinek bevezetésével. Ez fontos mérföldkő volt, innen lehet számítani a gyerekek eredményeinek felhasználását az iskola, a tananyag, és a tanítás minőségének mérésére.

Angliában a kolerajárvány idején az adatgyűjtést kvalitatívnek is mondható eszközökkel végezték. *John Snow* aneszteziológus, aki egyúttal az egyik első epidemiológus is volt, szisztematikusan gyűjtötte az adatokat, feltérképezte a leginkább érintett lakóközösségeket, és számtalan, olyan családot megkérdezett, amelyekben előfordult kolera megbetegedés és halál. Ez elsősorban a Broad és Cambridge utcaiak körében fordult elő, és kiderült, hogy minden érintett a Broad Street-beli közkútból ivott, amely pedig egy emésztőgödör mellett volt. Korábban London szennyezett levegőjét vélelmezték kiváltó okként. Ezt a közutat megszüntették. Ez elsősorban az egészségügyi vonatkozásai miatt számított jelentős

felmérésnek, de nyilvánvalóan számtalan szociális vonatkozása is volt, hiszen a szegény és zsúfolt körülmények között élők között volt a fertőzésveszély a legnagyobb (Alkin, 2011).

A hatékonyság és tesztek kora: 1900-1930

Frederick W. Taylor munkája meghatározó befolyást gyakorolt az értékelés módszertanának fejlődésére. Az oktatás irányítását és menedzselését kívánta tudományos módszerekkel megoldani, megfigyeléseken, elemzésen és legfőképpen a hatékonyság mérése alapján, meghatározott célkitűzések szerint.

A Tyler időszak: 1930-1945

Ralph Tylert tekintik az oktatás értékelése atyjának, aki jelentős mértékben hozzájárult az értékelés fejlődéséhez. Egy nyolcéves vizsgálatot vezetett, 1932-40 között, amelynek során 15 progresszív középiskola és 15 hagyományos középiskola eredményeit követte figyelemmel. Azt találta, hogy „minden célkitűzést annak alapján kell meghatározni, hogy milyen módszerrel, tevékenységgel érhetők el a kívánt viselkedési formák”. Szemben a kontroll csoportos metodikával, Tyler a belső összehasonlítás költséghatékonyabb módját alkalmazta, és ez vezetett a kritériumok alapján meghatározott mérésekhez.

Az ártatlanság kora: 1946-1957

A háborút és a gazdasági válságot követően az Egyesült Államokban jelentős fejlődés indult meg a negyvenes évek közepétől, ami az oktatás nagy mértékű expanziójához vezetett, minden értelemben. A fejlődésbe vetett bizalom okán kevés figyelmet szenteltek annak, hogy miképp használták fel a rendelkezésre álló forrásokat. A számonkérhetőség nem szerepelt a szempontok között, innen a korszak elnevezése. Az ötvenes évek elejétől kezdték Tyler elveit széles körben alkalmazni. Az 1956-ban publikált „Az oktatás célkitűzéseinek rendszertana” keretében határozták meg Bloom, Engelhardt, Furst, Hill és Krathwohl az objektív mérés, tesztelés feltételeit, többféle oktatási terület kimenetének értékelésével. Úgy gondolták, hogy az eredmények hierarchiája az, ami itt kialakul, és különféle tanulási, tanulói típusok különböztethetők meg, valamint, hogy a tesztek a különféle típusú eredmény mérések igényei szerint kell meghatározni.

A fejlődés kora: 1958-1972

A mai értelemben vett szisztematikus program-értékelés az Amerikai Egyesült Államokból indult, elsősorban az oktatás hatékonyságának mérése érdekében, felhasználva a korábban írt előzményeket is. Ennek egyik oka az ún. Szputnyik sokk volt: mivel 1957-ben a Szovjetunióból juttatták fel az űrbe a Föld első űrhajóját, ez komoly zavart okozott az amerikai vezetés körében. Felmerült, hogy az amerikai oktatási rendszer lemarad a vetélytárs Szovjetunióval szemben. Az 1958-es NDEA oktatási törvény az ország jobb védelme és biztonsága érdekében sok millió dollárral támogatta új matematikai oktatási programok bevezetését, és alkalmazásának értékelésére is jelentős összeget fordítottak. A hatvanas évek elejétől egy fontos módszertani változás volt megfigyelhető. Addig a tesztek a tanulók teljesítményének összehasonlításán alapultak, ettől kezdve azonban a gyerekek egyéni teljesítményeit mérték, de nem másokkal összevetve.

Ugyancsak fontos szerepet játszott Johnson elnök „szegénység elleni háború” programja a hatvanas évek közepétől, amelynek keretében számtalan, utóbb is sokat hivatkozott eredménymérést vezettek be, így a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatását célzó programokról (*Head Start, Follow Through, Upward Bound*), vagy a buszoztatásról, a deszegregációról. Bevezették a *diszkrimináció megszüntetését célzó programok* értékelését. *Egyebek mellett az is nyilvánvalóvá vált*, hogy önmagában az oktatás nem képes felszámolni a társadalmi egyenlőtlenségeket. *Robert Kennedy* szenátor aggódott, hogy a szövetségi pénzügyi források nem megfelelően költik el, a hátrányos helyzet kompenzálását nem szolgálja majd ez a pénz. Elérte, hogy a jogi szabályozás tartalmazza a kötelező kiemelt és eredménymérést, értékelést is, az *Általános és középiskolai oktatás törvény* (ESEA) esetében. (Zsigmond, 2006) Azt várták az értékelő kutatástól, hogy az megmutatja a szociális problémák okait és az ezek megszüntetéséhez szükséges teendőket. Így az értékelés minden tankerületben és az állami szerveknél is kötelezővé vált az oktatás területén. Innen számíthatjuk a modern kori értékelés megszületését és elterjedését.

A professzionalizáció kora: 1973-1983

A hetvenes évektől az értékelés, értékelő kutatás végzése szakmává alakult. Szakfolyóiratokat alapítottak, az egyetemek kurzusokat ajánlottak az értékelés-módszertan elsajátítása érdekében.

Az első szakmai szervezet, az *Értékelő Hálózat* (Evaluation Network) 1976-ban alakult, elsősorban egyetemi professzorok és iskolai értékeléssel foglalkozó szakemberek tagságával, míg az *Értékelő Kutatások Társasága* (Evaluation Research Society) főképp állami és egyetemi értékeléssel foglalkozó szakemberekből állt. 1985-ben egyesült a két szervezet *Amerikai Értékelők Egyesülete* (American Evaluation Association, AEA) néven, és mára közel 7300 tagja van világszerte. Tekintettel a súlyos pénzügyi megszorításokra és a kormányzati részvétel jelentős csökkenésére a hetvenes-nyolcvanas években, a kötelező szövetségi pénzügyi források felhasználásának értékelési kötelezettsége erősen leszűkült vagy megszűnt.

Az Amerikai Értékelők Egyesülete megfogalmazta azokat a kiválósági feltételeket, értékeket, amelyeket szerintük az értékelés, a kapott eredmények felhasználása során alkalmazni kell, egy olyan közösségben, amely befogadó és tiszteli a sokféleséget:

1. Értékeljük a kiemelkedő minőséget, az etikus, kulturálisan érzékeny értékelési gyakorlatot, amely hatékony és emberséges szervezetek megalakulásához vezet, és végső soron a közösség javát, a közjót és annak erősítését szolgálja.
2. Értékeljük a kiemelkedő minőségű, etikus, kulturálisan érzékeny értékelési gyakorlatot, amely segíti a döntéshozást, a programok jobbá tételét és a szakpolitikák alakítását.
3. Értékeljük a globális és nemzetközi értékelő közösséget, és az értékelő gyakorlatok, technikák megértését.
4. Értékeljük az értékeléssel foglalkozó szakemberek folyamatos fejlődését, és az alulreprezentált csoportok tagjai értékelődővé válásának segítségét.
5. Értékeljük a befogadó magatartást és a sokféleséget, és pályájuk bármely szakaszában lévő szakembereket örömmel fogadunk, hogy bármely összefüggéssel, kontextussal foglalkozzanak, és bármely fajta gondolkodást vagy megközelítést képviseljenek.
6. Értékeljük az eredményes, hatékony, érzékenyen reagáló, transzparens, nyitott, szociálisan érzékeny és felelős szervezeti működést.

Az értékelés elterjedésének és integrációjának a kora: 1983-napjainkig

A nyolcvanas évek elején a Reagan kormányzat megszorításai miatt a szakterület továbbra is küzdött a szűkös és szűkülő erőforrások miatt, amelyek a különféle társadalmi innovációs programokat erőteljesen sújtották. A kilencvenes években

a gazdasági helyzet javulásával az értékelés is mind inkább elterjedt és a programok integráns részévé vált. Számptalan szakmai szervezet alakult, a szakmai szten-derdek készítése is gyakorivá vált.

A kilencvenes évektől egyre inkább megnőtt a különféle kormányzati programok teljesítésének és értelmének vizsgálata, a végrehajtást végző szakemberek számonkérhetősége, elszámoltathatósága, és egyidejűleg az a törekvés, hogy a különféle szervezetek minden szektorban minél hatékonyabbak, eredményeseb-bek és a lehető legkisebbek legyenek. Az értékelés és értékelő kutatás használata nagyon széles körben elterjedtté vált, nemcsak kormányzati pénzek felhasználása esetében, hanem a különféle programok hatékonyságának, szervezetfejlesztési cé-loknak az érdekében is minden szektorban és szinten.

A 2002-ben életbelépett program (*No Child Left behind, Ne maradjon le egy gye-rek sem*) kiemelten kéri számon a teljesítményt, eredményességet, a tanárok és diákok teljesítményének mérése alapján.

A rendszeres tesztelések, mérések alapján a legjobbak több támogatásra számít-hatnak, viszont a tartósan gyengén teljesítők elveszíthetik a szövetségi pénzeket (*Zsigmond, 2006*).

Az adományozással foglalkozó alapítványok, jótékonyági szervezetek is mérni kezdték az eredményességüket, hatékonyságukat, ahogyan az egészségügy és a szociális munka területén is egyre inkább elfogadottá, sőt elvárttá vált a mérés, értékelés. A kétezres évektől sokat finomodtak a módszerek, eszközök, minde-nekelőtt a részvételen, együttműködésen alapuló értékelés, az önértékelés, és a tanulás célú értékelés került előtérbe. Az egyesület államokbeli indulást követő évtizedekben egyre inkább elterjedt más országokban, régiókban is (*Hogan, 2007*).

Az Európai Bizottság a pénzügyi válságot követően, 2013-ban felszólította a tag-államokat, hogy a szociális célú befektetésekkel segítsék elő a jóléti államok to-vábbi modernizálását. Ehhez kiemelten fontosnak tartotta a hatékonyság és ered-ményesség növelését, a meglévő erőforrások jobb felhasználását a társadalmi ko-hézió elősegítése érdekében. Az értékeléshez, eredményméréshez, a bizonyítéko-kon, evidencián alapuló gyakorlat érdekében az *Európai Szociális Hálózat* (Eu-ropean Social Network, ESN) külön eszközöket fejlesztett ki. Ezek mérik és érté-kelek az egyes országok teljesítményeit, a programok végrehajtását, ajánlásokat

fogalmaznak meg ezek alapján, de ugyancsak elvárás, hogy az európai uniós forrásokból megvalósuló különféle programok végrehajtását, eredményességét vizsgálják az érintettek (Montero, 2014).

Különféle értékelési, értékelő kutatási módszerek:

A jó értékelés, értékelő kutatás mindig program-specifikus, és a meglévő ismeretekre, erőforrásokra épül. Érdeemes tájékozódni arról, hogy milyen, már ismert módszerek, technikák érhetők el, mivel lehet esetleg összevetni az adott értékelendő programot, ellátást, szolgáltatást. A sikeres értékelés, értékelő kutatás feltétele, hogy minden érdekelt és érintett véleményét, szempontjait vegye figyelembe, és ennek alapján az eredmények megfelelően árnyaltak és kevésbé ellentmondásosak legyenek.

Célorientált értékelés: Azt vizsgálja, hogy a kitűzött célokat milyen mértékben sikerült elérni. Sok kritika éri ezt a megközelítést, mert kérdéses, hogy megfelelő volt-e a célok kiválasztása, valamint, hogy nagyon szűk a vizsgálat fókusza, sok minden rejtve maradhat, vagy torzíthatja az eredményt.

Menedzsment orientált értékelés: Elsősorban a vezetők szükségleteire irányul, segíti a döntéshozatalt, a szükséges információk összegyűjtését. Gyengesége, hogy gyakran csak a felső vezetőket tájékoztatják, külső, nem minden kérdésre választ adni képes értékelők, ez viszont azt a hamis képzetet keltheti, hogy mindent előre meg lehet határozni, idejében lehet megfelelő döntéseket hozni.

Szakértő orientált értékelés: Ez a legrégebbi és leginkább használt forma: egy szakértő csoportot kérnek fel, hogy értékeljenek egy programot, és tegyenek javaslatokat, a formális vagy informális vizsgálatuk alapján. E megközelítésnek az a legnagyobb veszélye, hogy túlságosan támaszkodik egy akár szubjektív értékelésre is, amelyet sok külső körülmény, elfogultság, ismerethiány is befolyásolhat, mivel az értékelést nem objektív szempontok alapján végzik.

Ellentétek orientálta értékelés: Ilyenkor az ellentétes vélemények alapján folyik az értékelés: két külön csapat vizsgálja az egymásnak ellentmondó szempontokat, amelyekben azután nyilvánosan ütköztetik az álláspontjaikat, és megállapodnak a kölcsönösen elfogadható értékelésben. Ez azon a többek által osztott feltevésen alapul, hogy a tisztességes, de kemény véleménykülönbségek összemérése segíthet az érdemi eredmények kimunkálásában. E megközelítés előnye, hogy a pozitív és a negatív szempontok is láthatóvá válnak, az érintettek mind részt vehetnek a vitában, és az eredmény könnyebben elfogadható. Sokan bírálják ezt a módszert,

amely nem is igen elterjedt, mivel hibást kell keresni, noha az értékelés célja a programok, a munkavégzés javítása, nem a hibák artikulálása.

Részvétel orientált értékelés: Értелеmszerűen az értékelés fókuszában azokra az elsődleges tapasztalatokra épít, amelyről a különféle szerepkörökben lévő érintettek számolnak be, a program kezdetétől a végéig, és mindenkinek, a leggyengébb érdekérvényesítőnek is teret ad, partneri kapcsolatot alakít ki az értékelő és a résztvevők között, pozíciójuktól, élethelyzetüktől függetlenül. Ezért ezt empowerment (megerősítő) típusú értékelésnek is nevezik. Hátránya lehet, hogy sok benne a szubjektív, egyéni elem, ami háttérbe szoríthatja az adatok és objektív információk beszerzését vagy súlyát. Felvetődik az érdekkonfliktusok és az elfogultság kérdése is a résztvevők között. Nem ritkán módot ad a manipulatív viselkedésre és a rendelkezésre álló idő és erőforrások nem célszerű felhasználására is. Az értékelés fontos eleme az önértékelés, a kliensi elégedettség mérése is, ami tovább erősíti az értékelések hitelességét (Worthen *et al.*, 1997).

A résztvevők által végzett értékelés, értékelő kutatás eredményes lehet:

- kevésbé költséges, mintha külső értékelőt kellene szerződtetni,
- a résztvevőknek jobb esélyt biztosít a döntéshozatalra,
- a résztvevők felelősséget éreznek az eredményekért, és elkötelezettebbek a program, és az értékelés sikere érdekében,
- Az együttműködés erősíti a résztvevők közötti kapcsolatot,
- Az eredmények elfogadása és az ennek megfelelő lépések megtétele jobb esélyű,
- Növeli a résztvevők ismereteit a programról, szolgáltatásról, ellátásról, az értékelés lehetséges módozatairól,
- Fejleszti a vezetői készségeket, csoportos döntéshozatalt, együttműködést.

A résztvevők általi értékelés, értékelő kutatás ugyanakkor:

- Jóval több időt vehet igénybe, mind az előkészítés, mind pedig a lebonyolítás terén,
- Felkészítést, képzést és egyeztetést igényel,
- Elkötelezett és motivált résztvevőket feltételez,
- Az esetleges fluktuáció, résztvevők változása megakaszthatja, zavarhatja az értékelési folyamatot.

A részvételen alapuló értékelő modell 12 elve:

1. Az értékelendő programban gyakran sokféle stakeholder – kulcsszereplő, érdemi résztvevő, érdekelt – van, sokféle célkitűzéssel. Az értékelő kutatás, értékelés során *valamennyi érdekelt érdekeit kifejezésre kell juttatni*, meg kell érteni és figyelembe kell venni.
2. A programok mind a külső, mind pedig a belső nyomások, kényszerek hatására mindig változnak. *Az értékelést végzőknek meg kell érteniük ezeket a változásokat*, és ezeket értékelés során figyelembe kell venni.
3. Ahelyett, hogy adottnak tekintenénk a program eredeti terveit, az értékelőknek sokkal inkább *a program tényleges végrehajtásának módjára kell figyelniük* és azokra, akik ezt megvalósították, valamint a résztvevők, kliensek tapasztalataira.
4. Az értékelést végzőknek *minden lehetséges mérési, értékelési kutatási módszert fel kell tárniuk*, és különféle módszereket használni a program értékelésének megfelelően.
5. Az értékelők nemcsak semleges külső dokumentálói a program folyamatának és kimeneteinek, eredményeinek. *Katalizátor szerepüknek kell lennie* abban, hogy a szükséges szervezeti változások megvalósíthatók legyenek az általuk adott rendszeres visszajelzések, az eredmények megbeszélései, és az eredmények alapján javasolt alternatív megoldások alapján.
6. Az értékelést végzőknek *partneri viszonyt kell kialakítani* a program menedzsereivel, vezetőivel, a területen dolgozó, a programot végrehajtó szakemberekkel, és be kell őket vonni az értékelés megtervezésébe és végrehajtásába.
7. Az érintettek – vezetők, menedzserek, a programot végrehajtó szakemberek – *bevonása segíti a “tanuló szervezet” típusú formáció elérését*, ahol az ott dolgozók a továbbiakban is értékelni fogják saját munka teljesítményüket, miután az értékelők elmentek.
8. A menedzsment információs rendszer fejlesztése és finomítása alapvető fontosságú az értékelés szempontjából, ez *biztosítja a tanulás lehetőségét* a menedzserek, vezetők számára.
9. Az együttműködésnek *az értékelők és valamennyi érintett kulcsszereplő közötti, kiépített és működő bizalom* az alapja a munka során, ami a sikeres értékelés meghatározó eleme.
10. A bizalom megteremtésének és megtartásának *minden résztvevő jogainak és méltóságának védelme* és tiszteletben tartása az alapja, különös tekintettel a bizalmi kérdésekre és a titoktartásra.

11. Akár formális, akár informális jellegű, de *rendszeres információcserét szolgáló találkozásokra és megbeszélésekre van szükség*, ez a sikeres munka alapja, és gyakran ez szolgálja a program továbbfejlesztését, erősítését.
12. Amellett, hogy megfelelő szakértelemmel rendelkeznek a kutatási módszertan terén, az értékelőknek *a változás menedzsmentben is tapasztaltnak kell lenniük*. Kellő érzékenységre és készségekre van szükségük ahhoz, hogy kialakítsák és megtartsák a bizalmi légkört és kapcsolatot a résztvevők, érintettek széles körével, egy folyton változó programban (Hazenfeld et al, 2015).

Értékelés, értékelő kutatás típusok:

Formatív értékelés (értékelhetőség felmérése, a program formálódását segíti elő a gyors visszacsatolások révén, annak kezdetén vagy a folyamatában.)

A program megtervezése vagy alkalmazása előtt használjuk, mert adatokat, információkat nyújthat a program előkészítéséhez és későbbi monitorozásához. Egyidejűleg meghatározhatja az erősítésre, korrekcióra szoruló komponenseket, és segíthet a program prioritásainak a meghatározásában is. Ez segítheti például a program vezetőjét abban, hogy az aggályait megfogalmazhassa és ezeket nyilvánvalóvá tegye, mielőtt a programot elkezdenék.

Folyamatértékelés (folyamat-monitorozásnak is nevezik)

A folyamatértékelést akkor végezzük, ha elkezdődött a folyamat, és azt szeretnénk megtudni, hogy mennyire hatékonyak, eredményesek a történések. Az összegyűjtött adatok és információk alkalmasak lehetnek a nehézségek, eredménytelenségek azonosítására és a folyamat korrekciójára; egyben képet ad a programról, a külső partnerek számára is.

Eredményértékelés (cél alapú értékelés)

Rendszerint a program alkalmazása folyamán használják. A program eredményeit mutatja, hogy milyen mértékben járul ezekhez hozzá a program maga. Segít mérni a program hatékonyságát, és erősítheti a célul kitűzött eredményekhez szükséges további lépések megtételét. (Ilyen például a börtönből hamarosan szabaduló elítéltekkel folyó munka, amelyben a fogva tartottakat és a családot is felkészítik. A kapcsolatok gyakorisága, minősége, a családtagok egymáshoz való viszonya mérhető, és a szükséges mértékben tovább javítható különféle módszerekkel.

Utánkövetéssel is mérhető a családi kapcsolatok szilárdsága, a visszaesések számának alakulása stb.

Gazdasági értékelés

A gazdasági értékelés a program alkalmazása során méri a költségek és hasznok, eredmények viszonyát, kvantitatív mérőszámok segítségével, mint egy auditálás. Hasznos információkat nyújthat a finanszírozóknak, fenntartóknak a gazdasági szempontú hatékonyságról.

Hatásértékelés

Elejétől a végéig értékeli a programot (vagy ahol éppen áll a folyamat), és azt vizsgálja, hogy az sikeres volt-e. A hosszú távú célokra fókuszál, a fenntartható változásokra, mint hatásra, vagy a szakpolitikát, szakmai munkát alapvetően meghatározó, változtatandó elemekre.

Összefoglaló értékelés

A program befejezését követően, vagy egy adott munkaciklus lezárásakor mérőszámokat alkalmaz, arra irányulón, hogy az elvégzett tevékenység mennyiben szolgálta a célközönség javát. Ez jó lehet az adminisztrációt végzők számára, a program „leigazolása” céljából: megmutatja, hogy mit lehetett elérni, és segíti a program folytatásához vagy kiterjesztéséhez szükséges lobbitevékenységet. (A pályázati programok jelentős része ilyen összefoglaló, sokszor nagyon formális és kevésbé hiteles összefoglaló értékelést eredményez. Például, hogy milyen mértékben fejlődtek a kétéves projekt alatt a fiatal munkanélküliek készségei, ismeretei, amelyek segíthetik a munkába állást.)

Cél-orientált értékelés:

Ezt a módszert főképpen a programok vége felé alkalmazzák, vagy előre egyeztetett intervallumokban. A programokat gyakran a SMART indikátorok segítségével elemzik (specifikus, mérhető, releváns és időszerű) és a cél eléréséhez szükséges folyamatokat méri. A forrást biztosítók szívesen veszik ezt az értékelést, mert látják, hogy az előzetesen kitűzött célok mentén halad-e.

Az indikátorok és szerepük az értékelésben, értékelő kutatásban

A kutatás sokáig nem volt szerves eleme a szociális munkának, ahogyan a mérőszámok, indikátorok használata sem. Ezekről is jelentős vita folyik, a szakirodalomban és a gyakorlatban egyaránt. *Indikátoroknak, mérőszámoknak nevezzük*

azokat a mérhető információkat, amelyek meghatározzák, hogy a program, ellátás, szolgáltatás megfelelően működik-e, eléri-e a kívánt eredményt, hatást, vagyis az értékelés eszközrendszeréhez tartoznak. Ezenkívül segítenek abban is, hogy elemezhessük, miként jöttek létre az elért eredmények.

Lehetőleg minél egyszerűbb, hitelesebb, ugyanakkor a helyzetet minél jobban leíró mérőszámokat szeretnénk használni, ami az esetek többségében nem lehetséges. Az indikátorok megfelelő kialakítása, használata alapvető feltétele a jó mérésnek, értékelésnek. A költségeket és hasznot, megtérülést leíró indikátorok vagy a fajlagosan felhasznált erőforrásokat mérők, de az életminőséget vagy jólétet mérő indikátorok használata is nagyon elterjedt a nemzetközi szervezetek, összehasonlítást végző intézmények, de a különféle programokat finanszírozók, pályázati pénzeket, pénzügyi alapokat biztosító donorok körében is.

A kiválasztott vagy létrehozott mérőszámok, mérőeszközök, indikátorok segítik az értékelési módszer, adatelemzés és az értékelés elkészítését is. Ezek is lehetnek mennyiségi és minőségi indikátorok. Szükség szerint alakíthatók, annak alapján, hogy megfelelően írják-e le, mutatják-e meg a szükséges információkat, eredményeket, hatásokat.

A négy, leggyakrabban használt kategória:

- *Bemeneti (input) indikátorok* – a legalapvetőbb információk, amelyek az adott program, szolgáltatás, ellátás végrehajtását lehetővé teszik (finanszírozás, szakemberek és más munkatársak, kulcsszereplők, célcsoport, kliensek, infrastruktúra).
- *Folyamat-indikátorok (activities)* – mérik a különféle aktivitásokat, folyamatokat, és a kimeneteket. Mérik, hogy a tervek szerint zajlik-e a végrehajtás.
- *Kimenet indikátorok (outcome)* – a termékek, szolgáltatások, amelyek a beavatkozások, aktivitások következményeképpen keletkeznek, megvalósulnak; ezek lehetnek olyan változások, amelyek a beavatkozások, aktivitások eredményeképpen érdemben hozzájárulnak az eredmények eléréséhez.
- *Hatás (Impact) indikátor* – Pozitív vagy negatív, elsődleges, vagy másodlagos hatások, hosszú távú hatások, amelyek a beavatkozások, aktivitások eredményeként jelentkeznek, közvetlen vagy közvetett módon, szándékosan vagy szándékolatlanul (OECD, 2010).

A végeredmény (result) a kimenet, eredmény és hatás (szándékolt vagy szándékolatlan) összefoglaló eredményének a meghatározása.

A bementi erőforrásokat a különféle tevékenységek elvégzéséhez használják fel. A kimenetek hozzák az eredményeket, és ezeknek remélhetően lesznek hatásaik. (hatásokat fognak eredményezni). Ha megfelelő erőforrásokat biztosítanak a lakosság lakhatási problémáinak sokféle megoldására, ezek a hajléktalanság fenyegetését és az aránytalan családi terheket csökkentik, és hosszú távon a hajléktalanság jelentős (csökkentéséhez) mérsékléséhez, sokféle szociális probléma megelőzéséhez vezethetnek.

Az eredményeket rövid-, közép-, és hosszú távon, illetve a programot megelőző vagy kezdő állapothoz képest mérik. Egy-egy program esetén nehéz a hosszú távú hatásokat mérni, különösen egyszeri programok esetében. Ám ilyenkor is érdemes figyelemmel lenni a hosszú távú hatásokra (például, ha a fogyatékos emberek, idősek otthoni gondozásnak feltételeit szigorítják, akkor vélelmezhetően ez hosszú távú hatással lesz az intézményes ellátással kapcsolatos igényekre, még ha ennek mértékét ma nem is tudjuk pontosan felmérni).

Noha ezek a kategóriák leírhatók önálló kategóriaként és egymástól különböző kifejezésekkel, mégis gyakran átfedésben vannak vagy nehezen elválaszthatók. Magyarul egyébként kifejezni is nehéz a különbséget például az „outcome” és a „result” között, hiszen mindkettő eredményt jelent, s az utóbbit lehet eredményességnek, végeredménynek is nevezni, a megkülönböztetés és a fogalmak elválasztása végett az értékelő kutatás során.

Gyakran a tevékenységi, cselekvési folyamat és a kimenet között is nehéz különbséget tenni. Van, ahol ez egyértelmű: amikor például az a kérdés, hogy hogyan mérjük fel a szükségleteket egy településen, ez nyilván tevékenység, de amikor azt mondjuk, hogy sikeresen halad az igények, szükségletek megbeszélése, ez lehet kimenet is. Miközben a megbeszélés maga nyilvánvalóan aktivitás, de az a tény, hogy ha megbeszéljük a szükségleteket, igényeket, lehet része a kimenetnek is, hiszen ez már egyfajta produktuma a folyamatnak, és az eredményt is előre vetítheti. Az értékelésnél sokszor nem könnyű ezt elválasztani, és nemegyszer úgy tűnik, nincs megfelelő kimenet vagy eredmény, azt is a tevékenység részének tekintik. Az értékelők megközelítése nagyban eltér, attól függően, hogy miképp értelmezik a közösség mobilizálását például az elérni kívánt kimenet, eredmény szempontjából. A kimenet, eredmény és eredményesség keveredése is gyakori.

Az adott program és a programot értékelők, résztvevők tudják eldönteni, hogy pontosan miképpen határozzák meg az egyiket és a másikat.

Az eredmény és hatás értékelése ugyancsak sokban függ a megítéléstől, attól, hogy milyen időtávú és mélységű, kihatású az eredmény, a hatás, van-e direkt összefüggés, kimutatható-e, hogy pontosan mi és mit befolyásol. A hatás jelentésében az eredményhez képest benne rejlik egyfajta nagyobb léptékű és tartósabb eredményesség, de ezt nyilván sokféle szempontból lehet vitatni. A mérhetőség szempontjából megint csak célszerű az adott vizsgálat, értékelés alapján elemezni.

A jó indikátor jellemzőinek kezdőbetűi kiadják az angol „okos” betűszót: SMART:

Specifikus mennyiség és minőség tekintetében

Mérhető- objektív módon

Elérhető, teljesíthető (Attainable)

Releváns, független,

Időhöz kötött (Time based)

A kompozit – összetett – indikátorok multi-dimenziós, sok összetevős mérőszámok, amelyeket egy egyszerű indikátorral nem lehet leírni. Ezek kifejlesztése elméleti koncepciót feltételez, amely lehetővé teszi, hogy az egyszerű indikátorokat összeválogassuk, kombináljuk és súlyozzuk a kívánt dimenzióknak, struktúráknak megfelelően. Ilyen például az életminőséget, jóllétet, vagy az abszolút és relatív szegénységet mérő indikátor (OECD, 2008).

Az indikátorok használatával kapcsolatosan is sokféle kritika megfogalmazódik, mivel ezek a mérőszámok szükségszerűen szűkített tartalmakat tudnak csak megjeleníteni, aligha képesek mérni a komplexitást, sokszínűséget. Másrészt igény lenne olyan összetett indikátorok fejlesztésére, amelyek önmagukban is meg tudják mutatni a komplexitást, a sokféle dimenziót, ami fokozza a nehézségeket és nagy kihívást jelent.

Még ha minden feltétel adott lenne is, a kutatási eredményeket, értékeléseket akkor sem egyszerű felhasználni a napi gyakorlatban – vallják sokan, hiszen minden ügy egyedi.

Bizonyítékokon – evidencián – alapuló gyakorlat és értékelés

Bizonyítékokon – evidencián – alapuló gyakorlatról, értékelő kutatásról valójában a 60-as évek óta beszélhetünk, amikor a hagyományos szociális munkás technikákat elkezdte felváltani a tudományos megközelítésű, adatgyűjtésen, szisztematikus problémamegoldásokon, kutatásokon, méréseken alapuló megközelítés.

A bizonyítékokon – evidencián – alapuló gyakorlat meghatározása szerint kutatásból, gyakorlati tapasztalatokból, alap értékekből, a kliensek preferenciáiból, szükségleteiből adódnak össze. Lelkiismeretes, nyílt, világos és megfontolt felhasználása a jelenlegi ismert bizonyítékoknak az egyének gondozásával kapcsolatos döntések esetén (Sackett et al, 2000). Számtalan megerősítés és kritika éri a bizonyítékokon alapuló gyakorlatot, de vitathatatlanul egyre inkább tért hódít a humán szolgáltatások körében is. Alapja a gyakorlat, felmérés, esetgondozás, segítségnyújtás, dokumentáció és az értékelés (Scott, 2011).

Egy átfogó, ugyanakkor felhasználóbarát meghatározás szerint: (1) Amit tudunk az elmélet és kutatás alapján; (2) amit mi és a kollegáink tanultunk a klienseinktől, a gyakorlatból, ideértve a szakmai alapértékeket; (3) amit szociális munkásokként személyes tapasztalataink alapján megtanultunk, és (4) amit a kliensek hoznak a gyakorlati munka során (Gilgun, 2005, 59).

Erős kritika is megfogalmazódott a bizonyítékokon, jó vagy ígéretes gyakorlatokat követő, az egységesített, alapvetően protokollokon, szakmai sztenderdeken és bizonytalan érvényességű kimeneti, eredményességi méréseken, túl sok adminisztráción alapuló módszerektől való félelem miatt. Ezek a kritikusok szerint gyengíthetik a holisztikus, komplex és az egyéni, családi szükségleteken alapuló felmérést és személyes támogatást, szolgáltatást (Reid, 1994). Ezekkel a véleményekkel szemben azzal érvelhetünk, hogy minden program, szolgáltatás, ellátás esetében fennáll a veszélye a gépies, nem személyre szabott, személyességet nélkülöző tevékenységnek. A felkészült, érzékeny és munkáját lelkiismeretesen végző szakember, megfelelő feltételek megléte esetén képes eligazodni a szabályok között, és egyéni mérlegelése, a szupervizorával és a kollégáival folytatott konzultációja alapján a lehető legoptimálisabb módon végezni a munkáját. *A leggyakrabban azonban az okozza a problémát, hogy a sokféle feltétel elégtelensége miatt nem tartják be a szakmai szabályokat, és emellett sem az egyéni mérlegelést, konzultációt, sem az utólagos mérést nem végzik el.*

Az eredmények mérésének és az ezek felhasználásának korlátozott alkalmazása összefügg a magas esetszámokkal, a túlterhelt és erőforrás-hiányos ellátórendszerrel és nem ritkán annak rigiditásával, a jogi- és szakmai szabályozás szükséges változtatásának sokféle akadályával, a továbbképzések, az ismeretátadás nehézségeivel, az erőteljes belső ellenállással, félelmekkel is.

A szolgáltatások, ellátások értékelésének és mérésének szükségessége abból az érthető igényből fakad, hogy tudni akarjuk: van-e értelme, eredménye, hatása annak, amit csinálunk. Sok területen fel sem merül, hogy ez szükségtelen vagy éppen káros tevékenység lenne. Az oktatás területén elég sokféle módon lehet mérni és értékelni a hatékonyságot, eredményességet, így a tanuló vagy a tanulók sikerességén, akár a megszerzett tudás, a vizsgák, a továbbtanulás, elhelyezkedés, szubjektív jóérzés, a tanárok felkészültsége, motiváltsága, az oktatás módszertana, az iskolák típusa, szülők részvétele stb. alapján, és ez többnyire elfogadott, ahogyan az ezeket értékelő mérőszámok, indikátorok, módszerek is azok. Ugyanakkor minden egyéb befolyásoló tényező – a szegregáció, diszkrimináció, szegénység vagy más okok – elemzése is elengedhetetlen a sikeres értékelés szempontjából, amit egyben tekinthetünk a szociális munka értékelésének is.

Az egészségügyben akár a megelőzés, népegészségügyi programok, akár a betegségek gyógyítása terén sokféle sikeresen alkalmazott mérés és értékelés, értékelő kutatás folyik, sokféle szempont és mérőszám, módszertan segítségével, amit persze sok vita övez, például az evidencia alapú gyógymódok, protokollok alkalmazása vagy éppen az alternatív gyógymódok, placebo hatással, a pszichés jólléttel összefüggésben. Alapvetően azonban nincs vita abban, hogy az egészségügyi ellátás hatékonysága, eredményessége mérhető, értékelhető akár az egyéni, intézményi, kisközösségi vagy társadalmi szinten is, az ehhez szükséges szakmai eszközök megfelelő használata esetén. Itt is erőteljes szerepet játszik, vagy kellene, hogy játsszon a szociális munka és annak értékelése is, hiszen az egészségügyi ellátást és annak sikerességét is számtalan szociális tényező és a szociális munka jelenléte és minősége is befolyásolja.

A legnagyobb vitát és ellenállást mégis a szociális munka, szociális ellátás mérésének és értékelésének a szükségessége vagy éppen lehetetlensége, értelmetlensége, káros volta váltja ki. Az egészségügy, oktatás területén, ha vannak is kritikai hangok, azok elsősorban a módszertanra vonatkoznak, a mérés szükségességével szemben erőteljes ellenállással nem találkozhatunk.

Azok a nyugati, döntően angolszász országokban megfigyelt folyamatok, amelyeket nagyrészt jogosan okolnak a kritikus társadalomkutatók, egyrésztől valóban jelzik a jóléti állammal, társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos változó hangulatot és szabályozást, gyakorlatot, de sajnálatosan meg kell állapítani, hogy ez nemcsak a politikusokat és döntéshozókat, hanem gyakran a közvéleményt és a választókat is jellemzi. Ennek okai persze sokrétűek, és hiba lenne leegyszerűsítő álláspontot megfogalmazni és mindezt az értékelés kontextusára korlátozni.

Felmerül tehát a kérdés, hogy miért éri olyan sok kritika a jóléti ellátásokkal, szociális munkával összefüggő mérést, értékelést. A nagyon korlátozott számú magyar nyelvű értékelésről szóló tanulmányban nagy teret szentelnek a szerzők ennek a kritikai megközelítésnek, *„A program/szolgáltatás értékelése az üzleti szemléletű menedzserizmusból fakad, és célja, hogy nyilvánvalóvá tegye a szolgáltatás által elért eredményeket. A szociális szolgáltatások kiértékelése még nem jelent automatikusan minőséget”* (Kürthy, 2016).

Kürthy is több helyen idézi az ugyancsak a negatív értékítéletet megfogalmazó Kozma Juditot, aki a szociális szolgáltatások modernizációját a szociális munka szempontjából nézve azt a gyakran hallott magyarázatot adja a menedzsment-kultúra és a vállalkozókedv, kreativitás, hatékonyság – szerinte jobb- és baloldalon egyaránt üdvözölt – „üzleti értékeinek” terjedésére, hogy ez a neoliberális szemlélet, a privatizáció előtérbe kerülésével vált elfogadottá és általánossá. Nem vitatja az „értéket a pénzért” elv hármasságának (gazdaságosság, hatásosság, hatékonyság) bizonyos fokú indokoltságát, ugyanakkor idézi Jill. C. Humphry kritikai elemzését e kérdésről, állítva, hogy ezeket a problémákat a hazai gyakorlatból is jól ismerjük, noha ezt nem fejt ki. E veszélyek között említi Humphry a költségszámítások gyakori szándékos vagy szándékolatlan megbízhatatlanságát, az adatfeldolgozáshoz szükséges, magas szintű szakismeretek esetleges hiányát. Az előírt célszámok fetiszizálásának problematikáját, az útmutatók, vezérfonalak, sztenderdek, protokollok használatával a munka egyéni és személyes jellegének elvesztését, illetve azt a hiedelmet, hogy a bemenet, a folyamat és a kimenet között olyan egyértelmű lenne, lehetne az összefüggés, ahogyan azt sokan feltételezik. Félti a szakmát attól, hogy túlságosan nagy hangsúlyt helyeznek a dokumentációra, adatok rögzítésére, a teljesítmény-indikátorokra, miközben mindez mechanikussá és személytelenné teheti a hagyományos, személyközpontú szociális munkát. Ugyanakkor ő is leszögezi, hogy az „értéket pénzért” elv megadja a lehetőségét annak, hogy a szociális munkások láthatóvá tegyék a tevékenységüket,

annak értékeit, értelmét, eredményességét, legitimitást és tiszteletet érdemelve ki ezzel (Kozma, 2007).

Bányai Emőke még tovább megy, amikor állítása szerint a szociális munka során olyan komplex és változó helyzetekkel foglalkozunk, ahol nem működik a technikai racionalitás. A napi problémák megoldásában az elméletek inkább csak orientálnak, a neoliberais politika és az információs társadalom kialakulása csak tovább gyengítette azt a második világháború után fejlődésnek indult jóléti gondolkodást és megközelítést, amely a személyességen és a kiszolgáltatottság, rászorultság csökkentésének igényén alapult. A problémák individualizálódnak, a felelősség visszakerül döntően a családhoz, és az alanyi jogon járó ellátások szűkülnek, illetve a privatizáció csökkenti a hozzáférés esélyeit. Sokak szerint a szakemberek többnyire olyan problémahelyzetekkel találkoznak, amelyek többféleképpen értelmezhetőek, nem tipikusak, és sokféle dilemmát, válaszlehetőséget vetnek fel, így ezeknek csak kis része oldható meg a tanult elméletek és technikák alkalmazásával. Irodalmi adatokkal támasztja alá érvelését a dokumentációk, adatgyűjtés, sztenderdizálás veszélyeiről, elsősorban a megnövekedett munkaterhek, a mechanikus, kevésbé hiteles információk gyűjtésének és dokumentálásának és az ezekből következő sztenderdizált feladatmegoldásoknak a segítő munkát gyengítő, ellehetetlenítő voltáról.

Ő negatív példaként említi a magyar gyermekvédelemben is használt „Macis lapokat”, ugyanakkor arra nem tér ki, hogy milyen károkat és nehézségeket okoz, ha nincs megfelelő dokumentáció, ha nem tudható, hogy a döntések miért és hogyan születnek. Ha nem egyértelmű, hogy ki felel azért, ha a gyerekek, családok súlyos hátrányokat szenvednek el, ha a jogi és szakmai szabályokat nem tartják be, olyankor nincs semmiféle bizonyíték arra, hogy mindent megtettek a megelőzés, problémakezelés és segítségnyújtás érdekében, és nem káros, büntetőjellegű és korlátozó intézkedéseket hajtottak végre (*Bányai, 2008*).

König Éva a stratégiai tervezés szükségességéről ír a szociális munkában, amelynél természetesnek tekinti, hogy tervezni és értékelni minden esetben szükséges: „A „hagyományos” családsegítés kezdetektől fogva feladata a szolgálatoknak, fő jellemzője az önkéntesség és a családi problémák egységes szemléletű kezelése. A „speciális” tevékenység viszont jogszabályban előírt, kötelező együttműködés keretében valósul meg, és bármennyire holisztikus szemléletű ez esetben is a segítségnyújtás, egy konkrét pénzügyi ellátás mögé szervezett szolgáltatást jelent, és bár a végzett tevékenység több ponton eltér egymástól, nagyon sok

haszonlóságot is mutat.... Az egyik, hogy az egyéni stratégiai tervezés lépései mindkét esetben ugyanazok:

- kapcsolatfelvétel: a kliens, eset megismerése, felmérés, belső és külső környezet feltérképezése,
- a kliens erősségeinek és gyengeségeinek megismerése, a probléma definiálása,
- fejlesztési-cselekvési terv elkészítése: célok, megvalósítandó feladatok, felelősök, módszerek meghatározása,
- cselekvés megvalósítása: partnerekkel való együttműködés, változáskezelés,
- értékelés: az elért eredmények, kudarcok számbavétele.

A szociális szakemberek képzésének alakulása, a szociális és gyermekvédelmi ellátások fejlesztése, módszertani eljárások újítása megköveteli a racionális tervezést, a professzionális szervezést, a hozzáértő irányítást és a mérési metodika kidolgozását, vagyis a menedzsment ismeretek alkalmazását a segítő szakmákban, avagy a szociális menedzsmentet” (König, 2011:159).

Temesváry Zsolt a szociális munka módszereiről szóló könyvében több helyen is bemutatja az értékelés lehetőségét és szükségességét. *Michael Galuske* rendszerési modelljét ismerteti elsőként, ahol a terepen végzett segítői munkához közvetett módon kapcsolódó elméleti és gyakorlati tevékenységek között ismerteti a szupervíziót és az önértékelést, mint egyfajta „reflexív analízist”, amelyek hozzájárulnak a szociális munka hatékonyságához. Segítik az értékelő munkát, a célok és eszközök felülvizsgálatát, valamint a kommunikáció és a csoport hatékonyság minőségéről is adhatnak visszajelzést. (28. oldal). A Roberts-féle hétlépéses stratégia gyakorlati működésének bemutatása során az utolsó lépés az értékelés, ami azt vizsgálja, hogy sikerült-e elérni a kitűzött célokat, tartósak, vagy átmenetiek-e az elért eredmények, elsajátította-e a kliens a remélt készségeket és hogyan látja a segítő a saját szerepét mindebben. (54. oldal), *Sheldon* szociális képesség tanulási modelljében (*Payne* nyomán), amely a klienseknek nyújt hatékony segítséget, is kiemeli az eredmények közös értékelésének jelentőségét, a kliensek visszajelzéseinek feldolgozása alapján (77. oldal) (*Temesváry, 2018*).

Elfogadva azt a jogos aggodalmat, hogy a klasszikusnak tekintett szociális, segítő munka elgépiesedhet, túl bürokratikussá, menedzser-központúvá válhat, az a szomorú megjegyzésem, hogy Magyarországon nem ez a veszély fenyeget, hiszen a szociális munka történetének aranykora nálunk meglehetősen megkésettnek és

nagyon rövidnek bizonyult, és a segítő munka szükséges feltételei semmilyen értelemben nem alakulhattak ki. Nagyon hamar beszűkültek az elvi és gyakorlati lehetőségei is annak, hogy a szociális és az többi, segítő szakmák kellő érdekérvényesítéssel, szakmai szervezetekkel és a közvélemény támogatásával el tudják érni a segítségre szorulókat, betegek, gyerekek, idősek, fogyatékkal élők, menekültek stb. iránti szolidaritás szükségességének és a segítségnyújtás magától értetődő közösségi és társadalmi kötelezettségének egyértelműsítését. Magyarországon nem az a kérdés ma, hogy miképpen okozhat kárt a mérés, értékelés, hanem elsősorban az, hogy miképpen lehetne éppen ezek segítségével demonstrálni, egzakt módon, az evidenciákon alapulva bizonyítani: a szociális munkások, egészségügyben, oktatásban, igazgatásban, igazságszolgáltatásban, rendvédelemben dolgozók nem képesek tisztességesen ellátni a feladataikat, mert ehhez az alapfeltételek sem biztosítottak. És ahogyan azt például az állampolgári jogok biztosának számtalan vizsgálata is mutatja, még korlátozott eszközökkel is jól kimutathatók a súlyos hiányok, erősítendő területek. A kizárólag pénzügyi szemléletű mérések és értékelések nyilvánvalóan a kontroll és anyagi számonkérhetőség szempontjait tartják szem előtt, ezeknek kevés közülük van a fentebb ismertetett sokoldalú és minden szempontot figyelemmel kísérő értékeléshez.

„Magyarországon a szociális szolgáltatások és ellátások kidolgozása önkormányzati szinten létrehozott szolgáltatástervezési koncepciók mentén történik. A szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény rendelkezése szerint a legalább kétezer lakosú települési önkormányzat, illetve a megyei önkormányzat szolgáltatástervezési koncepciót köteles készíteni. A törvény azonban a szolgáltatástervezési koncepció kötelező elemei közt nem nevez meg semmilyen, az utólagos mérhetőségre, követhetőségre, elszámoltathatóságra vonatkozó elvárást vagy ajánlást. Elgondolkodtató, hogy a nyugati mérhetőségi-értékelhetőségi követelmények hazai megjelenésének késedelme mennyire evidens jele az erre vonatkozó politikai akarat hiányának, ugyanis semmi mással nem magyarázható” (Kürthy 2016).

Értékelési irányok és nemzetközi szervezetek állásfoglalásai:

Worthern és kollégái elsősorban az oktatás területére vonatkozó értékeléssel foglalkoznak, de az általuk megfogalmazottak minden tekintetben érvényesnek tekinthetők a szociális munka szempontjából is. Az utolsó pont Magyarországon éppen ellentétes irányban érvényes, mivel a központosítás jellemzi a jelenlegi kormányzati törekvéseket, de ez elvileg ugyancsak erősíthetné azt a törekvést, hogy

az intézményi, helyi, megyei programokat a résztvevők minél szélesebb köreivel értékeljék.

Az értékelő kutatások irányának meghatározói a jövőben:

1. A belső értékelés növekvő elsődlegessége és legitimitása.
2. A minőségi mérések kiterjedtebb használata.
3. Erőteljes elmozdulás a kvantitatív és kvalitatív módszerek irányába minden értékelésnél, (semmint) az egyiknek vagy a másiknak a kizárólagos használata helyett.
4. A sokféle módszerhasználat szélesebb körű elfogadása és előnyben részesítése.
5. Az elméleten alapuló és azt fejlesztő értékelések terjedése.
6. Növekvő figyelem az etikai szempontok érvényesítése érdekében az értékelés folyamán.
7. Az értékelés nagyobb mértékű használata az üzleti életben, a szakágakban, az alapítványok, és más magán- és non profit szereplők körében.
8. Az értékelések kiterjedtebb használata az érdekelték, résztvevők megerősítése – empowerment – érdekében.
9. Fokozott figyelembevételi és részvételi lehetőség az értékelés során azok számára, akik a programokat képviselik, értük, illetve az érintett ügyekért lobbiznak.
10. A technológiai fejlődés és eszközök előnyeinek jobb kihasználása, a kommunikációs és az etikai szempontok figyelembe vételi esélyeinek érdekében is nőni fognak.
11. Az oktatásban dolgozók fokozott részvétele az alternatív felmérési módszerek alkalmazásában (összevetve a hagyományos tesztekkel), hogy a diákok teljesítményét mérjék, és az iskolai programok illetően értékelésében is.
12. Az értékelési stratégiák módosulása, különös tekintettel a kormányzati decentralizációra és a feladatok delegálására a regionális/megyei, illetve helyi önkormányzatokhoz (Worthern et al, 2004).

A Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége és a Szociális Munkás Képző Intézmények Nemzetközi Egyesülete állásfoglalást fogalmazott meg a szociális munka

etikai alapelveiről, amelyek közvetve jelzik az értékelés és az értékelő kutatás szükségességét, ha nem is foglalnak kifejezetten, szó szerint állást ezekről.³

„A szociális munkások szakmai tevékenységének meghatározó eleme az etikai alapelvek ismerete. Az etikus viselkedés szerinti képesség és az ezzel kapcsolatos elkötelezettség meghatározó eleme a szociális szolgálatok által nyújtott minőségi szolgáltatásoknak.

A két szervezet célja ezzel az állásfoglalással, hogy vitát és reflexiókat szorgalmazzon a tagszervezetekben, a tagországokban dolgozó szakemberek körében csakúgy, mint a szociális munkásokat képző iskolákban, intézményekben és az ott tanuló hallgatók körében. Bizonyos etikai normákkal kapcsolatos kihívások speciálisan néhány országban jelentkeznek, mások általánosnak mondhatók. Az általános elvek szintjén maradva, a közös állásfoglalás célja, hogy szerte a világon arra biztassa a szociális munkásokat, hogy mondják el véleményüket ezekről a kihívásokról és dilemmákról, amelyekkel ők szembetalálkoznak, és megfelelő információkon alapuló, etikus döntést hozzanak arról, hogy mit tennének ezekben a konkrét ügyekben.

Néhány ilyen problémakör:

- A szociális munkások gyakran lojalitási problémákkal küzdenek, az érdekkonfliktusok szorításában.
- A szociális munkások egyszerre töltenek be segítő- és kontroll funkciót.
- A szociális munkások kötelezettségei és azon emberek érdekeinek védelme között, akikkel dolgoznak, gyakran konfliktus, ellentmondás feszül, mivel társadalmi elvárás a hasznosság és hatékonyság.
- A rendelkezésre álló erőforrások szűkösek, limitáltak.”

³ A teljes dokumentum letölthető: International Federation of Social Workers (IFSW) International Association of Schools of Social Work (IASSW) Ethics in Social Work, Statement of Principles (A szociális munka etikája, A Szociális Munkás Képző Intézmények Nemzetközi Egyesülete és a Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége közös állásfoglalása az elvekről (IAASW-IFSW, 2004), <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2015/10/Ethics-in-Social-Work-Statement-IFSW-IASSW-2004.pdf>

A Globális Szociális Munkás Állásfoglalás az etikai alapelvekről című dokumentum is a többi között megállapítja⁴:

„9.7. A szociális munkások tudomásul veszik, hogy számonkérhetőek azokért a tevékenységeikért, amelyeket az emberekkel kapcsolatos munkájuk során, kollégáikkal, munkáltatójukkal, szakmai szervezetükkel, helyi és országos, nemzetközi jogszabályokkal és egyezményekkel kapcsolatosan végeznek, és hogy ezek a tevékenységek konfliktusba kerülhetnek egymással, amelyeket úgy kell rendezni, hogy a lehető legkevesebb kárt, bántalmat okozzanak bárkinek. A döntéseknek mindig gyakorlati bizonyítékokon, tapasztalatokon alapulónak, etikusnak, jogkövetőnek és a kulturális szempontokat figyelembe vevőknek kell lenniük. A szociális munkásoknak készen kell állniuk, hogy világossá tegyék, minek alapján és mit-miért döntöttek egy adott kérdésben.”

Etikai megfontolások

Az értékelés etikai vonatkozásai alapvetően nem különböznek a kutatással kapcsolatos etikai elvárásoktól. Ennek megtanítását a kutatás-módszertannak, az értékelés oktatásának és a megbízási szerződéseknek is magukba kell foglalniuk. Mivel az értékelés, értékelő kutatás egyre elterjedtebb, leggyakrabban az értékelést végzők motivációjáról, attitűdjéről, megbízhatóságáról beszélnek (Alkin, 1999), de nyilvánvalóan legalább ilyen fontos, hogy mi a szándéka és célja az értékelést megrendelőnek, illetve, hogy hogyan használják fel az elkészült értékelést. Így használható jó és rossz célokra (szándékosan vagy szándékolatlanul) is, ami túlmutat az értékelő felelősségén (Patton, 1997).

Az is előfordul, hogy visszaélnek az értékeléssel. Ideális felhasználás esetén az eredményeket eszközként, koncepcionális vagy politikai, szakpolitikai célokból használják, az eredményeknek megfelelően. Hibás, etikátlan felhasználás is lehetséges, ha nem megfelelő, rossz adatokat szándékosan vagy szándékolatlanul használnak fel, kritikátlanul elfogadva az értékelő eredményeit, vagy éppen sugallva az elvárt eredményt, vagy felületes és nem megalapozott véleményeket megfogalmazva. Ilyenkor a megbízó lehet abszolút jóhiszemű, de a „félreértékelést” az

⁴ A teljes dokumentum letölthető: Global Social Work Statement of Ethical Principles, IASSW, 2018, <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2018/04/Global-Social-Work-Statement-of-Ethical-Principles-IASSW-27-April-2018-1.pdf>

értékelő tudásának elégtelensége, a körülmények időközbeni változása, vagy más is okozhatja. Előfordulhat ugyanakkor, hogy a megrendelőnek nem tisztességesek a szándékai, akár a saját érdekei vagy szervezeti érdekek irányíthatják, ami az információk torzításához, vagy téves interpretációhoz vezethet.

Az értékelés, értékelő kutatás etikai alapelvei közé tartoznak azok az ugyancsak alapvető kutatási és általánosnak tekintett, szakmai, emberi normák, amelyek megkövetelik a résztvevők emberi méltóságának tiszteletben tartását, az ő jólétük és jóllétük elsődlegességének figyelembe vételét, ami felülírja az értékelés, kutatás fontosságát, a használt módszerek és technikák megfelelőségét, a titoktartást minden szükséges esetben, ugyanakkor a transzparens működést, az etikus adat és információgyűjtést és kezelést, a kimeneteket, az eredmények megfelelő kommunikációját.

Összefoglalás

Nagyon kevés információ, kutatás áll rendelkezésünkre arról, hogy milyen környezetben (minden értelemben) és struktúrákban dolgoznak a hazai szociális munkások, és hogy ez milyen hatással van a munkájukra, az eredményességre, hatékonyságra. Tekintettel arra, hogy a szociális munka nagy mértékben függ azoktól a külső tényezőktől is, amelyek keretében a szakember a munkáját végzi, ez nagyon megnehezíti az összehasonlítást. Ilyenek a szervezeti feltételek: ki a fenntartó, munkáltató, ki biztosítja az erőforrásokat, milyen elvárásoknak kell megfelelni, fenyegetett-e a szakember, ha nem a munkáltató, hanem a kliens érdekeit képviseli, stb.

A sikeres értékelés, értékelő kutatás megmutatja az eredményeket, kihívásokat, és a program, szolgáltatás, ellátás korlátait is. Miközben sok félelem és ellenállás övezi az értékelést, elemzést, látni kell, hogy végeredményben mindenkinek az érdekeit szolgálja a tisztességes és alapos elemzés, értékelés. Még ha az eredmények nem is mindig pozitívak, számtalan tanulság vonható le, akár magának a programnak, szolgáltatásnak, ellátásnak a fejlesztendő elemeire, akár a résztvevő szakemberek szükségleteire, erőforrásaira, vagy más belső vagy külső körülményekkel, a kliensekkel, ellátottakkal kapcsolatos feltételek hiányosságaira, egyéb szempontjaira vonatkozóan.

Az értékelés, az értékelő kutatások módszertanát illetően a nemzetközi trendek a tapasztalatok alapján egyértelműen a külső, független értékelés és a belső szakmai önértékelés megfelelő kombinációját látszik célszerűnek. Ez adhatja a leginkább

sokoldalú, leghitelesebb és a legjobban kiegyensúlyozott képet, amelyben a külső, független nézőpont segíti a reflektív működést, de nem hanyagolja el a programban résztvevők és a célcsoport értékelését sem.

A megfelelően előkészített és lefolytatott értékelés, értékelő kutatás kidolgozott és hiteles módszereken alapul, és ezért megismételhető, máshol is elvégezhető, ami összehasonlításra, további tanulásra adhat lehetőséget. Egyben azt is jelenti, hogy nem szubjektív, nem a vizsgálatot végzők saját értékelésére épül, így a mások által elvégzett vizsgálatnak is azonos eredményt kell adnia. Minél megbízhatóbbak az adatok, információk és minél hitelesebbek a vizsgálati, elemzési módszerek, annál könnyebben fogadhatók el az eredmények, annál kevésbé érheti az elfogultság, részrehajlás vádja a készítőket.

A szociális szakembereknek, szakpolitikusoknak szükségük van bizonyítékokon – evidencián – alapuló ismeretekre, annak érdekében, hogy a szakpolitikákat, a szociális munkát, elméletet és gyakorlatot fejleszteni tudják. Ezek értelemszerűen az ismereteket, a kutatásokat is segítik, amelyek választ adhatnak számos felmerülő kérdésre, dilemmára, szükségletek felmérésére, rövid- és hosszabb távú eredményességekre, hiányokra, forrás-szükségletekre, de költséghatékonyságra, társadalmi megtérülésre is, sok más mellett. A narratív, kvalitatív kutatások más módon járulnak hozzá az ismeretek elmélyítéséhez, másfajta bizonyítékot szolgáltatnak, például a személyes kapcsolatok, a családi, közösségi erőforrások jelentőségének, helyének bemutatását, az egyéni életutak, családtörténetek, különféle társadalmi, kulturális kontextusok sajátosságait. Miközben elvitathatatlan annak a veszélye, hogy a sztenderdizálás és a szakmai protokollok, kérdőívek, dokumentációs rendszerek túlságosan mechanikussá tehetik a szociális munkát, ha nem kellően felkészült és megfelelő feltételek között dolgozó szakemberek végzik e szerint a tevékenységüket, az is tény, hogy az esetek, történetek, krízisek minden egyéni vonásuk mellett sok tekintetben hasonlítanak egymásra. Hangsúlyozni kell, hogy mindig az adott személy, család, probléma egyénre szabott megoldását kell megtalálni. A szakmai szabályok, protokollok, sztenderdek és a dokumentáció nagyban segítik az orientációt, az alapvető kérdések feltételét, a legfontosabb és mindenképpen szükséges adatok, információk összegyűjtését és ezek alapján lehet és kell a személyre, családra, helyzetre szabott tervet elkészíteni és a segítségnyújtást megvalósítani az érdekeltek aktív közreműködésével. Az értékelés, önértékelés célja éppen az is lehet, hogy megértsük, mi az, ami a szakmai tudásunk, módszereink szerint segít, esetleg hiányzik, és melyek azok a tanulságok,

új ismeretek, amelyek egy adott esetből, programból következhetnek, és használhatók a jövőben.

„Amikor az ember elkezd egy ilyen munkát, nem azon gondolkodik, hogyan tudná mérni a változásokat. Napi visszacsatolás ad tapasztalati képet arról, hatékony volt-e a beavatkozás, nem érzi az ember lényegesnek az adatgyűjtést, fontosabbnak tűnik maga a cselekvés. Aztán amikor érzékelttem én is, hogy ez nem egy napi rutinná egyszerűsíthető történet, hanem egy iszonyúan bonyolult problémahalmaz, aminek a megértéséhez is hosszú idő kell, nemhogy a megoldásához, akkor rájöttem, muszáj tudatosan tervezni, stratégiát kidolgozni, rendszert építeni, forrást teremteni. És akkor már előkerült ez a terület is. A hatékonyság mérése... Az első talán a forrásteremtés. Mivel az állami rendszeren kívül működünk, a működési költségekben jelentős tétel a céges és civil adományok területe. Ebben vannak alkalmiak, de nyilván annak örülünk, ha hosszú távú az elköteleződés, mert ez teszi tervezhetővé a munkánkat, biztonságossá a működésünket. A támogatók azonban szívesebben adnak oda, ahol látják értelmét, hasznosulását a befektetett támogatásnak, segítségnek. Persze a visszacsatolások is ezt szolgálják, de ha az ember adatokkal is alá tudja támasztani a támogatás hatására elinduló változásokat, az mindenképpen komolyabb munkát tükröz. Sok támogató jött már át hozzánk, otthagynak másokat, mert úgy érezték, csak adták a pénzt, de nem láttak változást. A másik ok, amiért kell, azok mi magunk vagyunk, a segítő szervezetben dolgozó munkatársak. Akik kimutathatóan tudják a munkájuk hatását követni, azoknál jóval kisebb a kiegészítés kockázata. Mert ott van íve a történetnek, saját magunkat, és a szervezeten belül egymást is szembesíthetjük a munkánk értékével, adatokkal alátámasztva. Fontos ez a szervezetfejlesztésben, az alapítványon belüli, egymás munkáját látó, értékelő, egymást támogató viszonyulások kialakítása miatt. Meg azért is, hogy felismerjük, ha valami nem hoz változást, és módosítani tudjunk, hogy jobban hathassunk. Muszáj ránézni még az eredményekre is a ráfordítás tükrében, hogy az ember a realitások talaján maradjon. Fontos a hatásmérés azoknak a szempontjából is, akikért dolgozunk. Mert ők is így értik ennek a munkának a stratégia-jellegét, a rájuk vonatkozó számszerűsített változásokat, amivel muszáj szembesíteni őket, akár kríziskezelésről van szó (mert mindig a pillanatnyit érzékelik csak), akár a saját teljesítmény kihangosításáról (amire büszkének lehet lenni). /.../ A hatásmérést meg kell tanulni, beépíteni az adatgyűjtést, hogy az napi rutin legyen, időnként elemzések, kutatások alanyává tenni azokat, és a következtetéseket beépíteni a fejlesztésbe.

Az adatoknak pedig hiteleseknek kell lenni, mert nincs értelme csúsztatni, hazudni, elfedni a problémákat, túltolni a sikereket, mert mindez csak távolabbra teszi a megoldás megtalálását” (*L. Ritók, 2019*).

Irodalom

American Evaluation Association, www.eval.org

Alkin M, C. (2011): *Evaluation Essentials: From A to Z*, The Guilford Press, New York/London

Alkin, Marvin, ed. *Evaluation Roots* (2012): *Wider Perspective of Theorist's Views and Influences*, 2nd ed. Thousand Oaks, SAGE, 2012.,

Bányai Emőke: A sztenderdizálás árnyoldalai, *Kapocs*, 2008/VII. 2. 1-18.oldal

Childonomics, Measuring the long-term social-economic value of investing in children, <https://www.eurochild.org/projects/childonomics/>

Gibbs, E. (2003): *Evidence-based practice for the helping professions*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Gilgun, Jane. F. (2005): The Four Cornerstones of Evidence Based Practice in Social Work, *Research on Social Work Practice*, Volume: 15 issue: 1, page(s): 52-61

Guskey, T. R. (2000): *Evaluating professional development*, Thousand Oaks, Corwin Press Inc., California

Handbook on Constructing Composite Indicators, Methodology and User Guide, OECD, 2008, <https://www.oecd.org/sdd/42495745.pdf>

Hasenfeld, Yeheshkel, Z., Hill, Katherine, Weaver, Dale (2015): Weaver A Participatory model for evaluating social programs, The James Irvine Foundation, http://www.racialequitytools.org/resourcefiles/Eval_Social.pdf

Hegyesi Gábor – Kozma Judit (2002): A szociális munka –áttekintés. In: Kozma Judit (szerk.): *Kézikönyv szociális munkásoknak*, Szociális Szakmai Szövetség.

Hogan, R. Lance (2007): The Historical Development of program evaluation: Exploring the past and present, *Online Journal of Workforce Education and Development*, Volume II. Issue 4

Kozma Judit (2007): A szociális szolgáltatások modernizációjának kérdései a szociális munka szempontjából, *Kapocs*, http://szociologiaszak.uni-miskolc.hu/kapott_anyag/kapocs.pdf

Kőnig Éva (szerk) (2011): *Stratégiai tervezés a szociális munkában – a kliensek, esetek értékelése, nem önértékelés.* Debrecen, Szociotéka, <http://mek.oszk.hu/11900/11952/11952.pdf>

Kürthy Ákos (2016): A szociális szolgáltatások hatásosságát és hatékonyságát érintő néhány kérdés, *Párbeszéd*, Vol 3. No.1., <http://parbeszed.lib.unideb.hu/oldal/index/archivum>

L. Ritók Nóra: Nyomorszéle blog, 685. Rész A hatékonyság mérése https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2019/06/16/686-a-hatekonysag-merese/?fbclid=IwAR035he7Gi0A-VlX33uJ-3GiqC_zn15-EHwb7cqzsKVD4p7BFgaGiv8ry4

Montero, A.L. (2015): *Evidence in public social services, An overview from practice applied research*, European Social Network

OECD (2010): *Glossary of Key Terms in Evaluations and Results Based Management*. OECD, 2002, re-printed in 2010.

Paul, Catherina E.: *The Elementary and Secondary Education Act of 1965*, <https://socialwelfare.library.vcu.edu/programs/education/elementary-and-secondary-education-act-of-1965/>

Pik Katalin (1998): A szociális munka gyakorlatának értékelése (evaluáció) 289-308. pp. In: Kozma Judit (szerk.): *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Budapest: Szociális Szakmai Szövetség,

Patton, Michel Q. (2017): *Facilitating Evaluation*, Sage,

Pollio, D. (2006): The art of evidence-based practice. *Research on Social Work Practice*, 16, 224–232.

Rossi, P., Freeman, Howard, E, Lipsey, Mark W. (1999): *Evaluation, A Systematic Approach*, 6th Edition, Sage, London, Thousand Oak, Delhi

Scott, Brent. A. (2011): *The Role of Core Self Evaluations in the Coping Process*

Sackett, D.L., Straus, S.E., Richardson, W.S., Rosenberg, W, Haynes, R.B. (2000): *Evidence-based medicine: How to practice and teach EBM*, (Vol 2) London, Churchill, Livingstone

Scriven, M. (2013): The foundation and future of evaluation. In S. Donaldson (szerk), *The future of evaluation in society: A tribute to Michael Scriven* (pp. 11–44). Information Age Publishing

Temesváry Zsolt (2018): A szociális munka és a szociálpedagógia modern elméletei, L'Harmattan, Budapest

Worthen, B.R., Sanders, J.R., Fitzpatrick, J.L (2004): *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*, Allyn&Bacon, Boston

Zsigmond, Anna (2006): Amerikai közoktatás politika Magyar szemmel, *Új Pedagógiai Szemle*, 2006 január,

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00100/2006-02-vt-Zsigmond-Amerikai.html>

Feminizmus a szociális munka kutatásában

Az eredeti tanulmány, amelynek jelen dolgozat a részét képezi, szisztematikusan tekinti át egyfelől a feminizmus hatását a szociális munka önmagáról alkotott elképzelésére, identitására, elméletére, gyakorlatára és a keretében folytatott kutatásokra; másfelől pedig elemzi a szociális munka feminizmusra adott reflexióit. Az itt közzétett fejezet elsősorban a feminista szociális munka területén folyó kutatásokat és a hozzájuk kapcsolódó elméleti és módszertani áramlatokat mutatja be.

A szociális munka és a feminizmus (mondhatni) közöštársadalmi-politikai térben született, a 19-20-dik század fordulóján, és alakította ki saját identitását és értékrendszerét a domináns diskurzusok hatására. A két területnek a kezdeteknél komoly átfedései, összefonódásai voltak, s a 20-dik században mindkettőnek megvolt a maga „kalandja” a hatalommal és az állammal. A feminizmus szellemi áramlatként és mozgalomként, új értelmezési keretek megalkotójaként jelentősen befolyásolta az állami politikákat, és erősen korrumpálódott is, amikor az állam co-optálta és államfeminizmus lett belőle, például az államszocializmus periódusában.

Napjainkban az állammal való kapcsolatának új szakasza jelenik meg az önmagát feminista kormányzásként prezentáló társadalmi kísérletben, amely a legteljesebb mértékben be kívánja építeni a nemek egyenlőségét a politikai-hatalmi viszonyokba⁵. Mindeközben a szociális munka az önkéntes, jótékonykodó mozgalomból a társadalmat befolyásoló és alakító állami cselekvések és hatalmi biopolitikák⁶ (Foucault, 1978, Bay, 2016, Borovoy – Zhang, 2017, Webb, 2019) egyik leghatékonyabb eszközévé vált az idők során. A feminizmus és a szociális munka diskurzusainak összekapcsolódása és egymásra hatása egy sajátos beszédmódot: a feminista szociális munka beszédmódját alakította ki, amely a tudáster-

⁵ Lásd a svéd feminista kormányt és kormányzást: <https://www.government.se/government-policy/a-feminist-government/>

⁶ A biopolitika kifejezést, Foucault A szexualitás története I. A hatalom akarása c. művében vezette be, melyet politikai ésszerűségként kell érteni, amelynek tárgya az élet és a lakosság igazgatása: „az élet biztosítása, fenntartása és sokszorosítása, és az élet megfelelő rendbe való szervezése” (Foucault, 1978, 139).

melés elkülönült területe lett és megteremtette saját versengő diskurzusait. Ezeknek a diskurzusoknak nagy részében megjelenik a gender⁷, mint fogalmi és értelmezési keret, és a szociális munka elmélete és kutatása azon ritka esetek egyike, amelyekben a társadalmi nem jelentőségét nyíltan elismerik (Hicks, 2015, 472; Dominelli, 2002, Thompson, 2012).

1. A feminista szociális munkáról

A szakirodalmi vizsgálódások rámutattak, hogy lényegében nem beszélhetünk egységes feminista szociális munkáról, inkább *megközelítésekről és irányzatokról* (pl. Dominelli, 2002, Flynn-Saulnier, 1996, Swingonsky, 1993, Wise, 1995). Mégis fontos megvizsgálni, hogy melyek azok a közös, specifikus pontok, amelyek a feminista szociális munkát, mint minden más szociális munkától eltérőt konstituálják. Hyde (2013) összegyűjtötte a feminista szociális munka gyakorlatra vonatkozó irodalom lényegi elveit és Figueira-McDonough és munkatársai, 1998, Gutierrez – Lewis, 1999, Peterson – Lieberman, 2001, White, 2006 tanulmányai nyomán a következő felsorolást adja:

- *Gender „szemüveg”*: A gender szemüvegen keresztül kifejezetten azokat a hatalmi dinamikákat lehet megérteni, amelyeket a társadalmi nemi normák és elvárások generálnak. A gyakorlat szempontjából ez azt jelenti, hogy a nők helyzetének és tapasztalatainak tényezőkként kell jelen lenniük a problémák azonosításában, elemzésében és megoldásában. Téves elgondolás, hogy azért, mert többségében nők a szociális munka kliensei és szakemberei, a szakma automatikusan beilleszti a nemek szerinti elemzést a beavatkozásokba. Ezt a nézőpontot külön ki kell alakítani.
- *A személyes politikai*⁸: Ez az elv összekapcsolja a nők egyéni tapasztalatait a szélesebb társadalmi struktúrákkal. Ennek egyik stratégiai következménye a „szakértői” tudás lebontása, és annak hangsúlyozása, hogy a nők a „szakértők” a saját életükben. A szociális munkában a tudatosságnövelés az elsődleges eszköze annak, hogy a társadalmi problémákat, és ezeknek a problémák-

⁷ A gender, a társadalmi nem fogalma azokat a társadalmi, kulturális és strukturális meghatározottságokat tartalmazza, amelyek a biológiai nemek társadalmi pozícióját determinálják. A társadalmi nem ugyanakkor a hatalmi viszonyok jelölésének egyik módja is (Connell, 1987).

⁸ A radikális feminizmus ezzel a jelszóval az otthonok mélyére zárt patriarchális családot, a családban a nő alávetettségét és kiszolgáltatottságát akarta behozni a nyilvánosság látóterébe, azokkal a női tapasztalatokkal együtt, amelyek gyakran a megaláztatásra, a fizikai, szexuális erőszakra és bántalmazásra vonatkoztak.

nak az egyénekre gyakorolt hatásait vizsgáljuk és megértjük. A gyakorlat középpontjában ezeknek a megértéseknek az elősegítése és a belőlük fakadó cselekedetek támogatása áll.

- *Demokratikus struktúrák és eljárások:* A feminista gyakorlaton belül a közbeeső célok és a célok elérésének módjai ugyanolyan fontosak, mint a tényleges eredmények. A gyakorlati folyamatban ez azt jelenti, hogy a szociális intézmények és a hivatalos kapcsolatok a kooperáció és partnerség alapelvei szerint működnek. Ilyen például a konszenzusos döntéshozatal, a feladatok delegálása, vagy a vezetői pozíciók rotálása. A szervezeti formákat tekintve a hierarchiát nélkülöző, kooperálásra építő kollektívák szolgálják leginkább ezeket a célokat. Az egalitarianizmusnak a feminista szociális munka szempontjából kritikus jelentősége van.
- *Inkluzivitás és diverzitás:* A feminista szociális munka elkötelezett a különbségek áthidalása mellett, az elnyomás minden formájának kiküszöbölése és a teljes részvétel megkönnyítése érdekében. Ez a fehér középosztálybeli nők perspektívájának elhagyását igényli és megköveteli a privilégiumok különféle formáinak feladását.
- *Transzformáció:* A nemek közötti alárendeltség elismerése és felszámolása nem azt jelenti, hogy a nőket bevonják a status quo rendszerébe, és ezután változatlanul hagyják a strukturális viszonyokat. A feminista gyakorlat a nemi szerepeken, normákon és státuszokon alapuló, alapvető strukturális és kulturális változásokat keresi, és hozzájárul átalakításukhoz. Ezenkívül harcol más elnyomások, például a rasszizmus, a homofóbia, az ageizmus vagy a klasszizmus megnyilvánulásai ellen, és ezért „átalakító jellegű, mert egy olyan társadalom- és jövőképet foglal magába, amely nem létezik, de látja a szükséges társadalmi, politikai és gazdasági változásokat, amelyek ahhoz szükségesek, hogy ez a vízió megvalósuljon” (Martin, 1990, 184).

White (2006) és Hicks (2015) más erővonalak mentén igyekszik leírni és körülhatárolni a feminista szociális munka érdemi jellemzőit. A lényegi kérdéseket 1) a feminista szociális munka identitásának megértésén; 2) a kliens – szociális munka kapcsolat minőségén; 3) a hasonlóság és különbözőség dilemmáján; és 4) a képessé tétel, problematikáján keresztül közelítik meg. Ezekhez a tematikákhoz a szakirodalmi diskurzus jelentős része is csatlakozik.

- 1) *A feminista szociális munka identitása* kapcsán White (2006) megállapítja, hogy az eklektikus és töredezett. Részben azért, mert sokféle, gyakran egymást támadó elméleti irányzatok jelennek meg, amelyeket nem egyszerű

egyeztetni a szociális munka gondolkodási és praxis orientált keretében⁹. Ugyanakkor, összhangban több feminista irányzattal, a szociális munka elutasítja azt a paradigmát, amely szerint a nők helye elsősorban otthon van, a nők az elsődleges felelősei a gyermeknevelésnek, vagy a nőkhöz természetesen illenek az alacsony presztízsű és rosszul fizetett gondozási munkák. E tekintetben a feminista szociális munka mindig is egyfajta missziót kívánt teljesíteni, azaz a hagyományos szociális munkát akarja átalakítani.

A feminista szociális munka identitása lényegében végigjárta a feminizmus evolúciójának útját. Így az elsősorban a fehér, középosztálybeli, európai kultúrában élő nőkre vonatkozó szabadság és egyenlőség igények folyamatosan kitágultak, és az évtizedek során beemelték a különféle stigmatizált jellemzők (rassz, etnikum, osztály-hovatartozás, fogyatékoság stb.) alapján elnyomott csoportok igényeit. A feminista metszetelmélet (interszekcionalizmus) (Crenshaw, 1991) befogadása után (Dominelli – McLeod, 1989), végül ez a folyamat az „equality-of-oppressions” (az elnyomások-egyenlősége) fogalmában¹⁰ (Graham – Schiele, 2010), a szociális munka antidiszkriminációs modelljének központi elemeként vált identitásképző erővé. A 20-dik század második felétől kerültek be a feminista szociális munka diskurzusába az olyan kifejezések, mint az antirasszista, az elnyomás ellenes (anti-oppresszív) gyakorlat (Dominelli, 1997, Thompson, 2012, Stainton – Swift, 1996, Garcia – Mendez, 1997, Freire, 1997, Razack, 1999), s a szakirodalom nyelvezete inkluzívá vált, és szisztematikusan elkötelezetté, a nők közötti különbségek elfogadására.

A kétezres években a posztmodern feminista nézőpont írja át a feminista szociális munka identitását és diskurzusait. Rossiter (2000) szerint a posztmodern feminizmus aláásta a szociális munka racionalitását, és ez két krízist indukált: a tudás

⁹A korai nőmozgalmak a nők és férfiak egyenlőtlenségét hangsúlyozták, majd később a feminizmus második hulláma a különbözőséget a férfiaktól, majd a nőkon belül. *Tehát a feminizmust nem lehet egységes elmélettel leírni.* A különböző női csoportok tapasztalatainak és igényének széleskörű megjelenítése a 80-as évek közepére világossá tette, hogy az 'univerzális nővérség' kategóriája nem létezik, és a kifejezés használata csak akadályozza a problémák megértését.

¹⁰ Az elnyomás formáiról szóló diskurzus belépése a szociális munkába elvezet az elnyomás szélesebb koncepcionalizálásához, amely az „equality-of-oppressions” (az elnyomások-egyenlősége) paradigmát hozza létre. És mivel a rasszista és más jellegű (osztály, gender, fogyatékoság stb.) elnyomások megjelenése a diskurzusban szinte versenyeztette egymással a különféle elnyomásokat, ez az elv azt feltételezi, hogy minden elnyomás egyenlő, mivel mind megbélyegzést és alávetést hoz létre (Graham – Schiele, 2010). Az elnyomások-egyenlősége elvet mind az amerikai, mind a brit szociális munka alapdokumentumok ma már magukénak vallják.

krízisét és az identitás krízisét. A tudás krízise azt a kérdést feszegeti, hogy "hogyan tudjuk a szociális munkában azt, amit tudunk?" és „mi igazolja a szociális munkának azt az állítását, hogy speciális tudással rendelkezik?”. Miközben az identitás krízise a segítségnyújtás ártatlanságával függ össze és történeti kontextusai vannak.

A tudás krízise kapcsán az a felvetés fogalmazódik meg, hogy a szociális munka társadalomról alkotott képe, amely a beavatkozást legitimálja, szükségszerűen elfogult, hiszen csak a számunkra rendelkezésre álló korlátozott nézőpontból tudhatunk bármit is a világról, abból a nézőpontból, amelyet a társadalmi helyzetünk és kontextusunk megenged. Az ebből a korlátozott nézőpontból adható valóság- és társadalomleírások megkérdőjelezik a szociális munka beavatkozásainak jogszerűségét és relevanciáját. Az a posztmodern nézőpont, miszerint a valóság konstrukciója a releváns szereplők alkudozásán keresztül jön létre, ami biztosíthatja annak kevésbé elfogult karakterét (Haraway, 1988), megkérdőjelezi a beavatkozások legitimációját megalapozó univerzális emberi értékeket, tehát a szociális munka alapértékeit.

Az identitás krízist a posztmodern feminizmus hatalom analízise provokálta, amely rámutatott arra, hogy a szociális munka nem más, mint a hatalom egyik működési formája, a „segítés álcájával” elleplezve (Rossiter, 2000). Ennek a hatalmi működésnek a felismerése vezet a szociális munka „érdek nélküli segítesen” alapuló „ártatlanságának” elvesztéséhez¹¹, és a reflexív szociális munka elméleti és gyakorlati modelljeinek kidolgozásához.

2) *Az egyenlőség elve alapján kialakított viszonyok kérdésköre a kliens és a szociális munkás kapcsolatra és a szociális munkások egymás közötti kapcsolataira vonatkozik. A feminista szociális munka egy nem kizsákmányoló, egyenlőségen alapuló kapcsolatot jelent a kliens és a szociális munkás között, amely a kliens jól-létének előmozdítását célozza. A női kliens-női szociális munkás kapcsolat egyenlőségének elemei a női kliensek kompetensnek tekintésén, meghallgatásán, a partnerségen alapuló interakción és kommunikáción nyugszanak. Az egyenlőség elve alapján működő kliens-szakember kapcsolatot az elnyomás mintáinak felülírásaként kezeli a feminista szociális munka.*

¹¹Például a kliens fogalma is átalakul, és az is láthatóvá válik, hogy a „kliens” fogalmának fehér középosztálybeli konstrukciója a hatalmi működés egyik lényegi mozzanata, illetve, hogy maga a segítő tevékenység hogyan formálja és igazítja be alanyát ebbe a konstrukcióba.

Az egyenlőség feminista elve az elnyomás ellenes (anti-oppresszív) szociális munka keretében vált a szociális munka alapidentitásának részévé.

- 3) *A tapasztalatok hasonlóságának (tapasztalati közösség) problematikája* női kliens és női szociális munkás tapasztalatainak elnyomással kapcsolatos hasonlóságára épül. Kravetz, (1976) szerint a női szociális munkásoknak fel kell ismerniük közösségüket a kliensekkel, ami a feminista szociális munka identitásának lényegi alkotója. White (2006) és mások (pl. Milner, 1993, Cavanagh-Cree, 1996) több szempontból is problémásnak tartják ezt a megközelítést. Az egyik gond az, hogy az esszencialista alapú közös jellemzők hangsúlyozása a nőket homogén csoportként kezeli, amelynek nagy hátránya, hogy nem tudatosan egyes csoportokat erősebben jelenít meg mások rovására. Másfelől ez azt a kockázatot hordozza, hogy a „nők nőkkel dolgoznak” kontextus meghatározza az egész szociális munkát, és ezzel azt a nézetet erősítjük, hogy a nők a forrásai a társadalmi problémáknak. Ugyanakkor a női szociális munkások és a női kliensek közös jellemzőire való koncentráció eltakarja a közöttük lévő érdek különbségeket, amelyek a köztük lévő hatalmi különbségekből fakadnak, melyek – ha akarjuk, ha nem – lényegi elemei az állami, törvényeken alapuló szociális munkának.
- 4) *A képesség tétel (empowerment) kérdései.* Valójában nem olyan egyértelmű, hogy mit is értünk „képesség tétel” alatt. A feminista szociális munka a 80-as évek végén említi először (Comley, 1989) a „képesség tétel” fogalmát a kliens-szociális munkás hatalmi egyenlőtlenségeinek kontextusában, mint olyan, első lépést, amelyet a jóléti szolgáltatások tapasztalatának átalakítása érdekében kell megtenni. A 90-es évek szociális munka diskurzusának egyik központi témája a képesség tétel (pl. Day – Langan, 1992; Dominelli, 1997; Wise, 1995; Cavanagh-Cree, 1996; Lupton, 1992), mely Giddens(1990) szerint egy olyan átalakító erő, amely a hatalomnak a társadalmi kapcsolatokon keresztül másokkal kialakított újra-értelmezésén nyugszik. Ez az értelmezés a hatalmi viszonyok újra-tárgyalásának és konszenzuális átalakításának lehetőségét veti fel az interperszonális viszonyokban. Mivel a kliens-szociális munkás viszonyának egyik fontos szintje az interperszonális kapcsolat, ezért a képesség tétel ezen értelmezése ennek a kapcsolatnak az átalakítását és ezen belül a hatalmi viszonyok újratárgyalását jelenti. Ugyanakkor sok szerző kétségbe vonja, hogy a képesség tétel megvalósítható feladat a jogszabály alapú kliens-szociális

munkás kapcsolatok mesterségesen létrehozott¹², és hatalmi egyenlőtlenségeket tartalmazó feltételei mellett (Brook – Davis, 1985; Hudson, 1985; Dominelli and McLeod, 1989; Dominelli, 1997). Wise (1995) továbbmegy és állítja, hogy a „képessé tétel” koncepciója a jogszabályi állami intézmények realitásától távol áll. Ugyanis az a szakmai tudás, amely alkalmassá teszi a szociális munkást arra, hogy törvény alapú állami intézményben dolgozzon, megfosztja a hatalmától a klienst és a szakma céljainak veti alá (Hartman, 1992).

A feminista szociális munkát tehát nem elkülönült szakágként, hanem inkább kritikus nézőpontként vagy elemzési eszközként érdemes értelmezni. A szociális szakma rétegződését vizsgáló kutatások például egyértelműen feminista perspektívát jelenítenek meg, és rendre rámutatnak a nők túltrepezítetttségére a szociális szakmában (pl. Németországban három szakemberből kettő nő, s ez az arány inkább háromnegyed Nagy-Britanniában és Olaszországban), ugyanakkor alulreprezentáltságukra a döntéshozói pozíciókban. Megállapítják, hogy ez a helyzet megismétli a férfiak és nők közötti általános hierarchikus és egyenlőtlenségi struktúrát (pl. Kravetz, 1976, Finn, 1990, Brückner, 2002).

2. A kutatás a feminista szociális munka keretében

A feminista szociális munkában két hagyományos kutatási trend és több feminista kutatási módszertan különböztethető meg. A hagyományos kutatási módszertan az empirikus és tényeken alapuló gyakorlat¹³, valamint a pragmatizmus¹⁴; a kritikai/nézőpont feminista és a posztmodern kutatás a feminista szociális munka része.

A kritikai/nézőpont feminista¹⁵ kutatás a kilencvenes évektől felszámolja azt a hiedelmet, hogy a kutatásnak a semleges adatfelvétel a lényege, és belátja annak

¹² Hiszen a törvény hívja valamilyen formában életre őket.

¹³ A pozitívista tudományos megközelítés, amely a randomizált ellenőrzött vizsgálatok eredményeinek alkalmazásán alapult (Tyson, 1995). Az empirikus/tény alapú gyakorlat egy alapvetően pozitívista episztemológiai alapon nyugodott, amely lényege, hogy létezik "odakinn" egy objektív valóság, amelyet szigorú és objektív kutatással képesek vagyunk megragadni.

¹⁴ A középpontjában a "mi a kíváncsi, mi a megvalósítható" paradigma állt, és elhagyta a visszautasíthatatlan tudományos tények utáni kutatást (Fuller, 1996). Az episztemológiai megvitatás és elmélet nem része a pragmatizmusnak, és elszigetelt a kutatási módszerekről folyó vitáktól is. Az adatgyűjtés nem véletlenszerű minták használatára épült, kvázi-kísérleti jellegű, a tesztelés az "előtte-utána" elvre épült.

¹⁵ A nézőpont feminizmus lényegében egy feminista tudáselmélet. Alapvető felismerése az, hogy a tudás alanyait és magát a tudást a társadalmi és történeti helyzet formálja, és a tudás forrása,

politikai és hatalmi összefüggéseit. A kutatást, mint olyat, valamint a kutatót és a kutatás résztvevőit egy olyan világban értelmezik, amelyben a hatalom egyenlőtlenül van elosztva a résztvevők társadalmi és nemi pozíciója alapján. Ezért a kutatást az egyenlőtlenségek felismerésére és kritikai megtámadására használják fel. Lényegében az egyenlőtlenségek megszüntetését a kutatási eredmények alapján megmutatott hatalmi viszonyok napvilágra kerülésétől várják (*Trinder, 2000*). A nézőpont feminizmus képviselői erős hangsúlyt helyeznek a kutatás etikai kérdéseire, és az együttműködésen alapuló, önreflexív és nem hierarchikus megközelítésekre (*Lindsey, 1997, Rubin – Babbie, 2011, Edwards – Mauthner, 2012*). A módszereket tekintve a legtöbb kutatás kvalitatív. Vizsgálódási területeit tekintve a szociális munkában elsősorban a nők és gyerekek elleni erőszak szférájára fókuszálnak. A kutatókat nem a módszertan, hanem a közös elméleti megközelítés egységesíti. Ennek lényege a nők elnyomásának feltárása (*Harding, 1991*) és a női tapasztalatok kihangosítása. A nézőpont feministák szerint a nők látásmódja kevésbé elfogult és torzított, mint az a kép, amelyet a világról és a társadalmi viszonyokról a fő(férfi)áramú (malestream) kutatás ad (*Harding, 1991*).

Az irányzathoz tartozó vizsgálatok azt mutatták, hogy a házastársi erőszak, a családon belüli bántalmazás és a szexuális visszaélés igen elterjedt gyakorlatok (pl. *Mason, 1997, Rubin – Babbie, 2011*). Az erre irányuló feltáró munka óriási hatást gyakorolt a közgondolkodásra és a jogalkotásra is, eredményeit felhasználták később több szociális munka akcióban és a szociális munkásoknak készült módszertani munkában.

A posztstrukturális/posztmodern feminizmus kutatási gyakorlata elmozdul az elnyomók és áldozatok egyértelmű fogalmainak alkalmazása irányából, és azt kérdezi, hogy hogyan épül fel a maszkulinitás és a femininitás, továbbá, hogy hogyan működnek ezek együtt.

A kutatási gyakorlat kilép a pozitivista keretből, amely egy külső objektív valóság feltételezésére épül, és helyette egy relativizáló ontológiára épít, amely helyileg specifikusan konstruált valóságokat feltételez. Ez két kulcsfontosságú kérdést vet

annak potenciális alkotója. A tudással rendelkező ágenst a gender, az osztály, a rassz, etnikum, szexualitás, fizikai tulajdonságok és feltételek befolyásolják abban, hogy mit tud, és korlátozzák is egyben, hogy mit képes tudni és mi az, ami megengedett neki, hogy tudja. A társadalmilag elhelyezett tudás nem csak azt a módot befolyásolja, ahogyan a világot értjük, hanem azt is, ahogyan a világ magát prezentálja számunkra a tapasztalatainkon keresztül.

fel: egyrészt azt, hogy a tapasztalatot lehet-e ártatlanul rögzíteni a társadalmi viszonyokon keresztül (reprezentációs válság), másrészt, ha minden igazság-állítás tudás-állítás, amely a nyelven belül helyezkedik el, akkor hogyan lehet a kutatást és eredményét értelmezni és értékelni (*Trinder, 2000*). Ebben az összefüggésben a nyelv és a diskurzus válik a kutatás tárgyává. A posztmodern feminista kutatók számára különösen érdekes azoknak a nemi alapon torzított diskurzusoknak az elemzése, amelyeket a kutatás résztvevői bizonyos helyszíneken egy adott időben használnak, valamint a más diskurzusokkal való metszéspontok vizsgálata (*Hollway, 1989*). Ez a vizsgálódási módszer eltávolítja a kutatót a nő és férfi fogalmainak tárgyiasított, állandónak tekintett fogalmától, és azt vizsgálja, hogy a nők (és a férfiak) milyen hangokat használnak az egyenlőtlen nemi, és más társadalmi viszonyok feltételei mellett.

Ez a módszertan az interjút fontos eszköznek tekinti, de nem úgy, mint egy direkt ablakot a világra vagy az interjú alany "igaz" érzéseire, hanem úgy vizsgálja, mint egy helyi produktumot, amelyet a kutató arra használ, hogy tanulmányozza, milyen diszkurzív erőforrásokat vagy nyelvi repertoárokat használ az interjúalany, milyen erkölcsi hírnevet vagy ön-identitást jelenít meg, és hogy a beszámolók hogyan konstruálódnak egy sajátos kontextusban (*Riessman, 1993, Byrne, 1998*). A posztmodern feminista kutatásban a kutató értelmező szerepének vizsgálata tudatosan megjelenik a kutatás minden szakaszában (*Riessman, 1993; Van Maanen, 1988*). A leggyakrabban alkalmazott és kifejezetten a posztmodern feminista kutatásra jellemző módszertanok az *analitikus narratív analízis* és a *diskurzus analízis*.

Riessman (1994) szerint a *narratívák* vagy történetek különösen fontosak a kutatók számára, mert ezek az elsődleges útjai annak, ahogyan az emberek értelmet adnak a múltbeli tapasztalataiknak, képet adnak múltbeli eseményekről és beszámolnak az ezeknek később tulajdonított jelentésekről. Ebben az összefüggésben a jelentés nem kötött, meghatározott vagy univerzális, hanem folyékony és kontextuális. *Riessman* azt állítja, hogy a narratívák nem véletlenszerűek, hanem erősen strukturáltak, sokféle (gyakran nemi alapú) kulturális vagy nyilvános jelentéssel bírnak. Az eseményekről (pl. válás, szexuális bántalmazás) szóló beszámolók annak függvényében változnak, ahogyan a magán és közösségi jelentések átalakulnak, azaz mindig formálódnak, és ezeket soha nem zárják le.

Jó példa erre a MeToo mozgalom, amely fontossága a fenti magyarázat fényében válik világossá, és ez egyben a nyilvánosság, a média jelentőségét is kiemeli.

Amikor a híres emberek szexuális bántalmazással kapcsolatos narratívái nyilvánosságra kerülnek, akkor azok, akik szembesülnek vele, lehetőséget kapnak arra, hogy saját történetüket más fényben lássák, és elkezdhetnek más értelmet adni ezeknek a tapasztalatoknak. Azaz megértik, hogy szexuális visszaélésként és nem a saját szégyenükként lehet értelmezni mindazt, ami velük történt, és nem önmagukat, hanem az elkövetőt is lehet hibáztatni.

A narratív elemzés során azt vizsgálják a kutatók, hogy a narratíva formája hogyan kapcsolódik össze a tartalommal. Az elemző legfontosabb feladata annak vizsgálata, hogy a narratívát hogyan strukturálják, milyen nyelvi és kulturális forrásokat használnak fel, és a történetmondó hogyan győzi meg a hallgatót az eredetiségről. Riessman (2005) a narratív analízis különböző modelljeit dolgozta ki, és megkülönböztetett *tematikus, strukturális, interaktív és performatív analízist*. Saját váláskutatásában (Riessman, 1990) narratíva típusokat állított fel, különbséget téve közöttük a szerkezetük és a beszéd kódok alapján, amelyek magukba foglalták a használt igék feszültségét, időbeliségét, sorrendjét, és az olyan retorikai eszközöket, mint a metafora, ellentét és ismétlés. Például azonosított „epizodikus történeteket”, amelyben a narratívát a téma és nem az időbeliség tartotta össze, három házastársi bántalmazás/nemi erőszak eseményének elmondásával. Ezekkel a történetekkel mutatta meg a férfi-nő hatalmi egyenlőtlenségek mindennapi szerveződését. Ezzel szemben egy frusztráló házasságról szóló „szokásos történet” az események időbeli lefolyását írja le, nem pedig a konkrét eseményekre emlékezik. Az elbeszélés úgy győzi meg a hallgatót a házasság minőségéről, hogy egy olyan narratívában „alkotja azt újra”, amelynek a szerkezete és a retorikai eszközei az örökkévalóság érzését idézik elő (Riessman, 1990).

A *diskurzus analízis* a diskurzus forrásaira vagy arra az interpretatív eszközrendszerre fókuszál, amelyek a legkülönbözőbb szövegekben (pl. dokumentumokban, filmekben, magazinokban és interjúkban) fejeződnek ki. A nyelv itt sem neutrális közvetítőként jelenik meg, mint amely csak átadja az információt, hanem egy olyan eszközként, amely által a társadalmi világ konstituálódik, ahol a jelentés képződik és újraképződik, és társadalmi identitások formálódnak (Potter - Wetherell, 1995, Gill, 1996). Gill (1996, 141-142) a következőkben foglalja össze a diskurzus analízis legfontosabb jellemzőit:

- A diskurzusban a diskurzus maga érdekes önmagában, nem pedig az, ami mögötte rejlik, vagy amit az emberek valóban gondolnak.

- A nyelv konstruktív. Az emberek egy sor már korábban létező nyelvi vagy diskurzus forrásból "választanak".
- A diskurzusnak akció vagy funkció orientáltsága van. Az emberek azért választanak diskurzust, hogy megtegyenek valamit, mint pl. vádoljanak, kifogásokat keressenek vagy prezentálják magukat a lehető legjobb fényben. Így minden diskurzus egy sajátos interpretatív kontextuson belül formálódik (beleértve a gender kontextust is) és így a használt diskurzusok megváltoznak, a kontextustól függően.
- A beszélgetés és a szövegek retorikusan vannak megszervezve, hogy meggyőzővé tegyék magukat más versengő beszámolókkal szemben.

Egy interjúkat elemző diskurzus vizsgálatban minden interjút gondosan transzkriptté alakítanak, jelentőséget tulajdonítva a szüneteknek és a hangsúlyoknak is. A szöveget azután elolvassák és újraolvassák, mielőtt a releváns szekciókba sorolnák egyes részeit. Az elemzés az adatokban szereplő mintázatok keresésén alapszik, amelyek mind a konzisztencia, mind az inkonzisztencia szempontjából döntő jelentőségűek, és nem pedig a szándékolt lényeg összefoglalására és a szöveg retorikai felépítésének megértésére törekszik.

A posztmodern feminista elméletre alapozott kutatás előnye az, hogy új lehetőségeket nyit meg a komplexitások kezelésében, és képes megjeleníteni a társadalmi igazságosság iránti elköteleződést.

2.1. Gender fókuszú kutatások a szociális munkában

A gender fogalmát a feminista beszédbe *Kate Millett* (1970) vezette be, és rámutatott a biológiai nem és a társadalmilag felépített társadalmi nem (gender) közötti különbségekre, a jelenség elsődleges kulturális és politikai karakterére. Szerinte, "a hatalom-strukturálta kapcsolatok" (*Millet, 1970:23*) jelenítik meg a politika valódi tartalmát, ahol a kontrollt a társadalom egyik csoportja egy másik csoport felett gyakorolja. Ebben az összefüggésben a gender fogalma nem kizárólag kulturális jelentéssel bír, hanem a nemek közötti olyan kapcsolatra utal, amely a dominancia, a felsőbbrendűség és az alávetettség területe.

A gender szociális munka kontextusba helyezését illetően az elsők között *Orme* (2002) kutatását lehet említeni, amely a gender és a közösségi gondozás összefüggéseit vizsgálta. Szerinte a szociális munka gender politikáinak magukba kell foglalni a segítő és a segített kapcsolatát, valamint az egyén és az állam viszonyát. A tanulmány szerint a mentális egészségügyi szolgáltatások az idős-bántalmazás

területein belül a gender viszonyokat láthatatlanként kezelik, vagy figyelmen kívül hagyják. Ha mégis bekalkulálják, akkor a nőket és férfiakat eltérő módon közelítik meg (Hicks, 2015). Orme szerint a férfiasság/nőiesség dichotómia, a femininitás/maszkulinitás szembeállítás nem tükrözi a szolgáltatást használók valóságosan megélt tapasztalatait (Orme, 2002).

Pösö (2002) kutatása a gendert olyan gyakorlatnak írja le, amely helyzeti- és eset-specifikus módon működik. Scourfield (2002) a gendert társadalmi kategóriaként analizálja, és megállapítja, hogy az mély társadalmi egyenlőtlenségeket hordoz. Véleménye szerint a gender különbségek mélyen átítatják a szociális munkát. Egy 2003-ban publikált kutatásában a gyermekbántalmazási ügyekkel foglalkozó szociális munkások gender konstrukcióját vizsgálta. Rámutatott, hogy a szociális munkások nemekről alkotott képe a „férfi bántalmazó” a „nő gondoskodó” előfeltevés dichotómián alapul. Ebben a keretben elsődlegesen a nőket teszik felelőssé a gyermek gondozásáért és jól-létéért, így velük szemben érvényesítik azt az elvárást, hogy megvédjék gyermeküket a bántalmazó férfitől. Ezért az ilyen ügyekben folytatott szakmai diskurzus központi eleme a „védelem elmulasztása”, amiért a nők a felelősek. A kutatás szerint ez a nemi alapon torzított diskurzus jellemzi a szociális munkások alapattitűdjait, így *a férfiak veszélyes, fenyegető vagy felelőtlen viselkedéséért is a nőket teszik felelőssé a gyermekvédelemben* (Scourfield– Welsh, 2003). *Strega és munkatársai* (2008) tanulmánya a gyermekbántalmazási ügyekben és a szexuális visszaélésekkel kapcsolatos szakmai válasszok vizsgálata kapcsán hasonló eredményre jutott, és azt a kérdést feszegeti, hogy vajon miért hajlamos bármiféle szociális munka gyakorlat az anyákat hibáztatni és az apákat figyelmen kívül hagyni.¹⁶

Hicks (2015) kutatási hipotézise szerint a szociális munka eljárásainak gyakorlati eszközei hozzájárulnak a gendert, amely a helyi és a szélesebb intézményi kontextusokhoz is igazodik. Elemzése megmutatja, hogy hogyan használják a szociális munkások a gender fogalmát az örökbefogadási folyamatban, amikor az identitás vagy életstílus kategóriáit konstruálják. Az esetek többségében alkalmazkodnak a hagyományos, normatív nemi szerep modellhez, még *„a homoszexuális és leszbikus jelentkezők esetében is, még akkor is, ha a jelentkezők és a szociális munkások egyébként kétségbe vonják, vagy elutasítják a nemi szerep koncepciót. Bár tapasztalható ellenállás a nemi normáknak való megfelelés vonatkozásában, de*

¹⁶ Ezzel a kutatással részletesebben az apa-kutatások keretében foglalkozunk.

mivel a szociális munkás felelősségre vonható az adott kontextusban, ezért a szociális intézményes diskurzust alkalmazza, amelyben be kell tartani az elvárt nemi szerepeket fenntartó erkölcsi rendet.” (Hicks, 2015:483)

Christie - Campling (2001) a szociális jóléti rendszerben vizsgálta a genderrel kapcsolatos diskurzusokat, és azt találta, hogy a szociális intézmények és szolgáltatások olyan alárendelt pozíciót kínálnak a klienseknek, amelyek gender alapú identitásokra épülnek. A szociális rendszerben megjelenő férfi reprezentációval kapcsolatban megjegyzi, hogy az végletesen dichotóm, gyakran csak jónak (férfi szerep modell) vagy csak rossznak (veszélyes bántalmazó) láttatja a férfit. Ezért is fontosak azok a szociológiai nézőpontú kutatások, amelyek arra bátorítják a szociális munkásokat, hogy reflektálják a saját előfeltevéseiket, attitűdjeiket és értékeiket a munkájuk során (Sheach-Leith et al. 2011).

Hulko (2015) a kutatásában azt vizsgálta, hogy hogyan hat egymásra a gender, a rassz, az etnikum, az osztály és az életkor (metszetelmélet) és hogy ez az összekapcsolódás hogyan teremti meg az alárendeltség és dominancia viszonyait. Hicks (2015) vizsgálódásai szerint a leggyakrabban a gender kifejezést a szociális munkában eleve adottnak tekintik, bélyegként használják, különféle karakterjegyek és viselkedések előidézőjeként tekintik (gender causes x)¹⁷ (Smith, 1990). A vizsgálódások itt megállnak, nem kutatják, hogy milyen helyzetben és hogyan működik a társadalmi nem, és általában homogénként kezelik az adott csoportot (pl. a férfiakat). Véleménye szerint bár fontos gondolkodni azon, hogy miért a férfiak követik el a szexuális erőszak legtöbb formáját, ez a tény mégsem jelenti azt, hogy a gender lenne a felelős ezekért a cselekményekért.

A szociális munka európai feminista diskurzusának egyik iránya a *gender és az állampolgárság* fogalmai körül koncentrálódik, amelyben a gender a jóléti állam megértésének egyik kulcsfogalmává válik. Ez a diskurzus a „teljes állampolgárság” marshalli (1950) fogalma¹⁸ körül összpontosul, amit a skandináv és brit kutatások alapján társadalmi nemi összefüggésben újraértelmeztek (Leira, 1994, Knin – Kramer, 1997, Halsaa et al. 2011). A társadalmi nemet olyan struktúra-

¹⁷ A „Gender causes X” kifejezést a szakirodalom a tulajdonságok és viselkedések magyarázatára alkalmazza, amelyeket az X kromoszóma, tehát a társadalmi nemi hovatartozás okoz. Leegyszerűsítő és esszencialista képletről van szó.

¹⁸ A teljes állampolgárság gondolata az állampolgárság fogalmát kiterjeszti a politikai jogokon túl a szociális jogokra is.

kategóriaként kezelik, amely nagy mértékben befolyásolja az állampolgárság tartalmát és a keretében biztosított jogok megszerzésének mértékét (*Leira, 1994*).

Számos kutatás a gondozási munka gender jellegét vizsgálja és a nem fizetett munkák természetét elemzi (például *Becker, 1965, Primeau, 1992, Shelton, 2006*). A gondozási munkáról szóló legújabb diskurzusban a gender a gondozási munkák és a gondozási szakmák megértésének és újraértelmezésének eszköze. A diskurzusok a magán és közösségi felelősség kérdésköre, a gondozási munkához és a gondozáshoz való jog, illetve a gondozás társadalmi nemektől való függetlenítése, azaz a gender-specifikus társadalmi igazságtalanságok felszámolása körül koncentrálnak. *Knijn és Kremer (1997)* gondolatmenete világosan engedi látni, hogy a gender egyenlőtlenségek mentén értelmezett gondozás átalakítható, és új koncepcionális mezőben értelmezhető, ami azt jelenti, hogy van kiút a genderszerepekhez kötött eleve meghatározottságból.

A nőkkel szemben elkövetett erőszakra vonatkozó vizsgálatok rámutattak a szociális munka változást generáló szerepére is. Eszerint fontos különbséget tenni a kulturálisan megalapozott egyéni férfi elnyomás és aközött, ahogyan ezt lehetővé teszik a nemek közötti egyenlőtlenségre épülő társadalmi struktúrák. Ez utóbbi vezet ahhoz a tényhez, hogy a férfi erőszak sok formáját sem az áldozatok, sem a szélesebb társadalmi környezet nem érzékeli és minősíti erőszakként. Ennek következtében az elkövetőnek kevés oka van félni a számonkéréstől, illetve a legtöbb esetben nem is érzi bűnösnek magát (*Brückner, 2002*). A szociális munkának így nem csak a hierarchikus családi viszonyokra és a férfiak személyes viselkedésére kell figyelemmel lenni, hanem kritikusan kell látnia az elnyomó, erőszakos mintázatokat megerősítő társadalmi környezetet is. A gender-specifikus erőszak kiterjedtségét ugyanis úgy is lehet értelmezni, mint a gender viszonyok hierarchikus konstrukciójának következményét, amely igazolja a nők személyes és szexuális alávetettségét, és szélsőséges esetben még az erőszakot is a nők ellen. E strukturális elem felszámolásával (amiben a szociális munkának is szerepe lehet pl. azáltal, hogy egyenlőségi/partneri viszonyokkal váltja fel a kliens/szociális munkás hierarchiát) bár nem tűnne el az egyéni férfi erőszak teljesen, de elveszítené társadalmi és kulturális háttérét (*Brückner, 2002*).

A kultúrák közötti kutatások megmutatják a kapcsolatot a viszonylag egyenlő nemi struktúra és a kevesebb nemi és generációs erőszak között (*Levinson, 1988*). *Coleman és Straus (1990)* hasonló eredményre jutott, amikor az amerikai családokat vizsgálták. Minél egyenlőbb viszonyok voltak egy családon belül (melyet

a különböző családi területek közös kontrollálásával mérték), annál alacsonyabb volt az erőszak szintje. Ezek a kutatások azt mutatják, hogy kulturális szinten, a femininitás passzivitással való azonosítása annak az elviselésére készíti és kényszeríti a nőket, hogy a saját érdekeik rovására a család és a férfi érdekeit kövessék. Míg a maszkulinitás egyenértékűvé tétele az aktivitással a férfi cselekvési- és akarat szabadságát konstruálja meg kulturálisan. Ennek központi jelentősége van a családon belüli erőszak vonatkozásában, és egyben meg is magyarázza, hogy miért olyan nehéz a nőknek elhagyni az erőszakos kapcsolatot. Egy reprezentatív svájci vizsgálat (*Brückner, 2002*) szerint a férfi erőszak összefüggésben áll egy kifejezett és határozott követelő férfi pozícióval és a férfi dominancia felőli meggyőződéssel, beleértve azt az elképzelést is, hogy a férfi tulajdonolja a nőt, beleértve a testét, és joga van ahhoz, hogy kontrollálja a cselekedeteit. Az erőszakos férfiak többsége úgy látja, hogy legitim joga van a nők alárendeléséhez. A másik oldalon, a tradicionális női imázs magába foglalja a boldog családért és egy megelégedett férjért való felelősséget. Ez azt sugallja, hogy egyedül a nő kötelessége a boldogság és a megelégedettség előállítása.

2.2. A feminista szociális munka legújabb kutatási irányai: a maszkulinitás és a szülői szerep tükröződése a szociális munkában

Ehelyütt a hazai szakirodalomban még alig jelenlévő irányzatot mutatok be, amely a nemzetközi diskurzus élvonalába került az elmúlt évtizedben. A hegemon maszkulin kutatás kritikai megközelítésének hatására az apa átalakuló szerepe egyre inkább a szociális munka kutatás főáramába került.

Az apákat, különösen a kisebbségi családok esetében, olyan problémásnak ítélte a többségi, fehér és eurocentrikus szociális munka, hogy lényegében ignorálták őket (*Milner, 1993:52*). Annak ellenére, hogy már a 70-es években – a női felszabadító mozgalmakkal párhuzamosan – megindultak a férfi mozgalmak is¹⁹, az apák és a maszkulinitás teoretizálása a szociális munkában elmaradt. A változást

¹⁹ Gondoljunk csak Warren Farrell híres könyvére a „Liberated Man”-re („Felszabadított férfi: A maszkulinitáson túl: A férfiak és a nőkkel való kapcsolataik felszabadítása” az eredeti mű címe), amely először ír arról, hogy a férfiaknak meg kell szabadulniuk a maszkulin nemi szerepektől, hogy emberré váljanak, és meg kell változtatni a viselkedésüket ahhoz, hogy egyenlőség alapú kapcsolatokat tudjanak kialakítani a nőkkel.

végül *Connell (1987)* gender rezsime²⁰ és gender rend²¹ koncepciója hozta meg, amelynek gender fogalma a maszkulinitás értelmezésére is keretet adott. A hegemón maszkulinitás fogalma a domináns, elnyomó és agresszív férfi társadalmi pozícióját nem a szerepelméletből vezeti le, hanem a történetileg és kulturálisan változó nemek közötti, illetve az egyes nemeken belüli hatalmi viszonylatokból (*Hadas, 2009*).

A férfikutatások egyre növekvő diskurzusa és profeminista szemlélete a szociális munka kutatást a 90-es években érte el. *Risman (1998)* szerint a gender struktúrának egyéni, interakciós és intézményi szinten vannak következményei. *Risman* olyan férfiakról készített kutatást, akik egyedülálló apaként gondoskodtak gyermekeikről és teremtettek otthont. Saját önmeghatározásukban úgy utalnak magukra ezek az apák, mint az „anyai gondoskodást” nyújtókra. A kutató szerint a szülői szerep erősebb magyarázó erő ezekben az esetekben, mint a társadalmi nemhez tartozás. Ezt erősíti meg a kutatók következő generációja, akik szerint a szülői szerep erősebben meghatározó erő a férfiak identitásának kialakításában, mint a hatalmi-gender-rendre épülő maszkulinitás (*Dayton et al. 2016*).

Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a szűkebb és tágabb környezet támogatottsága másként alakul, ha a férfiak „nőinek” tekintett munkákat végeznek, vagy ha a nők „férfiasként” tartott, pl. karriert építő munkát végeznek. Ezt támasztotta alá *Petényi Sára* Gyes-en lévő apákat vizsgáló kutatása, ami megállapította, hogy a férfiak komoly támogatást és elismerést kapnak a környezetüktől, ha női szerepben teljesítenek, míg a nőket rosszallással figyelik, ha a „férfiasként” tekintett karriert helyezik előtérbe (*Petényi, 2013*). Ezek az eredmények megerősítik *MacKinnon (1983)* meglátását, miszerint a gondoskodás perspektíva a nőkre²² rá-

²⁰A gender rezsime kifejezés arra a jelenségre utal, ahogyan a nemi hovatartozás a társadalmi viszonyokat szervezi, különösen bizonyos kiemelt területeken, mint a reprodukció kontrollja, a tudás nemi alapú megosztása, a munkamegosztás és a politikai szférához való hozzáférés (*Connell, 1987*).

²¹*Connell* szerint a maszkulinitás fogalma nem egyenlő a férfi fogalmával, mivel az a férfi gender-renden belüli pozíciójára utal. A gender rend a férfi és nő közötti hatalmi viszonyok mintázataiból áll, mely társadalmilag és történetileg konstruált, s amely megalapozza a hierarchikus különbséget a maszkulinitás és a femininitás között. Ezek a különbségek a társadalomban és a közgondolkodásban úgy tűnnek fel, mint a természeti és biológiai különbségek következményei (*Connell, 1987*).

²²A szocializáción keresztül, közvetett módon.

erőszakolt viselkedési forma, és nem szabad választás. A kiváltságosok választhatnak, az alárendelteknek kötelezettségeik vannak, a kiváltságosok jutalmazottak, az alárendeltek megítéltetnek, ha nem az elvárt szerep szerint járnak el.

A profeminista és maszkulinitást vizsgáló szociális munka szempontjából *Bob Pease* munkássága vált jelentőssé a 90-es évek második felétől. *Pease (2001)* azt mondja, hogy a feminista szakirodalom csak az *internalizált elnyomást* vizsgálja, de nem foglalkozik az *internalizált dominanciával*, amelynél meg kell tanulni a reflektálást vagy az eliminálást a férfiaknak. Ugyanakkor ezt a kérdést nem lehet univerzálisan kezelni. A feminista szociális munka kutatás és irodalom a férfiakat egyoldalúan, elsősorban mint az erőszakos cselekmények elkövetőit festette le, ami végső soron ugyanaz az esszencializmus és a férfiakat homogén csoportnak tekintő szemlélet, amely ellen a feminizmus erősen tiltakozott a nők vonatkozásában. A férfiak közötti különbségek, különös hangsúllyal a hatalmi rétegzettségen, központi jelentőséget kapnak, ha meg akarjuk érteni a gender viszonyokat (*Kimmel -Messner 1989*).

Vannak kutatások, amelyek a bántalmazott és hatalomnélküliséget megélő férfiakról szólnak (pl. *Cook, 1997, Kimmel, 2002*²³, *Arehart-Treichel, 2007, Hamel, 2007*), s ezek alapján néhányan kétségbe vonják a férfi dominancia valóságát. Bár vannak adatok arra, hogy a férfiak ellen elkövetett párkapcsolaton belüli erőszak aránya is jelentős, de messze nem közelíti meg a nők ellen elkövetett erőszak arányát²⁴, sőt, a halállal végződő bántalmazások²⁵ esetében ez az arány még jelentősebb különbséget mutat. Mégsem az intim kapcsolatban megnyilvánuló interperszonális erőszak az, amely döntő a domináns maszkulinitás megértésében, hanem a szisztematikusan gazdasági, politikai és társadalmi hatalmi egyenlőtlenségeken alapuló konstelláció (*Hadas, 2009, Carrigan et al. 2009*). Bár a férfi gender identitása a társadalmi hatalomért folytatott harcon alapul, sok esetben, sőt az esetek többségében a férfiak szenvednek a maszkulinitás domináns formáitól (*Peas,*

²³*Kimmel* 2002-ben készült tanulmánya áttekintő jellegű, amelyben feltárja a bántalmazott férfiakra vonatkozó, korábbi évtizedben keletkezett szakirodalmat.

²⁴Például *Stout* adatai szerint az USA-ban az összes házasság 25 százalékában a nőket legalább egyszer bántalmazza a ház- vagy élettársuk az életük során (*Stout, 1989*).

²⁵A nők sérelmére párkapcsolatban elkövetett emberölések aránya pedig 2,6 és 14,7 között mozgott 3 éves átlagban (*Stout, 1989*). A világ 66 országában végzett kutatás szerint, 1989 és 2011 között az összes emberölés 14 százaléka történt partnerkapcsolatban, amelyek 6 százalékának férfiak, 39 százalékának nők az áldozatai (*Corradi, 2018*). 2012-ben, a világon a nők ellen elkövetett emberölések csaknem felében (47%) az elkövető és az áldozat között intim partnerkapcsolat volt, ez az arány a férfiak esetében csak 6% (*Corradi, 2018*).

2001). A hegemon maszkulinitásból eredő előnyöket csak azon kevesek élvezik, akik a férfi csoporton belül hatalmi pozíciókban vannak. Ebben a diskurzusban döntő szerepet játszik a maszkulinitás dominanciát generáló formáinak és a privilégiumoknak az önkéntes feladása és a feministákkal való közös harc szükségességének belátása a hierarchikus patriarchális viszonyok felszámolása érdekében. A privilégiumok feladásának (undoing privileges) gondolata mögött az a józan megfontolás is szerepet játszik, amely számba veszi azokat a társadalmi, egészségügyi, és a korai halálozással kapcsolatos „költségeket”²⁶, amelyeket a férfiak fizetnek meg hatalmi pozíciójuk megszerzéséért és fenntartásáért (Pease, 2001).

Ezek az elméleti alapokon a 2000-es évek első két évtizedében megszorodtak azok a kutatások, amelyek a férfiak családon belüli és társadalmi szerepének átalakulását követték nyomon, és számon kérték a szociális munkán a férfiak/apák jelentőségének és szerepének eliminálását a családokkal való munkában.

Strega és kollégái (2008) azt vizsgálták, hogy a gyermekvédelmi rendszerben hogyan jelenik meg az apa, és hogyan kapcsolódik össze az apa hiánya és az anya felelőssé tétele a gyermekkel kapcsolatos problémák szociális munkások általi percepciójában. A tanulmány rámutat, hogy az apáknak az anyák életében való relevanciáját a szociális munkások rendszeresen a „kockázatos”, „támogató”, vagy „irreleváns” jelzőkkel reflektálják. A vizsgálat szerint a kliens-szociális munkás érintkezések során az apák felét teljesen irrelevánsnak látták a szakemberek²⁷. A tanulmány nagyon problémásnak tartotta azt a tényt, hogy a szociális munkások nem kerülnek kapcsolatba az apákkal, még azokban esetekben sem, amikor a férfi kockázatot jelent a gyermekre vagy a gyermekre és az anyára is. Az adatok azt mutatták, hogy az anya vádolósa és az apa ignorálása lényegében a szociális munka rutinjává vált (*Strega et al. 2008*).

²⁶ A költségek között az irodalom még említi a korlátozott emocionalitásra való képességet, az identitás krízist, az apaság nehézségeit, a válási tapasztalatokat és a férfi öngyilkosságot.

²⁷ Majdnem 20 százalékukat veszélyesnek érzékelték az anyára és a gyerekekre nézve, 20 százalékukat pedig támogatónak észlelték, mind az anya, mind a gyermek szempontjából. Azokban az esetekben, amikor a szociális munkások az apát kockázatosnak ítélték a gyermek vonatkozásában az esetek 40 százalékában vették fel a kapcsolatot az apával, míg ott, ahol támogató apát észleltek, az esetek 70 százalékában. Amikor csak az anya vonatkozásában érezték veszélyeztetőnek az apát, akkor 50 százalékban vették fel vele a kapcsolatot. A vizsgálat másik része azokat az ügyeket tanulmányozta, ahol az anyát bántalmazta a közös gyermek apja, és azt találták, hogy ezekben az ügyekben a szociális munkások az anyákkal konfrontálódtak, míg a bántalmazó elkövetőt elkerülték.

McHale és Negrini (2018) arról számolnak be, hogy hogyan változtatta meg a férfiakkal és apákkal folytatott szociális munka gyakorlatát a „közös-szülőség” (coparenting) elméleti kerete különélő, vagy elvált szülők esetében. A program a magasabb kockázatú családokban élő gyerekekkel folytatott szociális munka gyakorlatát kívánta megváltoztatni, ahol a szakemberek a munkát jórészt az anyával és a gyerekekkel végezték, és általában komolyan ellenálltak annak, hogy bevonják az apákat a beavatkozás folyamatába. A tanulmány bemutatja a férfiak bevonásának folyamatát és azt, hogy a szülőket körül vevő társadalmi és kapcsolati háló változása segítheti vagy rombolhatja a közös-szülőség sikerét, mely mindenképpen a gyermek legjobb érdekét szolgálja.

McMillin (2016) az apák bevonásának programjairól tudósított a kora gyermek-kori otthon látogatási program keretében²⁸. Ez a program az újszülött gyermekekkel élő (gyakran kockázatos helyzetű) családok számára szükséges segítség felmérésére és a segítség nyújtására jött létre az USA-ban. A programban szociális munkások, férfiak és nők²⁹ dolgoznak, akik a tanulmány szerint szisztematikusan építik be munkájukba az apákkal való együttműködést, például az apák felkészítését a szülői szerepre, továbbá az apák számára is kiépítettek és működtetnek szolgáltatásokat.

Zhang és társai (2018) kutatása új módszerek kidolgozását javasolja az apák bevonására a gyermekekkel történő esetmunkába. *Shadik és O'Connor (2016)* kutatásuk eredményeként kifejlesztették az Apaság a Nehéz és Komplex Kontextusban elméleti keretet, amely segíti megérteni az apák nézőpontját és igényét a gyermekük életében való részvételre.

Nygren és kollégái (2019) kutatásukat „És mi van az apákkal?” címen publikálták, amely az apákkal való szociális munka gyakorlatát vizsgálja Angliában, Írországbban, Norvégiában és Svédországban. A tanulmány abból indul ki, hogy a nyugati jóléti kontextusban az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek a férfiak apa szerepére és többféle jóléti támogatással és szolgáltatással igyekeznek ezt a szerepet megerősíteni, és ezzel elősegíteni a kétkeresős családmoddellen belül kiegyensúlyozottabb viszonyok kialakulását. Ezzel szemben a jóléti szociális

²⁸ A kora gyermekkori otthonlátogatási program az USA-ban, hasonló a magyar védőnői hálózathoz, amely az Obama Care Program, Obama elnök egészségügyi biztosítási programja azok számára, akik egyébként (mivel pl. a munkaadójuk nem fizet utánuk biztosítást, vagy munkanélküliek) nem részesülnek egészségbiztosításban – keretében jött létre.

²⁹ És nem védőnők, amely esetben már a megnevezés hordozza a gender allokációt.

munka és szolgáltatások elsősorban az anyákra koncentrálnak és az apák láthatatlanok maradnak. A tanulmány bemutatja a négy ország szociálpolitikáját az apaság támogatásának viszonylatában, majd az apák bevonását vizsgálják a családokkal történő szociális munkába. Mind a négy ország gyakorlata az anyákat tartotta alapértelmezett kliensnek, amit a szakirodalom több formában is kritizált (*Scourfield et al. 2012, Storhaug, 2013, Osborn, 2014, Nygren et al. 2019*). Ennek a helyzetnek az egyik oka egyértelműen a szociális munkások ellenállása. A tanulmányok arról is beszámolnak, hogy az apákat gyakran negatív színben látják a szociális munkások. *Scourfield-Welsh (2003)* például kifejezett „apa diskurzust” figyelt meg a szociális munkások között, aminek a fő jellemzője egy megbélyegző, kirekesztő beszédmód. Vannak szerzők, akik az apák-férfiak kizárását ezzel magyarázzák, hogy a legtöbb, családokkal végzett szociális munka egyedülálló anyákkal folyik. Az adatok ugyanakkor azt igazolják, hogy kis kivétellel minden esetben jelen vannak valamilyen formában az apák vagy férfiak, akár azért, mert az egyedülálló anyák gyakran újabb párkapcsolatban élnek. Tehát az apák-férfiak bevonása a szociális segítő tevékenységbe mindenképpen elengedhetetlen.

Összefoglaló gondolatok

Összefoglalásul szeretnék rámutatni arra, hogy a feminizmus hatása a szociális munkára és kutatására megkérdőjelezhetetlen. Ha tételesen számba szeretnék venni, hogy a feminizmus változó diskurzusai a szociális munka mely területeit alakították át vagy befolyásolták, akkor komoly nehézségbe ütköznénk, mert a filozófia, episztemológia mellett a szociális munka módszertanára, kutatási területeire, önképére és identitására, valamint eszközrendszerére komplex módon hatást gyakoroltak – sokszor ki nem mondott és meg nem jelölt módon. Ahogyan *Lay – Daley (2007:57)* megjegyzi, sok nő nem azonosítja magát feministaként a szociális munkában, ám mégis (bár gyakran nem tudatosan) a feminista elveket támogatja.

Különböző szerzők más-más feminista irányzat diskurzusát tartják fontosnak a szociális munka nézőpontjából, azonban valószínűleg minden irányzat kifejtette a maga hatását a szakmára. *Dominelli (2002)* a liberális, a radikális, a marxista, a szocialista diskurzusokat, a fekete feminizmus és a posztmodern feminizmus hatását mutatja be; *Flynn Saulnier (1996)* kötete kiegészíti ezt a lesbikus, a kulturális és ecofeminizmus, valamint a globális feminizmus bemutatásával. Kevésbé közismertek a feminista nézőpont-elmélet diskurzusai, amelyeket *Swingonsky*

(1993) és még sokan mások elemeztek a szociális munkával kapcsolatban. A nemzetközi irodalomban valamilyen formában a legtöbb feminista szociális munkával kapcsolatos szöveg szükségesnek látja a feminista irányzatok hatásának elemzését. Ez korlátozottabb formában, de a magyar szakirodalomban is megjelenik például *Bányai – Benkő (2012)* és *Temesváry (2018)* írásaiban. Ennek egyik oka az lehet, hogy a szerzők a saját gondolataikat a már meglévő diskurzusokra építik fel, így részeseivé válnak az adott tárgyról szóló diszkurzív szövedéknek. A feminista diskurzusokban a gondolatok gazdagsága és sokfélesége is csábító, és a feminista szociális munka elmélet hajlik arra, hogy mindegyik perspektívából ki-szemezze azt, amit saját elméleti és gyakorlati továbbfejlesztésére és saját diskur-zusainak erősítésére fel tud használni.

Ez igaz a szociális munka kutatásának elméleti kereteire is. E tanulmány a feminizmus talaján kialakult szociális munka kutatások gazdag irodalmából adott íze-lítőt, illetve áttekintette a feminista szociális munka kutatási módszertanát. Remélhetőleg az itt felsorolt kutatások és megközelítések produktívan hatnak a hazai kutatók megközelítéseire is, és a szociális munka kutatása sikeresen csatlakozik a nemzetközi vizsgálatok főáramához.

Irodalom

Arehart-Treichel, J. (2007): Men shouldn't be overlooked as victims of partner violence. *Psychiatric News*, 42(15).

Forrás: <http://pn.psychiatryonline.org/cgi/content/full/42/15/31-a> Letöltve: 2019.07.12.

Bányai E. - Benkő F. (2012): A feminizmus és a szociális munka: elmélet és gyakorlat. In: Adamik M. (Szerk.) *Bevezetés a szociálpolitika nem szerinti értelmezésébe*. ELTE TáTK, Budapest, 103 - 126.

Bay, U. (2016): Biopolitics, complex systems theory and ecological social work: Conceptualising ways of transitioning to low carbon futures. *Aotearoa New Zealand Social Work* 28(4) 89–99.

Becker, G. (1965): A Theory of the Allocation of Time. *Economic Journal* 75(299) 493-517.

Borovoy, A. – Zhang, L. (2017): Between Biopolitical Governance and Care: Rethinking Health, Selfhood, and Social Welfare in East Asia. *Medical Anthropology*, 36(1) 1–5.

Brook, E. - Davis, A. (1985): Afterword. In: Brook, E. – Davis, A. (szerk.) *Women, the Family and Social Work*, Tavistock, London.

Brückner, M. (2002): On social work and what gender has got to do with it. *European Journal of Social Work* 5(3) 269–276.

Byrne, B. (1998): Qualitative interviewing. In: Seale, C. (szerk.) *Researching Society and Culture*, Sage, London, 179 – 192.

Carrigan, T. – Connell, B.– Lee, J. (2009): A maszkulinitás új szociológiája felé. *Replika* 69 (2) 43 – 88.

Cavanagh, K. – Cree, V.E. (1996): (Szerk.) *Working with Men. Feminism and Social Work*. Routledge, London.

Christie, A. - Campling, J. (2001): *Man and Social Work*. Palgrave, Basingstoke.

Coleman, D. - Straus, M. (1990): Marital Power, Conflict, and Violence in a Nationally Representative Sample of American Couples. In: Straus, M. - Gelles, R. (szerk.) *Physical violence in American families*. Transaction, New Brunswick, N.J. 287–304.

Comley, T. (1989): State social work: a socialist-feminist contribution. In: Hallett, C. (szerk.) *Women and Social Services Departments*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Connell, R.W. (1987): *Gender and Power*. Polity Press, Cambridge.

Cook, P.W. (1997): *Abused men: The hidden side of domestic violence*. Praeger Publisher, Westport, Connecticut.

Corradi, C. - Baldry, A. C. - Buran, S. - Kouta, C. – Schröttle, M. – Stevkovic, L. (2018): Exploring the data on femicide across Europe. In: Weil, S. - Corradi, C. – Naudi, M. (Szerk.) *Femicide across Europe. Theory, research and prevention*. Bristol University Press, Bristol.

Crenshaw, K. (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review* 43(6) 1241-1299.

Day, L. - Langan, M. (1992): *Women, Oppression and Social Work*. Issues in Anti-Discriminatory Practice. Routledge, London.

Dayton, C. J. - Buczkowski, R. - Muzik, M. - Goletz, J. - Hicks, L. - Walsh, T. B. – Bocknek, E. L. (2016): Expectant Fathers' Beliefs and Expectation about Fathering as They Prepare to Parent a New Infant. *Social Work Research* 40(4) 225 – 236.

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

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

Dominelli, L. – McLeod, L. (1989): *Feminist Social Work*. Macmillan, London.

Edwards, R. - Mauthner, M. (2012): Ethics and feminist research: theory and practice. In: Miller, T. -Birch, M. - Mauthner, M. - Jessop, J. (szerk.) *Ethics in Qualitative Research*. SAGE, London, 14-28.

Figueira-McDonough, J. (1998): Toward a gender-integrated knowledge in social work. In: Figueira-McDonough, J. - Netting, E. -Nichols-Casebolt, A. (szerk.) *The role of gender in practice knowledge: Claiming half the human experience*. Garland, New York, 3 – 40.

Finn, J. L. (1990): Burnout in the Human Services: A Feminist Perspective. *Affilia* 5(4) 55 – 71.

Flynn-Saulnier, C. (1996): *Feminist Theories and Social Work. Approaches and Applications*. The Haworth Press, New York, London

Foucault, M. (1978): *The History of Sexuality I. The Will to Knowledge*. Pantheon Books, New York.

Freire, P. (1997): *Pedagogy of the Oppressed*. The Continuum Publishing Company, New York.

Fuller, R. (1996): Evaluating social work effectiveness: a pragmatic approach. In: Alderson, P. - Brill, S. - Chalmers, I. - Fuller, R. – Hinkley-Smith, R. - Macdonald, G. - Newman, T. - Oakley, A. – Roberts, H. – Ward, H. (szerk.) *What Works? Effective Social Interventions in Child Welfare*, Barnardos, Ilford.

Garcia, B. - Mendez, M. P. (1997): Concepts and methods in teaching oppression courses. *Journal of Progressive Human Service* 8(1) 23-40.

Giddens, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Polity Press.

Gill, R. (1996): Discourse analysis: practical implementation. In: Richardson, J. (Szerk.) *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. British Psychological Society, London.

Graham, M. – Schiele, J. H. (2010): Equality-of-oppressions and antidiscriminatory models in social work: reflections from the USA and UK. *European Journal of Social Work*, 13(2) 231-244.

Gutierrez, L. - Lewis, E. (1999): *Empowering women of color*. New York: Columbia University Press.

Hadas M. (2009): A maszkulinitás társadalmi konstrukciói és reprezentációi. Akadémiai Doktori Értekezés.

Forrás: <http://real-d.mtak.hu/342/1/Hadas.pdf> Letöltve: 2012. 12.05.

Halsaa, B. – Roseneil, S. – Sümer, S. (2011): Gendered Citizenship in Multicultural Europe: the Impact of Contemporary Women's Movements. FEMCIT Working Paper.

Forrás:

<https://pdfs.semanticscholar.org/e497/c429ccbaf381ac39e165bbb92c048efd2c0d.pdf> Letöltve: 2019. 05. 15.

Hamel, J. (2007): Male victims of domestic violence and reasons they stay with their abusers. In: Jackson, N.A. (szerk.), *Encyclopedia of Domestic Violence*, Routledge, New York, 457 - 459.

Haraway, D. (1988): Situated knowledges: the science question infeminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies* 14(3) 575–99.

Harding, S. (1991): *Whose Science/ Whose Knowledge?* Cornell University Press, Ithaca, N.Y.

Hartman, A. (1992): In search of subjugated knowledge. *Social Work*, 37 (6) 483–484.

Hicks, S. (2015): Social work and gender: An argument for practical accounts. *Qualitative Social Work* 14(4) 471–487.

Hollway, W. (1989): *Subjectivity and Method in Psychology: Gender, Meaning and Science*. SAGE, London.

Hudson, A. (1985): Feminism and socialwork: resistance or dialogue? *British Journal of Social Work*, 15: 635–655.

Hulko, W. (2015): Operationalizing Intersectionality in Feminist Social Work Research. In: Wahab, S. - Anderson-Nathe, B. - Gringeri, C. (szerk.) *Feminism in Social Work Research*. Routledge, New York, 69 – 89.

Hyde, C. A. (2013): *Enciklopedia of Social Work Feminist Social Work Practice*. Forrás:

<https://oxfordindex.oup.com/view/10.1093/acrefore/9780199975839.013.151>

Letöltve: 2019. 07.22.

Kelly, L. (1992): Journeying in reverse: possibilities and problems in feminist research on sexual violence. In: Gelsthorpe, L. - Morris, A. (szerk.) *Feminist Perspectives in Criminology*. Open University Press, Buckingham.

Kimmel, M. S. (2002): „Gender symmetry” in domestic violence: A substantive and methodological research review. *Violence Against Women*, 8(11) 1332 – 1363.

Kimmel, M. S. – Messner, M. A. (1989): *Men's Lives*. Macmillan, New York.

Knijn, T. – Kremer, M. (1997): Gender and the Caring Dimension of Welfare States: Toward Inclusive Citizenship. *Social Politics* 4(3) 328 – 361.

- Kravetz, D. (1976): Sexism in Women's Profession. *Social Work* 21(6) 421 – 426.
- Lay, K. – Daley, J. G. (2007): A Critique of Feminist Theory. *Advances in Social Work* 8(1) 49-61.
- Leira, A. (1994): Concepts of Caring: Loving, Thinking, and Doing. *Social Service Review*, 68(2) 185-201.
- Levinson, D. (1988): Family Violence in Cross-Cultural Perspective. In: Hasselt, V.B. (szerk.) *Handbook of Family Violence*. Plenum Press, New York. 435–455.
- Lewis, G. (1996): Situated Voices: 'Black Women's Experience' and Social Work. *Feminist Review* 53, 24-56.
- Lindsey, E. W. (1997): Feminist Issues in Qualitative Research With Formerly Homeless Mothers. *Affilia* 12(1) 57 – 75.
- Lupton, M. (1992): Feminism, managerialism and performance measurement. In: Day, L. - Langan, M. (1992). *Women, Oppression and Social Work. Issues in Anti-Discriminatory Practice*. Routledge, London. 92 – 100.
- MacKinnon, C. (1983): Towards Feminist Jurisprudence. *Signs*, 8(4) 635 – 658.
- Marshall, T H. (1950): *Citizenship and Social Class: And Other Essays*. University Press, Cambridge.
- Martin, P. (1990): Rethinking feminist organizations. *Gender and Society*, 4(2) 182–206.
- Mason, S. (1997): Social Work Research: Is There a Feminist Method? *Affilia*, 12(1) 10 – 32.
- McHale, J. P. – Negrini, L. S. (2018): How the Assumption of a Coparenting Frame Will Transform Social Work Practice with Men and Fathers. *Social Work Research*. 42(1) 9-21.
- McMillin, S. E. (2016): Program Enhancements to Improve Father Involvement in Early Childhood Home Visitation: Program Administrator Perspectives. *Social Work Research* 40(4) 249 – 258.
- Millett, K. (1970): *Sexual Politics*. Columbia University Press, New York.

Milner, J. (1993): A Disappearing Act: The Differing Career Paths of Fathers and Mothers in Child Protection Investigations. *Critical Social Policy* 13(2) 48-63.

Nygren, K. – Walsh, J. – Ellingsen, I. T. – Christie, A. (2019): What about the fathers? The presence and absence of the father in social work practice in England, Ireland, Norway, and Sweden—A comparative study. *Child&Family Social Work* 24 (1) 148–155.

Orme, J. (2002): Social Work: Gender, Care and Justice. *British Journal of Social Work*, 32, 799–814.

Pease, B. (2001): Developing profeminist practice with men in socialwork. *Critical Social Work* 2(1) 1 – 8.

Forrás:<http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30004302/pease-developingprofeminist-2001.pdf> Letöltve: 2019. 05. 15.

Peterson, K. - Lieberman, A. (2001): *Building on women's strengths: A social work agenda for the twenty-first century*. New York: Haworth Press.

Petényi S. (2013): *Apák GYES-en – racionális döntés?* Kötetlen. Az ELTE Angelusz Róbert Társadalomtudományi Szakkollégium tanulmánykötete, Budapest.

Potter, J. - Wetherell, M. (1995): Discourse analysis. In: Smith, J. - Harre, R. - Van Langenhove, K. (Szerk.) *Rethinking Methods in Psychology*. SAGE, London.

Primeau, L. A. (1992): A Woman's Place: Unpaid Work in the Home. *The American Journal of Occupational Therapy* 46(11) 981 - 988.

Ramazanoglu, C. (1986): Gender and Islam - the Politics of Muslim Feminism. *Ethnic and Racial Studies*, 9(2) 258 – 263.

Razack, N. (1999): Anti-Discriminatory Practice: Pedagogical Struggles and Challenges, *British Journal of Social Work*, 29, 231-250

Riessman, C. K. (2005): Narrative Analysis. In: Kelly, N. - Horrocks, C. - Milnes, K. - Roberts, B. - Robinson, D. (2005). *Narrative, memory and everyday life*. University of Huddersfield, Huddersfield. 1 – 8.

Riessman, C. K. (1994): Making sense of marital violence: one woman's narrative. In: Riessman, C.K. (szerk.) *Qualitative Studies in Social Work Research*, London: Sage.

- Riessman, C. K. (1993): *Narrative Analysis*, London: Sage.
- Riessman, C. K. (1990): *Divorce Talk: Men and Women Make Sense of Personal Relationships*, New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Risman, B.J. (1998): *Gender Vertigo: American Families in Transition*. Yale University Press, New Haven.
- Rossiter, A. (2000): The postmodern feminist condition New conditions for social work. In: Fawcett, B. - Featherstone, B. – Fook, J. – Rossiter, A. (szerk.) *Practice and Research in Social Work Postmodern feminist perspectives*. Routledge, London and New York. 24 – 38.
- Rubin, A. – Babbie, E. R. (2011): *Research Methods for Social Work*. Brooks/Cole, Belmont, USA.
- Scourfield, J. (2002): Reflections on Gender, Knowledge and Values in Social Work. *British Journal of Social Work* 32, 1–15.
- Scourfield, J. – Welsh, I. (2003): Risk, reflexivity and social control in child protection: new times or same old story? *Critical Social Policy* 23(3) 398–420.
- Scourfield, J. - Tolman, R. - Maxwell, N. - Holland, S. - Bullock, A. - Sloan, L. (2012): Results of a training course for social workers on engaging fathers in child protection. *Children and Youth Services Review*, 34, 1425–1432.
- Shah, N. (1989): It's Up to You Sisters: Black Women and Radical Social Work. In: Langan, N. – Lee, P. (1989). *Radical Social Work Today*. Unwin Hyman, London. 178 – 191.
- Shadik, J. A. - O'Connor, M. K. (2016): Fathering and Child Maltreatment: Building Theory to Enhance Treatment Interventions. *Social Work Research* 40(4) 213 – 224.
- Sheach-Leith, V. – Sutherland, M. – Gibson, N. (2011): Race and ethnicity. In: Yuill, C. – Gibson, A. (szerk.) *Sociology for Social Work: An Introduction*. SAGE, London, 45–68.
- Shelton B.A. (2006): Gender and Unpaid Work. In: *Handbook of the Sociology of Gender*. Handbooks of Sociology and Social Research. Springer, Boston, MA

Smart, C. (1992): Feminist approaches to criminology or postmodern woman meets atavistic man. In: Gelsthorpe, L. - Morris, A. (Szerk.) *Feminist Perspectives in Criminology*. Open University Press, Buckingham.

Smith, D. (1990): *Texts, Facts, and Femininity: Exploring the Relations of Ruling*. Routledge, London.

Stainton, T. - Swift, K. (1996): Difference' and social work curriculum. *Canadian Social Work Review*, 13(1) 75–87.

Storhaug, A. S. (2013): Fathers' involvement with the child welfare services. *Children and Youth Services Review*, 35(10), 1751–1759.

Stout, K. (1989): "Intimate Femicide": Effect of Legislation and Social Services. *Affilia* 4(2) 21 – 30.

Strega, S. – Fleet, C. – Brown, L. – Dominelli, L. – Callahan, M. – Walmsley, C. (2008): Connecting father absence and mother blame in child welfare policies and practice. *Children and Youth Services Review* 30(7) 705–716.

Swingonsky, M. E. (1993). Feminist Standpoint Theory and the Questions of Social Work Research. *Affilia* 8(2) 171 – 183.

Temesváry Zs. (2018): *A szociális munka és a szociálpedagógia modern elméletei*. L'Harmattan SZOSZAK, Budapest.

Thompson, N. (2012): *Anti-Discriminatory Practice: Equality, Diversity and Social Justice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Trinder, L. (2000): Reading the texts. Postmodern feminism and the 'doing' of research. In: Fawcett, B. - Featherstone, B. – Fook, J. – Rossiter, A. (szerk.) *Practice and Research in Social Work Postmodern feminist perspectives*. Routledge, London and New York. 39 – 62.

Tyson, K. (1995): *New Foundations for Scientific Social and Behavioural Research*. Allyn and Bacon, Boston.

Van Maanen, J. (1988): *Tales of the Field*. University of Chicago Press, Chicago.

Webb, S. A. (2019): Esposito, biopolitics and social work. *Routledge Handbook of Critical Pedagogies for Social Work*.

Forrás:

https://www.academia.edu/37151126/Esposito_biopolitics_and_social_work

Letöltve: 2019. 07.15.

Wise, S. (1995): Feminist Ethics in Practice. In: Hugman R. - Smith D. (Szerk.) *Ethical Issues in Social Work*. Routledge, London. 104 – 119.

White, V. (2006): *The state of feminist social work*. Routledge, London

Zhang, M. L. - Scourfield, J. - Cheung, S. Y. – Sharland, E. (2018): Comparing Fathers and Mothers Who Have Social Work Contact. *Social Work Research* 42(2) 131 – 136.

Szociál-ökológiai praxis a szociális munkában

Bevezető

A tanulmányban a szociális munka elmélete és gyakorlata területén bekövetkezett új fejleményekről lesz szó. E fejlemények segítenek felismerni a szakterület szerepét a környezeti kérdések kezelésében, és megvilágítják a kérdések emberi jólétre gyakorolt hatásait. A fejezetben sor kerül a szociál-ökológiai praxis alapfogalmainak, alapvetéseinek, ezen belül a környezeti jártasságnak, a társadalmi igazságosság és a környezeti igazságosság elméleti-gyakorlati összefüggéseinek, valamint a fenntartható fejlődés elősegítésének részletes kifejtésére. Szakirodalmi forrásokra támaszkodva keresünk példákat az empowermentet (erőssé tételt) és a rezilienciát támogató, a környezeti veszteségeket gyógyító válaszokra összpontosító közösségi alapú praxisra. A szociális munka elmélet, gyakorlat és kutatás integrációját hangsúlyozva, javaslatokat teszünk a szociál-ökológiai tartalmak beépítésére a szociális munkás-képzésbe és a szakmai továbbképzésekbe. A szakirodalmi áttekintés nyomán következtetéseket fogalmazunk meg arra nézve, hogy miképpen tervezhető meg és folytatható le egy szociál-ökológiai kutatás, és hogy milyen módon tudjuk közzétenni annak eredményeit, ha azt szeretnénk (úgy), hogy ezzel egyfelől megragadjuk a politika-alkotók figyelmét, másfelől pedig hozzájáruljunk a bizonyítékokon alapuló szakmai gyakorlathoz.

A szociális munka személy-a-környezetben fókusza

A szociális munkások emberekkel együtt, emberekért, az emberek szolgálatában tevékenykednek: vagy közvetlenül, velük együtt, vagy közvetetten, érdekükben, az emberi tevékenység létrehozta hálózatokon, szervezeteken, intézményeken és politikákon keresztül. Számos más hivatásról is elmondható, hogy legfőbb küldetése az emberek szolgálatában végzett munka, és sok más tudományterületre is igaz, hogy az emberi élet megértése áll a középpontjában. Így a szociális munka egy a humán szolgáltatásokat nyújtó hivatások közül, értékei és értelmezései a humán tudományokra támaszkodnak, e területekhez járulnak hozzá. A szociális munka specifikumát – e humán tudományterületeken és hivatásokon belül – a következő jelentik:

- **Tudásait** illetően az emberek közötti és a szervezetekkel, intézményekkel való kapcsolatrendszer holisztikus értelmezésére törekszik, amit úgy is

szoktak jellemezni, hogy fókuszában a *személy-a-környezetében* interakciók állnak. (Zapf, 2010).

- **Szolgáltatásai** terén azokra összpontosít, akik nehézségeket tapasztalnak ebben a kapcsolatrendszerben, és a nehézségek jóllétüket is befolyásolják. Azaz, a szociális munka kliensei – bármely életkorban – sérülékenynek tekinthetők az elnyomás, a diszkrimináció, az elhanyagolás szempontjából; fenyegetik őket a kapcsolatok, az interakciók törései; mélyreható változásokat, átmeneteket élnek meg; krízisbe kerültek, vagy traumát éltek át.
- **Készségeiket** tekintve, a szociális munkások egyénekkel, párokkal, családokkal, kiscsoportokkal, közösségekkel, szervezetekkel együttműködésben tevékenykednek, és alakítják a szakpolitikákat – azaz mindazzal dolgoznak, amiből az „emberek és környezetük” összetevődik.
- **Értérendjük** szerint az emberi méltóság mindenkit megillet, következésképpen erősen hisznek a mindenkinek járó társadalmi igazságosságban (Dylan & Coates, 2012).

A szociális munka szakirodalmában ma felfedezhető egy olyan trend, amelynek jegyében a „környezet” értelmezését egyértelműen kiterjesztik az emberek és a természeti (biofizikai) környezet közötti interakciókra. Ennek a háttérében az a felismerés rejlik, hogy az emberi faj a természeti világ része, és a biofizikai környezet egészsége a jelenlegi és a jövő generációk jóllétének záloga (Molyneux, 2010). A közvetlen környezeti károkból és más globális környezeti változásokból származó, embereket érő hatások között szerepel az „élelmezés és az ivóvíz biztonságának elvesztése, a testi és lelki betegségek, a pénzügyi biztonság hiánya, a kapcsolati hálózatok felbomlása, politikai konfliktusok, és sok egyéb” (Mason, Shires, Atwood & Borst, 2017: 646).

Ezzel a mélyülő érdeklődéssel szemben – amit jól dokumentál a környezeti szociális munka egyre növekvő szakirodalmi bázisa – nem történt meg a „mélyreható váltás a gyakorlatban és a tantervek szintjén” (Dylan & Coates, 2012:141). A szociális munka elmélettörténetét áttekintve, Peeters (2012a) arra jutott, hogy az ember és saját természeti környezete közötti kapcsolat a „rendszerek”, „ökoszisztémák” és az „ökológiai” gyakorlat nézőpontjának hangoztatása ellenére sem vált a szociális munkás praxis főáramának jelentős kérdésévé. Ehhez hasonlóan Zapf

(2010), megvizsgálva a terület személy-a-környezetben fókuszát, arra következtet, hogy a 20. század eleje óta a szociális munka elméletalkotóinak többsége, implicit vagy explicit módon, a „környezet” fogalmát, mint „társas-társadalmi környezetet” értelmezte. Kevés kivétellel tudomást sem vettek a fizikai környezetről a szükségletfelmérés eszközei vagy a gyakorlati modellek leírása során. Ráadásul a szociális munka nem képviselte magát a környezetről folytatott nyilvános diskurzusban sem. *„A szociális munkás-képzés környezeti tartalmakra vonatkozó hiányosságait jól szemlélteti, hogy a szociális munkások környezeti jártassága nem jobb, mint az átlagnépességé”* (Ramsay & Boddy, 2017: 69).

Az egyre súlyosabb környezeti problémák és a problémák kezelésére hivatott nemzetközi, nemzeti, valamint helyi szintű kezdeményezések megismerése arra készítetett néhány szociális szakembert, hogy egyértelműen elismerjék a hatást, amelyet a Föld biofizikai korlátai az emberi jólét alakulására, ennél fogva a szakma küldetésére is gyakorolnak. E küldetés jegyében az emberi szükségletekre keresünk válaszokat, és a jóllétet igyekszünk fejleszteni. Számos tanulmányban szerepelnek olyan, szociális munka elméleti, szakpolitikai és gyakorlati szempontok, amelyek az emberi tapasztalatokat egyértelműen a természeti környezetben alapozzák meg (Woods, 1998; Lysack, 2010; Gray, Coates és Hetherington, 2013; Närhi és Matthies, 2018). Ennek a humán szolgáltatási praxisnak a mélyén egy olyan értelmezés sejlik fel, amelynek keretei között a globális világ rendszerként, egymásra rétegzett alrendszerek komplex hálózataként írható le, ahol a gazdaság a társadalom része, a társadalom pedig annak az ökoszisztémának a része, amely maga a Föld (Peeters, 2012a: 291). E nézőpont híveinek meggyőződése szerint mára kialakult *„egy felgyorsulóban lévő, globális szintű környezeti válság, ami aránytalanul érinti a világ legszegényebbjeit”* (Boetto, 2017: 48). Más társadalmi cselekvőkkel és szakterülettel összhangban a szociális munkának is *„válaszokat kell keresnie, mérsékelnie kell a környezet pusztulását.”* (Ramsay & Boddy, 2017: 78). Egyesek ezt kimondottan sürgős feladatnak tekintik:

„Végül a környezeti problémák olyan egyértelmű hatással lesznek a társadalomra, hogy a szociális munka elmélete és gyakorlata fejlődésében nekünk szakembereknek a környezeti kérdéseket, a (fizikai és szociális) környezettel való kapcsolatot kell központi témává tennünk”. (Jones, 2010: 70-71).

Ökológiai jártasság

A szociál-ökológiai nézőpont kialakítása megköveteli a szociális munkásoktól, hogy minél jobban megismerkedjenek a legfontosabb környezeti problémákkal –

ezek természettudományos alapjait is beleértve –, és munkájuk során alkalmazni is tudják ezeket a tudásokat. Az ökológiai jártasság kialakítása során jobban meg kell ismernünk a természetben működő rendszereket, és azt is, hogy hol az ember helye ezekben a rendszerekben. Mélyebben meg kell értenünk a környezeti válság mibenlétét, valamint azt, hogy az emberi tevékenység miképpen járul hozzá a válsághoz. (Boetto, 2017). Szükség lehet egy kicsit több önbizalomra ahhoz, hogy kilépjünk a humán- és társadalomtudományok „komfortzónájából”, ahová a szociális munka eredendően tartozik, és olyan szakmai anyagokat olvassunk, amelyek a természettudományok területén keletkeztek: így például a kémia, az ökológia, az oceanográfia és a klímatudomány területén. Az ökológiai jártasság (más) egyéb kapcsolódó területei, mint amilyen például a környezetvédelmi diskurzus átpolitizáltsága is, a szociális munkások számára sokkal ismerősebb területek. Hasznos lehet az is, ha történeti perspektívából törekszünk értelmezni a bőségesen rendelkezésre álló, környezetre vonatkozó ismereteket.

A továbbiakban a szociális munkások által megszerezhető ökológiai jártasságot röviden két, előtérben lévő ökológiai kérdés, a biodiverzitás és a klímaváltozás példáján keresztül illusztráljuk.

Biodiverzitás

Az Egyesült Nemzetek *Convention on Biological Diversity* (Biológiai Sokféleség Egyezmény) c. dokumentumában, amelyet Ives és munkatársai (2010) idéznek, a biodiverzitást a következőképpen határozzák meg:

„a biológiai sokféleség a bármilyen eredetű élőlények közötti változatosságot jelenti, beleértve többek között (...) az e rendszereket magukban foglaló ökológiai komplexumokat; ez magában foglalja a fajokon belüli, a fajok közötti sokféleséget és maguknak az ökológiai rendszereknek a sokféleségét”.³⁰

A biodiverzitás témáját az ökoszisztéma világszerte jellemző pusztulásának, a faunát és flórát érő veszteségeknek a kontextusában tárgyalják. Egyre növekszik a kihalással veszélyeztetett fajok száma. Erről a *Global Assessment Report on*

30

(http://www.biodiv.hu/convention/F1117799202/1995_evi_LXXXI_torveny_a_Biologiai_Sokfelesseg_Egy_Kihirdeteserol.doc, 2. Cikkely)

Biodiversity and Ecosystem Services (Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services [IPBES] 2019) szolgáltatja a legátfogóbb leltárt, amelyet valaha készítettek. A legfontosabb eredményeket az alábbiakban láthatjuk:

Az IPBES 2019-es jelentésének legfontosabb eredményei

A jelentésben 50 ország 145 szakértője, további 310 szerző hozzájárulásával méri fel a biodiverzitás és az ökoszisztéma-szolgáltatások változásait az elmúlt öt évtizedben. A jelentés átfogó képet nyújt a gazdasági fejlődés irányai és a természetre gyakorolt hatások közötti összefüggésekről. Ebben a jelentésben is, de a szakirodalmak tágabb körében is, az „ökoszisztéma-szolgáltatások” kifejezés azt a felismerést tükrözi, hogy az ember része és haszonélvezője az ökoszisztémának. Az ökoszisztéma-szolgáltatásokhoz tartozik az édesvíz, az élelem, az ipari rostok, a lakóhely és a genetikai erőforrások biztosítása; a táplálék körforgása és a talaj termékenységének biztosítása; a növények beporzása; az erózió megakadályozása; a természeti katasztrófák kivédése; a kártevők és a betegségek kezelése; a rekreáció és a turizmus; valamint a spirituális egészség és a kulturális identitás védelme.

A Föld összes állat- és növényfajának becsült száma (beleértve az 5,5 millió rovarfajt is) nyolcmillió. Közel egymillió fajt veszélyeztet a kihalás, sokat ezek közül néhány évtizeden belül. A természetben lezajló, a leginkább negatív, globális szintű változások öt legfontosabb mozgatórugója a következő: változások a szárazföld és a tengerek használatában; az élőlények közvetlen kizsákmányolása; a klímaváltozás; a környezet-szennyezés; és az invazív idegen fajok.

A szárazföldi környezet háromnegyedét és a tengeri környezet körülbelül 66 százalékát jelentősen megváltoztatta az emberi tevékenység. A szárazföld több mint egyharmadát, és az édesvíz csaknem 75 százalékát gabonatermelés és állattenyésztés céljaira használjuk fel. 1992 óta a városi területek több mint megkétszereződtek. A természeti erőforrások fejenkénti fogyasztása 1980 óta 15 százalékkal növekedett a világban.

Az őshonos fajok sokasága a legfontosabb szárazföldi élőhelyeken legalább 20 százalékkal csökkent, főképpen 1900 óta. A kétélűek 40 százaléka, a zátonyokat létrehozó korallfajták 33 százaléka, és az összes tengeri emlős több mint egyharmada vált veszélyeztetetté. A rovarpopulációk is jelentősen csökkentek. Az invazív idegen fajok száma 1970 óta országonként kb. 70 százalékkal nőtt – abban a 21 országban, amelyben részletes nyilvántartást vezetnek. A röpképtelen szárazföldi emlősök csaknem felét (47%), és a veszélyeztetett madárfajok csaknem negyedét már feltehetően érintették a klímaváltozás negatív hatásai.

Forrás: IPBES (2019)

A globális szintű urbanizáció tükrében a városi biodiverzitás megőrzése jelentős szerepet tölthet be, mind a fajok kipusztulásának megakadályozásában, mind pedig annak elősegítésében, hogy az emberek tapasztalatokat szerezhessenek a természetéről (*Goddard, Dougill és Benton, 2009*). Ugyanakkor úgy tűnik, hogy van egy belső feszültség a biodiverzitás megőrzése és a fejlődés között (*Ives et al, 2010*). A városi létformát támogató gazdasági kényszerek hozzájárulnak a természetes élőhelyek fokozatos, egyre növekvő mérvű pusztításához, ami visszafordíthatatlan veszteségeket jelent a biodiverzitásban. Előbb vagy utóbb ez a veszteség negatív hatással lesz a gazdasági és társadalmi életre, különösen a vidéki és a városszéli területeken, és megkérdőjelezi majd a fejlesztési stratégiák racionalitását. A biodiverzitás védelme, fejlesztése ezért világosan kapcsolódik a fenntartható fejlődés kérdésköréhez. Ez utóbbival ebben az írásban később részletesen foglalkozunk.

Klimaváltozás

A klímaváltozás tudományos tanulmányozása, a szakpolitika-alkotás és a praxis történetében különböző „korszakokat” figyelhetünk meg (*Howe, 2017*). Az első szakasz korábbi évszázadok körülbelül 1938-ig tartó eredményeit foglalja magában. Már az ókori görög filozófusok is tanulmányozták a kérdést, és írtak arról, hogy miképpen hat az emberi cselekvés a helyi klímára. A felvilágosodás idején az éghajlat és a klímaváltozás tanulmányozását a természettudományok általános fejlődése vitte előre. Több ország tudósai is kifejlesztettek olyan eszközöket, amelyek segítségével mérni tudták a hőmérsékletet, az egyes gázok koncentrációját az atmoszférában, a tenger szintjének változásait. Elméleteket dolgoztak ki arra nézve, hogy miképpen értelmezzék ezeket a mérési eredményeket, amelyeket azután további kutatásnak, tesztelésnek vetettek alá. Olyan tudósok munkásságát említhetjük meg ebből az időszakból, mint pl. *Jean-Baptiste Joseph Fourier, John Tyndall, Svante Arrhenius, és Guy Stewart Callendar* (*Bhandari, 2018*).

Ebben az első, *Howe* (2017) által behatárolt időszakban a tudósok többsége pozitív jelenséggént kezelte a felmelegedést. Az ezt követő második szakaszban, körülbelül 1938 és 1962 között néhány kutató azonban már megkérdőjelezte azt az állítást, hogy a felmelegedés az emberiség hasznára válna. Arra figyelmeztettek, hogy a CO₂ nagyarányú kibocsátása előre nem látható következményekhez vezethet a Föld időjárásában, messzire mutató társadalmi, gazdasági és politikai következményekkel. A kutatók elfogadták továbbá, hogy a klímaváltozással kapcsolatos technikai-tudományos tudást olyan módon kell kommunikálniuk, hogy azt a környezetvédők és a politika-alkotók is alkalmazni tudják (*Bhandari, 2018*).

A harmadik periódus 1963 és 1971 közöttre tehető (Howe, 2017), amikor a klímaváltozás egy marginális kérdésből jóval centrálisabb üggyé vált a nemzetközi környezetvédelmi politikában. Összességében, a hatvanas években a nyilvánosság kezdett tudatosabbá válni a környezeti kérdésekben, különösen a környezet-szennyezés ügyében. A kormányzatokat is figyelmeztették a veszélyekre, így például arra is, hogy a fosszilis tüzelőanyagok elégetése kockázatos gyakorlat, és a kérdést kormányzati szinten is kezelni kell.

A negyedik szakaszban, 1971 és 1988 között a tudományos közlemények egyre inkább utat találtak a nyilvános diskurzus felé, együtt azokkal az egymásnak ellentmondó hivatalos közleményekkel, amelyek összezavarták a képet (Howe, 2017). 1988 után – ezt tekintik döntő dátumnak (Kleeman, 2017) – a nyilvánosság már egyre inkább tudatában volt a klímaváltozás veszélyeinek. A népszerűsítő irodalmakat nem tudósok írták többé, hanem olyan szerzők, akik képesek voltak a nagy nyilvánosság számára is érthető módon megfogalmazni a tudományos felfedezéseket és azok jelentőségét. Ettől az időtől kezdve számos nemzetközi testületet állítottak fel, ilyen volt például az ENSZ Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC, Éghajlat-változási Kormányközi Testület), amelynek feladata a klímaváltozással kapcsolatos bizonyítékok összegyűjtése és értékelése lett. Fórumok teremtődtek a tudományos jelentések (pl. az IPCC által közétett rendszeres jelentések az első helyzetfelmérés, az 1990-es First Assessment Report óta), a konferenciák (pl. a Föld Csúcstalálkozó 1992-ben Rio de Janeiróban), és a nyilatkozatok (például a 2015-ben aláírt *Párizsi Éghajlatvédelmi Egyezmény*) számára. Másfelől pedig létrejött az ellenzők, a klímaváltozás tagadóinak játéktere (pl. a Global Climate Coalition, a fosszilis energiahordozók ipara és egyéb kapcsolódó iparágak által 1989-ben létrehozott koalíció, azzal a kifejezett céllal, hogy meggyőzzék mind a politikusokat, mind pedig a nyilvánosságot: a klímaváltozás tudománya túl sok bizonytalanságot rejt ahhoz, hogy bármilyen cselekvést indokoljon).

A környezeti ismeretek gyakorlati alkalmazása

Összességében a szociál-ökológiai nézőpontból tevékenykedő szociális munkások számára fontos, hogy minden téren lépést tartsanak környezeti kérdésekre, így például a biodiverzitásra és a klímaváltozásra vonatkozó természettudományos eredményekkel, azok történeti, társadalmi- gazdasági és politikai aspektusaival, amennyire ez lehetséges. Ha elsajátítják a fenti területek és más, hasonló témák értő kezelését, és képesek lesznek új értelmezési keretbe helyezni a természettudományos felismeréseket, megragadhatóvá, alkalmazhatóvá tudják tenni

ezeket saját szakmai gyakorlatukban, akkor arra is felkészültebbé válnak, hogy hatékonyan segítsenek a velük együtt tevékenykedőknek, és segítsék őket a "környezettel kapcsolatos fogalmak megismerésében és használatában" (Ramsay & Boddy, 2017: 77). Mindezt, és a szociál-ökológiai praxis néhány további kérdését a következő részben tárgyaljuk.

A szociál-ökológiai praxis egyes kérdései

A jólét tágabb értelmezésben

Egy szociál-ökológiai értelmezési keretben az emberi jólétet tágabban kell tudnunk értelmezni: az emberek társas működése, az e funkcionálást meghatározó többszintű, a fizikai funkcionálástól elválaszthatatlan interakciók, az ökológiai, valamint technológiai feltételek számbavétele teszik ezt az értelmezést lehetővé (Woods, 1998: 242). Ha a jólét egy olyan megközelítése kerül előtérbe, amelynek jegyében egyértelműen elismerjük, hogy az ember épp annyira kötött és behatárolt a természeti-biofizikai környezete által, mint bármely másik faj, akkor támaszkodhatunk az ökológia eredményeire annak érdekében, hogy jobban megértsük „az egyének, más élőlények, és az élet fizikai és kémiai háttere közötti komplex interakciókat.” (Palmer, 1995: 21).

A társadalmi igazságosság és a környezeti igazságosság összekapcsolása

Dylan és Coates (2012:142) érvelése szerint „a klímaváltozás és a súlyos környezeti pusztítás rákényszeríti az emberiséget, hogy felülvizsgálja ember és Föld kapcsolatát.” A szociális munka területén ez azt jelenti, hogy a hagyományos, társadalmi igazságosságra vonatkozó érzékenységet a környezeti igazságosságra való érzékenységgel kell ötvözni. A társadalmi igazságosság és a környezeti igazságosság összekapcsolásának irányelvei között szerepel a holisztikus gyakorlatra, a személy és a természet kölcsönös kapcsoltságára vonatkozó fókusz; valamint a szociális munka azon igénye, hogy más szakterületekkel koalíciókat alakítva tevékenykedjen (Molyneux, 2010: 65). A humán szolgáltatások új irányai és hatékonyabb modelljei a „jól élni egy adott helyen” alapelveiből fejlődhetnek tovább. Ebben a megközelítésben a társadalmi és a környezeti igazságosság, az emberi és a környezeti jogok, az emberekért és a környezetért vállalt felelőségek egybeolvadnak (Zapf, 2010). A „Föld gondnokainak” etikája a tudás hagyományosabb formáira is támaszkodik (Coates, Gray & Hetherington, 2006), és beépíti ezeket a szakma gyakorlatába.

Az emberi szükségletek és a jóllét holisztikus értelmezése

A szociális munka erősen összpontosít arra a kérdésre, hogy miképpen értelmezhetők az emberek alapvető szükségletei, és hogyan segíthetünk ezek kielégítésében. Ökológiai nézőpontból e kérdéseket is holisztikusan kell megközelítenünk, azaz figyelembe kell vennünk az emberek és a természeti környezet közötti interakciókat. *Max-Neef (1991)* írásai orientálhatnak bennünket az elméleti alapok kialakításában. *Max-Neef* szerint az élet minősége attól függ, hogy az embereknek milyen lehetőségük van az alapvető szükségleteik megfelelő kielégítésére. E szükségletek minden ember számára közősek, és hasonlóan csoportosíthatók (pl. önfenntartás, védelem és részvétel). Míg maguk a szükségletek univerzálisak, addig a kielégítésük eszközei („satisfiers”) az idők követelményeinek és a kulturális különbségeknek megfelelően változnak. Univerzális továbbá, hogy a szükségleteket három kontextuson belül elégtjük ki (*Max-Neef, 1991*), azaz a saját szelfre vonatkoztatva (*Eigenwelt*); a társas világra/csoportra vonatkoztatva (*Mitwelt*); és a természeti környezetre vonatkoztatva (*Umwelt*).

A szelf kontextusa (*Eigenwelt*) a szociális munka egyik fő fókusza, és erőteljesen megjelenik az olyan szakmai nézőpontok érvényesítésekor, mint amilyen pl. az erősségekre építő szociális munka, amelynél a klienst abban segítjük, hogy az erősségekre alapozzon, ne pedig a deficitekre figyeljen (*Saleeby, 2009*). A társas világ (*Mitwelt*) a legfontosabb közeg, amelyben mi, mint társas lények kielégítjük alapvető szükségleteinket. A *Mitwelt* tartalmazza személyközi kapcsolatainkat, a társadalmi szervezetekben és más szervezett csoportokban való részvételünket, a társadalmi intézményekkel kialakított viszonyunkat (az olyanokkal, mint pl. a család, az állam, a patriarchátus vagy a vallás), amelyekre kultúránk és társadalmunk épül. A jelenlegi történelmi korban az egyén létezése egyre inkább a globális intézményrendszer viszonylatában értelmezhető. A gyors technológiai változások, az egyre erősebben összekapcsolódó gazdasági és politikai rendszerek, a nemzetközi mozgalmak és a kultúra fejlődése mindinkább hozzájárul „...a fogyasztás és az emberi élet alapvető mintázatainak konformitásához. Az egyén kívánságait, szükségleteit már nem a helyi kultúra vagy tradíció határozza meg, hanem olyan áruk és szolgáltatások, amelyekre egy globális kultúra részeként tekinthetünk.” (*Bates, 1998: 151*).

Sokak számára a környezet határai a *Mitweltnél* húzódnak, de *Max-Neef (1991)* modellje arra ösztönöz bennünket, hogy a társadalmi világon túl az *Umweltet*, a természeti környezetet is vegyük számításba. Az *Umwelt* emberi szükségleteink

kielégítése szempontjából kulcsfontosságú közeg. Mint élőlények, a Föld bioszférájához kapcsolódunk és attól függünk, számunka a bioszférának „*természettől fogva értéke van, és létfontosságú az emberi élet fenntartásában*” (Ramsay & Boddy, 2017:74). Ahogyan Jones (2010: 69) rámutatott, „*az egyének, a közösségek és a társadalmak jólléte világosan összefügg tágabb környezetük minőségével.*”

Mi, emberek valamiféle egyedi helyet teremtettünk a magunk számára a bioszférában: „*megváltoztatjuk a természetes ökoszisztémákat, kimerítjük a nem megújuló forrásokat, létrehozuk a környezetszennyezést, veszélyes, újra nem hasznosítható hulladékokat termelünk.*” (Palmer, 1995:28). Ennek nyomán néhányan – az utóbbi években egyre sürgetőbben – azt a kérdést teszik fel, hogy vajon mennyi idő kell még ahhoz az embernek – aki egy láthatóan fenntarthatatlan mintát követ –, hogy olyannyira tönkregye a bioszférát, hogy még a legalapvetőbb emberi szükségletek kielégítése is nehézségekbe ütközzék, vagy éppen lehetetlenné váljon? Ahogyan Peeters (2012a: 289) írja: „*a fenntarthatóságról folytatott vita mélyén az a dilemma rejlik, hogy miképpen lehet az emberi szükségleteket kielégíteni úgy, hogy a Föld biofizikai határait ne sértsük meg, és megóvjuk a 'természeti tőkét'*”. A továbbiakban erről lesz szó.

Fenntartható fejlődés

Zapf (2010: 33) rámutat, hogy a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos aggodalmak jelentik az egyik legfontosabb tényezőt, aminek eredményeképpen „*a szociális munka visszaköveteli magának a környezet fogalmát*”. Az USA-ban például a National Association of Social Workers, a szociális munkások nemzeti szervezete 2000-ben a következő állásfoglalást tette közzé:

„*Az emberek és a természeti környezet védelme a fenntartható fejlődés révén egyértelműen a személy-a-környezetben nézőpont legteljesebb érvényre juttatása. A fenntartható fejlődés és a személy-a-környezetben nézőpont illeszkedése olyan biztos elméleti alap, amelyre építve a makroszintű szociális munkás praxis a személy és természeti környezete viszonylatában felmerülő problémákat kezelni tudja*”. (National Association of Social Workers, id. Zapf 2010: 34)

A szociális munka szükségszerűen foglalkozik a fenntarthatóság kérdéseivel. Ezek ugyanis egy olyan tágabb kontextusban helyezhetők el, amelybe beletartozik a szociális problémák – ideértve a társadalmi egyenlőtlenségeket – és a környezeti problémák közötti kapcsolat fel- és elismerése (Rocha, 2018); valamint

azok az egyre erősebben bizonyítható hatások, amelyek „a klímaváltozás kapcsán a marginális csoportokat érik” (Ramsay & Boddy, 2017: 72).

Bár az ember és természeti környezete közötti kapcsolat egyes aspektusaival (mint pl. a gyorsan városiasodó területeken belül a szabad területek hiánya, a túlnépesedés, az erőforrások korlátozottsága, és a környezetszennyezés) kapcsolatos aggályok már évszázadok óta megfogalmazódnak és vita tárgyát képezik, Dryzek (2013) megjegyzi, hogy a „környezet”, mint fogalom az 1960-as évekig aligha létezett. Azóta azonban a legtöbb ország beiktatott a környezet védelmére vonatkozó törvényeket, és létrehozott olyan kormányzati részlegeket, amelyeknek a környezettel kapcsolatos ügyek menedzsmentje, a környezeti nevelés és a környezetvédelem lett a feladata.

A környezetvédelmi problémák gyakran válnak a közfigyelem tárgyává: a korai környezeti aggályokon túl – mint pl. a környezetszennyezés, a vadvilág védelme, a népességnövekedés, és a természeti források kimerülése – idővel olyan kérdések is nyilvánosságot kaptak, mint az ózonréteg pusztulása, az energiaellátás problémája, az állatok jogai, a fajok kihalása és a biodiverzitás megőrzése; a globális felmelegedés (klímaváltozás), a környezeti igazságosság, az élelemiszerbiztonság, és a genetikailag módosított organizmusok kérdései (Dryzek, 2003). A környezeti kérdésekkel kapcsolatban érdemes megemlíteni a véleménykülönbségeket, az ellentmondásos megközelítést. Az éles viták a szakpolitikai intézkedések érvényre juttatásának kérdéseitől a környezeti etikára vonatkozó filozofikusabb dilemmákig terjednek. A politikai pozíciók folytonosan változnak, sőt, még a viták során alkalmazott terminológia is jelentősen megváltozott az elmúlt évek során. (Dryzek, 2013).

A növekvő aggodalmaknak, amelyek a szárazföldre, a vízre, a levegőre és a többi élőlényekre gyakorolt emberi hatásokkal kapcsolatosak, a *Néma tavasz* (Carson, 1962/1994) című könyv publikálása adott erőteljes lendületet. Ebben a gyakran méltatott könyvben Rachel Carson tudományosan dokumentálta azokat a káros környezeti hatásokat, amelyeket a növényvédő szerek meggondolatlan használata okoz. Carson azzal vádolta a vegyipart, hogy téves információkat tesz közzé, az ipari szakemberek állításait a köztisztviselők pedig kritikátlanul elfogadják. Erőfeszítései hozzájárultak ahhoz, hogy az USA-ban felállították az *Environmental Protection Agency*-t, amely egy környezetvédelmi ügynökség. Ezzel létrejött egy több országban is követhető példa. A hatvanas években kialakuló környezetvédelmi problémákra való rádöbbenés 1972-ben a nemzetközi közösséget az ENSZ

környezetvédelmi programjának az elindítására motiválta (*United Nations Environment Program*.)

Az egyik legfontosabb fordulópont a környezeti ügyek és a fenntarthatóság kapcsán kialakított együttműködésben a *World Commission on Environment and Development* (ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottság) jelentése, az *Our Common Future* (*Közös jövőnk*) (Bruntland, 1987). A jelentésből világossá vált, hogy a gazdasági fejlődés jelenlegi formája nem fenntartható, és a szerzők az ökológiai korlátokat figyelembe vevő alternatív megközelítéseket sürgették. A „fenntartható fejlődés” eredeti koncepciója szerint olyan fejlődésre van szükség, amely a jelen szükségleteire úgy tud válaszolni, hogy nem teszi tönkre a jövő generációk képességét saját szükségleteik kielégítésére (Bruntland, 1987). Ez a jelentés számos nemzetközi szerződés, egyezmény és nemzeti stratégia katalizátoraként működött, beleértve a *Föld Csúcstalálkozót*, amelyet 1992-ben az Egyesült Nemzetek égisze alatt Rio de Janeiróban tartottak meg.

A fenti nemzetközi erőfeszítések ismeretében a fenntartható fejlődést olyan folyamatnak tekinthetjük, amely lehetővé teszi a társadalom számára, hogy minimalizálja a környezetre gyakorolt káros hatásokat, ugyanakkor fenntartsa vagy növelje a biofizikai környezet képességét arra, hogy mindannyiunk számára egy kívánatos életminőséget támogasson (Jaffe & Gertler, 2008). Ide tartoznak a tájat, az ökoszisztémákat és az életminőség céljainak eléréséhez szükséges tevékenységek fenntartását érintő kérdések és politikai döntések; valamint az a kérdés, hogy mi az ökológiai rendszerek háborgatásának, a környezeti pusztításoknak az elfogadható mértéke. A fenntarthatóságnak azért van különleges jelentősége a szociális munkában, mert a környezeti stressz a sérülékeny csoportokat aránytalanul sújtja. Az olyan környezeti problémák esetében, mint amilyen az élőhelyek pusztulása, az áradások, az aszály és a földrengések, gyakran éppen a sérülékeny, marginalizálódott csoportok szenvedik meg legjobban a következményeket, nekik kell a legkeményebben küzdeni a helyreállítás érdekében. Rocha (2018: 6) szerint „a társadalmi sérülékenység nem csupán a kockázatoknak való kitettség következménye, hanem a soktényezős társadalmi egyenlőtlenség következménye is, például a szegénységé, az életkoré, a nemé, vagy a társadalmi osztályé.”

Összességében, ahogyan Molyneux (2010: 62-63) a szakirodalmak áttekintésére alapozva megállapítja, „az ökológiával és a fenntarthatósággal kapcsolatos fogalmak egyértelműen utat találnak a szociális munka szakmai diskurzusába, azzal

párhuzamosan, ahogyan a szociális munkások saját gyakorlatukban egyre erősebben szembesülnek a környezetszennyezés és a környezetrombolás következményeivel". Ezt a gondolatmenetet az a felismerés alapozza meg, hogy az emberi lények részét képezik biofizikai környezetnek, függenek attól, és együttesen járulnak hozzá a megváltoztatásához. A környezet pusztulásának, a fajok számában bekövetkező veszteségeknek, a klímaváltozásnak a bizonyítékai elsőprók, és e környezeti stresszforrásoknak közvetlen hatása van az egyéni és a közösségi jólétre. Ha a fenntartható fejlődést úgy értelmezzük, mint a szociális-társadalmi, ökológiai és gazdasági dimenziók komplex egymásra hatásának eredményét, akkor a szociális munkának világos szerepe van a fenntartható fejlődés megteremtésében, mert annak szociális dimenziójával foglalkozik (Peeters, 2012b). Ebbe beletartozik a terület emberi kapcsolatokra és az ember és környezete közötti interakcióira vonatkozó holisztikus megközelítése is.

Empowerment és reziliencia

A szociál-ökológiai nézőpontból értelmezett fenntarthatóság két alapvető fogalma az *empowerment* (erőssé tétel) és a *reziliencia* (rugalmas alkalmazkodás). A szociális munka számos eszközzel rendelkezik az empowerment és a reziliencia érvényre juttatásához, egyebek között ilyen a szakterület erős értékrendje, a rendszerszintű és strukturális tényezők középpontba állítása, valamint az emberekkel együtt végzett szakmai tevékenységek során a részvételen alapuló megközelítés előtérbe helyezése.

Az empowerment célja a hátrányos helyzetű közösségek részvételének elősegítése a társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális életben; emellett hozzájárul a források méltányosabb elosztásához (Rocha, 2018:7). A célkitűzés a befogadóbb közösségek létrehozása és a társadalmi tőke gyarapítása: azaz a bizalmon alapuló kapcsolatok kialakítása, a kölcsönös megértés elősegítése, és olyan, közös tevékenységek szervezése, amelyek során az egyének, a közösségek és az intézmények közelebb kerülhetnek egymáshoz egy olyan együttműködő folyamatban, amelynek során a társadalmi változásokhoz szükséges erőt építik fel (Peeters, 2012b).

Az emberek erőssé tétele hozzájárul a szociál-ökológiai rendszer rezilienciájához, amelynek ezek az emberek a részei. A reziliencia nem más, mint egy adott rendszer képessége arra, hogy „megkösse a zavarokat, és úgy szerveződjék újjá a változás folyamán, hogy lényegében megőrzi ugyanazt a funkciót, struktúrát, identit-

tást és visszacsatolásokat.” (Walker, id. Peeters 2012b: 16). Egy tágabb, rendszerszintű nézőpontból a szociális munkás könnyebben felismerheti, hogy a biofizikai rendszer kapacitásai, amelyek révén a rendszer a társadalmi fejlődéshez szükséges erőforrásokat és ökoszisztéma-szolgáltatásokat létrehozza, a változásokkal, a kizsákmányolással szemben sérülékennyé vált, és nem vehető többé magától értetődő adottságnak (Folke és mtsai., 2005). A termelés, a fogyasztás és a jóllét mintázatai nem csupán az egyes régiókon belüli gazdasági és társadalmi viszonyok termékei, hanem a régió ökoszisztémáinak, sőt, a szomszédos régiók ökoszisztémáinak fenntartó kapacitásaitól is függenek. A kormányzati és a nemkormányzati (civil, for-profit) szereplők számára a legfőbb kihívás, hogy a változások és a kényszerek ellenében is biztosítsák ezt a fajta kapacitást. Ehhez azonban kulcsfontosságú a reziliencia felmérése és aktív alakítása. Folke és munkatársai (2005) a következőképpen írják le a komplex szociál-ökológiai rendszerek adaptív kormányzásának alapelveit, amelyek szerint megerősíthető a bizonytalan és váratlan helyzetek kezelésének képessége:

1. táblázat. Az alkalmazkodás kormányzati alapelvei és gyakorlata

Alapelv	Gyakorlat
Az erőforrásokkal és az ökoszisztéma dinamikájával kapcsolatos tudások értelmezése és felépítése	Minden értelmezési forrást mobilizálnunk kell. Ennek érdekében rezilienciát gyarapító módon kell feltárunk a környezetből érkező visszacsatolásokat, és ugyanilyen módon kell válaszolnunk azokra. Fel kell építeni az ökológiai ismereteket, az ökoszisztéma folyamatainak és funkcióinak értelmezését. Működtetni kell azokat a társadalmi ösztönzőket, amelyek az ökológiai tudást létrehozhatják, és olyan kapacitásokat kell megteremteni, amelyek révén monitorozhatók és értelmezhetők az ökoszisztéma-dinamika jelzései (visszacsatolásai), úgy, hogy azokból a társas/társadalmi rendszerekben hasznosítható tudás keletkezzék.
Az ökológiai tudás beépítése az adaptív menedzsment gyakorlatába	A hangsúly egy olyan tanulási környezet megteremtésére kerül, amelyben vezető szerepet kell tudni vállalni, egyúttal szükséges a szervezeteken belül a társadalmi normák megváltozása is. A sikeres menedzsment a folytonos tesztelés, monitorozás, az adaptív válaszok felerősítéséhez szükséges újraértékelés függvénye, azzal, hogy mindamellet el kell ismernünk a komplex rendszerek természetükből fakadó bizonytalanságát.
Adaptív kollektív menedzsment	A kockázatviselők különböző csoportjainak együttműködésére alapoz, és a társas hálózatok eltérő szintjein működik. A hangsúly a többszintű társas hálózatokra kerül a tudás felépítése és átadása, a társadalmi tőke növelése, valamint az ökoszisztéma-menedzsment-kezdemenyezések jogi, politikai és pénzügyi támogatásának megszerzésében. Ehhez rugalmas intézményrendszerre, és többszintű kormányzati rendszerre van szükség. Egy ilyen rendszer sem nem centralizált, sem nem decentralizált, hanem az eltérő szintek közötti interakciók jellemzik.
Meg kell birkózni a külső problémákkal, a bizonytalansággal, és a váratlan eseményekkel	Egy jól működő, reziliens rendszerben megvan a képesség arra, hogy megbirkózzék a klímaváltozásokkal, betegségek kitörésével, hurrikánokkal, a globális piac követelményeivel, a segélyezéssel, és a kormányzati politikákkal. A szociál-ökológiai rendszer számára a kihívást a bizonytalanság elfogadása, a változásokra, váratlan eseményekre való felkészülés, valamint az egyes összetevők zavarokkal szembeni alkalmazkodóképességének növelése jelenti.

Forrás: Folke és mtsai. (2005) nyomán

Összességében a nemreziliens szociál-ökológiai rendszerek *sérülékenyek* a külső változásokkal szemben, míg a reziliens rendszer a zavarokat akár lehetőségként is képes hasznosítani ahhoz, hogy megfelelő állapotokat alakítson ki. A szociál-ökológiai nézőpontot képviselő szociális munkások azzal, hogy rendszerszemlélet szerint és részvételi módokon, az empowerment, a társadalmi tőke erősítésével, a fenntartható fejlődést szem előtt tartva tevékenykednek, kulcsszerepet játszhatnak az egyének, közösségek, szervezetek környezeti zavaraival és veszteségeivel szembeni reziliencia felmérésében, fejlesztésében és megerősítésében. A szakma gyakorlatának ki kell terjednie „az ökoszisztéma-menedzsment során tett kezdeményezésekre” (Folke, 2005). Ez aktív bevonódást követel meg többszintű társas hálózatokban és partnerségekben, különösen helyi szinteken, de tágabban értelmezve a szakmai testületekben és szövetségekben is.

Közösségi gyakorlat

A szakirodalomokban gyakori, hogy a szociál-ökológiai praxis felé való eltolódás nyomán előtérbe kerül a közösségi munka, a szociális munka egyik kulcsfontosságú módszere (Molyneux, 2010; Rambaree, Powers & Smith, 2019). A környezet pusztulása tipikusan a lokalításban tapasztalható, a szociális munkások pedig létre tudnak hozni olyan kontextust, amely összehozza az embereket, elősegíti a hálózatosodást és a közösségépítést; koalíciókat tudnak alakítani más szakmákkal; bevonódnak a tanácsadásba és az emberek aktivizálásába (Molyneux, 2010: 65). Azok a szociális munkások, akik szociál-ökológiai nézőpontból kapcsolódnak be a közösségi munka gyakorlatába, nem csupán a közösségi élet szociális, politikai, gazdasági és kulturális vetületeire összpontosítanak, hanem „arra a kapcsolatrendszerre, amely a közösség biofizikai aspektusait jellemzi...Így az ökoszociális nézőpont egy, a fenntartható közösségi fejlődést lehetővé tévő holisztikus keretet kínál.” (Rambaree és mtsai., 2019: 2).

A közösségi-alapú gyakorlat a következőket foglalja magába: közösségi cselekvést a fenntarthatósággal kapcsolatos helyi tudások megerősítésére; a helyi lakosok és kockázatviselők közösségi csoportjainak létrehozását, amelyek szerepet vállalhatnak a környezeti katasztrófákból való felépülésben; városi partnerségek kialakítását helyi élelmiszerbiztonsági projektekkel; és a nyilvánosság szemléletformálására irányuló kampányok támogatását, amelyeknek középpontjában az erdők irtásának megakadályozása, valamint a megújuló energiaforrások használata áll (Boetto, 2017). A közösségi szociális munkások részt vehetnek olyan „alulról felfelé építkező gazdasági projektek”, szociális vállalkozások létrehozásában, ahol a fenntartható termelés és szolgáltatások –

pl. a javítások, az újrahasznosítás, a közösségi támogatással működtetett mezőgazdasági termelés, a közösségi kertek és a fenntartható élelmezési szolgáltatások – hozzájárulhatnak a szociál-ökológiai rendszerek rezilienciájához (Peeters. 2012a).

Zapf (2010) elismeri, hogy a lokalitás, a hely értelmezése mély, erőteljes hatással van az emberi identitásra, a tevékenységre és a problémamegoldásra. A vidéki szintéren dolgozó szociális munkások különösen odafigyelnek a „hely” kapcsolódó tudattartalmaira. Szociál-ökológiai perspektívából a közösségi munkát – már nem csupán vidéken – tekinthetjük úgy is, mint folytonos újjáteremtést, újjáalakítást, amelynek az emberek és a természeti világ is részesei; és ahol azt is felismerik, hogy *„jól élni egy adott helyen folyamatot, nem pedig valamilyen végcélt jelent”* (Zapf, 2010: 40).

A környezeti veszteségekre adott válaszok

A környezeti veszteségekre, az élőhelyek, a táj, a növényzet, az állatvilág károsodására adott személyes válaszok között ott van az elkeseredés, a tagadás, a düh és a jövő iránti aggodalom, de ott van a reziliencia, a szolidaritás, és az értelemmel teli változásokhoz való hozzájárulás vágya is (Lysack, 2010; Seed & Rosenhek, 2012). Más szakmákkal együttműködve a szociális munkának abban van fontos szerepe, hogy segítsen az embereknek jól válaszolni a környezeti problémákra és válságokra. Ebben az értelemben a hagyományos szolgáltatási fókusz követi, amennyiben olyanoknak segít, akik krízishelyzetekkel, veszteségekkel néznek szembe. Lysack (2010) szerint a szociális munka specifikus szerepe abban áll, hogy holisztikus szemlélettel azonosítja és veszi célba a környezeti problémák személyes és személyközi-kapcsolati hatásait, és így próbál meg gyógyító válaszokat keresni a környezeti veszteségekre. E válaszok között szerepelhetnek *„a környezeti traumára – pl. a szélsőséges időjárás vagy a felgyorsuló klíma-destabilizáció okozta megpróbáltatásokra – adott egyéni és közösségi válaszok is”* (Lysack, 2010: 53).

Seed és Rosenhek (2012) praxismodelleket írnak le; ezeket a nyolcvanas évektől fogva fejlesztették ki azzal a céllal, hogy az érintettek kifejezhessék a környezeti pusztulás, a biodiverzitás csökkenése és a klímaváltozás kapcsán érzett elkeseredésüket, gyászukat, tehetetlenségüket és fájdalukat. Az elkeseredést felváltó empowerment folyamatok révén a szociális csoportmunkában *„létrehozható egy olyan biztonságos közeg, amelyben lehetővé válik korábban száműzött érzések megvizsgálása, és visszanyerhetjük azt az erőt, amelyet az érzéseinkkel együtt nyomtunk el”* (Seed & Rosenhek 2012: 36). Így megerősödve a résztvevők aktívabban be tudnak kapcsolódni a közösségépítő, érdek-

védelmi és politikai tevékenységekbe, amelyek révén a környezeti veszteségek következményeivel képesek foglalkozni, és azokat enyhíteni. Lysack (2010: 48) ezt úgy írja le, mint „a környezeti állampolgáriság felé való elköteleződés kialakítását.”

A trauma-intervenciók terén szerzett tapasztalatai révén a szociális munka képes „segítséget nyújtani azoknak, akik személyes válaszaik megfogalmazásával küszködnek: abban, hogy más szövetségeseket keressenek a környezeti igazságosság képviselőihez, és közösségi alapú oktatási-nevelési programokat kezdeményezzenek.” (Lysack, 2010: 53). Az intervenció lehet egyéni, családi vagy csoportos konzultációs megközelítések formájú, vagy működhet a közösségi munka szintjén. Az alábbi példa a környezeti veszteségekre adott válasz közösségi munka keretei között folytatott gyakorlatáról szól:

A környezeti veszteségekre adott válasz

A résztvevők kezdetben kiscsoportokban dolgoznak, ez a folyamat alapozza meg a közösségi szerveződések és az érdekképviselő magasabb szintjeit. Reflektív gyakorlatok útján jutnak el addig, hogy tudatosuljon bennük a többi élőlényrel való kapcsolatuk. A résztvevők saját emlékeiket, történeteiket idézik fel és osztják meg másokkal. Ha lehetséges, egy adott ökoszisztémára/fajra összpontosítsanak, és azt vizsgálják, hogy az miért jelentős a számukra.

Miután sikerült újjáteremteniük kötődésüket a természeti világ egy részével, a résztvevők megvizsgálják, milyen válaszokat adnak az általuk közvetlenül érzékelt környezeti veszteségekre. Ez a folyamat már olyan területekre vezeti őket, ahol fájdalmat, traumát, gyászt, veszteségeket tapasztalhattak. A folyamatban nem csupán a múltbeli viselkedésük felett érzett büntudatot és szégyent fedhetik fel, de kifejezhetik azt a morális indíttatású dühöt is, amit a jelen veszteségei, és a félelmeket, anticipált gyászt, amit már a jövő miatti aggodalmak keltenek bennük.

A résztvevők összekapcsolják a természeti világ védelmének elkötelezettsége mögötti értékeiket és erkölcsi meggyőződésüket azokkal a jelentős személyekkel, akik életük folyamán e meggyőződéseket kialakították bennük. Megújuló felelősségvállalás fakad abból, ahogyan újra felfedezik saját közös értékeiket és elköteleződésüket mindazok felé, akik nagy hatást gyakoroltak személyiségük fejlődésére.

A jelenlévőket bátorítják, hogy összpontosítsanak arra, miképpen tudják a gyakorlatba átültetni és elmélyíteni a természet védelme iránti, újonnan felébredő elköteleződésüket. Ide tartozhat az oktatás és nevelés, valamint a politikai érdekképviselő terén kifejtett aktivitás. A résztvevőket végül arra kéri, hogy képzeljék el, milyen hatással lenne az életükre, ha másokkal együtt cselekvésbe kezdenének.

Forrás: Lysack nyomán (2010: 57-61)

Szociális munkás-képzés

Gray, Coats és Hetherington (2013) összeállított és megszerkesztett egy környezeti szociális munkáról szóló tanulmánygyűjteményt, amelyben átfogó megközelítéssel mutatják be, hogy miképpen illeszthetők be mélyebben az ökológiai kérdések a szociális munka elméletébe, gyakorlatába, és a képzésbe. A szociális munkás-képzést illetően a szerzők támogatják a gondolatot, hogy bátorítsuk a diákokat a környezeti kérdésekkel való foglalkozásra. Ez jelentheti a szociál-ökológiai tartalmak beépítését a tantervekbe, a környezettudatos állampolgárrá nevelést, és a szociális munka szerepének hangsúlyozását a katasztrófák megelőzésében és az azokból való felépülés során (*Gray et al, 2013*).

Jones (2010) szerint a szociális munkások képzői számára az igazi kihívást az jelenti, hogy miképpen segítsék a diákokat az elvont elméletektől a gyakorlati cselekvés felé mozdulni. A hallgatóknak meg kell adni az esélyt arra, hogy akciók során tegyék próbára a kitáguló értelmezési keretet. Az oktatási-tanulási tapasztalatok között szerepelhet a környezetvédelmi projekteken való közreműködés, mint a tanterv része, és ott lehetnek az ökológiai paradigmában gyökeredző gyakorlat és a cselekvés példái, amelyek kiindulópontot jelentenek a diákok számára saját akcióik elgondolásához; a dialógus és a racionális diskurzus hangsúlyozása, elköteleződve a másokkal folytatott nyitott kommunikáció mellett, egyúttal felismerve, hogy az igazán eredményes tanulást az jelenti, ha mind egyéni, mind társadalmi szinten cselekvésbe tudjuk átfordítani a tanultakat.

A tantervet tekintve döntenünk kell arról, hogy külön modulban oktassuk-e a szociális munkához tartozó szociál-ökológiai praxis tartalmait; vagy a természeti környezetre vonatkozó tartalmakat a már létező tantervi egységek részévé tegyük (*Boddy, McFarlane & Greenslade, 2018*). Ami a terepképzést illeti, számos kormányzati és nem-kormányzati szervezetenél folytatható szociál-ökológiai gyakorlat, beleértve a helyi önkormányzatokat, a katasztrófavédelmet és a kríziskezelésért felelős szolgáltatásokat, valamint a közösségi és szomszédsági centrumokat. Ez egyfelől további foglalkoztatási lehetőségeket jelent a szociális munkások számára, másfelől segít biztosítani, hogy a szakterület kivegye a maga részét a jelenlegi és a jövőbeni szociál-ökológiai kérdések kezeléséből.

Szociális munka kutatás

A szociális munka szociál-ökológiai megközelítésének folyamatos finomítása és erősítése az elmélet, a gyakorlat és a kutatás aktív integrálására épít. Irodalmi áttekintésükben *Mason és munkatársai (2017)* az 1985 és 2015 között lefolytatott, a globális környezeti változások és kihívások összes aspektusára összpontosító szociális munka kutatásokat vizsgálták, és a következőket találták:

- A vizsgált 112 tanulmány csaknem fele (47,3 %) a 2011 és 2015 között eltelt öt évben íródott, és ez arra utal, hogy a tudományos kutatás ezen a területen felgyorsulóban van.
- A tanulmányokban a következő témák szerepeltek: környezeti katasztrófák, klímaváltozás, energia, környezetszennyezés, vízfelhasználás, a szárazföldi területek használata és tönkretétele.
- A tanulmányok 42,0 százaléka kvalitatív módszereket, 39,3 százaléka kvantitatív módszereket és 18,8 százaléka kevert módszereket alkalmazott.
- Számos tanulmány hívta fel a figyelmet a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségekre és ezek emberekre gyakorolt hatásaira; valamint arra, hogy egyes társadalmi csoportok miképpen birkóznak meg a környezeti változásokkal.
- Bizonyítékokat találtak adott stratégiák hatékonyságára, így például a részvételi alapú, közösségeket bevonó munka hatékonyságára; a nemzeti szintű szakpolitika-alkotást és a helyi szükségleteket kielégítő források elérhetőségét célzó tevékenységek eredményességére; valamint a szociális munkás képzés fejlesztésének eredményeire, az olyan témák megjelenítésével, mint amilyen pl. a trauma-intervenció.

E tanulmányra alapozva a szerzők további, olyan kutatásokat sürgetnek, amelyek elősegítik a szociális munka intervenciók bizonyítékokkal való alátámasztását, és amelyekre egyúttal erőteljesebb módszertani szigor jellemző. Longitudinális vizsgálatokra és erősebb eredmény-indikátorokat alkalmazó kutatásokra lenne szükség a szociális munka intervenciók értékelése során (*Mason és mtsai., 2017: 660-661*).

A szociál-ökológiai témákat érintő innovatív szociális munka kutatás fejlesztésére tett egyéb javaslatokból továbbá az alábbiakat is leszűrhetjük:

- a kutatást már a projektek megkezdésekor be kell építeni a munkába, hogy a praxismodellt – pl. a fenntarthatóságot célzó intervenciókat valamilyen sérülékeny közösség esetében – értékelni lehessen, az eredményeket pedig közzétehessék és alkalmazhassák. (Rocha, 2018);
- A szociál-ökológiai alapelveket és gyakorlatot bemutató esettanulmányok a fejlesztés hasznos eszközei lehetnének (Ramsay & Boddy, 2017);
- Akciókutatási megközelítést követhetünk – beleértve a gyakorló szakemberek által végzett kutatásokat is – annak érdekében, hogy feltárjuk az ökoszociális munka valós gyakorlatát, közzétegyük az eredményeket, és ezek révén felkelthessük a politika-alkotók figyelmét. „*A kutatások nyomán bizonyítékokon alapuló gyakorlatként tudunk csatlakozni a szociális munka főáramához.*” (Molyneux, 2010: 67).

Fordította: B. Erdős Márta

Irodalom

Bates, D.G., (1998): Human adaptive strategies: Ecology, culture and politics. Allyn and Bacon, Boston.

Bhandari, M.P., (2018): Climate change science: A historical outline. Advances in Agriculture and Environmental Science: Open Access, 1(1): 5–12.

Boddy, J., Macfarlane, S. and Greenslade, L., (2018): Social work and the natural environment: Embedding content across curricula. Australian Social Work, 71(3): 367-375.

Boetto, H., (2017): A transformative eco-social model: Challenging modernist assumptions in social work, The British Journal of Social Work, 47(1): 48-67.

Bruntland, G., (1987): Our common future: The world commission on environment and development, Oxford University Press, Oxford.

Coates, J., Gray, M. and Hetherington, T., (2006): An ‘ecospiritual’ perspective: Finally a place for Indigenous approaches. British Journal of Social Work, 36(3): 381-399.

Dominelli, L. (Ed.), (2018): The Routledge Handbook of Green Social Work. Routledge, London.

Dovers, S., (2003): Processes and institutions for resource and environmental management: why and how to analyse? In: S. Dovers & S. Wild River (eds), Managing Australia’s environment, Federation Press, Sydney, pp. 3-14.

Dryzek, J.S., (2013): The politics of the earth: Environmental discourses, Oxford University Press, Oxford.

Dylan, A. and Coates, J., (2012): The spirituality of justice: Bringing together the Eco and the Social. Journal of Religion and Spirituality in Social Work: Social Thought, 31: 128-149.

Folke, C., Hahn, T., Olsson, P. and Norberg, J. (2005): Adaptive governance of social-ecological systems. Annual Review of Environmental Resources, 30: 441-473.

Goddard, M.A., Dougill, A.J. and Benton, T.G., (2009): Scaling up from gardens: Biodiversity conservation in urban environments. Trends in Ecology and Evolution, 25:2, pp. 90-98.

Gray, M. Coates, J. and Hetherington, T. (Eds.), (2013): *Environmental Social Work*. Routledge, London.

Howe, J.P., (2017): *Making climate change history: Documents from global warming's past*, University of Washington Press, Seattle.

Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES), 2019, *Global Assessment Report on Biodiversity and Ecosystem Services*, United Nations, Paris.

Ives, C.D., Taylor, M.P., Nipperess, D.A. and Davies, P., (2010): New directions in urban biodiversity conservation: The role of science and its interaction with local environmental policy. *Environmental and Planning Law Journal*, 27: 249-271.

Jaffe, J. and Gertler, M., (2008): Sustainable development in the new economy: Risk, vulnerability and eco-social justice. *Currents: New Scholarship in the Human Services*, 7(2): 1-24.

Jones, P., (2010): Responding to the ecological crisis: Transformative pathways for social work education. *Journal of Social Work Education*, Vol 46, no 1, pp 67-84.

Kleeman, D., (2017): *Review of 'Making Climate Change History: Documents from Global Warming's Past'*, (review no. 2220), DOI: 10.14296/RiH/2014/2220, accessed July 2019.

Lysack, M., (2010): Environmental decline, loss and biophilia: Fostering commitment in environmental citizenship. *Critical Social Work*, 11(3): 48-66.

Mason, L.R., Shires, M.K., Arwood, C. and Borst, A., (2017): Social work research and global environmental change. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(4): 645-672.

Max-Neef, M.A., (1991): *Human Scale Development*. The Apex Press, New York.

Molyneux, R., (2010): The practical realities of ecosocial work: A review of the literature. *Critical Social Work*, 11(2): 61-69.

Närhi, K. and Matthies, A-L., (2018): The ecosocial approach in social work as a framework for structural social work. *International Social Work*, 61(4): 490-502.

Palmer, J.A., (1995): Just ecological principles? In: D.E. Cooper and J.A. Palmer (Eds.) *Just environments: Intergenerational, international, and interspecies issues*. Routledge, London.

Peeters, J., (2012a): The place of social work in sustainable development: Towards ecosocial practice. *International Journal of Social Welfare*, 21(3): 287-298.

Peeters, J., (2012b): Social work and sustainable development: Towards a social-ecological practice model. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 21(3): 5–26.

Rambaree, K., Powers, M.C.F. and Smith, R.J., (2019): Ecosocial work and social change in community practice. *Journal of Community Practice*, DOI: 10.1080/10705422.2019.1660516.

Ramsay, S. and Boddy, J., (2017): Environmental social work: A concept analysis. *The British Journal of Social Work*, 47: 68-86.

Rocha, H.B., (2018): Social work practices and the ecological sustainability of socially vulnerable communities. *Sustainability*, 10, 1312; doi:10.3390/su10051312.

Saleeby, D. (Ed.), (2009): *The strengths perspective in social work practice*, 5th ed. Pearson/Allyn and Bacon, Boston.

Seed, J. and Rosenhek, R., (2012): Climate change despair and empowerment. *Social Alternatives*, 31(1): 36-38.

Woods, R., (1998): A humans-in-natural environment perspective for developmental social welfare. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 34(3): 236-245.

Zapf, M.K., (2010): *Social work and the environment: Understanding people and place*. Canadian Scholars' Press, Toronto.

Milyen klubháztagnak lenni Norvégiában? – gondolatok egy kvalitatív kutatási projekt körül

Kutatásmódszertani alapvetés, hogy a kérdés határozza meg a módszert, azaz bizonyos fajta kérdések megválaszolásához bizonyos fajta módszerek a legmegfelelőbbek. Kézenfekvő, hogy a Mennyi? Milyen arányú? – típusú kérdésekre a választ a legcélszerűbb valamilyen matematikai – statisztikai (azaz kvantitatív) módszer alkalmazásával megkeresni. Ezzel szemben a Milyen? Hogyan? – típusú kérdések valamilyen kvalitatív módszer használatát követelik meg.

Az alábbiakban egy kvalitatív kutatási projekt megvalósításának lépésein megyünk keresztül a tervezéstől az eredmények publikálásáig egy valós példa alapján. Eközben megpróbálkozunk nem csak a projektet bemutatni, hanem a kvalitatív kutatási elméletét és gyakorlatát is illusztrálni. Végül, de nem utolsó sorban meg kell vitatnunk a kvalitatív kutatás megbízhatósága körüli vitát is, ami jelentősen befolyásolja ennek a kutatási stratégiának elfogadottságát, szerepét. A bemutatandó projekt a szerző négyéves (2016-2020) kvalitatív PhD kutatása, amelynek a címe: „Milyen klubháztagnak lenni? – Kvalitatív tanulmányok norvég kontextusban”³¹.

Mi az a klubház modell?

A klubházmodell egy nemzetközileg elterjedt pszichoszociális rehabilitációs program (McKay, Nugent, Johnsen, Eaton, & Lidz, 2016; Raeburn, Halcomb, Walter, & Cleary, 2013). 2019-ben a modell 38 országban van jelen, és a világban működő kb. 300 klubháznak több százezer tagja van (Clubhouse International, 2017).

A modell gyökerei a 40-es évekre vezethetőek vissza, amikor pszichiátriai betegek egy önszerveződő csoportja megalapította az első, és sokáig egyetlen klubházat, a New York-i Fountain House-t (Anderson, 1998). Hűen a felhasználói mozgalmából (user movement) eredő gyökereihez a modell az empowerment, önrendelkezés, egyenlőség és demokrácia értékeire épít (Battin, Bouvet, & Hatala, 2016; McKay et al., 2016; Raeburn et al., 2013). Manapság a „Klubházprogramok nemzetközi sztenderdjei” (később: sztenderdek) szabályozzák a modellt, és írják le a

³¹What is it like to be a Clubhouse member? – Qualitative studies in a Norwegian context. Téma-vezetők: Liv Grethe Kinn, PhD (Høgskulen på Vestlandet); Prof. Eva Langeland (Høgskulen på Vestlandet); Prof. Torill M. B. Larsen, Bergeni Egyetem

klubházak által nyújtandó minimum szolgáltatásokat (*Clubhouse International, 2018*). Ezen kívül a sztenderdek magukban foglalják a klubháztagok és személyzet jogait, valamint alapját képezik egy minőségi akkreditációs folyamatnak is. A program közösségi élményt és hasznos tevékenységet kínál pszichiátriai betegek számára (*Norman, 2006; Raeburn et al., 2013*). A modell alapelvei és terminológiája tükrözi nem-klinikai jellegét. Így a programban résztvevő személyeket például tagnak nevezik és nem kliensnek vagy betegnek, a részvétel pedig teljesen önkéntes. A társadalmi normának megfelelő munkanap (nyolctól-négyig, hétfőtől-péntekig) keretében a klubháztagok és a minimális személyzet egyenlőként és együtt végzi a klubház és a közösség fenntartását célzó feladatokat a mosdótakarítástól az ebédfőzésen át a pályázatírásig és vezetői feladatokig (*Raeburn et al., 2013; Roth, 2017*). A személyzetnek nem feltétlenül van szociális jellegű képzettsége, valódi feladatuk a tagok bevonása a közös munkába, nem pedig pszichoszociális vagy egészségügyi segítségnyújtás vagy felügyelet (*Clubhouse International, 2018*). Ennek ellenére maga a klubházközösség támogatást is kínál tagjainak például foglalkoztatási rehabilitáció, oktatási támogatás, lakhatás és ellátásokhoz való hozzájutás témákban. Ezeket a támogatásokat azonban nem szükségszerűen a személyzet nyújtja, hanem esetleg tagtársak vagy valamilyen, a klubházközösségen belül alapított munkacsoport (*Clubhouse International, 2018*). A csoportmunka egyébként jellemző a modellre, hiszen a klubházzal és a közösséggel kapcsolatos kérdésekben konszenzussal, a közösség képviselőinek közreműködésével döntenek, nemcsak helyi szinten, hanem a nemzetközi klubházhálózat szintjén is, például a sztenderdek kétévenkénti felülvizsgálata és ennek megfelelő esetleges módosítása során (*Clubhouse International, 2018*).

A projektfolyamat első lépése: problémafelvetés

A kutatás erőforrásigényes tevékenység. Még akkor is, ha eltekintünk az anyagi vonzatától, sok időbe és energiába kerül egy kutatási projekt végrehajtása. Emellett, a kutatás nem önmagáért való tevékenység: azért kutatunk, hogy új, addig hiányzó tudással gyarapítsunk egy adott területet (*Merton, 1942*). Éppen ezért, a projekttervezés folyamatában fontos első lépés a problémafelvetés, ami a minket érdeklő probléma megnevezésén túl arra is választ ad, hogy miért érdemes ezt a problémát kutatni. Ahhoz, hogy megindokoljuk egy kutatási projekt relevanciáját, több forráshoz is fordulhatunk. Milyen tudáshiányokra hivatkozik a szakirodalom az adott területen? Mik a problématerület szakmapolitikai, társadalmi, gazdasági vetületei? Milyen új tudás várható a kutatás eredményeként?

A projektünkre visszatérve, Norvégiában 2019-ben 14 klubház található, amely 75%-os növekedést jelent 2016-hoz képest (*Fontenehus Norge, 2019*). Ez a növekedési trend már a projekt kezdetén várható volt, hiszen a norvég klubházak szövetsége 2016-ban célul tűzte ki 2020-ra 20 norvég klubház megalapítását (*Fontenehus Norge, 2019*). A modell gyors expanziója ellenére norvég kutatás nem áll róla rendelkezésre. Ahogyan azt korábbi irodalmak (*Battin et al., 2016; McKay et al., 2016*) megállapították, a modellel kapcsolatos kutatásokat zömében az Egyesült Államokban folytatták, így nem látható tisztán, hogy a modell hogyan ér el eredményeket különböző országokban és kulturális közegekben (*Tanaka & Davidson, 2015*). Emellett, a klubháztagok modellel kapcsolatos élményeinek jobb megértése jelentőséggel bír a jelenkori recovery (felépülés)-központú pszichiátriai egészségpolitikában is (*Farkas, Jansen, & Penk, 2007; World Health Organization, 2013*). A recovery felépülési folyamatot jelent, aminek a végső eredménye nem feltétlenül a gyógyulás, hanem teljes értékű élet az egyén tüneteinek kézbentartása mellett (*Anthony & Mizock, 2014; Farkas & Anthony, 2010*). Mivel ez egy egyedi folyamat, a recovery-központú ellátások szempontjából nagy jelentősége van a felépülőben lévő egyén élményének. Ezért ez a projekt a programban résztvevők tapasztalatain keresztül igyekszik jobban megérteni, hogy milyen klubháztagnak lenni Norvégiában. A projekt három kutatási kérdést tett fel: Milyen klubháztagnak lenni? Hogyan írják le a klubháztagok saját recovery folyamatukat szociális és foglalkoztatási szempontból? Van-e hatása a klubháztagságnak a tagok recovery folyamatára?

Második lépés: tudományfilozófiai alapok

A tudáshiányok azonosítását és társadalmi-politikai problémafeltárást követően feltettük kutatási kérdésünket, amellyel egyszerre kijelöltük, hogy kvantitatív vagy kvalitatív stratégiát fogunk-e követni. Azonban fontos tudatosítani, hogy ezzel hallgatólagosan elfogadunk és magunkévá teszünk egy paradigmát, azaz egy sor értéket, alapfeltételezést és világnézeti megközelítést (*Fossey, Harvey, McDermott, & Davidson, 2002; Mackenzie & Knipe, 2006; Ponterotto, 2005*). Az alábbi tudományfilozófiai kitérő ennek megértéséhez nyújt segítséget.

Az irodalom általánosan 3-4 paradigmát szokott tárgyalni: a pozitivista, posztpozitivist, konstruktív-interpretivist és társadalomkritikai-transzformatív megközelítéseket (*Fossey et al., 2002; Mackenzie & Knipe, 2006; Ponterotto, 2005*). Mivel a kvalitatív kutatás a pozitivista és posztpozitivist paradigmák által alkalmazott ún. „tudományos módszer” hiányosságaira reagálva alakult ki, itt is érde-

mes mind a négy megközelítést tanulmányoznunk. A tudományos módszer deduktív logikát követve, azaz egy hipotézis felállítása után, megfigyelés és kísérletezés által próbálja megérteni a világot. A cél a hipotézis elvetése vagy megerősítése, amihez numerikus, vagy a számok nyelvére lefordított adatokat elemez. Ez a módszer azonban nem volt alkalmas a szubjektív emberi élmények, és a társadalomban és személyek között létrejövő kölcsönhatások vizsgálatára (Fossey et al., 2002: 718), ami végül a kvalitatív kutatás kialakulásához vezetett.

Az egyes paradigmákat általában három tudományfilozófiai szempont szerint értelmezik, ezek az ontológia, episztemológia és axiológia (Carter & Little, 2007; Given, 2008). Az ontológia a valóság természetének kutatása, alapkérdése tudományelméleti szempontból „Mi a tudás (valósága)?”. Az episztemológia emellett arra keresi a választ, hogy ezt a tudást milyen módon lehet megszerezni. Végül pedig az axiológia a paradigma és a kutatás értékekkel kapcsolatos szempontjait vizsgálja, ezt nevezte Merton a „tudomány ethosának” (Merton, 1942). Az 1. táblázatban e három szempont alapján foglaljuk össze a pozitivista, posztpozitivist, konstruktív-interpretivist és a társadalomkritikai-transzformatív paradigmák lényegét, Fossey et al. (2002), Ponterotto (2005), Merton (1942), Gadamer (1989) és Popper (2014) alapján.

1. táblázat: A főbb kutatási paradigmák összehasonlítása

PARADIGMA	Ontológia	Episztemológia	Axiológia
POZITIVISTA	Csak egyfajta valóság létezik. A világ megismerhető, azaz létezik egy pont valahol a jövőben, amikor mindent megismerünk. (<i>naiv realizmus</i>)	A tudásalkotás egyetlen elfogadott módja a „tudományos módszer” követése A kutató nem befolyásolja (nem befolyásolhatja) a kutatás tárgyát A kutatás célja a hipotézisek igazolása, magyarázatok keresése Dedukció – a hipotézisből kiindulva igazolás keresése a valóság reduktív leképezése alapján (<i>reprezentatív mintavétel</i>)	Semlegesség Objektivitás Előítélet (előfeltételezés) -mentesség
POSZT-POZITIVISTA	Nincs egy „igaz valóság”, ezért a világ teljességében nem érthető meg (<i>kritikai realizmus</i>) Csak az az értékes tudás, amit van esély megcáfolni	A „tudományos módszer” még mindig a tudásalkotás egyetlen eszköze, azonban a cél megpróbálni cáfolni hipotézist (<i>falszifikáció</i>) A szabályok alóli kivételek keresése	Semlegesség és objektivitás Kritikai magatartás
KONSTRUKTÍV-INTERPRETIVISTA	Nincs egy „igaz valóság”, csak az egyén által felépített világkép, emiatt sokféle valóság létezik	Intencionalitás elve: a tudásnak (kutatásnak) mindig van tárgya, valamiről szól A tudást közösen alkotja meg a tudni vágyó és a tudó a saját előfeltételezéseik tükrében; így minden tudás valamilyen értelmezés (<i>interpretáció</i>)	Kiegyensúlyozottság - reflexivitás (a tudásalkotásban résztvevők értékei befolyásolják a kutatást, de erre az egész folyamat alatt tudatosan reflektálni kell) Szubjektivitás
TÁRSADALOM-KRITIKAI TRANSZFORMATÍV	Ontológiája hasonló a konstruktív paradigmához, azonban nagy hangsúlyt fektet a valóságot befolyásoló értékekre	A tudásalkotás célja változás elérése a tudásalkotás folyamatában résztvevők által kijelölt területen	Befolyás – a tudásalkotásban szerepet játszó értékei kell, hogy befolyásolják a folyamatot, a változtatás érdekében Szubjektivitás

Példaprojektünk a konstruktív-interpretivista paradigma területére tartozik, mivel célja a klubháztagság különböző egyének által értelmezett realitásának megismerése, és nem kíván beavatkozást tenni, vagy kikényszeríteni ezen a valóságon belül.

Harmadik lépés: módszertan

Az eddigiekből logikusan következik, hogy kutatásunk paradigmája befolyásolja, hogy milyen módszertant fogunk követni a projektünk során. A szakirodalom a módszertan kifejezést több értelemben használja (*Carter & Little, 2007; Dowling, 2007; Fossey et al., 2002*). Itt azonban *Carter és Little (2007)* munkája alapján úgy határozzuk meg, hogy a módszertan egy sor feltételezés, alapelv, és eljárás egy adott kutatási paradigmán belül, ami befolyásolja a kutatás során alkalmazandó technikákat (módszereket) is.

A kvalitatív kutatás kifejezés valójában egy gyűjtőfogalom, ami azokra a módszertanokra érvényes, amelyek a jelenségeket „a különböző egyének által felfogott megjelenési formájukban” (*Denzin & Lincoln, 2008*) vizsgálják. Azaz, a kvalitatív kutatás célja, hogy megértse az emberi cselekvéseket azáltal, hogy nyitott kérdéseket tesz fel arról, hogy a jelenségek hogyan fordulnak elő különböző kontextusban, illetve hogyan érzékelik ezeket különböző személyek (*Carter & Little, 2007*). Emellett a kvalitatív módszertanokra a szöveg-centrikusság és az indukción alapuló, az egyes elemekből való általános érvényű kijelentések megalkotása jellemző (*Carter & Little, 2007; Given, 2008*). A kvalitatív módszertanok között jelentős átfedések és leginkább csak hangsúlyi különbségek vannak (*Bloor & Wood, 2006; Carter & Little, 2007*). Ezért itt csak a példaprojektünk módszertanát, a fenomenológiát és annak magyarázó (hermeneutikus) ágát nézzük meg közelebbről.

Hermeneutikus fenomenológia

A példánkknak szereplő projekt célja emberi tapasztalatok jobb megértése, konkrétan, hogy hogyan észlelik különböző emberek ugyanazt a jelenséget: klubháztaggá válni, amely vizsgálatára a hermeneutikus fenomenológia tűnt legcélszerűbbnek.

A fenomenológia, mint kvalitatív módszertan a fenomenológiai filozófiából alakult ki (*Dowling, 2007*). A fenomenológiai filozófiát *Edmund Husserl* dolgozta ki (*Dowling, 2007; Englander, 2016; Gadamer, 1989*) és fókuszába „zu den sachen” -azaz vissza a dolgokhoz- elvét állította. A fenomenológia azonban nem csak gondolati háttérrel nyújt, hanem egy módszer is az emberi tapasztalat jelenségének leírására (*Gallagher & Schmicking, 2010; Giorgi, 1997*).

Giorgi szerint a filozófiai fenomenológia módszerét három kulcselem határozza meg: (1) leírást alkalmaz, (2) a fenomenológiai redukció szerint viselkedik, és (3) a legkevésbé változékony (legállandóbb) jelentéseket keresi (*Giorgi, 1997*). Az első elem azt jelenti, hogy a fenomenológiai filozófia nem foglalkozik magyarázatkereséssel, hanem a jelenségek tiszta, előítélet-mentes leírására törekszik. Ebben az értelemben a jelenség azt jelenti, "ahogyan a dolgok megjelennek" (*Englander, 2016; Gallagher & Schmicking, 2010; Giorgi, 1997; Heidegger, 2002*). Továbbá, a fenomenológiai redukció két attitűdöt jelöl a megértés folyamataiban. Először, szakítás a „dolgok természetesnek vételével”, azaz tudatosnak és nyitottnak maradni és megpróbálni megérteni még a leghétköznapibbnak látszó jelenséget is. A másik attitűd az „epoché”, amit zárójelbe helyezésnek is hívnak (*Englander, 2016; Gallagher & Schmicking, 2010; Giorgi, 1997*). Ez a megértést kereső ember előfeltételezéseinek azonosítása, tudatosítása és félretétele, hogy elkerülje az ún. „természetes attitűdöt”, amikor az ember nincs tudatában, hogy milyen elképzelések befolyásolják azt, hogy hogyan érzékeli a világot. Végül, a legállandóbb jelentések keresése a dolgok legalapvetőbb, esszenciális, ezért legfőképp általánosítható formájának megtalálását célozza. Ennek módja *Husserl* szavaival a „képzelet szabad játéka” míg *Giorgi*, és a kurrens szakirodalom a „free imaginative variation” (lehetséges változatok kreatív elképzelése) kifejezést használja (*Dowling, 2007; Englander, 2016; Giorgi, 1997*).

Heidegger, *Husserl* fenomenológiáját tovább gondolva, szakított a módszer szigorú leíró jellegével, és bevezette a „dasein” fogalmát (*Dowling, 2007; Heidegger, 2002; Laverty, 2003*). A dasein azt jelenti, hogy „ott lenni”, azaz minden jelenség a környező világ kontextusában és egy bizonyos időpontban helyezkedik el, ezért nem lehet a maga esszenciális állandóságában leírni, csak a jelenséget érzékelő ember előzetes élményei és tudása függvényében megérteni (*Gadamer, 1989; Heidegger, 2002; Laverty, 2003*). Ezenkívül bevezette a hermeneutikus kör fogalmát, amit *Gadamer* gondolt tovább (*Gadamer, 1989; Gallagher & Schmicking, 2010; Laverty, 2003*). A hermeneutikus kör egy jelenség elemeinek és kontextusának folyamatosan oda-vissza ható vizsgálata a minél teljesebb megértés érdekében.

A fenomenológiai kutatómódszertan *Giorgi* szerint (*Giorgi, 1997*) három fő dologban különbözik a filozófiai fenomenológiától. Először is, a fenomenológiai kutatásban a valóság leírásai laikusoktól (és nem felkészült fenomenológusoktól) származnak, akik a „természetes attitűd” szerint tekintenek a világra. Másodsorban, a fenomenológiai kutató úgy tudja „zárójelbe tenni” a saját befolyását, hogy csupán, mint „szócső” vesz részt a kutatási folyamatban, amihez fontos, hogy a

kutató nyíltan, rácsodálkozással közelítsen a kutatása tárgyához. Harmadszor pedig, minden kutatás valamilyen tudományág szempontjából történik és a keresett esszencia csak ebben kontextusban értelmezhető, így korlátozott az érvénye is. Az epoché („zárójelbe tétel”) *Husserl* főhajtása volt a pozitivista tradíció felé, amivel gondolkodásának objektivitását akarta erősíteni (*Laverty, 2003*). A kutatási gyakorlatban azonban ez főként azt jelenti, hogy a kutató egy tudatos, önreflexív attitűdöt vesz fel a kutatás témájával/tárgyával kapcsolatban (*Englander, 2016*). Továbbá, a hermeneutikus fenomenológia hangsúlyozza a valóság szubjektivitását, azt feltételezve, hogy minden ember másként érzékeli ugyanazt a jelenséget, aszerint, hogy milyen korábbi tapasztalatokat hoznak magukkal, így a tudásalkotás folyamatába minden résztvevő magával hozza személyes valóságképét, amelyek hatással vannak egymásra (interszubjektivitás) (*Dowling, 2007*). Így a megszerzett tudás a tudni vágyó (kutató) és a tudást adó (kutatási résztvevő) közös munkájának eredménye (együttalkotás).

Negyedik lépés: módszerek

A kvalitatív kutatás módszerei azok a módszertan által meghatározott technikák, amelyek a kutatási folyamat lépései - mintavétel, adatgyűjtés, adatfeldolgozás, adatelemzés és adatközlés - során használatosak (*Carter & Little, 2007; Fossey et al., 2002*). A kvalitatív módszerek közös, általános jellemzői *Carter és Little (2007)* valamint *Fossey et al., (2002)* alapján:

- Céljuk a szubjektív jelentés értelmezése és a társadalmi kontextus leírása, ezek alapos megértése
- Előtérbe helyezik a laikus tudást
- Valamilyen szövegen (vagy szöveggé konvertálható információn) alapul az elemzés
- A kutatás széleskörű, nyitott végű kérdésekből indul ki

Az alábbiakban a példaprojektünkre vonatkozó módszereket mutatjuk be mintavétel, adatgyűjtés, adatfeldolgozás, adatelemzés szempontjából. Egy kutatási beszámolóban a módszertani részhez tartozna a kvalitatív kutatások minőségbiztosítása szempontjából kulcsfontosságú elemek - a hitelesség, az átvitethetőség és a reflexivitás – megvitatása is (*Probst, 2015*). Azonban a kvalitatív kutatások minőségbiztosítására és az adatközlésre, azaz az eredmények publikációjára később fogunk kitérni.

Mintavétel

Ahogy az korábban leszögeztük, a kvalitatív fenomenológiai kutatás egy relatív valóságban hisz, amit az egyének konstruálnak saját korábbi tapasztalataik fényében, az őket körülvevő világ („lebenswelt”) kontextusában (Bloor & Wood, 2006). Ebből kiindulva – és annak ellenére, hogy sok kvalitatív kutató tévedésből a mai napig is próbál valamilyen reprezentativitást elérni a mintájával (Ponterotto, 2005) -, a kvalitatív mintavétel nem kíván reprezentatív lenni, hanem szaturációra törekszik (Dingwall, De Vries, & Bourgeault, 2010; Given, 2008; Marshall & Rossman, 2011; Morse, 1995; Saunders et al., 2018; Tuckett, 2004). A kvalitatív kutatásban egyik leggyakrabban használt mintavételi stratégia a célzott mintavétel, amelynek keretében 1) olyan résztvevőket azonosítunk, akik képesek információt nyújtani a minket érdeklő problémáról, és 2) az 1. pontnak megfelelő populációt valamilyen kiválasztási szempont(ok) alapján tovább szelektáljuk a toborzást megelőzően. Ezek a minták általában dinamikusak, azaz nem egy előre meghatározott létszám, hanem annyi résztvevő kerül bevonásra, amennyi szükséges a szaturáció eléréséhez. A szaturációt akkor érik el, amikor a kutatót jelenséggel kapcsolatos információk ismétlődni kezdenek, és már nem érkezik új ismeret.

A mintavétel másik fontos eleme, hogy hogyan érjük el a résztvevőket. A klubháztag projekt keretében kézenfekvőnek tűnt a résztvevőkkel a klubházakon keresztül felvenni a kapcsolatot. A kutató (szerző) levélben megkeresett két, számára közlekedési szempontból elérhető klubházat, és felkérte őket, hogy értesítsék tagjaikat a projektben való részvételről. A levelek tartalmazták a projekt leírását, hogy miben van szükség a résztvevők segítségére, és mik a jogaik a kutatás során. Az egyetlen részvételi követelmény az volt, hogy a résztvevő (lehetőleg tapasztalt) norvég klubháztag legyen. Később, a szaturáció érdekében még egy klubházzal fel kellett venni a kapcsolatot, ahol a folyamat hasonlóképpen zajlott. A végső minta 18 főből állt, amiből öten nők voltak, a többi férfi, 21 és 75 év között.

Adatgyűjtés

Miután klubháztagok jelezték érdeklődésüket, a kutató egy előre egyeztetett időpontban a felkereste a klubházat, személyes tájékoztatót tartott, és önkéntes jelentkezőket gyűjtött, akikkel a következő napokban, helyben, egy külön szobában végezte el az interjúkat. Az adatgyűjtés során félig strukturált mélyinterjúkat végeztünk (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Az adatgyűjtést megelőzőleg vázlatot készítettünk azokról a témákról, amelyekről mindenképpen

tudni akartunk valamit, ezek voltak az egyének szociális és foglalkoztatási felépülési útja (recovery), a klubházban szerzett élményeik és a személyzettel való kapcsolat. Ezen kívül az interjúk során „szabad kezet kaptak” a résztvevők, és arról beszélhettek, amiről ők akartak: a cél nem közvetlenül információszerzés, hanem egy oldott beszélgetés kialakítása volt. A végső interjúk zömükben 1-1,5 órák lettek.

Etika

Bár sok fajta létezik, gyakorlatilag minden modern kutatási etikai kódex a Nürnbergi Kódexen alapul. A Nürnbergi kódex, válaszul a nürnbergi orvosperek kapcsán kiderült tragikus visszaélésekre, tíz pontban határozta meg a humán kutatás alapvető etikai feltételeit (*Shuster, 1997*). Ezek között olyan kritériumok szerepelnek, mint a résztvevők önkéntes beleegyezése, szükségtelen fizikális és mentális károkozás kerülése, a részvételi beleegyezés bármikori, következmények nélküli visszavonhatósága, a kutató megfelelő képzettségének feltétele. Ezek mellett még számos, a társadalomtudományokra kevésbé vonatkoztatható pont szerepel.

Az alapvető kutatásetikai szabályok tiszteletben tartása mellett, az egyes szakmák etikai kódexének is jelentősége lehet, és sok esetben formális engedélyt is kell kérni, tipikusan valamilyen adatvédelmi hatóságtól. Bár a klubháztag projekttel kapcsolatban nem merült fel ilyen követelmény, az adatkezelési dokumentációt és a résztvevőkkel való kommunikáció írásos anyagait benyújtottuk véleményezésre a norvég adatkezelési hatósághoz, ahonnan számos, a biztonságos adatkezelést elősegítő tanácsot kaptunk - például a résztvevőktől származó adatok álnév alatti tárolása - ami végül a gyakorlatban megerősítette a résztvevők irántunk való bizalmát.

Adatfeldolgozás és elemzés

Az interjúk során hangfelvétel készült, amit később szó szerint, a fontos hangsúlyokat (pl. szünet, nevetés) is jelezve leírtunk. Emellett a kutató lejegyzett megfigyeléseit is felhasználtuk, ami a meglátogatott klubházakban és az interjúk alatt tapasztaltakat foglalta magában. Ezt is felhasználtuk később az analízis során.

Az irodalom alapvetően két analitikus megközelítést különböztet meg a kvalitatív kutatásban: az értelmezés-centrikus és a felfedezés-centrikus megközelítést (*Bloor & Wood, 2006; Fossey et al., 2002; Given, 2008*). Az értelmezés-centrikus megközelítés – ami nagyon gyakori a fenomenológiai kutatásban –, a résztvevők saját értelmezéseinek és helyzeteinek szubjektív megértésére helyezi a hangsúlyt.

Ez általában úgy működik, hogy a kutató visszatérő témákat azonosít az egyes résztvevőknél, majd témahasonlóságokat a résztvevők között. A felfedezés-centrikus megközelítés az adatelemek közötti kapcsolatok és minták megtalálására fókuszál. Jellemzően témastruktúrákat - hierarchiákat alakít ki, amelyre jó példa a témahálózat elemzés (thematic network analysis) módszere.

A klubháztag projektben az ún. szisztematikus szövegkondenzáció (systematic text condensation – STC) módszerét alkalmaztuk (Malterud, 2012). Az STC egy négy lépésből álló analitikus módszer, amely strukturált jellegéből adódóan a kvalitatív analízis átláthatóságát igyekszik erősíteni (erről később még szó lesz a kvalitatív kutatást övező minőségi viták kapcsán). Az STC első lépése az adatok áttekintése (a klubháztag-projekt keretében ez több mint 200 írott oldalt jelent), és egy összbenyomás szerzése, ami nagyon jól illeszkedik a fenomenológia „rácsodálkozó” hozzáállásához. Milyen összképet kaptunk az anyag elolvasása után, kiugrik-e valamilyen fő téma? Ezekre a spontán kitűnt főbb témákra alapozva, a második lépésben tudatosan keresünk az anyagban hasonló értelmű szövegrészeket, amelyek vagy beletartoznak az előzetes tematikus csoportokba, vagy újat alkotnak. Ez a lépés iteratív, oda-visszaható értelmezési folyamat – az úgynevezett hermeneutikai kör-; a szöveget olvasva új információ megjelenésével megváltozhat a témák rendszere, de a kialakuló új témák lehet, hogy érdeklődésre számot tartó új szövegrészeket jelölnek ki. Gyakori, hogy egyfajta téma-hierarchia alakul ki, ahol kevés nagy témán belül több apróbb tematikus egység alakul ki. Az egyes témák alá tartozó szövegrészeket a harmadik lépésben egy egyes szám első személyben íródott, folyamatos szöveggé fűzzük össze. Ezek az úgynevezett kondenzátumok, amik az egyes témák esszenciáját foglalják össze. Ha információrészletek ismétlődnek a szövegtörödékek között, csak egyet jelenítünk meg, kivéve, ha különböző kifejezések használatával vannak leírva – ezek bevonása esetleg rávilágíthat bizonyos tartalmi árnyalatokra. Fontos, hogy a szöveget ne vegyük szó szerint, hanem igyekezzünk megérteni a szavak mögött megbúvó tartalmat is. A negyedik lépésben ezeket a kondenzátumokat a saját szemszögéből egyes szám harmadik személyben meséli/írja újra a kutató. Ez lesz gyakorlatilag a kutatási eredmények leírása, ami a módszerből adódóan közel fog állni a résztvevők nyelvezetéhez, ami kvalitatív eredményközlés egyik legfontosabb szempontja (Fossey et al., 2002; Giorgi, 1997; Given, 2008). Ehhez a szöveghez kerül illusztrációként néhány jellemző pontos idézet a résztvevőktől. Fontos még az egyes témák elnevezésére is hangsúlyt fordítani úgy, hogy a témacsoport tartalmából a lehető legtöbbet közöljön (Sandelowski & Leeman, 2012). A 2. táblázat gyakorlati példán keresztül mutatja meg a szövegekkel végzett munkát a 3. és 4.

lépésben, egy képzeletbeli témán belül, ám valódi szövegrészletekkel. A képzeletbeli téma: bejárás a klubházba.

2. táblázat: Az STC 3. és 4. lépése

A szövegből kiemelt eredeti részletek	Néha nincs erőm bejönni a klubházba, de ha néhány napra elmaradok, levert leszek. (Anna) ...az embernek akkor már jobb kimozdulni és emberekkel találkozni, mint otthon dögleni a kanapén és nézni a tévét. (Lucas) Nem szeretek bejönni, amikor rossz a kedvem, mert úgy érzem, elrontom a többiek hangulatát is. (Axel) Nekem a klubház olyan, mint a munkám, minden nap szigorúan bejövök... (Maya)
Kondenzátum	Mindennap szigorúan bejövök a klubházba, mintha a munkahelyem lenne, ez jobb is, mintha otthon döglenék és nézném a tévét. Amikor azonban rossz a kedvem, nem szeretek bejönni, mert félek, hogy elrontom a többiek hangulatát. Pedig amikor napokig nincs erőm bejönni a klubházba, levertnek érzem magam.
Analitikus szöveg („eredmények”)	A klubháztagok bejárással kapcsolatos élményei ellentmondásosak. Míg van, aki munkahelyeként tekint a klubházra és szigorúan naponta bejár, más távolmarad amikor rossz a kedve, félve attól, hogy ezzel negatív hatást gyakorol a közösségre. Egy másik résztvevő azonban megjegyezte, hogy nehezebb esik távolmaradni hosszabb ideig, és megint egy másik kiemelte, hogy az otthoni „döglés” -tétlenkedés helyett jobb a klubházközösségben való jelenlétet választani.

A táblázat korlátozott keretén belül persze nehéz megjeleníteni azt a sokszínűséget, amivel a valóságban találkozunk. Azonban néhány fontos elemet remélhetőleg sikerült illusztrálni, ezek:

- A kondenzátum az eredeti idézetekből összeállított összefüggő és értelmes szöveg,
- Bár a kondenzátum minden eredeti szövegrészletet egyes szám első személyűre alakít, az eredeti szóhasználatot igyekszik megőrizni, értelmi változtatás nélkül,
- A negyedik lépésben elkészült szöveg egyrészt a kondenzátum interpretációja, másrészt tartalmazza a kutató rövid analitikus összefoglalását is,

- Az analitikus szöveg továbbra is olyan közel marad az elemzett anyag eredeti nyelvezetéhez, ahogy csak lehet, ezzel biztosítva a kutató „szócső” szerepét (Giorgi, 1997); még akár erős, a tudományos publikációban más-kor nem megengedhető szóhasználat esetén is. Sőt! Ezeket valamilyen módon érdemes is használni / kiemelni, hiszen fontos hozzáadott információt tartalmazhatnak, mint pl. érzelmi töltet a vizsgált jelenséggel kapcsolatban.

A példaprojekt első eredményei: Milyen klubháztagnak lenni?

A klubháztag projekt első eredményei az adatok első kutatási kérdés tükrében való elemzéséből kerültek ki. A kialakult három téma: „Végre tartozom valahova, amire büszke lehetek”; „Olyannak érzem magam, mint egy átlagpolgár, csak kicsit másképp” és „Valamennyire másokkal egyenlőnek érzem magam”. Az alábbiakban röviden összefoglaljuk a témák tartalmát, és bemutatjuk néhány részletüket, amellyel illusztrálni próbáljuk a kvalitatív kutatásban megszokott stílust is.

Végre tartozom valahova, amire büszke lehetek

Az első téma a kötődésről szól. Mi az, ami előidézi a kötődés érzését? Hogyan definiálják a résztvevők azt, amihez kötődnek? Milyen élmény kötődni valamihez általában, és a klubház közösséghez konkrétan? Egy jellemző idézet Annától ebben a témában:

Nagyon depressziós voltam, amikor elkezdtem ide járni. De ez persze jobb lett, úgyhogy mostanában nagyon jól vagyok. Jó életem van. Le tudnám élni hátralévő életemet úgy, ahogy ma élek. Úgyhogy meg kell mondanom, hogy klubház megmentett, azaz megmentette az életemet...

Az interjúkból úgy tűnt, hogy a résztvevők sikertelenül kerestek valamit, amihez kötődhetnek mielőtt rátaláltak a klubházra. A klubházban egy közösséget találtak, aminek az összekötő kapcsaként egyrészt a személyes problémáik hasonlósága, másrészt a pszichoszociális és pszichiátriai ellátórendszerrel való negatív tapasztalatok szolgálnak. Ehhez a közösséghez a résztvevők pozitív érzelmekkel közelítettek, mivel úgy érezték, hogy az elfogadás, támogatás és befogadás volt rá jellemző. Érdekes – és a közösséghez való erős érzelmi kötődést illusztrálja-, hogy sokan családjuként azonosították a klubház közösséget, akikkel nem csak a klubházon belül, hanem azon kívül is kapcsolatot tartottak.

Olyannak érzem magam, mint egy átlagpolgár, csak kicsit másképp

Az átlagembernek a társadalomban munkája van, ahova valamilyen rendszerességgel eljár, és munkájával hozzájárul a társadalom működéséhez. Akik viszont betegek, és nem tudnak munkát vállalni, kiesnek ebből a körből, és kirekesztettnek érzik magukat. Hasonulni ehhez a társadalmi szerephez céljukká válik, ami-ben segít a klubháztagság: az ember hasznos elfoglaltságot végez hasonló rendszerességgel, mint a társadalom más tagjai. A társadalom azonban nem tökéletes: ahhoz, hogy valakit elfogadjanak, gyakran nem szabad kimutatni valóságos önmagunkat, érzéseinket. Míg a klubházon belül az ember önmaga lehet, addig a társadalomban be kell állnia a sorba, és maszkot kell viselnie, hogy ne térjen el az átlagtól.

...a klubház sokat segített abban, hogy ne a megszokott keretek között gondolkozzam. Hogy nem kell szemellenzősen azt követnem, amit a társadalom hisz... Persze nem szabad lopni és ilyesmi, de nem kell mindenáron követned a csordát. Azt kell csinálnod, ami neked megfelelő. (Olivia)

Valamennyire másokkal egyenlőnek érzem magam

A résztvevők arról számoltak be, hogy a sztenderdeknek megfelelően egyenlőnek érzik magukat a klubház közösségben mind a többi taggal, mind a személyzettel, hiszen közösen végzik ugyanazokat a feladatokat, ugyanazért a célért. Más ellátásokban azonban ez nincs így, ott nem velük döntenek, hanem róluk és általában inkompetensnek tekintik őket. Néha a klubházban is van olyan, amikor úgy tűnik, hogy a személyzet leereszkedő: például amikor megkérdőjelezzik, hogy valaki tényleg fel kell-e vállaljon valamilyen felelősséget, például Mathias szerint: Úgy érzem, több felelősséget vállalok, mint amit a személyzet gondol, hogy vállalhatnék (...) Sokszor éreztem mikor elvállaltam valamit, (...) hogy nyugtalanok lesznek (...). Nagyon egyetértek azzal, hogy a klubház egyenlő kell, hogy legyen. (...) Szóval kicsit olyan vagyok, hogy felelősséget érzek azért, hogy biztosítsam, hogy a személyzet nem él vissza (a státuszával)...

Azonban nemcsak a személyzet magatartása eredményezhet súrlódást: a tagok legtöbbször a személyzettől kérnek támogatást, annak ellenére, hogy tagtársaik gyakran jobban képzetek, így még alkalmasabbak lennének a segítő szerepre.

Konklúzió

A kutatás résztvevői számára pozitív élmény klubháztagnak lenni. Erősen kötődnek a közösséghez, és részvételük hatására úgy érzik, hogy nő társadalmi elfogadottságuk. A klubház sztenderdekben előírt egyenlőség a klubházközösségen belül azonban nem stabil, mind a tagok mind a személyzet nagyban tudják magatartásukkal befolyásolni. Ezek az eredmények összecsengenek korábbi nemzetközi kutatásokéval (*Kang & Kim, 2014; Norman, 2006; Roth, 2017*). Emellett azt sugallják, hogy a klubház modell példaként szolgálhat recovery-centrikus kliensközpontú szolgáltatások számára.

Fontos azonban azt is megemlíteni, hogy ezen eredmények átültethetősége a kvalitatív módszer határainak megfelelően kérdéses. Emellett, a kutatás résztvevői a klubházprogram aktív felhasználói voltak. Mivel a program önkéntes alapú, ezért ésszerű feltételezni, hogy a projektünkben részt vevő személyek attitűdje pozitív a programmal kapcsolatban, és – legalább részben – ennek köszönhető az eredményeinkben tükröződő majdnem kizárólagosan pozitív hangvétel.

Az utolsó lépés: publikáció

A kutatási folyamat utolsó része a projekt folyamán született új tudás közzététele. (Valójában a kutatási adatok archiválása még egy további lépés, azonban erre nem térünk itt ki.) Még akkor is, ha a célközönség „csak” a szakdolgozati konzulens és opponens; a kutatásba fektetett erőforrások csak akkor térülnek meg, ha eredményeinket megosztjuk valakivel (*Merton, 1942*).

Az oktatási intézményeknek, csakúgy, mint az egyes szakfolyóiratoknak megvan a maguk formai követelményei, amit be kell tartani. Emellett vannak bizonyos stilisztikai szokások, amik jellemzőek egy-egy tudományterületre. Az előző pontban például illusztráltuk, hogy a kvalitatív fenomenológiai kutatási eredmények hétköznapi nyelven, szakirodalmi hivatkozás nélkül, és a résztvevőktől vett pontos idézetek illusztrációjával készülnek. A tartalmi követelmények azonban gyakran nem világosak a kutatási eredmények publikálásakor, ehhez próbálunk itt néhány általános tanácsot adni.

Az általános iskolában tanult fogalmazási struktúra jó kiindulási pont: a szövegünknek legyen bevezetése, tárgyalása, befejezése. A tudományos eredmények publikálásában használatos ún. IMRaD - a bevezetés, módszertan, eredmények, tárgyalás szavakból álló angol betűszó - struktúra gyakorlatilag ennek a bővített

változata. Az egyes részek tartalmi elemeit *Patriotta (Patriotta, 2017:757)* szemiotikai (jelentéstartalmi) ellenőrző listája felhasználásával foglalja össze a 3. táblázat.

3. táblázat: Az IMRaD formátumú szövegek részeinek jelentéstartalma és tartalmi elemei

IMRaD	Jelentéstartalmi ellenőrző-lista	Tartalmi elemek a fejezeten belül
Bevezetés	Ez az, amire összpontosítok	Társadalmi – szakpolitikai háttér
	Emiatt fontos erre figyelmet fordítani	Korábbi kutatások (irodalmi áttekintés)
	Ezt tudják / nem tudják az adott dologról (és ezért érdekel figyelmet)	Tudáshiány kiemelése
	Ez a legfontosabb kérdésem	Kutatási kérdés feltevése
Módszertan	Így fogom megpróbálni megválaszolni ezt a kérdést (elméleti és gyakorlati szempontból)	Kutatásfilozófiai / elméleti háttér Etika Minta (részrtvevők, helyszín, gyakorlati kérdések)
	Ezt végeztem	Adatgyűjtés Adatelemzés
Eredmények	Ezt találtam	Eredmények irodalmi referencia nélküli bemutatása (NB “részrtvevők hangja”)
Tárgyalás	Ezt jelenti	Az eredmények tárgyalása a területen meglévő eredmények tükrében Implikációk – új ismeretek Korlátok
	Ezt adja hozzá a meglévő tudáshoz	
	Ezért érdemes figyelmet fordítanod rá	

Emellett fontos emlékeznünk, hogy a kvalitatív kutatásban használatos részletes leírás (thick description) – azaz a vizsgált jelenség minden felmerült szempontból való bemutatása a résztvevők hangján - fontos eleme a beszámolónak, és szerepet játszik a projekt minőségi megítélésében.

A kvalitatív kutatás minősége

A kutatás célja megbízható adatokat, eredményeket szolgáltatni, amik alapját képezik a jövőbeni tudományos-technikai társadalmi fejlődésnek. Azonban e fejlődést csak megbízható eredményekre lehet alapozni, és ez jelenti a kutatás fő minőségi kérdését: hogyan dönthető el, hogy egy adott kutatás megbízható eredményt szolgáltat-e.

A korábban viszonylagos részletességgel bemutatott tudományelméleti háttér ismertetése nem csak azért volt fontos, hogy iránymutatásul szolgáljon a kutatásban használatos módszerekhez, hanem azért is, hogy „megágyazzon” a kutatások minőségének megvitatásához. Ugyanis, ideális esetben egy kutatást a saját paradigmája által megállapított követelményekhez kell hozzámérni (Fossey *et al.*, 2002; Malterud, 2001; Stige, Malterud, & Midtgarden, 2009). A pozitivista és posztpozitivisták paradigmák által megalapozott kvantitatív kutatásban például a külső- és belső érvényesség (adekvát mérési módszereket használt-e a projekt, és ezek megfelelnek-e a tudományterületen), megbízhatóság (megbízható mérési eljárások lettek-e használva) és objektivitás (értékmentesség) kritériumai alapján dönthető el egy kutatási eredmény minősége. Azonban a mai napig nincs közmegegyezés arról, hogy ezek a szempontok megfelelnek a kvalitatív kutatás értékeléséhez kissé más tartalommal vagy új kritériumokat kell-e kidolgozni, illetve mi legyen a kritériumok tartalma?

Megjegyzendő, hogy az utóbbi években a kvalitatív kutatás elfogadottsága egyre nőtt, így úgy tűnik, hogy egyre kevesebb próbálkozás van a kvalitatív projektek kvantitatív alapú megítélésére. Ennek ellenére a mai napig tapasztalható, hogy egyes tudományos folyóiratok olyan adatokat követelnek meg, amelyek kvalitatív kutatásban nem értelmezhetők, esetleg nehezen / egyáltalán nem megoldhatóak, vagy feleslegesek, mint például reprezentativitás, (a kvantitatív kutatásban megszokott mértékű) kutatói semlegesség, vagy nagy minták.

Egy másik vita arról szól, hogy lehet-e a kvalitatív kutatások egészére vonatkozó minőségi sztenderdeket kidolgozni. Bár az első jelentős kritériumrendszer már 1985-ben kidolgozták (Lincoln, 1985), jóval később is születtek új értékelési stratégiák (például: Lietz & Zayas, 2010; Stige *et al.*, 2009) és a próbálkozások ellenére (például: O'Brien, Harris, Beckman, Reed, & Cook, 2014) a mai napig nem létezik egy általánosan elfogadott kvalitatív kutatási sztenderd a jó kutatás megítélésére. Ennek valószínűleg az is az oka, hogy a különböző tudományterületek és a kvalitatív kutatásban szerepet játszó különböző paradigmák másképp közelítenének egy ilyen sztenderdben foglalt szempontokhoz.

A kvalitatív kutatás sokféle minőségi stratégiája között azonban hasonlóságok is felismerhetők, és ezek tűnnek a legcélszerűbb általános szempontoknak a kvalitatív eredmények értékeléséhez. Ilyen hasonlóságok például, hogy mindegyik foglalkozik a kutatási folyamat transzparenciájával, a kutató elszámoltathatóságával és a kutatási folyamat valamiféle értékelésével. Ez alapján az alábbi szempontok szerint értékelhetünk egy kvalitatív eredményt: hitelesség, átruházhatóság, és reflexivitás.

A hitelesség meghatározza, hogy a kutatás eredményei jól bemutatásra kerülnek-e, és a tanulmány során alkalmazott eljárások megfeleltek a tőlük elvárt tudományos pontosságnak (*Malterud, 2001; Seale, 1999*). Az átruházhatóság azt vizsgálja, hogy egy tanulmány tágabb összefüggésben hasznos-e és / vagy releváns-e (*Seale, 1999*). Végül: a reflexivitás azt jelenti, hogy a kutató elemzi és folyamatosan figyeli saját szerepét, és a projektre gyakorolt befolyását az egész kutatási folyamat során (*Probst, 2015*).

Ezek a szempontok természetesen csak akkor értékelhetőek, ha a kutatásról szóló beszámoló megfelelő részletességgel tárgyalja őket. Ebben azonban nehézséget okoz, hogy a szövegek iránt támasztott terjedelmi korlátok miatt gyakran döntést kell hozni arról, hogy mi az, ami ezek közül esetleg kihagyható, vagy kisebb részletességgel bemutatható, a kutatási folyamat transzparenciájának megőrzése mellett.

Azt is fontos megemlíteni, hogy számos eszköz létezik egy kutatás minőségének / megbízhatóságának javítására (*Fossey et al., 2002; Lietz & Zayas, 2010*). Ilyen például az úgynevezett háromszögelés, azaz többfajta forrás / módszer felhasználása a kutatásunkban (például terepnapló az interjúk mellett). A kvalitatív és kvantitatív stratégia kombinációja, azaz a vegyes módszertanú kutatás szintén növeli a megbízhatóságot. Végül pedig a csoportban való kutatás is egy ilyen módszer, ahol a kutatók egymás reflexivitását erősítve közösen vesznek részt a kutatási projektben.

Mit tárgyaltunk ebben a cikkben: összegzés

A kvalitatív kutatás célja személyek és csoportok szubjektív élményeinek feltárása a való világ keretei között, ezért különösen alkalmas a szociális munka kutatásban. A kvalitatív kutatás alapvetően szubjektív, hiszen mindenki másképp érzékeli akár ugyanazokat a jelenségeket is korábbi személyes tapasztalatai hatására. A kutató maga is behozza saját tapasztalatait a kutatási folyamatba, ami tovább növeli a kvalitatív kutatás szubjektivitását és eredményeinek relativitását. A kvalitatív kutatások hátterében zömmel konstruktivista vagy társadalomkritikai

paradigma áll, ami befolyással van a későbbi módszertani és módszerbeli választásokra a kutatási folyamat során. Mind a kvalitatív módszertanokra, mind a módszerekre jellemző, hogy nagy befolyással voltak kialakulásukra a különböző társadalomtudományi területek. Míg a módszertanok között jelentős átfedések, és gyakran csak fókuszbeli különbségek vannak, addig a módszerek jól elhatárolhatók, viszont több módszertan keretében is használhatóak a mintavétel, adatgyűjtés, feldolgozás és elemzés során. A kvalitatív kutatásban jelentős stratégia a célzott mintavétel, és kis mintákkal dolgozik, mivel a minta célja a szaturáció elérése, nem a reprezentativitás. A kutatás folyamatában az etika is fontos szerepet játszik, amellyel kapcsolatban megemlítettük a Nürnbergi kódex és a szakmai etikai kódexek jelentőségét is. A kutatás célja új ismeretek alkotása, közzé kell tenni. A kvalitatív kutatás eredményeit a résztvevők hangján, köznyelven, a résztvevőtől való pontos idézetekkel illusztrálva szokásos leírni, amely erősíti a kutatás megbízhatóságát, hiszen a kutató eredményekre gyakorolt hatása csökken, ha szerepe a résztvevők „szócsövének” lenni. Ezen kívül az egész kutatás részletes, átlátható és követhető leírása - például a tudományos eredmények publikálásánál használatos IMRaD-felépítéssel - nem csak stilisztikai, hanem minőségi kérdés is. Hiszen, a kvalitatív kutatás szubjektív jellegének megfelelően az általa létrehozott eredmények értékelhetősége a teljes kutatási folyamat átláthatóságának és megismerhetőségének függvénye.

Irodalom

- Anderson, S. B. (1998): *We Are Not Alone: Fountain House and the Development of Clubhouse Culture* (1. ed.). New York, New York: Fountain House Inc.
- Anthony, W. A., & Mizock, L. (2014): Evidence-Based Processes in an Era of Recovery. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 57(4), 219-227. doi:10.1177/0034355213507979
- Battin, C., Bouvet, C., & Hatala, C. (2016): A Systematic Review of the Effectiveness of the Clubhouse Model. *Psychiatric Rehabilitation Journal*. doi:10.1037/prj0000227
- Bloor, M., & Wood, F. (2006): *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*: Sage.
- Carter, S. M., & Little, M. (2007): Justifying knowledge, justifying method, taking action: Epistemologies, methodologies, and methods in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1316-1328.
- Clubhouse International. (2017): Clubhouse International website. <http://clubhouse-intl.org> Letöltve: 2019.09.16
- Clubhouse International. (2018): International Standards for Clubhouse Programs. <http://clubhouse-intl.org> Letöltve: 2019.09.16
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008): Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (p. 1–43). Sage Publications, Inc.
- Dingwall, R., De Vries, R., & Bourgeault, I. (2010): *The Sage handbook of qualitative methods in health research*. London: Sage.
- Dowling, M. (2007): From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 44(1), 131-142. doi:10.1016/j.ijnurstu.2005.11.026
- Englander, M. (2016): The phenomenological method in qualitative psychology and psychiatry. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 11 (1): 30682. Web.
- Farkas, M., & Anthony, W. A. (2010): Psychiatric rehabilitation interventions: A review. *International Review of Psychiatry*, 22(2), 114-129. doi:10.3109/09540261003730372

- Farkas, M., Jansen, M. A., & Penk, W. E. (2007): Psychosocial rehabilitation: approach of choice for those with serious mental illnesses.(Guest Editorial). *Journal of Rehabilitation Research & Development*, 44(6),pp.vii-xxi.
- Fontenehus Norge. (2019): <http://www.fontenehus.no>. Letöltve: 2019.09.16
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002): Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 36(6), 717-732.
- Gadamer, H. G. (1989): Elements of a theory of hermeneutic experience. In: *Truth and method*, 265-375: Crossroad Publishing, New York.
- Gallagher, S., & Schmicking, D. (2010): *Handbook of phenomenology and cognitive science*: Springer.
- Giorgi, A. (1997): The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of phenomenological psychology*, 28(2), 235-260.
- Given, L. M. (Ed.) (2008): *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, California.
- Heidegger, M. (2002): *On time and being*: University of Chicago Press.
- Kang, S. K., & Kim, E. H. (2014): A Phenomenological Study of the Lived Experiences of Koreans with Mental Illness. *Journal of Social Service Research*, 40(4), 468-480. doi:10.1080/01488376.2014.905164
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laverty, S. M. (2003): Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International journal of qualitative methods*, 2(3), 21-35.
- Lietz, C. A., & Zayas, L. E. (2010): Evaluating qualitative research for social work practitioners. *Advances in Social Work*, 11(2), 188-202.
- Lincoln, Y. S. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage.
- Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006): Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in educational research*, 16(2), 193-205.

- Malterud, K. (2001): Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Malterud, K. (2012): Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795-805. doi:10.1177/1403494812465030
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011): *Designing qualitative research* (5th ed. ed.). Los Angeles: Sage.
- McKay, C., Nugent, K. L., Johnsen, M., Eaton, W. W., & Lidz, C. W. (2016): A Systematic Review of Evidence for the Clubhouse Model of Psychosocial Rehabilitation. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 1-20. doi:10.1007/s10488-016-0760-3
- Merton, R. K. (1942): Science and Technology in a Democratic Order. *Journal of Legal and Political Sociology*, 1942(1), 115-126.
- Morse, J. M. (1995): The significance of saturation. In: Sage Publications Sage CA: Thousand Oaks, CA.
- Norman, C. (2006): The Fountain House movement, an alternative rehabilitation model for people with mental health problems, members' descriptions of what works. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20(2), 184-192. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-6712.2006.00398.x>
- O'Brien, C. B., Harris, B. I., Beckman, J. T., Reed, A. D., & Cook, A. D. (2014): Standards for Reporting Qualitative Research: A Synthesis of Recommendations. *Academic Medicine*, 89(9), 1245-1251. doi:10.1097/ACM.0000000000000388
- Patriotta, G. (2017): Crafting Papers for Publication: Novelty and Convention in Academic Writing. *Journal of Management Studies*, 54(5), 747-759. doi:10.1111/joms.12280
- Ponterotto, J. G. (2005): Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 126.
- Popper, K. (2014): *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*: Routledge.

- Probst, B. (2015): The eye regards itself: Benefits and challenges of reflexivity in qualitative social work research. *Social Work Research*, 39(1), 37-48.
- Raeburn, T., Halcomb, E., Walter, G., & Cleary, M. (2013): An overview of the clubhouse model of psychiatric rehabilitation. *Australasian Psychiatry*, 21(4), 376-378. doi:10.1177/1039856213492235
- Roth, G. (2017): Perspectives from Within the Clubhouse: A Qualitative Investigation into a Peer-to-Peer Vocational Support Program for Adults with Serious Mental Illness. *Journal of Psychosocial Rehabilitation and Mental Health*, 4(1), 5-17.
- Sandelowski, M., & Leeman, J. (2012): Writing Usable Qualitative Health Research Findings. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1404-1413. doi:10.1177/1049732312450368
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., . . . Jinks, C. (2018): Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & quantity*, 52(4), 1893-1907.
- Seale, C. (1999): Quality in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478. doi:10.1177/107780049900500402
- Shuster, E. (1997): Fifty years later: the significance of the Nuremberg Code. *New England Journal of Medicine*, 337(20), 1436-1440.
- Stige, B., Malterud, K., & Midtgarden, T. (2009): Toward an agenda for evaluation of qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(10), 1504-1516. doi:10.1177/1049732309348501
- Tanaka, K., & Davidson, L. (2015): Meanings associated with the core component of clubhouse life: The work-ordered day. *Psychiatric Quarterly*, 86(2), 269-283. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s11126-014-9330-6
- Tuckett, A. G. (2004): Qualitative research sampling: the very real complexities. *Nurse researcher*, 12(1), 47-61.
- World Health Organization. (2013): *WHO mental health action plan 2013-2020*. World Health Organisation
- Letöltve:http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/89966/1/9789241506021_eng.pdf?ua=1. 2019.09.16

A szociális munka és az interpretatív fenomenológiai analízis szemlélete

Bevezető

Jelen tanulmány célja a szociális munka és a fenomenológiai tárgyú kvalitatív kutatási szemlélet kapcsolatának feltárása, építése. A kvalitatív kutatási módszerek egyértelműen jelen vannak a társadalomtudományokban, sőt, jelentőségük (különösen ahogyan ezt a nemzetközi szakirodalomban látjuk) egyre nő. A kvalitatív hagyomány megjelenése és terjedése a pszichológiai tudományterületen előtérbe helyezi az interdiszciplináris megközelítést, feltárja és kiépíti az utakat a tudományterületek között. Ilyen úttörő módszernek tekinthető az *interpretatív fenomenológiai analízis* (IPA), amely az 1990-es években jelent meg. Személyközpontú megközelítése ötvözi a fenomenológiai és hermeneutikai szemléletet, utat nyit és eszközt ad, olyan más, nem feltétlenül pszichológiai témájú kutatásoknak, amelyeknél fontos az egyén szubjektív tapasztalata. Tanulmányunk célja annak bemutatása, hogy milyen kapcsolódást látunk a szociális munka és az IPA között. Vajon hasznos lehet-e az IPA szemlélete vagy egy IPA kutatás eredményei a szociális munkások gyakorlati munkájában, ill. hogy milyen hatása lehet a szociális munkások szemléletének egy IPA kutatásban. Tanulmányunk során IPA kutatások eredményeit is bemutatjuk.

A '70-es évektől kezdődően, a források szűkülése és a jóléti államok visszahúzódása következtében a szociális munkát is egyre több kritika érte a vártnál alacsonyabb hatékonysága miatt. A szakértői modellt érintő, számos kritika különböző elméleti utakat nyitott meg a szociális munkában is, amelyre számos más tudományág eredményei és elméletei is hatottak. A szakértői modell kritikái (a gondoskodás etikája, a narratív, feminista irányzatok, a reflektív praxis stb.) a segítő kapcsolat erősítését, az egyén mint kliens egyediségének elismerését, valamint ezzel összhangban a személyre szabott, egyéni szükségletekre reagáló beavatkozást tartja kívánatosnak. A szociális munkás közvetítői, szervezői, animátori szerepben van jelen a segítő folyamatban, amelyben az érintettek hangjának kihangsúlyozása is feladata.

A nemzetközi trendekhez hasonlóan hazánkban is jellemző, hogy az állami ellátórendszerben megerősödött a menedzserialista irányzat illetve a kontroll

funkció (Pik 2001; Rácz 2016; Szabó 2016). Erre válaszként a civil szervezetekben dolgozó szociális munkások – összhangban a szakmai alapelvekkel és a szociális munka különböző posztmodern irányzataival – egyre inkább az alternatív lehetőségeket, a hosszú távú, bizalomra épülő kapcsolatok kiépítését helyezik előtérbe. A kliens bevonása a segítő folyamatba éppen olyan fontossá vált, mint az érdekképviselése.

Mind a kutatásban, mind a gyakorlati munkában megnőtt a *reflektivitásnak*, a tapasztalatok kontextusfüggő és helyzetfüggő megértésének a jelentősége. Különösen így van ez az érzékeny, bizalmi témák vagy a sérülékeny kliensek esetében (pl. szerhasználat vagy bántalmazott nők).³² Hoppál szerint a terepmunka során a látott, tapasztalt kulturális jelenség közösség számára hordozott társadalmi üzenetét kell vizsgálni (Hoppál 2006).

Tanulmányunk fontos célja továbbá, hogy rávilágítsunk az általánosabb társadalomtudományi kutatások és a szociális munka kutatás közötti különbségekre. A különbséget elsősorban a *fenomenológia* megközelítése adhatja, hiszen a szociális munkás szemlélete alapján az egyénnel „személy a környezetben” fókusszal dolgozik, a társadalmi háttérrel látva az egyénnel foglalkozik ismerve reményét, motivációit, tapasztalatait. Az IPA, mint kutatási eszköz szerepe a pszichológiában elvitathatatlan, ugyanakkor a fenomenológiai szemlélet okán a szociális munkában is jelentős szerepe lehet.

1. Az interpretatív fenomenológiai analízis

Az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA) egyre gyakrabban alkalmazott kvalitatív kutatási módszer. Módszertanának alapjai a fenomenológiához és a hermeneutikához kapcsolódnak. A fenomenológia középpontjában az egyes szám

³² Posztmodernről, konstruktív szociális munkáról bővebben: Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió Bp. 2009, Elisheva Sadan: Közösségi tervezés és empowerment e-könyv, Bp 2012.

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0043_2A_kozossegi_tervezes_es_empowerment/adatok.html

Bányai Emőke szerk.: A globalizáció kihívásai: új irányzatok a szociális munkában és a szociális munka szupervíziójában Bp. Tátk 2012.

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0043_2A_a_globalizacio_kihivasai/adatok.html

első személyű tapasztalat áll. Azt vizsgálja, hogy miképp észleli az egyén a világot, a tárgyakat és önmagát, hogyan emlékezik a múltjára, hogyan éli meg saját érzelmeit, személyes azonosságát (Ullman & Olay, 2011). A fenomenológiát fémjelző husserli felszólítás – „Vissza magukhoz a dolgokhoz” – arra utal, hogy a módszer túllép a megismerés külső-belső, hagyományos különbségtételén, és abból indul ki, hogy az emberi tudat és tárgya össze van kötve egymással, tehát a dolgok nem önmagukban azok, amik, hanem az adja a jelentésüket és az értelmüket, hogy hogyan jelennek meg az egyén számára. (Zahavi, 2003)

Az IPA hermeneutikai elkötelezettséggel a beszámolóiban meghúzódó jelentés értelmezésére és azonosítására törekszik. A hermeneutika jeles képviselői, Heidegger és Gadamer szerint a megértés magának az emberi létnek a létmódja. A megismerés során bizonyos tapasztalatokhoz alapvetően nem lehet standardizált eljárásokkal hozzáférni, ehhez járul hozzá a Gadamer által továbbfejlesztett „hermeneutikai kör” koncepciója (ld. még Fekete Orsolya *Milyen klubháztagnak lenni Norvégiában?* c. tanulmányát is), amelynek alaptétele, hogy a szöveg egésze csak a részei révén ragadható meg, viszont az egyes részek értelme attól az egésztől függ, amelybe azok bele vannak ágyazva. Az értelmezés folyamata így egy sajátos körmozgással írható le: az újabb információ, feltárult értelem összefüggések alapján az előző belátásaink is új értelmet nyernek (Gadamer, 1960).

A fenomenológia és hermeneutika módszerének alkalmazása nem újkeletű a kvalitatív kutatómunkában (ld. Szummer, 1993ab; 2011; Narancsik & Szummer, 2013), azonban az IPA módszerének alkalmazása nem igényli a fenomenológiai hagyomány mély ismeretét, viszont néhány fenomenológiai és hermeneutikai fogalommal érdemes tisztában lennie a kutatónak, amikor elkezd az IPA módszerével kutatni (az IPA két fontos elméleti alapjairól bővebben: Rácz, Pintér & Kaszai, 2017). A filozófiai alapokból származó „megértés”, „megismerés” tehát egyfajta párbeszéd az értelmező és az értelmezett között, amely érzékeny és dinamikus folyamat az IPA kutatás során lényegi fontosságú (Rácz és mtsai., 2016).

Az IPA módszertan a megjelenésekor arra a szakirodalmi hiányra kívánt válaszolni, amely az egyén személyes tapasztalatának mindennapi életére, vagy akár identitására gyakorolt hatását vizsgálja az átélője szemszögéből. Ezért az IPA módszertanával végzett kutatások jelentős része az egészségpszichológia területén zajlott (Smith, 2011), de a módszerben rejlő lehetőségek miatt valamennyi, a társadalomtudomány területén végzett kutatásban alkalmazható, amelyek esetében az egyén szubjektív megélése fontos lehet.

2. Az IPA mint az élmény és identitás vizsgálati eszköze

Egy IPA kutatás során a vizsgálat célja annak feltárása, hogy hogyan értelmez a vizsgálatban résztvevő személy egy-egy, számára fontos tapasztalatot, így a vizsgálat szerves része, hogy milyennek látja magát az adott helyzetben, hogyan észleli az identitását (Smith *et al*, 2009). Ahogyan a pszichológiában és a pszichiátriában, úgy a szociális munkában szintén a kezdetektől uralkodó a diagnosztikus gondolkodás és szakértői modell, és az olyan kategóriákkal, mint a „hátrányos helyzetű, szegregált, kirekesztett, sajátos nevelési igényű, fogyatékkal élő” (B. Erdős, 2019³³), csupán „a saját monopóliumunkat kommunikáljuk” és megerősíthetjük ezeket az identitás-elemeket az emberekben. Az IPA módszere segítségül szolgálhat a szociális munkásnak abban, hogy elősegítse a komplex szemlélet kibontakozását az identitással kapcsolatos, személyre szabott válaszok és megélések után kutatva. A módszer segítségével közelebb juthatunk annak megértéséhez, hogy milyen relációba lépnek ezen kategóriák az egyéni identitással: ezeken keresztül vagy ezek ellenére, expliciten vagy szimbolikusan, reflektálva vagy automatikusan stb. értelmezik-e az emberek a rájuk aggatott kategóriákat, „diagnózisokat”; hogy mit jelentenek, milyen személyes, élettörténeti, szimbolikus jelentésekkel töltődnek meg ezek az egyének számára.

Már a kutatás tervezésekor, a kutatási kérdés megfogalmazásakor ügyelni kell arra, hogy a vizsgálati személy identitást érintő tapasztalata megjelenjen az adatfelvétel során (Pietkiewicz & Smith, 2014; Smith & Osborn, 2007). Mivel az IPA adatfelvétel módszere a félig strukturált vagy strukturálatlan interjú (Smith és mtsai, 2009), az interjú során megjelenhetnek olyan leíró részek, amelyekben az interjúalany ezt részletesen is kifejti, valamint erre vonatkozó külön kérdések is megfogalmazhatók az interjú során, pl: „Hogyan látta magát a jelenség megjelenése előtt?”, „Hogyan látta magát ez alatt?”. „Hogyan látja magát a betegség után/gyógyulás, felépülés során?” (Smith & Osborn, 2007).

Az IPA vizsgálat tárgya multidimenzionális, dinamikus, kontextus-függő, szubjektív és relatíve új vizsgálati területet jelöl, ezért az értelemdadás és identitásészlelés folyamatának feltárása az elsődleges célja (Osborn & Smith, 2006). Ezt támogatja az IPA elemzés menete is, amely az említett hermeneutikai kör koncepcióját alkalmazza. Az elemzés során a kutató *idiográfiás módszerrel* az interjú-

³³ Ugyanezen kötet tanulmánya

alany által leírt tapasztalat minden rétegének, például az identitásra utaló részeknek az aprólékos feltárására törekszik. Előfordulhat, hogy az interjúalany az interjú során több alkalommal is beszél arról, hogy hogyan látja önmagát, ezeket a kutató az elemzés során összegyűjti (*Smith és mtsai, 2009*).

3. IPA vizsgálatok: élményszerveződés és identitásalakulás a pszichoaktív és új pszichoaktív szerhasználat során

A kábítószerhasználat élménye, a felépülés folyamatának vizsgálata gyakran képezi IPA vizsgálatok tárgyát (*Smith, 2011*), hiszen a szerhasználat és a felépülés is olyan tapasztalatok, amelyek jelentősek lehetnek az egyén számára és az identitásának alakulása szempontjából is. A következőkben a pszichoaktív szerhasználat során tapasztalható élményszerveződés és identitásváltozás folyamatát szeretnénk bemutatni, a korábbi IPA kutatások eredményeinek összefoglalásával, majd egy új, pszichoaktív használókkal készült magyar IPA kutatás eredményeit ismertetjük. A kutatási eredmények bemutatásával annak kiemelése a célunk, hogy mi a jelentősége az élmények és az identitás alakulásának a szerhasználat alatt, amelynek figyelembevétele fontos elem a szerhasználók személy-központú és felépülés-központú kezelésében.

A pszichoaktív szerhasználók, vagy a felépülő pszichoaktív szerhasználók körében végzett IPA vizsgálatok tapasztalatai alapján a használat kezdetekor gyakran alakul ki *pozitív* használói identitás. Ennek oka lehet az identitáshiány okozta üresség betöltésére, önmeghatározásra tett kísérlet (*Larkin & Griffiths, 2002; Baross, 2012*), vagy egy olyan Én előhívásának igénye, amelyet józan állapotban el kell nyomni (*Shinebourne & Smith, 2009*). A „szerhasználó Én” tehát kezdetben egy pozitívnak észlelt identitás, amely mindig különbözik a „józan” Én-től. Ez a különbség akkor válik jelentőssé, amikor a szerhasználat egyre több negatív élménnyel jár, és elvész a „szerhasználó Én” feletti kontroll (ld. a *Shinebourne & Smith /2009/* által bemutatott alkoholbeteg nő identitásváltozása). A mélypont tapasztalata az az esemény, amelynek során szükséges az identitás újraalkotása. Az önsegítő csoport és szociális visszajelzések segítségével kialakult „függő” identitás esetében a személy már nem a szerhasználóként definiálja magát, hanem úgy, mint függő (*Larkin & Griffiths, 2002*). Ez szükséges a szerhasználat élményeinek és harcainak megértéséhez és az éberség fenntartásához (*Rodriguez & Smith, 2014*), mert a szerhasználat kísértése is állandó (*Shinebourne & Smith, 2011*). Így tehát a felépülés sem egy egyszeri végeredmény, hanem sokszor élethosszig tartó folyamat (*Laudet, 2007*), ezért is fontos, hogy a felépülés az identitás

résztévé válik. Ezzel a terápiában és az önértő csoportban foglalkoznak, a felépülő és függő identitásokra, mint kettős, párhuzamos identitásra történő utalással, amely egyfajta távolságtartást jelent a szerhasználó identitástól (Hill & Leeming, 2014; Larkin & Griffiths, 2002).

A szintetikus kannabinoid-használók élményszerveződése és identitásészelelése

Az utóbbi években megjelenő új pszichoaktív szerek gyors terjedése, a hatásukban megfigyelhető sajátosságok, a hatások intenzitása miatt, a hatások kialakulásának gyorsasága miatt a terápia sok esetben nehézségekbe ütközik (Kassai, Pintér, Rácz, 2016). A szintetikus kannabinoid Magyarországon az egyik legelterjedtebb új pszichoaktív szer, amelyet gyakran *herbál* néven emlegetnek. A szer használóival végzett IPA kutatásunk során az érintettek (használók) élményeit és identitásészelelést vizsgáltuk az IPA módszerrel³⁴.

Jelen tanulmány során a téma érdekességét az adja, hogy a herbál-használók identitással kapcsolatos élményeit a pszichoaktív szerhasználat és felépülés élményszerveződésének fentebb részletezett folyamatával hasonlítottuk össze, arra keresve a választ, hogy miképp (hogyan) valósulhat meg a herbál-használók felépülése, hogyan alakulhat ez a pszichoaktív szerhasználatból való felépüléséhez képest, amelyre az addiktológiai kezelőrendszer be van rendezkedve.

Név	Életkor	Legmagasabb iskolai végzettség	Herbál-használat időtartama
Ricsi	27	szakmunkásképző	2 év
Attila	20	nyolc általános	3,5 év
Zsolt	23	érettségi	6 év
Levente	22	nyolc általános	6,5 év
Jerob	20	nyolc általános	2,5 év
Szilveszter	21	nyolc általános	2 év

Táblázat: Az interjúalanyok jellemzői (Pintér és mtsai, 2016; 317 p.)

A vizsgálatban részt vevő herbál-használók (akiknek demográfiai adatait az 1. táblázat tartalmazza) a drog kiszámíthatatlan hatásáról és az élmények gyors negatívba fordulásáról számoltak be. Néhány használat után a drogélmény negatív lett, ám mivel a függőség gyorsan kialakult, a súlyos elvonási tünetek megjelenése

³⁴ A kutatás eredményeiről bővebben: Kassai, Pintér & Rácz, 2016; Pintér, Kassai, Rácz, 2016

ellen sűrűbben nyúltak a droghoz. A résztvevők beszámolója alapján a drog fizikailag és mentálisan is lerombolta őket. A droghasználat sokkal több negatív hatással járt, mint pozitívval, ennek ellenére mégis folytatták annak fogyasztását. Ezt a résztvevők úgy értelmezték, hogy a drog átalakította őket, az átalakított énjükre „átváltoztatott Én-ként” hivatkoznak, amely felett elveszítették a kontrollt, és úgy érezték, hogy a szer irányítja őket. Többször utaltak úgy a drog hatás alatti önmagukra, mintha nem is ők lennének, miközben az énjük teljesen leépült. A következő főtéma bemutatásával szeretnénk illusztrálni, hogy hogyan észlelték a kutatás résztvevői az identitásukat.

Főtéma: az „átváltoztatott Én” és a „szerhasználó Én”

Az „átváltoztatott Én” a szerhasználat következményeként jelenik meg, azonban különválik a „szerhasználó Én-től”. Az Én a herbál erős mentális befolyására „változik át”. A folyamat énidegen, paranoid és kontrollálhatatlan élményekkel jár, ami ellen a szerhasználattal védekeznek: *„féltem attól, hogyha nem veretek be, akkor előjön az az agresszívabb énem”* (Jerob). Tehát a „szerhasználó Én” jelent védelmet az idegen, „átváltoztatott Én-nel” szemben. Az Én átmenetileg negatív befolyás alatt áll, és kiszolgáltatott a herbál „irányító” hatásával szemben. A herbál (ahogyan ez látható volt) megszemélyesítő bemutatása azt sugallja, hogy a szerhasználó felmenti magát a cselekedetei alól, ahogyan erre utalóan megjelennek a nem ágens kifejezések; a psziché és a test függősége (mint az „átváltoztatott én” részei) leválnak az énről: *„kellett, a szervezetem követelte”* (Attila); *„a pszichém követeli”* (Jerob). Tehát a függőség élményei is az „átváltoztatott Én-hez” kapcsolódnak.

Az interjúalanyok (akik az interjú időpontjában egy ideje már nem használják a szert) a beszámolók alapján a szerhasználatukra és a függőség tapasztalatára úgy tekintenek vissza, mint egy elmúlt állapotra, lezajlott folyamatra, amelynek idején negatív befolyás alatt álltak, a szerhasználat abbahagyásával azonban már nem észlelik az „átváltoztatott Én-t” sem.

„Úgyhogy nagyon nehéz volt igazából így ebből kijönni.” „Nem azt mondom, hogy amikor narkóztam, akkor rossz ember voltam, csak, én nem is tudom, hogy hogy csinálhatok ilyet.” „Ezeket a dolgokat próbálom úgy hanyagolni.” (Ricsi) (Pintér és mtsai, 2016: 320-321).

Összehasonlítva a herbál-használók Én-észlelését a pszichoaktív szerhasználók felépülési folyamatával, a pozitív identitásélmények hiányban nem alakul ki a „szerhasználó Én”. A szerhasználat hatásaként megjelenő „átváltoztatott Én” nem épül be az identitásba, miközben az énjük teljesen leépül. Hiányzik a mélypont

tapasztalata, amely előmozdítaná a függő és felépülő identitás kialakulását. A kutatás eredményei alapján tehát a herbál-használók kezelése során nagyobb hangsúlyt kell fektetni az élményeik narratívákba foglalására és az identitásukon végzett munkára (*Pintér és mtsai, 2016*).

4. A szociális munkás hatása az IPA kutatásra

A szociális munkás az IPA esetén két témában tud meghatározó megállapításokat tenni. A kutatási probléma kijelöléséhez (mi a probléma?) és a kutatási kérdés (a problémán belül, mi a kutatói kérdés?) megfogalmazásához járulhat hozzá. Ezek olyan érzékenyítő szempontok lehetnek (*Houston & Mullan-Jensen, 2011*), amelyek a szociális munkás szempontjából mutatják meg, hogy mi az a probléma, amelyet vizsgálni kellene (pl. a szintetikus kannabinoid használat), és mi a viszonylag konkrét kérdés, amely az IPA módszertanával vizsgálható. A herbál-használóknál ilyen kutatási kérdés a *szerhasználat élménye*, vagy a *szerhasználó identitás változása* a szerhasználat következtében. Kvalitatív módszerekkel nem vizsgálhatók a herbál-használat előfordulása és a használók szociológiai jellemzői. Az IPA az élményt és az identitásváltozást érzékenyen tudja megmutatni, de pl. a szerhasználat kialakulásának folyamatát, a családi és a kortárs csoportbeli hatások együttes hatását nehezen tudja értelmezni. Ehhez az egyéb módszerek (pl. *Grounded Theory – megalapozott elmélet*) inkább megfelelnek. Ha a nagy társadalmi narratívák (pl. kriminalizáció, medikalizáció) és a szerhasználók által elmondott történetek kapcsolatára vagyunk kíváncsiak, akkor pl. a narratív elemzés jöhet szóba. Tehát a szociális munkás a kutatási kérdéshez, és annak pontosabb megfogalmazásához járulhat hozzá. A pontosabb és részletesebb megfogalmazást a *Houston & Mullan-Jensen (2011)* szerzőpáros több társadalmi terület figyelembevételével javasolja. Négy területet nevesítenek, s az ezekről származó információk, értelmezések, összefoglalóan a különböző tudások hozzásegíthetik az IPA kutatókat a kutatási kérdés megfogalmazásához, ami az IPA esetén is alapvető fontosságú kutatási feladat.

A szociális munkás másik hozzájárulása az IPA kutatáshoz a kapott vizsgálati eredmények elhelyezése az egyéni-társas-társadalmi kontextusban, ami a szociális munkás gyakorlati terepe. Ez a kutatásokban a diszkusszió rész, azaz az eredmények megvitatása a kontextus, a szakirodalmi adatok, a tapasztalatok fényében. Itt szintén a négy területről származó információk lehetnek irányadók.



1. ábra Szociális tudományok területei, amelyekben a szociális munka és a kvalitatív kutatás nézetei találkoznak (Houston & Mullan-Jensen, 2011 p.278 alapján)

5. Az IPA kutatás hatása a szociális munkára

A posztmodern világkép felfogása szerint a valóság és igazság társadalmi konstrukciók eredménye, melyet a nyelv segítségével, a személyes és társadalmi interakciókon keresztül alkotunk meg. A valóságok tehát narratívákon át jönnek létre és maradnak fenn, ezeket a narratívákat vizsgálja a kutató az IPA módszerével. A történetek és értelmezéseik állandóan változnak, végső igazságok nincsenek. Ezeket az alaptételek fontos adalékul szolgálnak a segítő szakma számára is, melyeket a segítő tevékenység során figyelembe kell venni (Freedman - Combs, 1996).

A szociális munkás nagyon gyakorlatias, a saját és a kliensek tapasztalatára épülő munkáját az IPA kutatás segíteni tudja. Ennek a segítségnek az egyik típusa a szociális munkás által észlelt probléma „megkutatása”: olyan, tudományosan alátámasztott információk megszerzése, amelyek a szociális munkás tapasztalatait alátámasztják – vagy éppen cáfolják. Éppen a tapasztalatok gyakorlatias volta miatt egy survey típusú kutatás erre nem alkalmas: az előzőekben emlegetett élmény-

és identitásváltozás miatt. Persze sok olyan tapasztalat lehet, amelyet nem IPA-val kell kutatni: pl. „valóban (tényleg) a mélyszegénységben élők körében elterjedt a herbál-használat?” Ez egy survey típusú vizsgálatot igényel. De ha a gyakorló szakembert a herbál-használat élménye érdekli („Mit tudok kezdeni egy herbál-használóval?”, „Hogyan tudok vele empatikus lenni?”, „Hozzáférhető-e az élményvilága egy segítő számára?”), akkor az IPA javasolt. Ha viszont arra vagyunk kíváncsiak, hogy milyen segítő kapcsolat alakul ki a herbál-használó és a szociális munkás között, ezt a kérdést már nem tudjuk IPA-val vizsgálni.

Az IPA továbbá kapcsolódhat a szociális munka narratív irányzatához is. Például szerhasználók felépülési folyamatának segítségével fontossá válik annak megértése, hogy hogyan látja magát a szerhasználó, és hogy a szerhasználaton kívül milyen más identitásai vannak/lehetnek. A szociális munkás a segítői folyamatban a nem szerhasználó identitás elemeket segít előtérbe helyezni, ami kulcskérdés a változás, a felépülés során.

Az IPA egyedi, eseti (idiográfiás) megközelítése, ahogy az élményeket részletesen leírja, csoportosítja, értelmezi, jó anyagot ad a szociális munkás számára. Ez az anyag – miközben részletgazdag – mégis egy szisztematikus elemző munka eredménye. Ez ugyan szubjektív – a megkérdezett herbál-használók és a kutatók értelmezéseit tükrözi –, az elemzés szisztematikus volta miatt mégis egy tudományosan megbízható eredmény. Erre egyéni vagy csoportos segítő intervenció építhető, de szakpolitikai megközelítésekhez is használható. Főleg olyan helyzetben, amikor a rendelkezésre álló információk köre korlátozott, vagy egyáltalán nincsenek információk, pl. arról, miért jó a herbál, miért használják a fiatalok. Ekkor az IPA – kutatói szemmel – további, akár survey jellegű kutatások megalapozója lehet: most már tudjuk, milyen speciális kérdéseket kell feltennünk, ha a használat szociológiai jellemzőit vizsgáljuk. Pl. használják-e a herbál elnevezést, milyen típusai vannak a használatnak (van-e intravénás alkalmazás), a herbálozók egy része ki tudja-e tölteni a kérdőívet és egyáltalán lehet-e kérdőíves kutatást végezni ebben a körben.

Összefoglalás

Jelen tanulmányunk során arra vállalkoztunk, hogy az IPA és a szociális munkás szemlélet közötti kapcsolatot feltárjuk, erre vonatkozóan javaslatot tegyünk. Az IPA kutatási módszere segítséget jelenthet a szociális munkásnak a célcsoport életének, környezetének, a közösség rendező elveinek megismerésében, tehát segít „részeivé válni a kliens életének”. A kontextus és jelentés (a kutatásba

bevont személy megértése, egy-egy esemény, jelenség megélésének módja) megértése pedig segít az elfogadásban, a beavatkozások relevánsabb és hatékonyabb tervezésében is. Az IPA módszer számára gazdagítólag hathat, ha a kutatási célok meghatározásában, vagy a kutatás folyamatában a szociális munkás szemlélete megjelenik, mert az eredmények kontextusba helyezésének képessége, az eredmények gyakorlatba átültetése olyan területek, amelyek korábban az IPA korlátait jelentették.

Irodalom

- Barros, F. A. (2013): *An exploration of choice in heroin addiction: 'An interpretative phenomenological analysis of a small sample of people in recovery'* (Doctoral dissertation, Middlesex University/New School of Psychotherapy and Counselling (NSPC)).
- Gadamer, H. G. (1960): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Budapest: Osiris
- Hill, J. V., & Leeming, D. (2014): Reconstructing 'the alcoholic': recovering from alcohol addiction and the stigma this entails. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(6), 759-771.
- Houston, S., & Mullan-Jensen, C. (2012): Towards depth and width in qualitative social work: Aligning interpretative phenomenological analysis with the theory of social domains. *Qualitative Social Work*, 11(3), 266-281.
- Larkin, M., & Griffiths, M. D. (2002): Experiences of addiction and recovery: The case for subjective accounts. *Addiction Research & Theory*, 10(3), 281-311.
- Laudet, A. B. (2007): What does recovery mean to you? Lessons from the recovery experience for research and practice. *Journal of substance abuse treatment*, 33(3), 243-256.
- Narancsik, G. & Szummer, Cs. (2013): *Closing the gap between phenomenological and naturalistic approaches in psychology and philosophy - perspectives for the new millennium. Daseinsanalyse. Yearbook for phenomenological anthropology and psychotherapy*. 2013 (29): 97-103, ISSN 0-254-6221
- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014): A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7-14.
- Pintér, J. N., Kassai, S. & Rác, J. (2016): Szintetikus kannabinoid termék használók identitás szerveződésének vizsgálata interpretatív fenomenológiai analízissel. *Psychiatria Hungarica*, 31(4), p. 313-326.
- Rác, J., Kassai, S., & Pintér, J. N. (2016): Az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA) mint kvalitatív pszichológiai eszköz bemutatása: Szakirodalmi összefoglalás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(2), 313-336.

- Rácz, J., Pintér, J.N. & Kassai, Sz. (2017).: *Az interpretatív fenomenológiai analízis elmélete, módszertana és alkalmazási területei*. Budapest: L'Harmattan
- Rodriguez, L., & Smith, J. A. (2014): 'Finding Your Own Place': An Interpretative Phenomenological Analysis of Young Men's Experience of Early Recovery from Addiction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(4), 477-490.
- Shinebourne, P., & Smith, J. A. (2009): Alcohol and the self: An interpretative phenomenological analysis of the experience of addiction and its impact on the sense of self and identity. *Addiction Research & Theory*, 17(2), 152-167.
- Shinebourne, P., & Smith, J. A. (2011): Images of addiction and recovery: An interpretative phenomenological analysis of the experience of addiction and recovery as expressed in visual images. *Drugs: education, prevention and policy*, 18(5), 313-322.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2007): Interpretative phenomenological analysis. in: J. A. Smith (ed.): *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage, p. 53-80.
- Smith, J. A. (2011): Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health psychology review*, 5(1), 9-27.
- Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009): *Interpretative Phenoomological Analysis: theory, method and research*. SAGE
- Szumner, Cs. (1993a): *Freud nyelvjátéka. A pszichoanalízis mint hermeneutika és narráció*. Bp. Cserépfalvi - MTA Pszichológiai Intézet
- Szumner, Cs. (1993b): Hermeneutikai fordulat előtt a pszichológia? *Pszichológia*, 13, 4, 579
- Ullmann, T., & Olay, C. (2011): Kontinentális filozófia a XX. században. *Continental Philosophy in the*, 20.
- Zahavi, D (2003): *Husserl's phenomenology*. Stanford University Press, Stanford, California.

II. FEJEZET: Kutatási módszerek felhasználása a szociális munkában a beavatkozás különböző szintjein, a professzionális munka fejlesztése érdekében

Bevezető

Jelen kötet második fejezetében a szociális munka különböző szintjeit érintve mutatunk be kutatási módszereket. Az itt ismertetett kutatási módszerek alkalmasak lehetnek a szociális munka gyakorlatának feltárására és megértésére, illetve több esetben a hatékonyságának növelésére is.

Az első tanulmány – **Héderné Berta Edina** írása – általában a szociális esetmunka vizsgálatát helyezi középpontba, s több vizsgálat ismertetésével illusztrálja a segítő kapcsolat természetének sokféleségét, valamint az empowerment jelentőségét a szociális esetmunka gyakorlatában. Ezt követően **Fehér Boróka** az esetmunkán belül alkalmazott segítő beszélgetés narratív értelmezését írja le úgy, hogy közben széles körű és informatív bemutatást kapunk általában a narratív megközelítésről és kutatási alkalmazhatóságáról. **Sík Dorka** és **Szécsi Judit** tanulmánya a csoportmunka világa felé vezet el bennünket: a szerzők a szociális munkás csoportdinamikai, csoportvezetői ismereteire támaszkodva mutatják be a fókuszcsoport alkalmazhatóságát a szociális munka tudományterületén. A csoportok, kapcsolatok vizsgálatáról részletgazdag és számos példával illusztrált tanulmányt közöl **Csizmadia Zoltán** és **Husztai Éva**. Munkájukban egy még kevésbé ismert kutatási módszert, a kapcsolati hálózatok felmérését mutatják be, a segítségnyújtás hatékonyságának a növelésére fókuszálva. Szintén a kapcsolati hálózatok kérdésével foglalkozik **B. Erdős Márta**, **Vojtek Éva** és **Borda Viktória** írása. Tanulmányukban egy konkrét társadalmi jelenség, a pszichoaktív szerek használata az, amelynek természetét a kapcsolathálózati elemzésével teszik érthetőbbé, segítve ezzel a szociálpolitikai döntéshozatalt. Emellett írnak a nyelvi elemzések tartalomelemzésben betöltött szerepéről is. Ezt követően **Budai István** és **Puli Edit** a térségi szinteket kutatva keresik a szociális problémák hatékony megoldását támogató interprofesszionális együttműködések formáit, s mutatják be ezek társadalmi szintű eredményeit. A fejezet záró tanulmányát jegyző **Talyigás Katalin** és **Trencsényi Judit** alapos elméleti háttér, konkrét gyakorlati javaslatok és két esettanulmány közvetítésével mutatja be a Jövőkutató Közösségi Műhely működését. A közösségi munkához sorolt aktivizálási – fejlesztési folyamat, természetesen jóval több hozadékkal jár, mint egy – egy település „felvirágoztatása”. A szerzők szavaival, ez „Egy tanulási folyamat is egyben önmagunkról, a közösségünk-ről, együttműködésről, stratégiáról, tervezésről, projektmunkáról, fenntarthatóságról.” A felelős emberi létünkéről.

Héderné Berta Edina - Kozma Judit

A szociális esetmunka kutatásának lehetőségei - kutatási célok, tapasztalatok és eredmények

Jelen tanulmányban a szociális esetmunka kutatására vonatkozó gyakorlati tapasztalataimat kívánom bemutatni, elsősorban a kutatási célt és a módszertant középpontba helyezve. A dolgozat gerincét a 2009 - 2010 – ben lefolytatott doktori kutatásom alkotja. Kutatási célom a cigány családokkal való közvetlen segítőkészség természetének feltárása volt. Jelen dolgozatban arról írok, hogy milyen kutatási hipotézissel indultam el, milyen eredmények születtek, és ezen, illetve a további ismételt adatfelvételek alapján szerintem milyen további irányokat érdemes meghatározni az esetmunka vizsgálatát illetően.

1. Bevezetés

A szociális munkára irányuló kutatások a szakma születésével párhuzamosan indultak el, támogatva a gyakorlat fejlődését, a módszertan kidolgozását. *Richmond* kezdeményezésére az első kutatások a szolgáltatási sztenderdek kialakítását szolgálták, így egyrészt a támogatók számára tudták igazolni a tevékenységek megalapozottságát, másrészt előmozdították a többi szervezettől való minőségi elkülönülésüket.

Úgy tűnik, eltérő intenzitással és eltérő hangsúlyokkal fejlődött az akadémiai képzés, illetve a kutatás. Ez utóbbi hazánkban még mindig nem alakította ki önálló arculatát. A szociális munka elméletéhez hasonlóan a kutatás is elsősorban a társadalmi tudományok kutatási gyakorlatából táplálkozik.

Az esetmunka kutatása az eddig ismert kutatási jelentések alapján többféle területre irányulhat:

- a) a szolgáltatásokra: azok helyére a társadalom- és szociálpolitikai ellátórendszeren belül; a szektor szerinti meghatározottságukra (*pl. Soós, 2013*); a szolgáltatások eredményességére; a költséghatékonyságra (*pl. Rácz, 2013*); az alkalmazott módszerekre és ezzel párhuzamosan az egyes folyamatok/modellek eseti vizsgálatára (*pl. Bányai, 2006*);
- b) a szolgáltatást nyújtó segítő szakemberekre: társadalmi jellemzőikre, a társadalmi rétegződésben elfoglalt helyükre, megítélésükre; értékrendjükre, (*pl. Nagy, 2011; Pilinszki és mtsai, 2014*); szakmai nehézségeikre, a kiégés jelenségére, a kiégés - prevenció lehetőségeire; attitűdjeikre (*pl. Babusik, 2004; Rácz 2014*);

- c) az igénybevevőkre: társadalmi jellemzőikre, földrajzi, vagy egyéb sajátosságokra (pl. Homoki – Czinderi, 2015; Messing – Molnár, 2011); speciális szükségleteikre;
- d) a szolgáltatás és társadalmi környezet közötti kapcsolatra (pl. Vajda, 2015).

Az itt bemutatott kutatásnak a szolgáltatások tartalma, az esetmunka módszertana áll a középpontjában. A szociális ellátórendszer által nyújtott személyes segítségnyújtásra az elmúlt három évtizedben számos tudományos vizsgálat irányult: több kísérletet is tettek az ellátórendszer kiilleszkedés-csökkentésében nyújtott szerepének feltárására, melynek során a szolgáltatás és társadalmi környezetének a kapcsolatára (pl. Baráth és mtsai, 2004; vagy Kozma és mtsai, 2004; 2010.), míg mások elsősorban a segítségnyújtás során alkalmazott eljárásokra fókuszáltak (Bányai, 2006; Rácz, 2014). Bár ezekben a vizsgálatokban is törekednek a feltárt tevékenységek módszeres operacionalizálására, a kutatói munka középpontjában nem ez állt.

Az általam vezetett kutatás során az esetmunkában alkalmazott módszereket és egy speciális klienscsoport közötti összefüggéseket, azaz a szolgáltatások tartalmát helyeztem középpontba. Ugyanakkor az alkalmazott tevékenységek módszertani vizsgálatát egy tágabb kontextusba helyeztem: a szociális munka céljának való megfelelés keretrendszerébe. Azt vizsgáltam, hogy vajon mennyire segítik elő az egyes módszerek, eljárások, tevékenységek az empowerment megvalósulását. Célom az volt, hogy láthatóvá tegyem az egyes interperszonális segítségnyújtási formák hozzájárulását a társadalmi integrációhoz, illetve dezintegrációhoz. A szakmai cél teljesülését egy, a társadalmi helyzete, megítélése alapján speciális, az ellátórendszerben való megjelenésében azonban nagy gyakorisággal előforduló klienscsoport, a cigány ügyfelek viszonylatában vizsgáltam.

Segítő szakemberként – szociális munkásként, önkéntes és hivatásos formában is – számos cigány emberrel, családdal kerültem kapcsolatba. Javarészt telepí szerkezetben, elgettósodott környezetben élő családokkal dolgoztam. Gyakorlati munkám során nemcsak egy másik nép szokásrendszere, kultúrája rajzolódott ki előttem, hanem folyamatosan megtapasztaltam a társadalmi viszonyok egészét átható elnyomást és diszkriminációt. Szakmai és kutatói érdeklődésemet tehát a megtapasztalt diszkrimináció is vezette, és ennek alapján fogalmazódott meg bennem a kérdés: vajon az elnyomás megszüntetésére létrejött hivatás gyakorlóivalóban mindig a szakmai normák szerint járnak-e el?

2. A kutatás bemutatása

Kutatásomat arra a feltevésre alapoztam, hogy a közvetlen segítségnyújtás gyakorlatában a szakemberek minőségileg eltérő szolgáltatást nyújtanak a roma igénybevevőknek. Hipotézisem az volt, hogy a többségi, azaz nem roma származású segítők az ismert társadalmi távolság okán kevésbé fognak törekedni a roma ügyfelekkel való munkában az intenzívebb bevonódást igénylő kapcsolatok kialakítására. Szakirodalmi adatokra támaszkodva (*Rogers, 2008; Berg, 1995*) azt állítom, hogy a szociális esetmunka eljárásai közül az empowermentt és az azt megalapozó felelős részvételt az ügyfél részéről elsősorban konzultációs munkaformák tudják biztosítani. Ugyanakkor ezen munkaformák (konzultáció, segítő beszélgetés) a klienssel való intenzív és intim, bensőséges kapcsolat kialakítását igénylik. Feltételezésem alapján a már ismert társadalmi távolságok megakadályozzák a személyközpontú, a másokra hangolódó interperszonális közeg kialakulását, és így a valós társadalmi változást támogató konzultációs munkaformák kevésbé jelennek meg a cigány kliensekkel való együttműködés során.

2.1. Adatfelvétel

A kutatást a lakóhelyemhez való közelség okán Csongrád megyében folytattam le. A megye teljes területén hét (akkor kistérségnek nevezett közigazgatási egységben) működő családsegítő központot és gyermekjóléti szolgálatot kerestem meg. Összesen 59 település nevezett intézményeiben 138 felsőfokú végzettséggel dolgozó munkatárs vett részt a kutatásban.

Mivel a szociális esetmunka módszertanának, az alkalmazott módszerek és a kliensek speciális szükségleteinek egymáshoz való illesztése, illetve a módszerek és a szakmai célok közötti összhang vizsgálata hazánkban kevésbé kidolgozott, ezért az érvényesség érdekében kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtési módszereket is alkalmaztam.

1. Önkitöltős kérdőív személyes gondoskodást nyújtó szakemberek részére;
2. Félig strukturált interjú a szakemberekkel;
3. A személyes segítségnyújtás lépéseit dokumentáló adatlapok - esetenaplók előzetes szempontok szerinti elemzése;
4. Fókuszcsoportos interjú szakemberekkel és intézményvezetőkkel;
5. Félig strukturált interjú az ellátásokat igénybevevőkkel.

Az adatfelvétel során szerzett tereptapasztalatok mellett összesen 138 kitöltött, értékelhető kérdőív, 46 darab félig strukturált szakember-interjú, 209 darab esetenapló, 4 fókuszcsoport és 22 klienssel felvett interjú biztosította az adatbázist.

A kérdőívek és a szakemberi interjúk struktúrája szinte teljes átfedésben voltak egymással. Mindkettő általános jellegű, a demográfiai adatokkal, a végzettséggel, illetve munkavégzéssel (időtartam, szakmaválasztás oka) kapcsolatos kérdéskörrel kezdődött. Ezt követte a klienssel való közvetlen munkára irányuló kérdések köre (sikerek, kudarcok a közelmúltból; az előforduló problémák típusa, az alkalmazott tevékenységek/eljárások megnevezése és észlelt gyakorisága), majd a szakember szervezeti környezetére, az elérhető szakmai támogatásra kérdeztem rá.

A kérdőíves adatfelvételt követte a dokumentációk elemzése. Az esetnaplók vizsgálatát azért tartottam kiemelkedő fontosságúnak, mert saját gyakorlati tapasztalatomból tudom, hogy az egyes esetvitelek vonatkozásában a felidézés nem mindig biztosítja a pontos információt az alkalmazott módszerekről vagy azok gyakoriságáról. A rendelkezésemre bocsátott dokumentációkat egységes szempontok szerint elemeztem. Az elemzési szempontokat két nagyobb csoportba soroltam: az úgynevezett formai, illetve az esetmunka tartalmi kérdéseinek csoportjába.

A formai kérdések közé tartoztak a kliens szocio-ökonómiai jellemzői; a segítő kapcsolat időtartama; a hozott probléma, segítő által meghatározott probléma típus. A problémátípusokra vonatkozóan az eredeti listámat bővítenem kellett. Összesen 15 válasz lehetőséget jegyeztem fel: Megélhetési nehézségek, tartós munkanélküliség, lakhatási gondok, egészségkárosodásból eredő problémák, gyermeknevelési gondok, párkapcsolati konfliktusok, származási/etnikai alapú diszkrimináció, pszichiátriai megbetegedések, addikció (alkohol, drog, játék, gyógyszer), családon belüli erőszak; kibővítvé még a társas izoláció, iskolalátogatás hiánya, higiénés hiányok, prostitúció és pszichológiai krízis megjelölésével. A szocio-ökonómiai jellegzetességeken belül vizsgáltam még az ügyfél valószínűsíthető etnikai származását.

A tartalmi kérdések körében vettem sorra az alkalmazott eljárásokat, tevékenységeket. Az eljárásokat illetően egy viszonylag hosszú listával készültem: a saját praxisom kínálta élményekre és szakirodalmi ismereteimre (*elsősorban Szabó, 2003; Lüssi, 1998; Morse, 1997*) építve, összesen 36 különböző tevékenységet különítettem el. A tevékenységeket hat csoportba rendeztem: konzultációs, krízisintervenciós, asszertorikus, esetmenedzsment, a természetes támogató rendszerre irányuló tevékenységek csoportja, és a segítőre irányuló tevékenységek csoportja. A dokumentumok tanulmányozása során, mintegy összegző „értékelésként” alkalmaztam egy olyan kifejezést, amely a segítő részéről megnyilvánuló

pozitív odafordulást, az ügyfél képessé tevésére irányuló magatartást írt le. Ez a törekvés nem feltétlenül manifesztálódott konkrét eljárásokban. Olyan esetnaplókhoz társítottam, ahol az egész esetvitelt rögzítő közléseket globálisan kívülállónaként így tudtam jellemezni. Az egyes eljárásokat dokumentumonként darabszámmal jelöltem, így a gyakoriság könnyen számolható lett. Végül összesen 33 eljárást különítettem el, ezek közül 30 közvetlenül a klienst, az ő természetes támogató rendszerét, illetve az adott szociális probléma megoldását szolgálta, további három pedig a szakember számára nyújtott módszertani, illetve mentálhigiénés támogatást.

A segítő szakemberekkel való fókuszcsoporthoz tartozó interjút a teljes adtafelvétel végére időzítettem. Ekkor már számos szakértői interjút és a dokumentumok többségének az adatait is rögzítettem. Így bizonyos tendenciák érzékelhetővé váltak, és ezekre a fókuszcsoporthoz tartozó interjút rá tudtam kérdezni. Emellett a kérdőívben és az egyes szakember- interjúkban megjelenő kérdéseket ismételtam meg. A romákkal való munka specifikumait ide illesztettem, mintegy beleolvastva a különleges tudásokat igénylő klienscsoportok sorába. Végül teret engedtem a munkával kapcsolatos feszültségek ventillációjának, majd a szociális munkások képzésére vonatkozó javaslataik összegyűjtésével zártam a csoportot.

Az ellátások igénybevevőivel készült interjúban a szolgálattal való együttműködésük főbb állomásait kértem megnevezni.

2.2. Röviden a kutatási eredményekről

Az adatszolgáltatásban részt vevő szakemberek zöme nő volt (88, 4%), közel felük 26-35 év közötti, és ők általában legalább 6 éve dolgoztak szociális munkakörben. Mindegyikük diplomával rendelkezett, legmagasabb iskolai végzettségük a főiskola, 10 százalékuk pedig egyetemi oklevéllel rendelkezett.

A vizsgált 209 esetnaplóban összesen 7015 eljárást találtam. Ezek legnagyobb részt konzultációs jellegűek voltak (3837 db), majd a további, nagyobb halmazt az ún. esetmenedzsment jellegűek alkották (2996 db).

Ezek a halmazok az alábbi tevékenységekből álltak össze:

Konzultációs tevékenységek: konzultáció a segítségkérővel, konzultáció és környezettanulmány együttes alkalmazása, konzultáció a tünehordozóval, konzultáció az egész családdal, ecomap, genogram, segítő beszélgetés, tanácsadás, válto-

zásra irányuló interjú, mediáció családon belül, coping kapacitás erősítésére vonatkozó törekvés. Előzetes feltevésem szerint a konzultációs jellegű tevékenységek hosszabb időt igényelnek, teret nyújtanak a kliensre való ráhangolódásnak, alkalmazott eszközeik révén erősítik a kliens belső kapacitását és végső soron az empowerment megvalósulását segítik.

Esetmenedzsment jellegű tevékenységek: beszerzés révén élelmiszer adomány biztosítása, beszerzés révén ruha, bútor és egyéb adomány biztosítása; segítségnyújtás ügyintézésben, tájékoztatás, konzultáció társszakemberekkel, közvetítés kliens és intézmény közötti konfliktus esetén, közvetítés diszkrimináció esetén, közvetett és közvetlen képviselő forrásintézménynél, közvetítés önszervező csoporthoz, közvetítés ellátáshoz, források koordinációja, oktató jellegű tevékenység, napi szintű kapcsolattartás, ellenőrzés.

Ide sorolható még a kliens természetes támogatórendszerére irányuló, háromféle tevékenység is: konzultáció, közvetítés konfliktus esetén, illetve olyan esetmenedzsment jellegű tevékenységek, amelyek közvetlen kedvezményezettei a kliens körülvéve tágabb támogató rendszer tagjai. Feltevésem szerint az esetmenedzsment csoportba sorolt tevékenységek általában rövidebb időt igényelnek, s a kliens belső kapacitás - erősítésének nincs központi szerepe az alkalmazásuk során. Ez alól kivételt képez a mindennapi életvitel segítése vagy a gondoskodás, mely időigényes, edukatív jellegű is lehet és erőteljes szupportív funkciója is van.

3. Az adatok elemzése

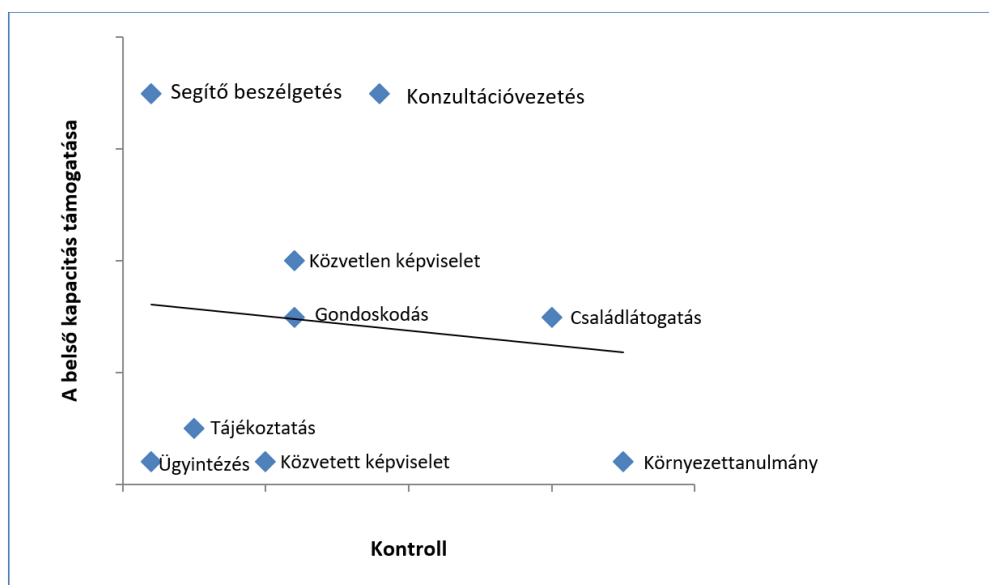
A gyakoriságra vonatkozó adatok feltárását követően a két legnagyobb tevékenységtípust részletesen elemeztem. Az egyes dokumentumokon belül végeztem „mélyfűrást”: megvizsgáltam, hogy az egyes tevékenységek milyen más munkaformákkal együtt mutatnak hasonló mértékű előfordulást, illetve, hogy fellelhető-e a kliens támogatására, megbirkózási képességének erősítésére vonatkozó törekvés. Azt találtam, hogy az azonos tevékenységhez képező konzultációs tevékenységek gyakran egymást kizáró törekvést, célt tartalmaznak. Például az idesorolt családlátogatás vagy a környezettanulmány gyakran az ellenőrzés eszköze, míg a segítő beszélgetést az ügyfél belső kapacitásának feltárására és támogatására használják a kollégák. Ebből egyebek közt az következik, hogy szükséges ezeknek a tevékenységeknek a további, részletes elemzése majd a terminológiai pontosítása.

A dokumentumokban előforduló eljárások közül az esetmenedzsment jellegű tevékenységek nagy csoportját is kiszűrtem. Ahogy fentebb írtam, az ide kapcsolódó tevékenységek a kliens mindennapi életvitelét segítik, vagy ügyintézői, tájékoztató, adományszerző eljárásokkal, vagy intenzívebb személyes bevonódással: az ügyfél személyes képviselőjével bizonyos intézményi fórumokon, vagy krízis esetén az otthoni, családi feladatok elvégzésében. Az esetmenedzsment jellegű tevékenységek nagy halmazán belül alkalmazható volt a *faktoranalízis*, mely egyértelművé tette, hogy az esetmenedzsment jellegű tevékenységek alapvetően két nagyobb csoportra válnak szét: a minimális személyes bevonódást igénylő tevékenységekre, illetve a mindennapi életvitelt segítő (vö.: Szabó, 2003: 116), edukatív, vagy gondoskodó aktivitásokra. Ez utóbbi általában krízisintervenció mellé társult, s a reszocializációt támogatta. Mindkettőnél közös vonás, hogy kevésbé támaszkodik az ügyfél belső potenciáljára: az ügyintézési folyamatban a szakember vélhetően nem érzi ennek szükségességét, az edukatív típusú tevékenységformáknál pedig a kliens felelősségvállalásának fokozatos növelése, támogatása feltételelezhető.

Statisztikailag a rövidebb idejű, a személyességet nélkülöző „ügyintéző – arctalan adományozó” tevékenységek alkottak egy csoportot – egy faktort. Az ilyen módon határozottan elkülöníthető csoportba tartozik az ügyintézés (segélykérelmek kitöltése, fénymásolás), a tájékoztatás (rövid ideig tartó információátadás) és a közvetett képviselő (a kliens érdekképviselője levél vagy telefon útján). Az ide tartozó tevékenységeket általában együttesen alkalmazzák a segítők, s a kutatás tanulsága szerint növekvő gyakoriságuk együtt jár a konzultáció típusú tevékenységek ritkulásával. Ezt a tevékenységcsoportot – a benne megmutatkozó ügyintézői jelleg, és az elvégzésükhöz szükséges alkalmankénti rövid idő, s a kliens bevonódásának, felelős részvételének csekély mértéke okán – *bürokratikus szociális munkának* neveztem el (vö.: Dunér – Nordström, 2006:427).

Ezek a tevékenységek mintegy leválnak az egyéb típusú segítői aktivitásokról: az, hogy ezek kifejezetten gyakran fordulnak elő az egy-egy klienssel folytatott közös munkában, szinte biztosan kizárta a kliensre odafigyelő, a vele való együttműködésre időt szánó segítői attitűdöt.

A szociális esetmunka során alkalmazott, s itt részletesebben vizsgált eljárások a következőképpen rendeződnek a belső kapacitás támogatásának és a kontroll gyakorlásának függvényében:



A dokumentumok részletesebb vizsgálatát kiegészítetem a *szakértői és fókuszcsoporthoz tartozó interjúkkal* is, melyeknél az egyes tevékenységekre, módszerekre vonatkozó vélekedéseket próbáltam feltárni, például, hogy mit gondolnak arról, vajon milyen szakmai felkészültség szükséges a segítő beszélgetéshez. Ezen feltárásokból az derült ki, hogy a szakemberek a szociális munka legprofesszionálisabb tevékenységének tartják a konzultáció vezetését és a segítő beszélgetést.

„Hát, eleinte úgy jött a kliensek nagyon nagy százaléka, hogy úgy gondolták: ide fölösleges (jönni), itt úgysem tudnak segíteni, és volt bennük egy bizonyos ellenállás, hogy minek kell ide járni. Aztán végül már az első interjú végén úgy mentek el, hogy megköszönték a segítséget, hogy azért ezekkel a beszélgetésekkel azért sok mindenre rá tudtunk világítani, olyan dolgokra, amiken egyedül nem gondolkodik el, nem gondolja, hogy segítség lehet belőle.” (11. sz. interjú)

„Legtöbb leleményességet igénylő feladat.” (2. kistérség, fókuszcsoporthoz).

„Változást indít el.” (3. kistérség, fókuszcsoporthoz).

„Nagy dolog, ha eljut az ember a munkája folyamán oda, hogy nem probléma feltáró interjút alkalmaz /.../ az érzéseiről mer beszélni” (2. kistérség, fókuszcsoporthoz).

„Rogersi módszerekkel mélyebb szintet próbálok megcélozni, nem a napi problémákat, hanem a mögötte húzódó lelki folyamatokat.” (3. kistérség, fókuszcsoporthoz).

A szakértői értelmezések a konzultációvezetést vagy interjúkészítést és a segítő beszélgetést egyrészt a legtöbb figyelmet és tudást igénylő módszerként, másrészt a változást megalapozó, elindító eljárásként határozták meg.

A tevékenységek részletes vizsgálatát követően arra irányítottam a figyelmem, hogy a fent kibontott, két tevékenységtípus (konzultációs jellegű, illetve esetmenedzsment) közül melyik jelenik meg nagyobb gyakorisággal a cigány ügyfelekkel való segítő kapcsolat folyamatában. Az összes segítségnyújtási típus és csoport közül csupán az egy faktorba tartozó, bürokratikus jellegű ügyintézés, tájékoztatás és közvetett képviselő mutatott erős korrelációt az ügyfelek származásával: a kevés időt igénylő, adminisztratív jellegű segítségnyújtási formák statisztikailag annál nagyobb valószínűséggel uralták a segítő folyamatot, minél inkább cigány volt az igénybevevő.

Az egy faktorba tartozó, a roma ügyfeleknek leggyakrabban nyújtott segítségnyújtási munkaformák a posztmodern szemléletű bürokratikus szociális munka megnyilvánulásai: ezek azok az eljárások, amelyeknél minimálisra csökken a személyes involválódás esélye, a szakmai célok elérése. Ezek az eljárások nélkülözik a kliens képessé tételére irányuló szándékot, a gyakran szükséges érzelmi támogatást, melléállást, s a kliens felelős-aktív részvételének a feltételezését.

Hipotézisem igazolódott. A vizsgált szolgáltatástípusokban, Csongrád megye területén, a személyes szociális esetmunka keretében a segítségnyújtás minőségileg különbözik az ellátott/igénybevevő etnikai származása alapján: a többségi ügyfelek nagyobb gyakorisággal részesültek olyan tartalmú segítségben, amelyről a szakemberek úgy vélekednek, hogy jelentős módszertani felkészültséggel végezhető, míg a roma ügyfelek elsősorban redukált tartalmú, csökkentett idejű szolgáltatásban, bürokratikus szociális munkában részesültek.

4. Megvitatás

Az egyes eljárások kiválasztását és azok alkalmazását az adott klienssel való segítőkapcsolatban számos tényező befolyásolhatja. És bár tartalmilag még az adatok elemzéséhez tartozik, de itt említtem meg, hogy változóként működhetnek a kliens által hozott, illetve a szakember által megjelölt problémátípusok is.

A vizsgálat azt mutatta, hogy az egyes szolgálatokkal együttműködő cigány családok életében éppen azok a típusú problémák fordultak elő nagyobb gyakorisággal (pl. családon belüli interperszonális konfliktusok), amelyek a konzultációs jellegű eljárásokat igényelték volna. Ugyanakkor a kontroll motívumot nélkülöző, az ügyfél belső kapacitására fókuszáló, számára intenzív figyelmet biztosító eljárások közül csupán a tanácsadás mutatott igen kismértékű pozitív korrelációt a vélt cigány származással, a konzultációvezetés, illetve a segítő beszélgetés nem.

Ezt követően szükségesnek tartottam további elemzési szempontokat bevonni a vizsgálatba. Főként annak kérdését, hogy vajon még mi befolyásolhatja az eljárások kiválasztását.

Úgy véltem, annak is erős hatása lehet, hogy a szakemberek hogyan vélekednek az ellátottakról: képesnek vagy érdemesnek ítélik-e meg őket – az ő szavaikkal élve – a „magasabb szintű” eljárásban való aktív részvételre.

A kutatás során a vizsgálatba bekapcsolódó szakemberek körében megfigyelhető volt egy határozott törekvés arra, hogy a klienst egy sajátos, jól körülrajzolható társadalmi csoport tagjaként jelöljék meg. Az adatfelvétel során nyert személyes tapasztalatok, az interjúk és a fókuszcsoportok egyértelműen azt igazolták, hogy a segítők egy része határozottan hajlik arra, hogy az ellátásokat igénybevevő személyeket valamilyen közös, általánosan jellemző vonással felruházza, olyan tulajdonsággal, amely szerintük a kliens-voltukból ered, illetve ami magyarázatot ad arra, hogy miért váltak klienssé.

„Én nem vagyok ennek a híve, hogy úgy viselkedjek, mint egy ügyfél, hogy kiabáljak a jogaimért.” (12.sz. interjú)

„...ők nem is látják, amit én látok, problémát, azt én látom, tehát az belőlem fakad, az én képesíteseemből, az én tudásomból, az én szocializációból, az én értékrendemből, tehát teljesen belőlem. Van egy empátiás készségem, hogy el tudom fogadni, hogy nyilván ő is ember és ő nem úgy látja, ahogy én látom, mert nyilván nem, mert nem ugyanazt az életutat éltük meg.” (18. sz. interjú)

Ehhez több munkatárs esetében (hangsúlyozom: nem mindenhol) társult egyfajta távolságtartás is, és az olyan „bizonyítékok” felsorolása, amelyek a másságot igazolják. Ráadásul a romákra vonatkozó, könnyen előhívható sematikus ábrázolások, sztereotípiák, tartalma több ponton is asszociációt mutat a segítő szakmában ismert, szintén jól beágyazott séma tartalmával, az „életvezetési nehézségekkel bíró kliens” képével. Az ilyenformán kialakuló ítélet felhatalmazza a segítőt a

kliens kompetenciájának negligálására, és így nemigen törekszik a cigány kliens képessé tételére. Ezen kettős sztereotipizáló folyamatban kialakuló kognitív struktúra a halmozódó kudarcok révén újra és újra megerősödik. Láthattuk, hogy a roma ügyfelekkel végzett munka során a leggyakrabban alkalmazott tevékenységek rövid idejűek, és csak az anyagi természetű problémákra reflektálnak. A személyes megismerés lehetőségét megteremtő konzultációvezetés vagy segítő beszélgetés nagyon ritkán jelent meg a roma ügyfelekkel való együttműködés során és mivel elmaradnak, nemcsak a kliens képessé tételéhez nem tudták hozzájárulni, de a szakembert sem tudták segíteni a sztereotípiák felülírásához szükséges, egyedi tapasztalatok megszerzésében.

Mindezt a segítő távolságtartása, az aszimmetrikus viszony fenntartására irányuló törekvése is erősíti. A láthatóan gyakran alkalmazott kontroll hatalommal ruházta fel a szakembert. Ez növelheti a biztonságérzetét, amely több tényező hatására is veszélybe kerülhet: az érzelmileg megterhelő munka, presztízshiány, anyagi gondok, a „lecsúszás” veszélye (Vida, 2015). A kontroll révén megszerzett, törékeny hatalom birtokosaként már nem lesz érdekelt a vele munkakapcsolatba kerülő egyén jellegzetességeinek megismerésében, és így könnyebben hajlik a kategórián alapuló véleményalkotásra.

Optimális esetben a segítő kapcsolat jó alapja lehetne a dekatégorizációnak, annak, hogy a kliensről kialakított véleményt ne a jól beágyazott társadalmi konstruktumok, hanem az egyedi vonások határozzák meg. Ehhez azonban motivációra és időre lenne szükség. Látható azonban, hogy éppen a sztereotip vonásokkal felruházott ügyfélcsoportra fordított munkából hiányzik a kellő idő, a személyes odafigyelés.

5. Újabb vizsgálatok

2015 őszén ismét felkerestem a korábban bevont térségek egyikében működő családsegítő szolgálatokat. A korábban alkalmazott adatgyűjtési módszerek közül a *dokumentumok elemzésére* fektettem hangsúlyt. Ebbe a vizsgálatba összesen 30 esetnapló került be, véletlen mintavétel alapján. A szociális szakemberek által gondozott összes esetvitelből 2 – 2 azonos sorszámút választottam ki, így 15 munkatárs napi tevékenységébe nyerhettem betekintést. Az adatrögzítési szempontok teljes mértékben megfeleltek a korábbiaknak. Ahhoz, hogy megfelelő összehasonlítási alapot képezzek, az első felmérés adataiból kiszűrtem ezen térség adatait, majd továbbszűrtem a családsegítő szolgálatokra vonatkozókat. Így az első adatfelvételtől összesen 43 darab esetnapló került be a mintába. Tekintettel a második

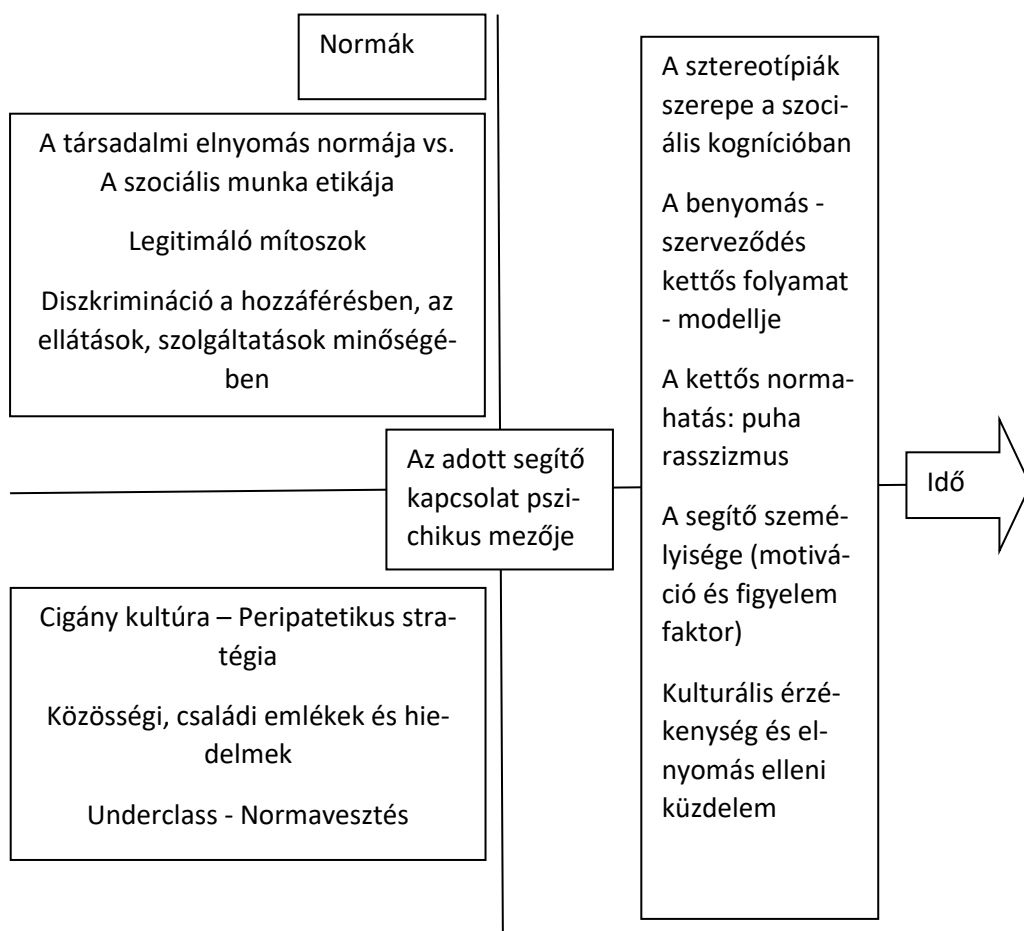
adatfelvétel során nyert alacsony elemszámba, a faktoranalízist, mint statisztikai módszert nem alkalmaztam, viszont az egyszerűbb összehasonlításokat igen. Szintén az alacsony elemszám okán nem vizsgáltam az ügyfél etnikai háttérének befolyásoló szerepét. Olyan változót kerestem, amely mindkét vizsgálatban jelen volt, és ez a szakember által beazonosított szociális probléma. Így az előforduló problémákat és az azokra kidolgozott szakmai válaszokat, tevékenységeket vetettem össze.

Az összevetésből kiderült, hogy a vizsgált térségben, a 2010-2015 közötti időszakban csökkent a konzultációs természetű, s ezzel együtt a kliens belső kapacitásaira irányuló tevékenységek előfordulási gyakorisága (57% -ról 50% -ra). Láthatóvá vált továbbá, hogy az esetmenedzsment jellegű eljárásokon belül a bürokratikus csoportba sorolt tevékenységek (ügyintézés, tájékoztatás, közvetett képviselő) részvétele erősödött meg. Újra megvizsgáltam közelebbről a két nagyobb tevékenység halmazát, azok belső szerkezetét. Míg a konzultációs típusú tevékenységek – összes előfordulási gyakoriságuk csökkenése mellett – nem mutattak szerkezeti változást, addig az esetmenedzsment jellegű eljárásokon belül egyértelműen a bürokratikus típusú tevékenységek térhódításáról beszélhetünk. Míg 2010-ben az összes menedzsment jellegű eljárásnak közel fele (50,9%) volt bürokratikus természetű, 2015 - ben ezen tevékenységek 64 százaléka tartozott a rövid idejű, arctalan „segítségnyújtás” csoportjába.

6. A cigány klienssel való együttműködést befolyásoló tényezők: összegzés és javaslatok

Doktori kutatásom középpontjába elsősorban a cigány ügyfelekkel való esetmunkát állítottam, de szociális munkásként és a szakma oktatójaként érdekelt az esetmunka módszertana is. Az aprólékos és később megismételt adatgyűjtés is ez utóbbit kívánta szolgálni: megismeri a gyakorlati munka sajátosságait. Ugyanakkor azt gondolom, hogy a cigány ügyfelekkel való együttműködés sajátos arculata bővebben is értelmezhető. A cigány ember a segítő kapcsolatban (is) a jogfosztott, a hatalom nélküli és egyúttal a személyiségétől megfosztott ügyfelet képviseli, aki ezek miatt sem tud jól kapcsolódni a segítő kapcsolat folyamatába. Egy többségi, azaz társadalmi hatóképességgel/hatalommal bíró szakemberrel való kapcsolata nem tud személyes sajátosságokkal telítődni, mert a két csoport közötti társadalmi távolság és a berögzött sztereotípiák ezt lehetetlenné teszik. Az alábbi grafikus modellben a segítő kapcsolatban megjelenő, elnyomást erősítő és az ellenható erőket ábrázolom.

1. ábra: A cigány – magyar segítőkapcsolat pszichikus mezőjére ható erők ábrázolása



A modellel azt igyekszem egyértelművé tenni, hogy az adott segítő kapcsolatra számos, nemcsak az adott kapcsolatban megjelenő tényező hat. Befolyásolja a többségi társadalom normája, a megélt diszkrimináció, hat a cigány- vagy kisebbségi csoport elkülönülési stratégiája is, a legtöbb ügyfelet érintő normavesztés állapota, melynek egyik fontos jellegzetessége a tanult tehetetlenség. Ezen a roppant nehezített pályán *az idő és a motiváció* segíthet. Több személyes találkozás, az eredményességet támogató beavatkozások és annak biztosítása, hogy a kliens is megtapasztalhassa a segítő szakember egyediségét.

A problémamegoldó folyamatban a felmérés fázisának a meghosszabbítására van szükség. Arra, hogy eltekintve a legtöbbször kötelezett státuszú kliens esetében

uralkodó deviancia – orientált megközelítéstől, a szakember adjon teret és időt egymás személyiségének, s a probléma, illetve az erőforrások megismerésének.

Módszertanilag mindezt a segítő beszélgetés és a nem kontroll céllal lefolytatott családlátogatás tudja támogatni. A segítő beszélgetést jellemző non- direktivitás az elnyomott csoportok képviselővel való kapcsolatban nem elsősorban az önismeret fejlődését hivatott szolgálni. Sokkal inkább a kliens viszonylagos kontroll élményének megélését: annak a biztosítását, hogy a velünk létrejött interperszonális közegben része lehet a számára oly ritka kompetencia élményben. Ebben a folyamatban a segítő beszélgetés alapvető célja: az önismeret támogatása, fejlődése sem marad érintetlen, ennek megvalósulásához is hozzájárulunk. Így a probléma megoldásához nélkülözhetetlen belső erőforrások feltárását és beazonosítását tudjuk előmozdítani, segítve a megoldást.

Mindennek, ha a kliens otthona ad teret, előre megbeszélte és nem párban végzett családlátogatás keretében, az további lehetőséget nyújt a problémától, devianciától független, de az adott egyén, család életéhez és személyiségéhez hozzátartozó motívumok megismerésében és megértésében.

7. További reflexiók az esetmunka kutatására vonatkozóan

Doktori kutatásomban eltértem a Magyarországon eddig alkalmazott hagyományos adatgyűjtési módszertől. Elsősorban a szakemberek által vezetett dokumentációk tanulmányozására támaszkodtam, az esetnaplókba gyűjtöttem adatokat. A meglehetősen nagy elemszám (209 esetnapló, 7015 eljárás) megengedte a statisztikai módszerek alkalmazását. Ilyen módon egyértelművé vált a távolságtartó, rövid idejű, redukált tartalmú segítségnyújtás létezése: a bürokratikus szociális munka számokban is kifejeződött.

A szociális esetmunka kutatása azonban, azt gondolom, nem állhat meg ennél a megállapításnál. A redukált tartalmú „segítségnyújtás” mellett számos inspiráló példával találkoztam, a kutatás folytatására többek között ezen „jó gyakorlatok” mélyebb szintű megértése is sarkallt. S bár a következő adatfelvételnél a bürokratikus szociális munka növekedésével és a kliensre odafigyelő segítő beszélgetés csökkenésével találkoztam, melynek eredményeit egy 2017-ben gyermekjóléti szolgálatoknál lefolytatott kutatás részben megismételte, az is egyértelművé vált, hogy az eljárások gyakorisága önmagában nem adhat pontos képet a szakmáról.

Az eljárásokon belül megmutatkozott egy-egy sajátos szerkezet, amelynek vázát a kliens belső kapacitásának támogatása, illetve a kontroll alkalmazása adja. Nemcsak egy-egy szakembert érintően, hanem egy-egy esetvitelen belül is változhat az ugyanazon terminussal jelölt tevékenység színezete. A kontroll nem ördögtől való. Érzékeny és a probléma megoldását támogató alkalmazására szükség van a segítségnyújtás során. S ugyanígy a parttalan beszélgetéseket hiába nevezi el a segítő konzultációnak, ezek nem fogják szolgálni a szakmai célokat. Mindezek megértésére intenzív „mélyfúrásokra” van szükség: nem feltétlenül térségi vizsgálatokra, hanem az egyes esetvitelek és az ott alkalmazott módszerek alaposabb tanulmányozására.

Az egyértelművé vált, hogy bizonyos eljárások nem feltétlenül abba a nagyobb halmazba tartoznak, ahová a szakirodalom alapján soroltam: a családlátogatás például sokkal inkább a kontroll kizárólagos eszköze, és bizony az oly sok szakmai lehetőséget magában foglaló konzultáció gyakorlati alkalmazása is ebbe az irányba mutat. Az egyes eljárások, tevékenységek színezetét, valós tartalmát pusztán az előfordulások megszámlálásával nem lehet megérteni. Eredményt a kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek együttes alkalmazása nyújthat: a dokumentumelemzést szorosan kísérő, félig strukturált interjúk felvétele és elemzése.

A szociális esetmunka módszertanának kutatását eleinte az egységes terminológia kialakítása érdekében kezdtem meg. A három, egymást követő vizsgálat és az oktatói tapasztalatom alapján azt látom, hogy a módszertant leíró kifejezések ma már ismertek, alkalmazásuk konszenzusos. Ugyanakkor, ahogy fentebb írtam, nem biztos, hogy a hazai szakmai konszenzus az optimális megoldások felé közelít. A gyakorlat a kényszerítő tényezők fogságában kevésbé képes rugalmasan reagálni a problémákra és a naponta elének kerülő kihívásokra. A „jó gyakorlatok”, kiváló szakmai megoldások, a kliensek emberi méltóságát és hatalommal történő való felruházását támogató esetvitelek roppant mértékben személyfüggők. Az intézményi, települési környezet ritkán segíti az innovatív és gyakran közösségi erőforrásokra támaszkodó megoldásokat.

Az esetmunka vizsgálatának napjainkban már nem feltétlenül az egységes terminológiával is megerősített akadémiai szerepvállalást kell előmozdítania. Sokkal célszerűbb visszatérni a szociális munka céljához, és arra koncentrálni, hogy milyen módon segítheti a szakma az alávetett, sérülékeny csoportok társadalmi részvételének támogatását, valós hatalommal történő felruházását.

Irodalom

Babusik Ferenc (2008): A romák foglalkoztatási diszkriminációja a munkaerőpiacon in: *Esély*, 2. 47-70.

Baráth Árpád-Vastag Judit - Bathó Beáta (2004): *Kirekesztő mechanizmusok Baramya megye aprófalvas lakosságának egészségügyi és szociális ellátásában*; letölthető www.szmm.gov.hu/download.php oldalról

Bányai Emőke (2006): *Intenzív családtámogató és családmegtartó szolgáltatások*, PhD Disszertáció, Budapest.

Berg, Insoo Kim (1995): *Konzultáció sokproblémás családokkal* Családterápiás olvasókönyv sorozat V. Animula Egyesület, Budapest.

Devine, Patricia G (1999): Sztereotípiák és előítéletek: automatikus és kontrollált komponensek in: Hunyady György-David L. Hamilton - Nguyen Luu Lan Anh (szerk.): *A csoportok percepciója* Pszichológiai tanulmányok XVII, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Dunér, Anne – Nordström, Monica (2006) The discretion and power of street – level bureaucrats: an example from Swedish municipal elder care in: *European Journal of Social Work*, (4) vol.9. 425-44.pp.

Homoki Andrea – Czinderi Kristóf (2015): A gyermekvédelmi szempontú reziliencia kutatás eredményei Magyarország két régiójának LHH térségeiben in: *Esély* 6. 61-81.pp.

Kapitány Balázs (2012): A hátrányos társadalmi helyzetek generációk közötti átöröklése: egy magyarországi követéses vizsgálat eredményei in: *Esély* 2. 3 – 37.pp.

Kozma Judit-Dögei Ilona- Kostyál L. Árpád -Mód Péter - Udvari Andrea - Vajda Norbert (2010): *Nyomorgó családok és szociális szolgáltatások*
http://www.szmi.hu/images/dok/szocialpolitika/szoc_szolg/nyomorgo_nyomdai.pdf

Lüssi, Peter (1998): *A rendszerszemléletű szociális munka gyakorlati tankönyve* Híd Alapítvány.

Messing Vera- Molnár Emília (2011): Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiái in: *Esély* 1, 53-81 pp.

Morse, Gary (2006): *A review of case – management for people who are homeless: Implications for practice, policy, and research* letöltve a <http://aspe.hhs.gov/symposium/7-casemgmt.htm> , Letöltés időpontja: 2009. november

Nagy Krisztina (2011): „Bizonytalanok” és „próbálkozók” A szociális képzések hallgatóinak karaktertípusai és a képzés jelentősége a szakmai szocializációban in: *Esély* 1. 100 – 116. pp.

Pilinszki Attila - Béres Orsolya - Sipos B. Bernadett - Ittész Gábor (2014): Mit értékelnek a szociális munkások? Mesterképzésben részt vevő szociális munkások értékrendjének sajátosságai in: *Esély*, 5. 79 - 94.pp

Rácz Andrea (2013): Innovativitás és rendszerszerűség a szociális és gyermekvédelmi területen működő civil szervezetek szemléletében in: *Esély*,3.

Rácz Andrea (2014): Az előítéletes gondolkodás megjelenése a gyermekvédelemben in: *Esély* 3.

Rogers, Carl (2008): *Valakivé válni* Edge 200 Kft, Budapest.

Soós Zsolt (2013): Állami szolgáltatásvásárlás a szociális szolgáltatási rendszerben in: *Esély* 1.

Szabó Lajos (2003): *A szociális esetmunka gyakorlata* Wesley János Lelkész-képző Főiskola, Budapest.

Vajda Kinga (2015): A magyarországi kórházi szociális munka aktuális helyzete, Változások egy 10 évvel ezelőtti országos kutatás tükrében in: *Esély* 1. 95 – 121. pp.

Vida Anikó (2015): „Hát rajtuk ki segít?” A szociális ellátásban dolgozók helyzete és szegénységképe egy dél – alföldi kisvárosban in: Virág (szerk.): *Törésvonalak Szegénység és etnicitás vidéki terekben* Argumentum Kiadó, Budapest

Narratív technikák a szociális munkában

A tanulmány a segítő beszélgetés narratív felfogásmódját és gyakorlatát mutatja be. A társadalomtudományok, s így a szociális munka terén az elmúlt évtizedekben egyre inkább teret hódít a posztmodern felfogás, melynek egyik gyakorlati következménye a segítségnyújtás narratív megközelítése, (akár) mind az elmélet, mind az egyéni, sőt, a közösségi segítő folyamat kapcsán. A tanulmány ismerteti a posztmodern gondolkodás sajátosságait, a szociális munka narratív irányzatának gyökereit, elméleti hátterét és gyakorlati tudnivalóit, valamint azt, hogy a narratív interjú/segítő beszélgetés hogyan válhat a szociális munka gyakorlatának részévé.

Elsőként ismertetjük a szociális témájú kutatások narratív megközelítésének jellegzetességét, hazai és nemzetközi szakirodalmak alapján. Ezután bemutatjuk a narratív interjút, amely azon túl, hogy kvalitatív kutatási módszer, a szociális munka elméletének fejlesztésében és a gyakorlati, egyéni segítségnyújtásnak is hasznos eszköz lehet. Részletesen leírjuk a narratív interjú készítésének feltételeit, módját, valamint azt, hogy miként lehet egy ilyen módszerrel készített interjút elemezni, értelmezni.

Végül összegezzük, hogy a szociális munkások napi gyakorlatában hogyan használható mindaz, amit bemutattunk, az egyén, vagy akár a tágabb közösség szintjén. Az írás összefoglalója végül azt részletezi, hogy a szociális munka narratív felfogása hogyan színesítheti, gazdagíthatja a segítő munkáját.

A narratív gondolkodás elméleti kerete

A társadalomtudományok, s azon belül is a szociális munka *narratív irányzata* a posztmodern gondolkodási keretből eredeztethető. A világ értelmezésének modern, illetve posztmodern (Bruner, 2005) megfogalmazásában logikai-tudományos vs. narratív) megközelítését itt csak röviden foglalom össze, Freedman és Combs (1996) alapján³⁵:

³⁵ Freedman és Combs (1996), USA-beli pszichoterapeuták alapján, akik saját gyakorlatukban fokozatosan tértek át a narratív módszerekre. Összeállításukat hangsúlyozottan a segítő, nem pedig a tudós szemszögből készítették.

- 1 Az életben nem egy, hanem sokféle valóság van. A valóságok társadalmi konstrukciók: az öltözködésünk, étkezési szokásaink, képünk a társadalmi interakciókon keresztül alakul ki. A minket körülvevő embereket csoportokra osztjuk, tipizáljuk, „mi” és „ők”-re. A csoportba sorolás alapvetően meghatározza azt, hogy hogyan gondolunk egy személyre, dolgra: például mint anyára, családfenntartó férfire, cigány vagy hajléktalan emberre. Azt, hogy a csoportok közül melyeket fogadjuk el, melyeket tekintjük legitimnek, és hogy hogyan viszonyulunk az adott csoporthoz tartozókhoz, *hatalmi kérdés*.
- 2 A valóságokat a *nyelven keresztül*, emberi interakciók során alakítjuk ki.
- 3 A valóságok narratívákon keresztül szerveződnek és maradnak fenn. A történetek nem állandóak, hanem az adott *értelmezési kereten belül* változnak.
- 4 Nincsenek végső igazságok. Az identitás társadalmi konstrukció: az „én” nem az egyénben rejlő adott és végleges dolog, hanem egy *társadalmi interakciókon keresztül kialakuló folyamat*, mozgásban levő állapot. Nincsenek valóságosabb „én”-ek, de bizonyos személyek által bizonyos kultúrkörben bizonyos ének hangsúlyosabbak.

Ez a fajta gondolkodás elvezet minket a szociális munka narratív felfogásához.

Narratív kutatás a szociális munka eszközeként

A fent bemutatott kétféle gondolkodásmódot (logikai-tudományos vs. narratív)³⁶ Kvale (2005) két metaforával írja körül: a *bányász* és az *utazó*. A bányász fokozatosan fejt le a felszíni rétegeket, majd egyre mélyebbre hatol egy már meglévő, hosszú évezredek alatt létrejött kincs megszerzése érdekében. A kincs tehát adott,

³⁶ A logikai-tudományos mód egyfajta matematikai megismerést feltételez („ha x akkor y”), általános szabályszerűségeket, ok-okozati kapcsolatokat keres és állapít meg, s ennek érdekében kategóriákat képez és elvont fogalmakkal él. Ha x, akkor mindig y is. A narratív mód ezzel szemben emberi szándékokkal, cselekedetekkel, egyéni helyzetekkel foglalkozik, a partikuláris, a pszichés valósággal. „Meghalt a király és *akkor* meghalt a királynő is” – az „akkor” szó mindkét mondatban érthető összefüggést fejez ki, de mégis érzékeljük, hogy míg az első esetben egy univerzális szabályra utal, a másodikban két, egymástól akár függetlenül is értelmezhető eseményt kapcsol össze. A narratív gondolkodást ezzel szemben történetek jellemzik, amelyek kétféle mezőben jönnek létre: az egyik a cselekvés mezeje – maga a „sztori”, a szereplők, az események, a szituáció, a szándék és az eszközök; a másik a tudatosságé – mit gondolnak, érznek, tudnak (vagy nem gondolnak, nem érznek és nem tudnak) a cselekvés résztvevői, vagy akár a mesélő. A narratívumban tehát nemcsak történeteket mesélünk el, hanem az észlelt dolgokat valamilyen relációba is állítjuk egymással, és azoknak közös jelentést tulajdonítunk.

állandó valami, amit a bányász szívós munkával felfedez és felszínre hoz. Ezzel szemben az utazó a világ különböző tájain barangol, a helyiekkel beszélget, tapasztalatait egy tarsolyban gyűjtögeti, rendezgeti. Utazás közben az élmények különböző módon megszereződnek, történetté alakulnak és átalakulnak – s nem kizárt, hogy eközben maga az utazó is megváltozik. A narratív kutatás inkább ez utóbbihoz hasonlítható, ahol az utazó és a „helyiek” közösen, beszélgetés alapján szövik és értelmezik tapasztalataikat (lásd *Gergen-Gergen, 2001 is*).

Lieblich és szerzőtársai (1998) narratív kutatási módszereket összefoglaló munkájukban a narratív kutatást „narratív szövegek elemzésére épülő kutatásként” definiálják. A narratív szöveg a formája szerint lehet narratív interjú, elbeszélte élettörténet, leírt antropológiai megfigyelés, levél, regény. Az elemzés maga lehet a kutatás célja, vagy egy bizonyos kérdés körüljárásának eszköze. *Riesmann és Lee (2005)* felhívja a figyelmet, hogy a szakirodalom és a köznyelv előszeretettel használja a narratív kifejezést mindenféle, élettörténeteket elemző forrásra – akár egy rendőrségi jegyzőkönyvre is. Hangsúlyozzák, hogy nem minden szöveg narratíva, és nem minden szövegolvasás narratív értelmezés. A narratív szöveget a korábban említett bruneri két mező: az események és a nekik tulajdonított jelentés kölcsönhatásában kell értelmezni. Vagyis egy szövegben rejlő tényszerű információ kigyűjtése, elemzése önmagában nem narratív elemzés, a neki tulajdonított jelentés vizsgálatával válik azzá.

Lieblich et al. (1998) bemutatja, hogy a kvantitatív (vagy általuk „régi iskolának” nevezett) kutatásokkal szembeni elvárások (amelyek szerint a kutatásnak megbízhatónak, validálhatónak, objektívnek és megismételhetőnek kell lennie) a narratív kutatások esetében nemcsak, hogy nem alkalmazhatóak, hanem alapvetően szemben állnak a narratív megközelítés(ek) természetével. Mivel ez utóbbi szerint a valóságot nagyon különböző módokon lehet megérteni, elemezni, az egymással ellentétes eredmények nem minősítik le a kutatást magát, hanem egyszerűen arra utalnak, hogy a rendelkezésünkre álló gazdag kutatási anyag többféleképpen is értelmezhető. Azt is leszögezik, hogy bár a kvantitatív kutatások során sokkal több forrásból származó információ, adat kerül rögzítésre, mely mellett a narratív kutatások esetszámai eltörpülnek, a narratív szövegek több szintet érintenek, különböző olvasók számára más módokon értelmezhetőek, valamint feldolgozásuk legalább olyan időigényes, mint a számítógépes adatfeldolgozás.

George és Bennett (2005) a narratív módszerek erősségének tartja, hogy komplex ok-okozati összefüggések feltárására vagy cáfolatára is használhatók, valamint,

hogy olyan új, nem-várt ismeretek kerülhetnek a felszínre, amelyek más vizsgálatok merev szerkezete miatt elsikkadtak volna. Figyelmeztetnek, hogy a kutatás az összefüggések létét tudja csak bemutatni, azok erősségét nem, valamint az eredményeket még körültekintő mintavételnél sem szabad reprezentatívnak tekinteni – ezek legfeljebb megteremtik a talajt egy későbbi, kvantitatív kutatás számára.

A narratív kutatókat gyakran támadják amiatt, hogy a kutatási eredmények nehezen bizonyíthatóak vagy cáfolhatóak. *Pászka (2007)* megállapítja, hogy bár az ilyen jellegű kutatás soha nem befejezett és nincsenek végleges megoldások, értelmezések (hiszen maga az egész folyamat konstruált, állandóan új értelmezésekre nyit lehetőséget), ez nem okoz gondot, mert a kutatási hangsúly a jelentéseken, interpretációkon, megismerési folyamatokon van. *Lieblich és társai (1998)* szerint az interpretatív jellegű módszertan nem jelenti azt, hogy egy narratív kutatás esetében bárki bármit állíthat.

Két szempontrendszert említenek, melynek alapján egy narratív kutatás minősíthető. Az első *Hammersley* etnográfiai módszertani értekezéséből való, aki két, általános kritériumot fogalmazott meg: *validitás* (az elemzés mennyire valószínű, hihető és elfogadható) és *relevancia* (mennyire fontos a téma és mit ad hozzá a már meglévő tudásunkhoz, korábbi módszerekhez, a szociálpolitikai rendszer ismeretéhez). Mint látjuk, a validitás posztmodern értelemben szerepel, és a második kritérium ugyanolyan hangsúlyos, mint az első.

A második szempontrendszert *Runy*antól vették át, aki pszichológiai esettanulmányokat elemzett, s a következő hét szempontot nevezte meg a narratív kutatás kritériumaként:

- 1 Az egyén tapasztalatainak bemutatása, megértése, korábbi érthetetlen vagy értelmetlen részletek tisztázása, korábban ismeretlen összefüggések bemutatása;
- 2 Az egyén „érzékletessé” tétele – a kutatási anyag olvasójaként érezzük, hogy magunk is ismerjük, már találkoztunk vele;
- 3 Segítsen az egyén belső, szubjektív világának megértésében: hogyan gondolkodik magáról, saját tapasztalatairól, problémáiról, életéről;
- 4 Mélyüljön el az egyén iránti szimpátiánk, empátiánk;
- 5 Ismerjük meg az egyén szocio-kulturális hátterét;
- 6 Mutasson rá az életesemények okaira és jelentőségére, feltételeire;
- 7 Legyen érdekes, színes és elgondolkodtató olvasmány.

Runyan szempontrendszere is illeszkedik a posztmodern interpretatív keretrendszeréhez: nemcsak a kutató, hanem a közönség is szubjektív, interpretáló.

Katz (2011) megfogalmazásában ahhoz, hogy egy narratíva kutatássá váljon, „meg kell határoznunk a szöveg alkotásának célját (vagyis, hogy tanuljunk belőle), a kutatott narratívát széles kontextusba kell helyezni, más narratívákhoz kötni, elméleti kontextusba helyezni, és megbizonyosodni, hogy a kutatás minőségi szempontból helytáll, a vizsgálatokban érvényes (validity) és megbízható eredményeket kapunk (reliability).” (p.145)

Riesmann és Lee (2005) megállapítja, hogy a szociális munkások mindennapi munkájukban is narratívákkal dolgoznak, legyenek azok egyének, csoportok, közösségek vagy mozgalmak narratívái. Kíváncsiak voltak arra, hogy a narratív forradalom 25 évében az ilyen jellegű kutatási módszerek mennyire honosodtak meg a szociális munkában, ezért tíz év (1995-2005) angol nyelvű szakirodalmát lapozták át, olyan publikációkat keresve, amelyekben gyakorló szociális munkások írnak narratív tapasztalataikról. 200 cikket olvastak el, de csak egytizedét tartották narratív szempontból értékelhetőnek. A következő szempontokat állították fel olyanokként, mint amelyek alkalmazásával egy kutatás narratív és megbízhatónak tekinthető:

- Részletes szövegelemzés, rögzített szöveg alapján;
- Hangsúlyos nyelvi- és kontextuselemzés;
- A diskurzus struktúrájának figyelembevétele;
- A narratíva dialógusjellegének elismerése;
- Egyes esetek közötti összehasonlítás (amennyiben releváns).

A hazai társadalomtudományi kutatások területén leginkább *Kovács Éva* és *Vajda Júlia*, illetve tanítványaik nevéhez köthető a narratív szemléletmód, elsősorban a narratív interjú használata (lásd pl. *Kovács-Vajda, 1994; Fermezelyi – Vajda – Vályi, 2006* vagy *Légmán, 2017*). Legújabban pedig *Aczél Zsófia* és *Vályi Réka* használták a legfontosabb változás módszertanát a szociális projektek hatásmérésére. Mivel itt is „elsősorban az érintettek elbeszéléseire, én-történeteire épül az interpretáció” (lásd *Aczél, 2018*) illetve „közvetlenül az érintettek megélését, szubjektív tapasztalatát veszi alapul, nem egy előre megjelölt, a monitorozó vagy a kutató „külső” logikája és útvonala mentén vezeti a történeteket, az indikátorok nem kívülről meghatározott zárt kategóriák, sokkal inkább a történetmesélés szabadságával az érintette megéléseire és tapasztalataira épülnek” (*Vályi, 2018*), így a módszertan jól illeszkedik a narratív technikák közé.

Az interjúzás narratív módja

A narratív interjú egyszerre lehet kutatási módszer és a szociális munka gyakorlati eszköze, hiszen mindkét esetben az egyén tapasztalatainak alaposabb megértése a cél.

Az interjú során két fél interakciójából épül fel egy közös tudás (Kvale, 2005). Maga a dialógus önmagában építő, ismeretbővítő jellegű – Kvale megemlíti, hogy az ókori filozófusok is előszeretettel használták a párbeszédet az oktatás és az elméletkidolgozás eszközeként (lásd még Irving – Young (2002) összefoglalóját Bahtyin dialógus-elméletéről, s annak felhasználásáról a szociális munka területén). A narratív interjú készítője ugyanakkor megpróbál a lehető legnagyobb mértékben háttérben maradni. Az interjú inkább monológ jellegű, az egyénnek nagy szabadságot ad, miközben a téma meghatározásával, saját személyiségével, megjelenésével a kutató akarva akaratlanul is befolyásolja az elmondottakat. Narratív interjúk helyzetben is megfigyelhetők a más interjúk módszereknél tapasztaltak: az interjúalany úgy próbálja alakítani a történetet, hogy azzal megfeleljen az általa feltételezett elvárásoknak, vagy épp ellenkezőleg: provokáljon (bővebben lásd Solt, 1998).

Az interjú készítője egy bevezető kérdést fogalmaz meg, amellyel orientálja az interjúalany narratívájának alakulását, majd megszakítás-kérdezés nélkül hagyja beszélni az interjúalanyt. A mesélő az emlékezetében felbukkanó, az orientáló kérdés szempontjából relevánsnak tűnő eseményeket történetté fűzi, s azokat különböző szempontok szerint értelmezi. Amikor a történet a végére ér, az interjú készítője arra kérheti a mesélőt, hogy bővebben beszéljen a korábban megemlített eseményekről. Ha szükséges, az elbeszéltekből kimaradó, fontosnak ítélt eseményekre is rákérdezhetünk, egy újabb (esetleg időben is elkülönülő) körben.

„[A narratív interjú során] a hangsúlyt a személyes élettörténetre s annak elbeszélésre helyezi, s elemzésében alapvetőként használta fel az elbeszélés tartalma mellett annak struktúráját és nyelvi jellegzetességeit. Éppen ezért az elbeszélt történet megformálását, strukturálását, az információk kiválogatását az interjú alanyára bízta. Ez lehetőséget ad arra, hogy különbséget tegyünk a saját történetünk, és a néző, azaz az elbeszélő és az értelmező által megélt/felidézett/látott/hallott történet, azaz elbeszélt és megélt élettörténet között, és kísérletet tud tenni arra, hogy a közöttük, tehát a narratíva és a külső értelmező által percipált, azaz az elbeszélésben közölt adatok által kirajzolt életút közötti kapcsolatot értelmezze úgy, hogy

ugyanakkor az elbeszelt történetet az interjú helyzet interakciójában létrejött, közös cselekvésének tekinti.” (Vajda, 2006:124)

Az interjú elemzése két körben folyik: a *megélt élet* elemzése az elbeszelt tényekre koncentrál, az *elmesélt élet* pedig az elbeszelt tényekhez való viszonyulást, érzelmi és nyelvi reflektálást vizsgálja. Az interjú értelmezője nem az egyetlen, a többség által elfogadott objektív igazságot keresi, hanem azt próbálja megérteni, hogy az egyén *hogyan* éli meg önmagát, és a *miért*ekre keresi a választ a szövegben.

A narratív interjút a szociális munka esetkezelői és tanácsadói (counselling) gyakorlatában számos országban használják (*Németországban lásd Rosenthal, 2009; az Egyesült Királyságban lásd Wengraf, 2001 vagy Froggett – Chamberlayne, 2004; Finnországban lásd Björkenheim et al 2008; Izraelben Kumer-Nevo, 2004*). A bevett elnevezése Biographic-Narrative Interpretive Method (BNIM): biográfiai-narratív interpretációs módszer, vagyis az elmesélt és megélt élettörténet értelmezésének módja. Nem elvont kutatási eszköztár csupán, hanem a gyakorlati munkában, a szociális munkás esetkezelői praxis részeként is hasznosítható módszer.

A narratív interjú készítésének feltételei

A BNIM, ahogy a szociális munka is, több mint egyszerűen elsajátítható technika. A rogersi optimista emberkép és non-direktív beszélgetések örökségét viszi tovább: alapértékei a feltétel nélküli pozitív, elfogadó irányultság, a tisztelet, az empátia és a kongruencia (Rogers, 1981). Ezek az elvek, tulajdonságok a BNIM készítésekor és értelmezésekor ugyanúgy nélkülözhetetlenek, mint a segítő kapcsolat folyamán bármikor.

Ahogy a nevében is szerepel, egy olyan közös értelmezési folyamatról van szó, ahol a mesélő³⁷ értelmezi a saját életét, a segítő pedig az elmondottakat. Fontos tehát, hogy a szociális munkás nyitottan, kíváncsian közelítsen a hallottakhoz, próbálja meg a mesélő helyébe képzelni magát, és nem csak arra figyelni, hogy mit mond, hanem legalább ugyanolyan hangsúlyosan arra is, hogy hogyan

³⁷ Írásomban, amennyire lehetséges, próbálok kerülni az *ügyfél* vagy *kliens* szavakat, mert ezek (legalábbis számomra) kevésbé utalnak a BNIM által is feltételezett partneri kapcsolatra. Bár belátom, hogy a „*mesélő*” és „*beszélgetőtárs*”, „*túlélő*” vagy az „*egyén*” talán idegenül hatnak egy, a szociális munkáról szóló írásban jobb híján ezeket (is) használok a segítő kapcsolat nem szociális munkás résztvevőjének megnevezésére.

mondja: vajon a mesélő számára mit jelent az adott esemény. A kérdések feltevését is ez az elv vezérli: a segítőnek tisztában kell lennie, hogy már maga a kérdés ténye is hatalmi helyzet, a kérdezőnek hatalma van a beszélgetés irányítására, befolyásolására. Szociális munkásként fontos tehát, hogy olyan kérdéseket tegyünk fel, amelyek segítik a mesélőt a saját története folytatásában, részletesebb kibontásában – a mesélőnek adja a történet-alkotás hatalmát, nem pedig megakasztja az események folyását.

Ahhoz, hogy a beszélgetőtárs megnyíljon és szívesen meséljen az életéről, olyan légkört kell kialakítani, amiben kölcsönös bizalom és tisztelet uralkodik. A mesélőnek azt kell éreznie, hogy őt a személyében elfogadják, és hogy annak, amit mond, nem lesznek a számára káros következményei. *Har-man Kwong (2004)* hong-kongi szociális munkásként droghasználó fiatalokkal készített interjúkban arra bátorította ügyfeleit, hogy az esetleges visszaesésekről, küzdelmekről is őszintén beszéljenek – ez nem veszélyeztette, sőt, facilitálta a segítő kapcsolat sikerességét.

A narratív interjú készítésének menete

A narratív interjú majdani elemezhetősége miatt elengedhetetlenül fontos az elhangzottak szó- (és mellette, amennyiben lehetséges, nem-verbális szint) szerinti rögzítése. A szociális munka gyakorlatában általában a hanganyag alapján készül el a beszélgetés legépelt szövege, de bizonyos irányzatok, közülük is elsősorban a családterápia, előszeretettel választják a videós képi és hangi rögzítést. Bármelyik módszert is válassza a segítő, az elemzéshez nem elégséges visszaemlékezni az elhangzottakra, hiszen az interjú helyzetben többirányú figyelemre van szükség – a történet elmondásának, az egyes események összekötésének módja legalább olyan fontos, mint az események sorrendje, a mögöttük meghúzódó mintázat.

A narratív interjú beszélgetésnek három szakaszát különíti el a szakirodalom (lásd elsősorban *Wengraf, 2001*). Az egyes szakaszok sorrendisége alapvető fontosságú. Az első két szakasz általában egy ülés alatt épül fel, a harmadikra, amennyiben szükséges, külön találkozó megszervezése javasolt.

Az első szakasz: a főnarratíva

Az első szakasz a főnarratíva elemzése. Egy általános bevezető kérdés után a segítő hagyja az interjúalanyt beszélni, miközben támogatóan figyel és bátorítja a

mesélés folyamatát. A feltett kérdés maga is orientációs jellegű, a mesélő a megadott téma alapján választhatja ki, hogyan és mit fog elmondani. Az általános narratív bevezető kérdés nagyjából így hangzik: „Kérem, mesélje el (az életét)!” Vagy „Kérem, mesélje el (az életét), hogy hogyan ... (lett hajléktalan)!” „Mit jelent Önnek az, hogy... (közterületen alvás)?”. Bár a segítő jellemzően az egész élettörténetre kíváncsi, a narratíva egy adott életszakaszra vagy témára is vonatkozhat.

A szociális munkás a beszélgetés előtt tájékoztatja a beszélgetőpartnerét a narratív interjú sajátosságairól, így például arról is, hogy nem fog közbekérdezni, hanem a mesélőre bízta, hogy miről mikor és hogyan számol be. A beszélgetés során jegyzeteket készít, kulcsszavakat és eseményeket rögzít, azok elhangzásának sorrendjében. A főnarratívát általában maga a kérdezett zárja le, valahogy így: „Hát ez volt az életem története”.

A szociális munkás a beszélgetés alatt a rogersi értelemben vett aktív figyelemmel követi az elhangzottakat. Non-verbális módon is kifejezésre juttatja, hogy az elmondottakat érti, figyel, és azt is, hogy megérinti, amit hall. A non-verbális figyelem kifejező eszközei lehetnek a testtartás, a szemkontaktus, a hűmmögés, a bólogatás. Az empátikus odafigyelés, a visszatükrözés módszerét is használhatja a segítő, különösen, ha az elbeszélés megakadni látszik, de fontos, hogy a hallottakat csak minimális módon értelmezze – ne adjon a mesélő szájába olyan kifejezéseket, amelyeket ő magától nem használna (pl. ne értelmezze a mesélő érzelmeit, ha ő maga ezt nem tette meg, de jelezze, hogy érti, mennyire felkavarta az adott eset).

Előfordulhat, hogy a mesélő elakad, gondolkodik, ilyenkor nem szabad sürgetni, kérdezéssel „megmenteni” – maga is jelzi, ha segítségre szorul a mesélés folytatásában. Ilyenkor cél a beszélgetés addigi menetét, irányát követni, színesíteni. Olyan segítő kérdéseket érdemes feltenni, amelyek a már elmondottakat támasztják alá („Mi jut erről még eszébe?” „Miért gondolta ezt így?”), az adott gondolatmenetbe illeszkednek („Eszébe jut még valami a most elmondott eseményről?”, „És mit történt ezután?”), esetleg egyszerűen arra bátorítják a beszélgetőpartnert, hogy kimondja, amit gondol.

Negatív módok – és kerülendők:

- Ne vigasztaljunk közhellyekkel! (pl. „Biztosan minden jóra fordul...”)

- Ne adjunk tanácsokat, és ne osszuk meg, hogy mi mit tettünk volna az adott helyzetben!
- Ne értelmezzünk, analizáljunk!
- Ne osszuk meg saját érzéseinket, történetünket! („Én is éreztem hasonlót...”)
- Ne tereljük el a beszélgetés menetét, amikor azt látjuk, hogy a mesélőt érzelmi-
leg felkavarja, amit mesél! Jelezzük, hogy értjük: ez számára fájó emlék, de érez-
tessük, hogy ez is a története része. (Ne azért terelje másra a szót, mert mi érezzük
magunkat kényelmetlenül!)

Rosenthal (2009) ugyanakkor figyelmeztet arra, hogy – különösen krónikus trauma-t átélt vagy még most is trauma-közeli állapotban levő emberek esetében (saját gyakorlatából említi pl. a menekülteket vagy bántalmazott nőket, de ideérthetjük akár a hajléktalan embereket is) – fontos megbizonyosodni arról, hogy az interjú-helyzet és a visszaemlékezés nem terheli meg az egyént túlságosan. Amennyiben nem lehetséges a terápiás helyzet felvállalása, folytatása, illetve, ha az emlékek az interjúalany számára is opresszívokká válnak, javasolja, hogy a segítő az általános szabályokkal ellentétben szakítsa meg a beszélgetés folyamatát, és próbálja olyan irányba terelni azt, ahol kellemesebb vagy objektívebb emlékek veszik át az uralmat.

Wengraf (2001) ebben a szakaszban kerülné a parafrázisok használatát, vagyis azt, hogy segítőként összefoglalja, mit értett meg az elmeséltekből. A narratív interjú első szakaszának nem az a fő célja, hogy a segítő értelmezzon, hanem hogy a mesélő el tudja mondani a történetet. A parafrázisok a második szakaszban már bátran használhatók a tisztázó kérdések bevezetéseként.

A második narratív szakasz

Amikor a főnarratíva véget ért, lehetőség nyílik a visszakérdezésre a korábban megemlített, de a segítő szerint részletesebb kifejtést igénylő történeteket illetően. Fontos, hogy csak említett eseményekre kérdezzünk, narratív nézőpontból és az elmesélés sorrendjében. A narratív nézőpont azt jelenti, hogy továbbra is a mesélő saját élményeit, értelmezését kívánjuk megérteni, így a fenti, segítő kérdésként mutatott példákat is használhatjuk – a már megismert esemény részleteire, további elemzésére vagyunk kíváncsiak (pl. „Említette korábban, hogy X. tudna erről bővebben mesélni? Hogyan történt?”). Az elmondottak sorrendjének betartása szín-

tén kulcsfontosságú, hiszen a mesélő az adott gondolatmenetben felépített története révén nyújtja a saját értelmezését. Ha pl. valaki a történet során többször említi a szüleivel való kapcsolatát, különböző eseményeket érintve, akkor a mesélő értelmezési keretében maradván ezen a ponton nem tanácsos összefoglalóan olyasmit kérdezni, hogy „Akkor most hogyan viszonyul a szüleihez?”, hanem az egyes eseményekkel kapcsolatos érzelmeket, gondolatokat lehet alaposabban körüljárni, az elmesélés sorrendjében. Ha egy adott eseményen már továbbjutottunk, ne térjünk rá vissza – fontos, hogy a szociális munkás a jegyzetek alapján óvatosan haladjon előre.

Az első két szakaszt célszerű egy ülés alatt lebonyolítani. A szakirodalom arra bátorítja a szociális munkást, hogy a beszélgetés után üljön le, és gondolja át, amiket hallott, leírva benyomásait, gondolatait, szabad asszociációs módon. Ez akár ugyanannyi ideig tarthat, mint az interjú. Már ekkor megfogalmazódhatnak olyan hipotézisek, benyomások, amelyek a későbbi elemzés során hasznosak lehetnek, s amelyeket esetleg a személyes beszélgetés nem-verbális élményei erősítettek (így a későbbi, legépett szövegben elsikkadhatnak). Különösen fontos, hogy a hiányosságokat, érthetetlen vagy ellentmondásos részeket átgondoljuk, mert ezek később kulcsfontosságúak lehetnek az értelmezés során.

A harmadik szakasz

A narratív interjú harmadik szakasza opcionális: abban az esetben érdemes egy újabb leülést szervezni, ha a kérdező úgy érzi, hogy fontos információk maradtak kimondatlanul, elhallgatva. Mások úgy látják, hogy maguk a csendek és szünetek, illetve témaváltások, elhallgatások is alapvető fontosságúak az értelmezés szempontjából, és a ki nem mondott történeteket nem feszegetnék, hanem esetleg a későbbi (segítő jellegű) beszélgetések során próbálnák meg előhívni. Egyes segítők – különösen a trauma-feldolgozás kapcsán – kiemelik a (ügyfél) megkérdezett személy saját ritmusának tiszteletben tartását, s épp emiatt csak olyan élményekről beszélgetnek, amelyek a mesélő az adott ponton magától vet fel.

Ha a szociális munkás mégis szükségesnek ítéli a narratív interjú helyzet megismétlését, az interjúkészítés harmadik szakaszában van lehetősége olyan témák körbejárására, amelyek a beszélgetésből kimaradtak (előfordulhat például, hogy valaki az élettörténete elmondását nem a születésénél vagy gyermekkoránál, hanem egy későbbi, a téma szempontjából relevánsnak tartott életszakasznál indítja,

s ilyenkor a segítő szükségét érezheti, hogy a korábbi életeseményekről is informálódjon). Ebben a szakaszban már nem kell feltétlenül ragaszkodni a narratív kérdésekhez, *Wengraf (2001)* pl. a (fél)ig strukturált interjúformát javasolja.

A narratív interjú elemzésének szempontjai

A szövegelemzésnek két szintje van: a megélt és az elmesélt élet értelmezése. A megélt élettörténet az elemző perspektíváját hordozza: az életrajzi adatokat időrendi sorrendbe állítva próbálja megérteni a mesélő tapasztalatait, életét. Életrajzi adaton olyan, tényszerű eseményt értünk, amelyet külső szemlélők, dokumentumok is alá tudnának támasztani (pl. születés, iskolák, munkahelyek, házasságkötés), elválasztva az elbeszélő ezen eseményekhez tartozó gondolataitól, érzelmeitől, értelmezéseitől. A mesélő nyilván így is fontos szerepet játszik azáltal, hogy milyen életrajzi eseményeket említ meg vagy hallgat el, s az életrajzi adatok nem adnak teljes vagy objektív képet. Bár a szociális munkás látja, hogy nem minden adat áll a rendelkezésére, megpróbálja megérteni, hogy mi látszik azokból, amiket a mesélő megosztott vele. Milyen mintázatok figyelhetők meg? Milyen döntéseket hozott, amelyek a jelen helyzetéhez vezettek? A megélt élettörténet elemzésénél is szem előtt kell tartani az egyén társadalmi, kulturális háttérét, például, hogy milyen más lehetőségei voltak, lettek volna. Hogyan hatott a környezete a megélt életre? Az adatról adatra haladó elemzés során az elemző átgondolja, hogy milyen lehetséges kimeneteket tud elképzelni, és minden egyes lehetőség egyfajta lehetséges-ént mutat.

Az elmesélt életben ezzel szemben a mesélő saját interpretációja kerül előtérbe, az, ahogyan ő értelmezi és rendszerezi az eseményeket. Miről és hogyan mesél részletesen? Hogyan értékeli az adott eseményt, és milyennek szeretné a hallgatóság értékelését? Mi a történet tanulsága az elemző szerint? A mesélő beszédmódjának változása, stílusváltása, témaválasztása, az elbeszélés koherenciája, zaklatottsága pedig abban segít, hogy megértsük azokat a dolgokat, amelyek talán mélyebben, a tudattalan rétegben rejtőznek.

Az elemzésnek ebben a részében a szöveget szekvenciákra bontjuk. Akkor kezdődik új szekvencia, ha megváltozik a narrátor személye, aki új témát vezet fel, új módon kezd a történetről beszélni³⁸. Az elemzés során azt próbáljuk megérteni, hogy vajon mit élt át a mesélő, amikor témát vagy elbeszélő módot váltott és hogy

³⁸ ezt neveztük perspektíva-váltásnak

miért döntött a váltás mellett. Hipotéziseket készítünk: megpróbáljuk kitalálni, hogy ha az adott feltételezés helyes lenne, akkor hogyan folytatná az elbeszélést. Az interjú végére már sok döntést, váltást elemeztünk, előállt egy mintázat.

A megélt és az elmesélt élet elemzése után megpróbáljuk a két elemzést összerakni: miért mesélte el életét a megélt élet alapján megismert ember pont úgy, ahogyan elmesélte? Mit mond ez róla? Segítőként azt próbáljuk meg értelmezni, hogy hogyan gondolkodik magáról, a lehetőségeiről, és milyen hiedelmek, elképzelések, stratégiák vezetnek a döntéseiben. Nagyon fontos az is, hogy mi az, amit az egyén nem mondott el vagy amit esetleg meg sem említett – melyek azok az élettörténeti momentumok, amelyekről nem tudunk meg semmit. És vajon mi az oka ezek láthatatlanságának? Lényegesek az ugrások, a hangulatváltozások, az egyes témák egymásba fűzései, és fontos, hogy mindebből milyen tudattalan folyamatokra következtethetünk.

Az elemzés mindkét fázisában úgy kell haladnunk, mintha nem tudnánk, mi fog történni a későbbiekben – ahogy a mesélő sem tudta az egyik esemény bekövetkeztékor, hogy mit hoz a jövő. Egy kutatásnál ezt segítheti, ha a biográfiai adatok kinyerése után pihentetjük a szöveget magát – így talán elfeledhetjük korábbi hipotéziseinket, a konkrét szófordulatokat, benyomásainkat. Gyakorló szociális munkásként ez kevésbé lehetséges, hiszen a segítő kapcsolat általában folyamatos, rendszeres találkozásokat igényel.

Az elemzés természetesen legalább annyira szól az elemzőről, mint a mesélőről – az elemző saját tapasztalatain, gondolatain, szaktudásán keresztül próbálja megfejteni az elhangzottakat. A személyisége mozgósításával, saját élményeinek, érzelemvilágának segítségével hívásával próbálja megérteni, hogy az interjú alanya számára mit jelentettek azok az események, amelyeket elmond. Egyes szerzők épp ezért úgy látják, hogy célszerű *segítő team keretében* dolgozni, s az elemzést olyan (akár két különböző) panellel elvégezni, amelynek résztvevői nem ismerik magát a történetet – így az elemzésbe több nézőpont, gondolkodásmód is megjelenhet. Egy ilyen helyzetben a szociális munkás biográfiai adatonként vagy szekvenciaként adagolja a team-tagoknak az elemzési egységeket, és a hipotézisek, lehetséges jövőök felállítása színesebbé, gazdagabbá válhat, szemben az olyan magányos elemzéssel, amelynél a segítő tudja, mi fog történni. Épp ezért például a hajléktalan emberek élettörténetének elemzésekor az elemző maga is sokkal több negatív hipotézist fogalmazhat meg, hiszen ismeri a történet „végét” – minden

egyres problémás esemény, küzdelem után azt feltételezheti, hogy a mesélő hajléktalanná válik. Segítőként azonban ezek a történetek és értelmezések a segítség folyamatában jól hasznosíthatóak: *hogyan lehetséges, hogy mégsem vált hajléktalanná az adott esemény bekövetkeztével? Milyen erősségei, eszközei voltak az adott pillanatban? Hogyan értelmezi ezt az információt a mostani helyzetében?*

Az elemzés során azzal tudunk dolgozni, amit az interjúalany megosztott magáról. Az elmondott történet az épp adott alkalomra szól. Lehetséges, hogy egy másik nap, másféle lelkiállapotban más történetet mesélne nekünk, vagy másik hallgatóság előtt esetleg ugyanazokat az eseményeket máshogy értelmezné. A narratív elemzés éppen ezért nem általános igazságokat kíván megállapítani, hanem azt próbálja megérteni, hogy az egyén az adott történetet hogyan meséli el, mit jelentenek számára az elmondott események, mit akarhat kifejezni – ebben az életrasszában, ebben az állapotában, és azzal a gondolatmenettel, amely a számára épp relevánsnak tűnik.

A megélt élet elemzésrészben azokkal az adatokkal tudunk dolgozni, amelyeket az illető elmondott. Előfordulhat, hogy bizonyos adatok hiányoznak vagy pontatlanok – ugyanúgy, ahogy minden más interjú helyzetben is, ahol az egyén maga szolgáltatja az információkat.

Az elmesélt élet részben viszont már nem az adatok helyessége az, ami az elemzőt érdekli, hanem az, hogy az egyén mit akarhatott kifejezni, mit gondol saját magáról, helyzetéről, hogyan értelmezi az eseményeket. Ugyanazt az interjú-szegmenst különböző elemzők különböző módon értelmezhetik – egy narratív kutatásba az is belefér, hogy különböző eredmények szülessenek. Ugyanakkor nem sikkadhat el a validitás és megbízhatóság kérdése. A narratív interjúknál is ugyanazok a kritériumok, mint az egyéb narratív kutatási eszközöknél.

A narratív interjú alkalmazásának lehetőségei a szociális munkában

A BNIM nemcsak az esetkezelésében lehet hasznos módszer, hanem a szociális munkások gyakorlatainak megértésében, a munka jellegének alaposabb megértésében, jobbításában is. Ebben az esetben természetesen a szociális munkás maga is interjúalannyá válhat, aki munkájáról, az azzal kapcsolatos érzésekről, gondolatokról, feltételezésekről beszél. A szociális munka ilyen jellegű BNIM kutatásának példáját adja Wengraf (2004), aki egy hajléktalan ellátó intézmény szociális munkásaival készített interjúkat, Chamberlayne (2004), vagy Magyarországon Vályi (2009).

A narratív interjúk csoportos elemzése a szociális munkás képzés (akár felsőoktatásbeli, akár gyakorló szociális munkások továbbképzésekor) vagy team-munka során segítheti az egyes esetek megértését, azok elfogulatlanabb vagy többszínű értelmezését.

S bár *Björkenheim (et al 2008)* úgy látja, hogy a mindennapos gyakorlatba a BNIM használata nem építhető be, sem a beszélgetés legépelésének, sem az átfogó elemzés elkészítésének időigényessége miatt, arra bátorítja a szociális munkásokat, hogy amennyiben van rá módjuk, kísérletezzenek vele. Figyelmeztet ugyanakkor, hogy csak akkor nyúljon a segítő a narratív interjúhoz, ha ezzel konkrét célja van, és ha képesnek érzi magát arra, hogy teljes figyelmét a beszélgetésnek szentelje.

Összefoglaló felsorolása szerint a szociális munka minden lehetséges célcsoportjában jól használható ez a fajta interjú módszer – ezzel is cáfolva azt a feltételezést, amely szerint a saját élet rendszerező elmeséléséhez és értelmezéséhez bizonyos szintű (érzelmi vagy intellektuális) intelligencia szükségeltetne. Ezt alátámasztják más szerzők is. *Sagan (2009)* például a közösségi pszichiátriai ellátás 60 éves, alacsony iskolázottságú férfi látogatójának a narratíváját ismerteti és elemzi, míg *Smith (2009)* a fejsérülést elszenvedettekkel kapcsolatos rehabilitációs munkáról ír. Bizonyos csoportok esetében ugyanakkor maga az interjú helyzet bizonyult használhatatlannak: *Froggett (2009)* fiatalkorú bűnelkövetőkkel kapcsolatos munkájában azt tapasztalta, hogy a gyakori kihallgatásokhoz szokott fiatalok nem tudtak kérdés nélkül mesélni saját életükről, így esetükben a narratív interjú módszer kudarcot vallott.

Rosenthal (2009) különböző traumát elszenvedett csoportokkal készített narratív interjúk alapján úgy látja, hogy már maga az első interjú beszélgetés terápiás hatású lehet, hiszen az emlékezés, az átgondolás beindíthatja az elnyomott traumás emlékek feltárását, integrálását. Holokauszt- és háborús túlélők esetében megfigyelte, hogy a beszélgetés dominó-effektust indított be, és az addig tabusított témákat az interjúalanyok elkezdték másokkal (elsősorban családjukkal) megosztani, ezzel lehetővé téve a közös feldolgozást, megértést. Figyelmeztet ugyanakkor arra, hogy akut krízisben levő emberek esetében – amikor nemcsak a múlt hordoz traumatikus emlékeket, de a jelen és a jövőképe is bizonytalan –, maga az emlékek felidézése is félelmetes lehet (a saját gyakorlatából a menekülteket említi, de ide gondolhatjuk a hajléktalan embereket is). Az ilyen esetekben fokozott óvatossággal kell eljárni. Egyfelől figyelni kell arra, hogy a felbukkanó emlékek

ne okozzanak újabb traumát, másfelől a kérdés második szakaszában meg kell győződni arról, hogy az általunk feszegetett témáról a mesélő szívesen beszél-e bővebben. Egy-egy esemény megemlézése, de a részletes kifejtés elmaradása általában valamilyen ambivalenciára utal: a mesélő szeretne is beszélni róla (ezért megemlíti), meg nem is, ezért inkább nem fejt ki részletesebben. S bár az egyszeri interjú helyzet is beindíthatja a visszaemlékezés, önmegértés folyamatát, *Rosenthal* is úgy látja, hogy a narratív interjú nem önmagában, hanem segítő beszélgetésbe fordítva, akár narratív tanácsadás, akár narratív terápia (vagy narratív segítő beszélgetés) formájában lehet a leghasznosabb.

A narratív segítő beszélgetés

A narratív segítő beszélgetés a segítségnyújtás egyik, s természetesen nem egyedül helyes, irányzata³⁹. A narratív interjú és a narratív segítő beszélgetés nem ugyanaz, mert bár mindkettő ugyanarra a (narratív) filozófiai rendszerre támaszkodik, céljukban különböznek. A narratív interjú egy feltáró jellegű interjú, amely egyszeri vagy kétszeri találkozás alatt készül el, és segít az egyén világa és a probléma alaposabb megértésében. Ugyanakkor az interjúelemzés mégis egy egyoldalú feladat – a segítő próbálja meg megfejtetni, hogy mit miért mondott épp úgy az egyén, ahogyan mondott. A narratív segítő beszélgetés ezzel szemben egy segítő *folyamat*, amely elsősorban szóbeli interakciókon keresztül zajlik, és amelyben a segítő nemcsak aktív figyelemmel kíséri az elmondottakkal, de a tisztázó, kifejtő kérdéseivel folyamatosan befolyásolja a beszélgetés alakulását. A segítő beszélgetésben általában nem az egyén egész élettörténetéről esik szó, hanem a problémákról és az azzal kapcsolatos élményekről, érzésekről.

Björkenheim (et al 2008), a Helsinkii Tudományegyetem oktatója a narratív szociális munkát a szociális munka harmadik hullámának tartja. Az első hullám számára a patológikus-medikális modell, amely az ügyfélben az orvosi modellhez hasonlóan gyógyításra váró beteget lát, míg a szociális munka célja ebben a keretben a „betegség” kivizsgálása, diagnózis felállítása és a megfelelő gyógymód összeállítása, majd a gyógykezelés. A szociális munka második hulláma a szerző szerint a probléma-megoldó modell, amely az orvosi modelltől talán annyiban tér

³⁹ A posztmodern gondolkodást követő segítő irányzatként nem is állíthatná magáról azt, hogy az egyetlen hatékony módszer!

el, hogy az ügyfelet nem betegként kezeli, ugyanakkor a betegség helyét a probléma veszi át: az ügyfél életében van egy probléma, amely a szakértő megoldókészségére vár. *Björkenheim* úgy látja, hogy szociális munka e két modelljében elsikkad a múlt megértése, feltárása. Feltételezi, hogy egyes szociális munkások esetleg attól félnek, hogy a múlt megismerésével olyan mély sérülések, fájdalmak bukkannak fel, amelyek feloldásához nincsenek meg az eszközeik – mivel a jelen és jövő problémáinak megoldása másfajta szkillikeket igényel, ez utóbbiakat egyesek talán könnyebbnek ítélik. Ugyanakkor a szociális munka harmadik hulláma, a narratív értelmezés a múltbeli történések újfajta értelmezésében látja a problémák megoldásának kulcsát.

Irving és Young (2002) az orosz filozófus, *Bahtyin* munkássága nyomán jutottak el a dialógus szerepének és különbözőségei (karneváli) ünneplésének hangsúlyozásához, amelyek szerintük adekvát támpontokat nyújtanak a szociális munkásoknak is, a modernizmusból a posztmodernbe való átmenet során.

A szociális szakmák elkötelezettsége a szolgáltatásaikat igénybe vevők megerősítése mellett – ami az önrendelkezés értékén alapul – nagyon jól összeilleszthető *Bahtyin* dialogikus szemléletmódjával. A kliensek számára a szociális munkással folytatott dialógusban való részvétel megerősítő és az önrendelkezést segítő folyamat lehet, amelyet minden bizonnyal befolyásol az, ahogyan a szociális munka meghallgatja a klienseit, illetve ahogyan reagál rájuk. *Bahtyini* értelemben a dialógus mindig magában hordja a változás lehetőségét, a további mozgását; a dialógus lehetőségeket hoz létre, ami önmagában megerősítő jellegű. Mindig reméljük, hogy meghallanak, és aki meghallott minket, veszi a fáradságot, hogy válaszoljon. A képessé tevés és a törődés etikája itt találkozik össze *Bahtyinnál*: „Mindaddig, míg élünk, nincs jogunk kitérni a szükségét szenvedő másik ember kérése elől, és nincs jogunk egyedül hagyni őt” (*Emerson, 1997: 159*). A másik ember elsődlegességének elismerése volt *Bahtyin* világlátásának középpontjában. (*Irving – Young, 2002. Fordította: Bányai Emőke*)

Rövid történeti bemutatás – a narratív módszerek megjelenése a segítő folyamatban

Bár a narratív elveket már bemutattam, itt részletesebben ismertetem a gondolkodásmód kialakulását a szociális munka szempontjából, illetve azon szociális munkások és pszichológusok gondolatmenetét, akik a folyamatot elindították. Fontosnak tartom, hogy ezt a típusú segítő beszélgetést magukat szociális munkásnak és

pszichológusnak tartó emberek is alkalmazzák az egyéni segítő folyamat során, hasonló problémákkal küzdő emberekkel.

A segítő beszélgetésen belül a narratív irányzat megjelenése az ausztrál *Michael White* és újzélandi munkatársa, *David Epston*, nevéhez fűződik (lásd *White – Epston, 1990*). Mindketten családterapeuták, gyakorló szociális munkások, akik a mentálhigiénés segítségnyújtást helyezték munkájuk középpontjába. Saját módszerüket *Bateson*tól eredeztetik, aki a '70-es években alakította ki az ún. *interpretációs módszerét* („interpretative method”). *Bateson*, aki egy huszadik századi polihisztor volt, s azt az álláspontot képviselte, hogy a newtoni fizikából származó lineáris ok-okozati viszonyok nem vonatkoztathatók az élőlények életére, amelyekben nincs ilyenfajta objektív realitás. Szerinte nem önmagukban az egyes események a döntőek, hanem azok értelmezése, a nekik tulajdonított kódrendszer, a hallgatóság véleménye a mérvadó. Megfigyelte, hogy azokat az eseményeket, amelyek nem illenek az uralkodó mintázatba, elfelejtjük, vagyis ezek megszűnnek számunkra jelentőséggel bíró tények lenni. *White* és *Epston* a saját családterápiás gyakorlatában úgy döntött, hogy a családi működés mélyén meghúzódó strukturális problémák keresése helyett *Bateson* elveit követi. Számukra a probléma nem más, mint az a mód, ahogyan segítséget kérők bizonyos eseményeket értelmeznek – tehát az eseményeknek tulajdonított jelentés irányítja viselkedésüket, döntéseiket, és nem maga az esemény.

Nem azt vizsgálják csupán, hogy a család vagy családtagok hogyan tartják életben a problémát, hanem hogy *a probléma hogyan tartja magát életben*, és hogyan befolyásolja a családtagok viselkedését, kapcsolatait. Megfigyelték, hogy a családtagok együttes viselkedése, reakciói segítenek a problémát életben tartani. Ezek után kezdtek elmondott (és később leírt) történeteket, narratívákat vizsgálni, amelynek során a probléma történetét készítették el a mesélővel közösen. A problémának ez a fajta megismerése hozzájárult a mesélő működésének megismeréséhez, alternatív viszonyulási módok, újfajta gondolkodásmódok felépítéséhez, és ez által a probléma lebontásához, megszüntetéséhez.

Megállapítják, hogy a segítő hozzáállása, gondolkodási kerete alapvetően meghatározza a segítségnyújtás módját. Az a segítő, aki a pozitivista szemléletet követi, a probléma beazonosítását, klasszifikációját és a megfelelő gyógymód előhívását tartja a segítő kapcsolat céljának. Ezzel szemben az a segítő, aki a posztmodern gondolkodókkal együtt úgy véli, hogy az emberi viszonyokban, életekben nincse-

nek objektív igazságok, inkább az iránt érdeklődik, hogy bizonyos múltbéli események a nekik tulajdonított jelentésen át hogyan tudnak a jelenben is aktív hatást kifejteni. Ebben az olvasatban tehát nem maga az esemény a lényeges, hanem az, hogy hogyan, milyen történetbe ágyazódik be, hogy a történet milyen magyarázórendszert követve jön létre, és mit jelent a mesélő számára.

Fontosnak tartják megjegyezni, hogy a társadalomban uralkodó diskurzusokat nem szabad a segítő munka folyamán figyelmen kívül hagyni, ahogyan az a pszichológiai terápiák során gyakran fontos szempont⁴⁰. A történetek mögött meghúzódó értelmezések, szervezőerők nem az egyén önálló konstrukciói, azok társas interakciókon keresztül jöttek létre, és egy adott kulturális-társadalmi közeg jellemző termékei.

Freedman és Combs (1996) egyesült államokbeli pszichoterapeuták számára a segítségnyújtás narratív megközelítése saját gyakorlatuk harmadik hulláma, miközben másfajta kifejezésekkel élnek és tapasztalataik részben egybecsengenek *Björkenheim* hasonló megállapításával, a narratív szociális munkával kapcsolatban. Korai munkájukra, amely pszichoterápiás gyakorlatuk első szakaszának tekinthető, az „*elsődleges kibernetika*” kifejezést használják: ebben a megközelítésben az emberek robotok, a segítő pedig a „szerelő”, aki a robotot megvizsgálva kideríti, hogy hol van a hiba, és azt elhárítja. Ez azt is jelenti, hogy az interakcióban a segítő a mindentudó, aktív fél, az ügyfél pedig a passzív, befogadó szereplő, akit „megszerelnek”. A terápia célja a diszfunkció elhárítása, a probléma megoldása. Ez a szociális munka medikális és problémamegoldó modelljére emlékeztet.

A „másodlagos kibernetika” elmozdulást jelent az empowerment irányába: a segítő folyamatban itt már nagyobb hangsúlyt helyeznek az értelmezésre és a párbeszédre, így az ügyfél maga aktívabb szerepet játszik a folyamatban. Ezt a megközelítést részben *Milton Ericksonnal*⁴¹ való találkozásuk hatására alakították ki, aki maga is elutasította a probléma-központú modellt.

„A pszichoterápia nem csupán tudósok által laboratóriumi kísérletek során megállapított igazságok és elvek gyakorlati alkalmazása. Minden pszichoterápiás

⁴⁰ Bár szociális munkásként talán természetes, hogy a problémák, amelyekkel a segítő gyakorlatban találkozunk, társas, társadalmi jellegűek, az uralkodó diskurzusok olykor talán mégis elsikkadnak.

⁴¹ Amerikai pszichiáter és családterapeuta.

helyzet különleges, és mind a terapeuta, mind az ügyfél részéről új kreatív erőfeszítésekre van szükség ahhoz, hogy a sajátos elveket és módszereket megtalálva elérjék a terápia célját.” (Erickson - Rossi 1979:233-34).

Erickson szintén az egyén aktív részvételét, saját érzelmei, gondolatai aktivizálását bátorította – álláspontja szerint mindenki a saját életének legjobb ismerője. Minden egyént különlegesnek gondolt, és hitt abban, hogy az egyénnek feltett kérdésekre nem tudja előre a választ. Kíváncsian várta tehát, hogy az milyen emlékeket, gondolatokat hív elő a másikból. Azt gondolta, hogy az emberek kreatívak, és meg tudják oldani problémáikat, továbbá, hogy mindannyian egész életünkben tanulunk. Az élet a számára egy nagy kalandot jelent: sose tudhatjuk, mi vár ránk a kanyarban, de bármi legyen is az, érdekes lesz, és valószínűleg meg tudunk vele birkózni. A kihívásoknak, nehézségeknek is pozitív jelentőséget tulajdonított: ezek által lehet növekedni, erősödni, kiteljesedni. A terápia közép-pontjában az egyén állt, és hitt a párhuzamos, lehetséges valóságok létezésében. Ugyanakkor az ericksoni modellben a segítő egy ravasz varázsló marad, aki a segítséget kérőt *rávezeti* arra, hogy hogyan tudja életét az *általa helyesnek* tartott mederbe terelni. Bár a partneri viszonyra helyezi a hangsúlyt, a segítő mégis szakértő szerelő, az ügyfél pedig, bár aktív résztvevője az eseményeknek, csekélyebb tudású szereplő – az ericksoni terápiában tehát egy aktívabb, egalitáriusabb, de alapjaiban mégiscsak probléma-megoldó folyamat valósul meg.

A narratív segítő beszélgetés során, amelyet *Freedman* és *Combs* a saját gyakorlata harmadik útjának tart, már nem problémákat oldanak meg, hanem az ügyféllel közösen olyan történeteket készítenek és dolgoznak ki, amelyek nem támogatják és nem tartják életben a problémát. Az új történettel együtt új jelen születik: nemcsak a probléma szűnik meg, hanem új énkép alakul ki, új lehetőségek válnak valóra, új jövőkép jöhet létre. Az énkép (identitás-állapot) szerintük társadalmi konstrukció, ami mindennapi társas interakciókon keresztül alakul. Az, hogy ki nek látjuk magunkat, az adott társadalmi kontextus, hiedelem-, érték- és intézményrendszer, illetve az erőviszonyok függvénye.

Az egyének ebben a felfogásban nem betegek vagy gépek, hanem a segítő folyamat aktív partnerei, saját életük ágens alakítói. A korábbi megközelítések objektivitásra törekvése szerintük azzal is járt, hogy az egyéneket tárgyiasították (objektté tették), s ezzel olyan kapcsolat jött létre, amelyben az ügyfelek a tudás, a szakértelem passzív, erőtlen „haszonélvezői” voltak csupán. Vajon mennyiben más egy olyan segítő beszélgetés, amely után az egyén jól érzi magát, mint egy

olyan, amelyben esetleg beszélgetés helyett csupán gyógyszert kap? Bár lehetséges, hogy a tünetek (alvászavar, sírás, szomorúság) mindkét esetben javulást mutatnak, miben tér el annak a körérzete, aki saját új tudása alapján volt képes életének fordulatot adni, azétól, aki gyógyszerek hatása alatt tud funkcionálni?

A narratív segítő beszélgetés alapelvei

White és Epston szerint az emberek akkor fordulnak segítségért, amikor életük (saját vagy mások által rájuk kényszerített) narratívája nem fedti azt a valóságot, amelyet élni szeretnének. A „terápia” szót ők sem tartják szerencsésnek, annak orvosi jellege miatt – a terápia valamilyen betegség vagy rendellenesség gyógyítása. Helyette inkább a „terápiás beszélgetés” kifejezés használatát javasolják, mert bár ebben a két szó ellentétben áll egymással, de legalább a beszélgetés valamilyen kölcsönösségre, partneri viszonyra utal. A terápiás beszélgetés lényege tehát olyan alternatív történetek konstruálása, amelyben a dolgok új jelentést kapnak, és amelyek a nyitott, kielégítő, segítő értelmezések révén lehetővé teszik a kívánt eredmények, állapotok elérését.

Freedman és Combs (1996) fontosnak tartja leszögezni, hogy a narratív irányultság elsősorban egyfajta gondolkodási keret, több, mint pusztán technikák gyűjteménye.

A segítés narratív megközelítésének kiindulási pontja az, hogy *nem az emberek a problémák*, hanem a problémák maguk, amik viszont egyszerre társadalmi és személyes konstrukciók. Ez egyfajta optimista nézőpontot feltételez, amelynek alapján a probléma olyan külső valami, ami az egyénnel kölcsönhatásban áll, tehát kölcsönösen hat egyik a másikra. Megállapítják, hogy mivel az oktatási rendszerben gyakran arra képezik a segítőket, hogy olyan szűrőn keresztül hallgassák az ügyfelek történetét, amellyel ki lehet szűrni a problémát, a segítő folyamatban rendszerint nem azt hallgatjuk, amit a beszélgetőtársaink mondani akarnak, hanem kulcsszavakat várunk, hogy ezekkel ki tudjuk pipálni az adott problémakör jellemzőit, és ezáltal a problémamegoldó modell keretein belül automatikus válaszokat tudjunk megfogalmazni. Az egyén egyéni válaszai, frusztrációi, érzelmei a segítő folyamatban emiatt gyakran elsikkadnak. A narratív megközelítés középontjában az *értő figyelem* áll, ami azt jelenti, hogy a segítő megpróbálja megérteni, *mit jelent a probléma az ügyfél számára*. Tehát a másik ember helyébe képzelve magát igyekszik értelmezni, hogy mit jelenthet az ő élethelyzetében és az ő kultúrájában mindaz, amit a saját nyelvi eszközeivel elmond nekünk. Így nem arra

figyelünk, hogy mit tudunk, hanem (arra) az olyan dolgokra, amelyeket nem tudunk. Nem úgy tereljük a beszélgetést, hogy a kívánt dolgokat halljuk, hanem kíváncsian, nyitottan. A jó beszélgetés lényege, hogy folyamatosan nyit és újabb lehetőségeket tár fel, és nem leszűkíti vagy bezárja az alternatívákat. A narratív beszélgetésnek így nincsen előre megszabott iránya (de ez nem jelenti azt, hogy a segítő folyamatnak ne lenne célja!), az ügyfél abba az irányba terelheti a beszélgetést, ahogy neki tetszik.

A terápiás beszélgetés lényege, hogy a mesélő számára kiderüljön: *milyen társadalmi folyamatok* befolyásolják, alakítják a problémáról való gondolkodását, és hogy megértse: a probléma egy olyan rajta kívülálló valami, amelynek a kialakításában és fenntartásában azonban ő maga is szerepet játszik. Ezáltal lehetségessé válik a problémához való új viszonyulás és egy másfajta viselkedés, ami a probléma megszűnéséhez vezethet. A korábbi leszűkítő, behatároló értelmezések („ez a probléma én magam vagyok”) helyett az egyén számára új lehetőségek nyílnak, választhat, hogy hogyan éljen, melyik lehetséges-énjét valósítsa meg.

Winslade – Smith (1997) bemutatják, hogy mindez hogyan működik az alkohol problémák kezelésével kapcsolatban. A téma szakirodalmában a medikus modell túlsúlya érezhető, ezt jelzik pl. az olyan, orvosi nyelvből átvett, metaforák, mint a diagnózis, a kezelés, a felépülés, vagy maga az „alkoholbeteg” kifejezés is. És bár nem kívánják ezt a fajta értelmezést értékelni, azt mindenképp leszögezik, hogy ez eltakarja más, alternatív metaforák lehetőségét, valamint az ivás társadalmi kontextusát. Azáltal, hogy az egyénre az „alkoholista” kifejezést használjuk, az egyéni mivolta helyett egy orvosi-pszichiátriai kategóriát hangsúlyozunk, ami ezen túl még egy nem-ideális én-állapotot is sugall. Azzal, hogy valaki magát „alkoholistaként” vagy „szenvedélybetegként” definiálja, az adott problémát totálisnak ismeri, és így elsikkadnak az *én-je* más részei, kizáródnak az alkoholtól független lehetséges-ének.

Papadopoulos (2002) ezzel szemben arra hívja fel a figyelmet, hogy bizonyos csoportoknál, például a menekültek esetében, a trauma-diskurzus válik uralkodóvá, és ez elnyom más, esetleg relevánsabb értelmezést. Ismerteti Zahra, egy tízéves kelet-afrikai menekült kislány történetét, akinek iskolai kudarcait a négyéves korában, illetve azelőtt a hazájában elszenvedett traumákhoz vezették vissza a segítő, s eközben figyelmen kívül hagyták jelen helyzetének megoldatlanságait, gyakorlatiasabb problémáit – például azt, hogy nem a szüleivel, hanem távoli rokonokkal élt, messze lakott az iskolától és nem beszélte jól az új hazája nyelvét.

A narratívák az emberek életei – nem az életről szólnak, hanem a narratíva maga az élet, ahogy megtapasztaljuk, megéljük azt. A segítő folyamatnak tehát nem csupán az a célja, hogy az emberek máshogy meséljék el az életüket, hanem az, hogy a narratívákon keresztül lehetőségük legyen úgy élni, olyannak lenni, ahogyan és amilyennek szeretnék.

A narratív látásmód kérdései *Freedman és Combs (1996)* szerint:

- Több valóságot is el tudok képzelni?
- Hogyan alakította a társadalmi, kulturális közeg az adott egyén megélt valóságát?
- Kinek a nyelvét hallom: az egyénét, az enyémet, a családjáét, a közösségét? Milyen történetek támasztják alá az egyén problémáit? A domináns vagy marginális kultúra hangját hallom?
- Mit próbálok meghallani: a jelentést vagy tényeket?
- Értékelem az egyént, vagy arra kérem, hogy ő értékeljen több mindent (például, hogy hogyan halad a segítő kapcsolat vagy az élete)?
- A saját véleményemen, a saját élményeimen keresztül látom, vagy az ügyfél véleményét hallom meg?
- Nem estem-e a normatív vagy patológiás gondolkodás csapdájába? Közös határozzuk-e meg, hogy melyek az ügyfél életének problémái? Ki tudom kerülni a „szakértői értelmezés” kísértését?

A narratív beszélgetés lépései, technikái

Az első találkozáskor a hangsúly az egyén történetének megértésén, a dekonstrukción van, amely fokozatosan nyílik ki és tesz lehetővé alternatív értelmezéseket. A bizalmi légkör megteremtése, mint a segítő kapcsolatban máshol is, itt is alapvető fontosságú: az egyén érezze, hogy ő a fontos. Csak ezután lehetséges a probléma körüljárása, az egyén nézőpontjának megismerése és újfajta értelmezések feltérképezése, kialakítása. Ha a mesélő megérti, hogy hogyan alakult ki az uralkodó történet (egyáltalán az, hogy a történet maga is egy konstrukció, nem pedig maga az „igazság”), könnyebben tudja a helyzetét más szemszögből látni, értelmezni és ezáltal alakítani.

Externalizálás

Az externalizálás szó szerint azt jelenti, hogy kívülre helyezés. A narratív beszélgetés során a gyakran internalizált, belsővé vált, szinte egyéni tulajdonságnak vagy gyengeségnek tekintett problémát le kell választani az egyénről, és ezáltal

új perspektívákat kell felkínálni számára. Az externalizálás lényege, hogy az egyén az őt elnyomás alatt tartó problémát tárgyiasítja (vagy megszemélyesíti), amitől az egy tőle különálló, függetlenített lénnyé, ténnyé válik. Ez különösen olyan esetekben hasznos, amikor a problémát belsőnek érzékelik, vagy valami állandó személyiségjegyből, tulajdonságból fakadónak gondolják.

Ahogy a probléma és az egyén kettéválnak, az egyén már nem a segítség tárgya, hanem alanya – ember marad. A különbség alapvető jelentőségű: ha az egyénre semleges nézőpontból gondolunk, máshogy hallgatjuk a történetét, mintha azt gondolnánk, hogy valami nincs rendben vele, hiszen ő egy „problémás egyén”. Az externalizálás mind a segítőt, mint a mesélőt felszabadítja.

Az externalizálás nyelvileg a melléknevek főnévvé alakítása által valósítható meg. Ez az angol szakirodalomban könnyednek tűnik, a magyarban azonban kicsit nehézkes, viszont elképzelhető, hogy sok gyakorlással természetesebb konstrukciók is készíthetők. Pl. többé nem az „egyén depressziós”, hanem a kettő szétválik, egyénre és depresszióra: az egyén találkozik a depresszióval, az egyén a depresszió hatása alá kerül, az egyén küzd a depresszióval – amely ugyanakkor egy rajta kívül álló dolog. Az újfajta megfogalmazás segít abban, hogy az egyén átélje, hogy nem a probléma az egyetlen és meghatározó dolog az életében. Van úgy, hogy a depresszió hatása alá kerül, és máskor meg ez nem történik meg vele. A depresszió így nem a személyisége, lénye, identitása része, hanem egy részben a szándékaitól függetlenül létrejött állapot, amelyhez tud viszonyulni, és ami ellen küzdenie is lehet.

Példák externalizáló kérdésekre⁴²:

- Meg tud nevezni pár olyan dolgot, amelytől az alkohol megfosztotta?
- Hogyan írná le az alkohollal való kapcsolatát? Mennyi hatalma van az alkoholnak ebben a kapcsolatban, és mennyi Önnek? Hogyan szeretné Ön megosztani ezt a hatalmat?

⁴² Winslade – Smith (1997) alapján

– Hogyan befolyásolja az alkohol a családjával való kapcsolatát? A házastársával-élettársával való kapcsolatát?

– Hogyan (veszi rá) éri el Önnél az alkohol, hogy összetűzésbe kerüljön a törvénnyel?

– Hogyan győzi meg az alkohol, hogy olyan dolgokat csináljon, amelyekről tudja, hogy veszélyes és egészségtelen is lehet Önre nézve?

A probléma azonosításakor fontos, hogy azt az ügyfél nevezze meg, hiszen minden történetnek több olvasata van, és nem biztos, hogy a mesélőt ugyanaz zavarja, mint a hallgatót. Az, hogy az ügyfél adhat nevet a problémájának, jelzi, hogy ő a felelőse, a „tulajdonosa” – ő a problémát megoldó történetnek a szerzője, ami egyfajta ágenciát feltételez. Míg a szakemberek előszeretettel gondolkodnak kategóriákban, a narratív megközelítés az egyediségre helyezi a hangsúlyt, s klinikai diagnózisok helyett (pl. hiszteroid személyiség, alkoholista, skizofrén, borderline személyiség) az egyént zavaró tünetek állnak a beszélgetés középpontjában (pl. a hangulatváltozások; a legyőzhetetlennek tűnő vágy, hogy igyon; a hangok; a düh, a kétségbeesés). A klinikai diagnózis felállítása már önmagában is hatalmi viszonyt feltételezne, így használata ezért sem javasolt.

White és Epston elsősorban gyerekeknél alkalmazza a *probléma megszemélyesítését*. Tapasztalataik szerint ezzel a módszerrel a gyerekek könnyebben értik meg az externalizálás lényegét. Így a hazudós gyerekből először egy olyan gyerek lesz, aki néha enged „a hazugság csábításának”, majd utána létrehozható *Hazugság Bácsi*, akiről, mint különálló személyről lehet beszélni, rajzolni.

Nincsenek jó és rossz externalizálások, legalábbis ami a témát illeti. A segítő beszélgetés középpontjában az ügyfél által legfontosabbnak érzett probléma áll, ami akár egy ülésen belül, vagy ülések között is változhat.

Bár a fentiek alapján egyesek azt feltételezhetik, hogy az externalizálás azt is jelenti: az egyén nem vállal felelősséget tetteiért, a valóságban *Freedman* és *Combs* szerint pont az ellenkezője igaz: a probléma leválasztása az egyénről lehetőséget teremt a felelősségvállalásra. Ha a probléma nem belülről fakad, és hatással tudok rá lenni, akkor viszonyulnom kell hozzá. Ezzel szemben, ha belülről fakadna, akkor adottság lenne, amivel nem lehetne harcba szállni. A felelősségvállalást is bemutató tanulmányokat olvashatunk többek között túlzott alkoholfogyasztókkal (*Winslade-Smith, 1997*), droghasználókkal (*Har Man-Kwong, 2004*), elítéltekkel (*Maruna-Ramsden, 2004*) és bántalmazó férfiakkal (*Hall, 2001*) kapcsolatban.

Más szerzők (lásd pl. *Carey–Russel, 2002*) azt hangsúlyozzák, hogy ne csak a problémákat, rossz és zavaró dolgokat lehet és kell externalizálni, hanem ha következetesek akarunk lenni, az identitás jó „tulajdonságait” is. Ez hozzájárulhat ahhoz, hogy a problémát alaposabban megértsük, de egyben azt is erősíti, hogy az élet nemcsak hibákból és problémákból, hanem erősségekből, álmokból és vágyakból is áll.

Kivételek keresése

Az externalizálás lehetővé teszi olyan kivételek *unique (outcomes)* felidézését, amelyekben nem a probléma-dominált diskurzus uralkodik. Ilyen lehet pl. egy depresszió hatása alatt álló egyén beszámolójában egy olyan ellentétes momentum, amikor valamiért nem a megszokott forгатókönyv uralkodott, s nem a depresszió győzött, hanem az egyén diadalmaskodott, és úgy tudott viselkedni, cselekedni, mint akinek nincs kapcsolata a depresszióval. *Freedman* és *Combs* ezeket más szóval *csillogó eseményeknek* is nevezi, amelyek kiragyognak a történetet uraló mondanivalók közül. Nemcsak kisebb vagy nagyobb sikerekre, ellentétes előjelű eseményekre gondolnak itt, hanem szándékokra, vágyakra is. A kivételeket nyitási lehetőségként értelmezik, melyek segíthetnek olyan, alternatív történetek létrehozásában, amelyekben nem a korábbi törvényszerűségnek tekintett működések diadalmaskodnak.

Felhívják a figyelmet arra, hogy a kivételek néha nehezen bukkannak fel, a segítőnek olykor nagyon kell figyelnie, hogy ne csak az elmondottakat és különösen azok eredményét, hanem a próbálkozásokat, vágyakat, ellentétes irányú apróságokat is meghallja. Ha nem nyílik magától új történet, további kérdésekkel lehet segíteni: „Előfordult, hogy bár felbukkant a probléma, mégsem sikerült Önt legyőznie?” „Volt olyan, amikor sikerült megszabadulni a problémától, még ha csak ideiglenesen is?” „Van olyan személy, aki másmilyennek látja Önt (mint a probléma által terhelt egyént)?”

White és *Epston (1990)* a probléma hatásának felderítésére két dimenziót javasol: az első a probléma hatása az egyén (és környezete) életére, a második az egyén (és környezete) hatása a probléma léteire. Környezeten családterapeutaként az egyes családtagokat érti, és azt, hogy egy-egy probléma valószínűleg mindenkitől kivált valamilyen érzéseket, gondolatokat, reakciót. Tapasztalatuk szerint már maga az a tudás, hogy a probléma a család minden tagjára hat, jó irányba mozdíthatja el a családot, hiszen ami addig szétválasztotta, most összekovácsolhatja a

tagokat. A második kérdés (az egyén hatása a problémára) segít a kivételek feltárásában. Kivételek nemcsak a jelen élethelyzetben bukkanhatnak fel, hanem a múltban is. Annak, aki pl. a jelenben az élet minden terén tehetetlenséget tapasztal (tehát nem „aki tehetetlen”), annak vélhetően a múltjából, akár a gyermekkorából, akár a „probléma feltűnése” előtti időkből vannak olyan emlékei, amelyek ezzel ellentétes előjelűek (tehát az egyén akart és tett is valamit). A korábban bemutatott kérdések a múltra vonatkozóan is használhatók: „Volt-e olyan személy a gyermekkorában, aki cáfolná azt, hogy Ön sose próbálta befolyásolni az életét?”.

A kivételeknek nem kell valósnak lenni. *Roche és Wood (2005)* pl. rámutat, hogy férfiak által bántalmazott nőkkel folytatott munkájukban milyen fontos volt annak kihangosítása, hogy a nők megpróbáltak ellenállni, még ha ez nem is járt sikerrel. A bántalmazott nők magukat gyakran gyengének, tehetetlennek, rosszabb esetben gyávának, akár a bántalmazásért felelősnek érezték, a bántalmazás dinamikájának feltárása azonban számukra is megmutatta, hogy a fentiekkel ellentétes előjelű tapasztalataik is vannak, még ha el is nyomták azokat.

Fontos, hogy olyan kivételeket találjunk, amelyek az egyén számára is jelentősegteljesnek és kíváncsúnak tűnnek – a segítő nem kényszerítheti rá saját referenciakeretét egy másik emberre. Minden egyes kivétellel kapcsolatos emlék segíthet alternatív narratívák kialakításában. A kivételek önmagukban nem megoldások, hanem olyan új alapot nyújtanak, amelyekre új történeteket kell felépíteni.

Alternatív történetek készítése és megerősítése

Ahogy a kivételeket megpróbáljuk más, újonnan létrejövő történetekhez kapcsolni, az elszigetelt esemény köré több, ugyanabba az irányba mutató ellentétes előjelű bizonyítékot találni, annak a jövőre is kihatása lehet. Ahhoz, hogy az újonnan kialakuló történet hihető, valóságos legyen, fontosak a részletek, a történeti gazdagság: az alternatív történeteket is olyan részletesen kell kidolgozni, amilyen a korábbi, domináns történet volt. Ebben segíthet a különböző nézőpontok felelevenítése, akár a másoktól érkező (pl. emlékezetbeli tanúk) megerősítés, akár a kivételek átgondolása által létrejövő, új értelmezési szemüveg révén. Az új nézőpont lehet tehát egy másik szereplő nézőpontja („Nagymamája is így látta Önt? Hogyan mesélné el az Ön gyerekkori küzdelmeit?”), de egy másik idősík is („Mostani tudásával hogyan látja az akkori önmagát?”).

Freedman és Combs (1996) utalnak *Jerome Bruner* kettős értelmezési mezejére, a cselekedet és a tudatosság szintjére, amelyet a történetek létrehozása, kidolgozása közben folyamatosan össze kell kötni egymással. A mesélő egyfelől elmondja, hogy mi történt (cselekedeti mező), másfelől azt, hogy erről mit gondol és gondolt, mit érez és érzett, hogyan értelmezi az adott eseményt akkor és most (tudatosság mezeje). A beszélgetés közben a két mező között folyamatos a mozgás. A cselekedetek felelevenítése a személyes ágenciát is erősíti, ezt „hogyan?” kérdésekkel lehet bátorítani („Hogyan sikerült elérnie, hogy ...?”).

Ahogy a kivételek esetében már említettük, az alternatív történetek esetében sem csak jelenidejű illetve múltbeli „valós” eseményeket próbálunk felidézni, hanem elképzelt és feltételezett történeteket is, amelyek szintén megerősíthetik a preferált identitást. Az elképzelt történetek megteremthetik valós jelen- és jövőbeli események lehetőségét. („Milyen lenne akkor, ha nem lenne többé a probléma? Hogyan viselkedne? Mit tenne akkor?”)

Az alternatív narratívák kimondása fontos lépés, de a megerősítés is az. Ideális esetben ezt nemcsak a segítő és az ügyfél, hanem mások is hallják, nem feltétlenül a segítő beszélgetés keretein belül. Ennek egyik módja levelek által lehetséges: a mesélővel közösen a segítő ő a beszélgetések tartalmát összefoglaló levelet fogalmaz meg, amelyet a mesélő számára fontos személyeknek juttatnak el, tanúként hívva őket az átalakulás, gyógyulás folyamatában. Fontosnak tartják, hogy a levelet közösen fogalmazzák meg, így az nem hatalmi pozícióból létrejövő diagnózis, sokkal inkább a közös terápiás folyamat egyik (közös) lépése.

A segítő olykor a terápia folyamán személyes, önálló levelet ír a mesélőnek vagy akár az egész családnak, amelyben összefoglalja az addigi vagy az elmúlt találkozáson elhangzottakat, és esetleg további kérdéseket, irányvonalakat fogalmaz meg. Ez számukra azt is jelzi, hogy a segítő kapcsolat fontosabb, mint a bürokrácia, és hogy a beszélgetés alatti jegyzeteik nem az ügyfél dossziéjának, hanem a közös munka segítésének céljából készülnek⁴³.

⁴³ Más szerzők is felhívják a figyelmet a segítő kapcsolat dokumentálásának narratív szempontból etikus nézőpontjára: akkor is ugyanazt és ugyanúgy írnám le esetkezelést a dossziéba, ha tudnám, hogy az ügyfél el fogja olvasni? És hogyan fogalmaznék a team előtt, esetismertetéskor, ha tudnám, hogy az ügyfél is hallja, amit mondok? Lehetősége van-e az ügyfélnek arra, hogy saját hangját, megfogalmazási módját és mondandóját rögzítsék?

Egy példa:

„Kedves Dániel,

Sokat gondolkodtam a mai beszélgetésünkön és arra jutottam, hogy mindkettőnk számára hasznos lenne, ha írásban összefoglalnék néhány dolgot, ami ma szóba került. Ha úgy érzi, hogy valamit félreértettem vagy nem értettem meg eléggé, kérem, hogy a legközelebbi találkozásunkkor javítson ki!

Dániel, amikor először találkoztunk, azt mondta nekem, hogy már régóta tartó zűrös kapcsolata van az alkohollal (Al⁴⁴), és hogy ez idő alatt Al fokozatosan ellopta az ön életének különböző részeit, olyannyira, hogy a végén már azt érezte, inkább ő annak az irányítója, mint Ön! Az évek során Al rávette arra, hogy utálja saját magát, elvette azt a képességét, hogy másokat szeressen és meggyőzte arról, hogy az élete céltalan. Az is előfordult, hogy Al elvette az emlékezőképességét [emlékezetkiesés], és olyan viselkedéseket, cselekedeteket provokált ki, amelyek távol állnak az Ön értékrendjétől és vágyaitól. Azt mondta, hogy mindezek miatt megutálta az Allel való kapcsolatát. ...

Dániel, érdekelné, hogy az elmúlt hónapban hogyan sikerült megakadályoznia, hogy Al visszatérjen az Ön életébe. Érzékeltem, hogy ez nem volt egyszerű küzdelem, és ahogy számos szakításnál, most is úgy érezte, mintha aknamezőn járna. Szeretném megtudni, hogy mi az, ami segítette Önt a „válás” során: mi az, amit Al nem tudott ellopni, s aminek a segítségével nemcsak, hogy még mindig külön élnek, de 100%-ban sikeresen meg tudta tartani a távolságot? Azt is mondta a múltkor, hogy maga az elhatározás, hogy ne mások irányítsák az Ön életét, segített a kitartásban. Az elszántság esetleg egy olyan tulajdonsága, amit korábban Al megpróbált elnyomni? Vagyis tudta magáról, hogy ilyen kitartó tud lenni, vagy ez meglepetés volt az Ön számára? ...

A múltkori találkozó után úgy éreztem, mintha saját szabadságának harcosává válna. Dániel, mit gondol, ahogy távolságot tart Al és önmaga között, észre fog-e újabb és újabb fegyvereket venni, amelyek segítenek az alkohol támadásait leküzdeni?

⁴⁴ Az Al az angolban férfi becenév – pl. az Aladáré.

Még sok más kérdésem van, de nem akarom mindet egyszerre Önre zúdítani. Ha a fenti kérdések vagy gondolatok közül bármelyiket érdekesnek tartja, a következő találkozásunkkor részletesebben beszélgethetünk róla, vagy ha gondolja, írásban is válaszolhat.

Al zsarnoksága elleni harcában tisztelettel támogatva,

Lorraine”⁴⁵

Egy másik esetben előfordult, hogy a segítők megkérdezték az egyént: szeretne-e valakit tanúként elhívni a következő beszélgetésre. És bár először a legtöbben meghökkentek amiatt, hogy az illető erre a főnöküket javasolta, a hatszemközti beszélgetés végül sikerrel járt. A főnökök ugyanis jobban megértették beosztottjuk küzdelmeit, és pozitív visszajelzéseikkel segítették az alternatív történet megerősödését.

Freedman és Combs egyik ismertett esetében olyan támogató csoportot szerveztek, amelynél az egyén számára fontos, mintegy húsz személyt gyűjtöttek egybe, és ahol mindenki vállalta, hogy valamilyen, a mesélő számára fontos támogatást nyújt. Ez egyben azt is jelentette, hogy egy hozzátartozó sem érezte magát túlterheltnek, és a közös segítségnyújtás élménye közösséggé kovácsolta a mesélő környezetét.

Denborough (2008) a támogató közösséget más szögből is vizsgálja. Tapasztalata szerint az egyéni esetkezelést erősítheti, ha az ügyfél kapcsolatba tud kerülni másokkal, akik hasonló problémákkal küzdenek vagy küzdöttek valaha, és a saját története megosztásával másokat erősíthet. Mások története pedig megerősítően hathat saját magára („nem vagyok egyedül”). Ezeken a hatásokon túl konkrét társadalmi változások is előidézhetők, amennyiben azonos élettapasztalatú emberek közösen emelik fel a hangjukat egyes helytelen, káros társadalmi folyamatok, be rendezkedések ellen. Paul ismerteti egy középkorú elítélt esetét, aki, miután kisgyermekként gyermekotthonban szexuálisan bántalmazták, maga is többszörös nemi erőszak elkövetőjévé vált. Paul a börtönben vállalta, hogy tanúskodik egy, a gyermekotthonok elleni kollektív perben, de az emlékek felidézése poszttraumatikus tüneteket idézett fel nála. Az egyéni segítő beszélgetések során

⁴⁵ Winslade-Smith 1997:175-177.

Paul levelet írt más, hasonló gyermekkori traumákat elszenvedett társainak (akit személyesen nem ismert), majd bekapcsolódott a börtönökben előforduló nemi erőszak elleni mozgalomba. *David Epston* anorexia túlélőknek szervez online közösséget – weblapja⁴⁶ a narratív segítőbeszélgetés iránt érdeklődők számára is gazdag segítséget nyújt.

Összegzés

A tanulmányban az olvasó képet kaphat a narratív látásmódról, illetve annak néhány alkalmazási lehetőségéről, mint a kutatások, a feltáró jellegű interjúkészítések és a segítő beszélgetések részéről, és ami talán még fontosabb, számos forrást találhat a témában való további elmélyüléshez. Remélem, érezni lehetett a narratív paradigma iránti lelkesedésemet.

Ugyanakkor többekben felmerülhet, hogy vajon ezek-e a mai magyar hazai szociális gyakorlat legégetőbb kérdései. Vajon nem túl valóságtól elrugaszkodott dolog-e mélyszegénységben élő emberek múltjában vájkálni, az ő értelmezéseiket keresni és elemezni ahelyett, hogy a szegénységre, az elemi ellátások hiányára, a szociális intézmények lehetőségeinek korlátaira és olykor elkésérítő állapotaira hívnánk fel a figyelmet? Nem „luxus”-e a szociális munka részeként javaslatot tenni egy hosszadalmas, aprólékos feltáró interjúra vagy empowering segítő beszélgetésre, amelyek során empatikusan az ügyfél mellé állunk, és olyan emlékekről, érzésekről beszélgetünk, amelyek talán látszólag nincsenek összefüggésben azzal, hogy az illetőnek lesz-e mit ennie és hol aludnia egy hét múlva? Tisztában vagyok vele, hogy a szociális ellátások ma Magyarországon sok sebből véreznek és hogy az ellátások rendszere és színvonala is átalakításra, javításra szorul. Ezek mind megoldandó problémák.

Ugyanakkor a szociális intézmények többségében ma is szakképzett szociális (vagy egyéb segítő) szakemberek dolgoznak! Az általuk végzett szociális munka gyakorlatához szerettem volna hozzátenni valamit, aminek segítségével hatékonyabban tudnak ügyfeleikkel együttműködni, s ezáltal lehetségessé válnak olyan kiutak, amelyeket korábban nem tartottak volna elképzelhetőnek. S ez újabb agályokhoz, kételyekhez vezet! Nem túl fáradtak és túlterheltek-e a segítő szakemberek, hogy még egy új feladatot is a „nyakukba varrjunk”, amikor sok esetben

⁴⁶ <http://www.narrativeapproaches.com/resources/anorexia-bulimia-archives-of-resistance/>

még szupervíziós támogatás sem áll rendszeresen rendelkezésükre? Hogyan várható el egy szociális munkástól, hogy a munkaideje egyik részében empátikus odafigyelő legyen, akinek bármit el lehet mondani, miközben a másik részében a házirend betartásával és a térítési díjak befizetésével kell foglalkoznia? Hogyan lehet iratpótlást intézni narratív módszerrel? És mi a helyzet azokkal, akik nem saját akaratukból találkoznak a szociális munkásokkal?

Nos, természetesen nem akartam senkit új és nehéz feladatokkal terhelni. Sokkal inkább azt remélem, hogy a narratív módszerek ismerete és alkalmazása nemhogy növelné, hanem épp ellenkezőleg: csökkentené a megoldásokon dolgozók terheit, amennyiben a módszer épp hogy felszabadító hatású lehet, és ki tud mozdítani a holtpontról olyan ügyfeleket, eseteket, amelyek korábban csak egyfajta, leszűkítő értelmezés szorításában vergődtek. A narratív módszerek a segítség speciális irányzatát jelentik, amelyek a szociális munkás eszköztárát gazdagabbá, színesebbé tehetik. Talán lesznek olyan esetek, ahol az olvasó azt fogja érezni: a narratív eszközök ezeknél jól használhatóak, és lesznek, amelyeknél nem – ez számomra elfogadható kompromisszum. Ugyanakkor azt gondolom, hogy a narratív gondolkodásmód mögött meghúzódó értékek megismerése és megőrzése egyetlen segítő számára sem lehet „luxus”, és hogy olyan elvekről, értékektől van szó, amelyek minden helyzetben szem előtt tartandóak, érvényesek, ahogy segítő személyiség jellemzői, elvárásai sem változtak, Rogers óta.

A narratív szociális munka engem kíváncsivá tett, felvillanyozott. S bár nem hiszem, hogy egyszerű lesz egy újfajta gondolkodási keretben beszélgetni különböző típusú intézményekhez segítségért fordulókkal, bízom abban, hogy másoknak is megéri a narratív technikákat kipróbálni a gyakorlatban.

Irodalom

Aczél Zsófia (2018): 7 év – A legfontosabb változás. A BAGázs Közhasznú Egyesület közösségi munkájának hatása a bagi szegregátumban. In: *Párbeszéd* 2018/4 http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/5c1cb5f72be0b/szerzo/07_Aczel_Zsofia_7ev.pdf

Björkenheim, Johanna – Levalahti, Karvinen – Niinikoski, Synnove (2008): *Social Work case Analysis of Biographical Processes*; kézirat

Bruner, Jerome (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Budapest, Új Mandátum.

Carey, Maggie – Russell, Shona (2002): Externalising - commonly asked questions; In: *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 2002 No.2

Chamberlayne, Prue (2004): Emotional Retreat and Social Exclusion: Towards Biographical Methods in Professional Training; In: *Journal of Social Work Practice*, Vol. 18. No. 3. pp. 337-350.

Denborough, David (2008): *Collective Narrative Practice*. Adelaide, Dulwich Centre Publications.

Erickson, Milton - Rossi, E.L (1979): *Hypnotherapy: An exploratory casebook*. New York, Irvington.

Fermezelyi Bori – Vajda Júlia – Vályi Réka (2006): Felmentés vagy figyelmeztetés? – Két SM-es eset; In: *Jel-Kép* (1), 55-73.

Freedman, Jill - Combs, Gene (1996): *Narrative Therapy - The Social Construction of Preferred Realities*. New York, Norton.

Froggett, Lynn – Chamberlayne, Prue (2004): Narratives of social enterprise: from biography to practice and policy critique. *Qualitative Social Work* vol. 3(1)

Froggett, Lynn (2009): Arts based learning in restorative youth justice: embodied, moral and aesthetic; In: Chamberlayne, Prue & Smith, Martin (eds): *Art, Creativity and Imagination in Social Work Practice*. London, Routledge.

George, Alexander – Bennett, Andrew (2005): *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge USA, MIT Press.

Gergen, K. J - Gergen, M. M (2001): A narratívum és az én mint viszonyrendszer; In: *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Budapest, Kijárat.

Hall, Robert (2001): Pitfalls and challenges in working with men; In: Camilleri, Peter-Pease, Bob (eds): *Working With Men in the Human Services*; Crows Nest NSW Australia, Allen&Unwin.

Har Man-Kwong (2004): Overcoming Craving: The use of narrative practices in breaking drug habits; In: *International Journal of Narrative Therapy and Community Work* 2004 #1.

Irving, Allan – Young, Tom (2002): A pluralizmus paradigmája: Mihail Bahtyin és a szociális munka gyakorlata; In: *Social Work*, Volume 47, Number 1, January 2002. Fordította: Bányai Emőke.

Katz Katalin (2011): *Szociális munka és szupervízió: irányelvek, megközelítések, dilemmák*; ELTE;

http://tatkteszt.elte.hu/file/Szocialis_munka_es_szupervizio.pdf

Kovács Éva – Vajda Júlia (1996): Leigazoltam a zsidókhoz – A „társadalmi zsidó” identitás kialakulásának élettörténeti gyökereiről; In: *Thalassa* 1994 (5) 228-246.

Krumer - Nevo, Michal (2004): The Paradigm of Tragedy as Meta-Narrative: A Window to Understanding the Life Story of a Woman in Economic and Social Deprivation; In: *Affilia*, Vol. 20, No. 1, 87-102 (2005)

Kvale, Steinar (2005): *Az interjú - Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Budapest, Jósöveg Műhely.

Légmán Anna (2017): Pszichiátriai betegnek diagnosztizált személyek társadalmi részvétele; In: *Kutatási Beszámoló. A pszichoszociális fogyatékkal élő személyek társadalmi helyzetét feltáró országos kutatásról*. Budapest, A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány.

http://www.eltereader.hu/media/2018/09/ELTE_2018_Kutatasi_beszamolo_READER.pdf

Lieblich, Amia – Tuval-Mashiach, Rivka - Zilber, Tamar (1998): *Narrative Research - Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks CA, SAGE.

Maruna, Shadd – Ramsden, Derek (2004): Living to Tell the Tale: Redemption Narratives, Shame Management, and Offender Rehabilitation; In: Lieblich, Amia

– McAdams, Adam – Josselson, Ruthellen (eds): *Healing Plots – the Narrative Basis of Psychotherapy*. Washington DC, American Psychological Association.

Papadopoulos, Renos (2002): „But how can I help if I don't know?” Supervising work with refugee families. In: David Campbell & Barry Mason (eds): *Perspectives on Supervision*. London, Karnac.

Pászka Imre (2007): *Narratív történetformák a megértő szociológia nézőpontjából*. Szeged, Belvedere.

Riessman, Catherine Kohler - Quinney, Lee (2005): Narrative in Social Work - A Critical Review; In: *Qualitative Social Work*, Vol. 4 (4):391-412

Roche, Susan - Wood, Goldberg Gale (2005): A Narrative Principle for Feminist Social Work with Survivors of Male Violence; In: *AFFILIA*, Vol. 21 No. 4. 465-475.

Rogers, C. R. (1981): A terápiás kapcsolat: a jelenlegi elméletek és kutatások. In: Buda Béla (szerk.): *Pszichoterápia*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó, 181-196.

Rosenthal, Gabriele (2009): A történetmesélés gyógyító hatása; In: Bodor Péter (szerk): *Kvalitatív kutatási olvasókönyv*, Budapest, L'Harmattan.

Sagan, Olivia (2009): An Interplay of Learning, Creativity and Narrative Biography in a Mental Health setting: Bertie's story; In: Chamberlayne, Prue & Smith, Martin (szerk): *Art, Creativity and Imagination in Social Work Practice*. London, Routledge.

Smith, Claire (2009): Innovative Rehabilitation After Head Injury: Examining the use of a creative invention; In: Chamberlayne, Prue & Smith, Martin (szerk): *Art, Creativity and Imagination in Social Work Practice*; London, Routledge.

Solt Ottília (1998): Interjúzni muszáj. In: *Méltóságot mindenkinek - Összegyűjtött írások I*. Budapest, Beszélő.

Vajda Júlia (2006): A terápiás hatás mint melléktermék; In: *Thalassa* 2006/1.

Vályi Réka (2009): "Miért segítenek a segítők?" - *Az altruizmus jelensége a szociális munkában*; Doktori disszertáció benyújtva az ELTE TáTK Szociálpolitika és Szociális munka doktori programban.

Vályi Réka (2018): A legfontosabb változás – The Most Significant Change; In: *Párbeszéd* 2018/4

http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/5c1cb9138f8d5/szerzo/08_Valyi_Reka_A_1egfontosabb_valtozas.pdf

Wengraf, Tom (2001): Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured method. London, Sage Publications.

Wengraf, Tom (2004): Boundaries and relationships in homelessness work: Lola, an agency manager; In: Qualitative Sozialforschung/ Qualitative Social Research (FQS) vol 5(1).

White, Michael – Epston, David (1990): Narrative Means to Therapeutic Ends. New York, Norton Publishing.

Winslade, John – Smith, Lorraine (1997): Countering Alcoholic Narratives; In: Monk, Gerald – Winslade, John – Crockett, Kathie – Epston, David (eds): Narrative Therapy in Practice. San Francisco, Jossey-Bass.

A fókuszcsoporthoz, mint módszer szerepe a szociális munkában⁴⁷

Tanulmányunkban egy, a szociális munka gyakorlatában jól alkalmazható módszert ismertetünk egy konkrét kutatás példáján keresztül. A szociális munkában különös jelentőségű az érintettek véleményének és látásmódjának a megismerése. A segítő folyamatban dolgozó, gyakorló szociális munkások számára nem szükséges részletezni, hogy mennyire fontos a felmérés szakasza a hatékony beavatkozás, a stratégiai tervezés szempontjából (*Pierce, 1995*). Fontos kiemelni, hogy bizonyos helyzetekben a csoportos munka hatékonyabb, mélyebb lehet az egyéni szintű segítő beavatkozásnál. A gyakorlatban dolgozó szociális munkások mind a kliensek szükségleteinek felmérésében, mind a csoporttechnikák alkalmazásában járatos szakemberek, így rendelkeznek a megfelelő tudással, készséggel ahhoz, hogy ezeket a kliensek *szükségleteinek felmérése* érdekében, kutatási módszerként is alkalmazzák (*Pataki, 2010*). A fókuszcsoporthoz módszer alternatívája lehet a gyakorlatban leginkább használt kérdőíves, illetve interjútechnika módszereinek. Tanulmányunk célja, hogy a szociális munkásoknak segítséget nyújtsunk a szociológiában, piac- és közvélemény-kutatásokban régóta használt *fókuszcsoporthoz* módszer megismeréséhez és gyakorlati alkalmazásához, mindezt a szociális csoportmunka ismereteikre, elsősorban a csoportvezetői és csoportdinamikai tudásukra alapozva és annak elméleti keretébe ágyazva.

A kvalitatív kutatásról, általában

A fókuszcsoporthoz módszerének bemutatása előtt röviden a kvalitatív kutatások általános jellemzőit foglaljuk össze. (Részletesebben ld. *Fekete Orsolya* írását az 1. fejezetben).

A kvalitatív kutatások esetében nem a számszerű információk gyűjtése a cél. A megkérdezettek száma alacsonyabb, mint a kvantitatív módszerek esetében. Az adatok feldolgozása és a kapott információk struktúrája előre nem, vagy csak részben meghatározott. A kutatás során rugalmasan alakíthatók a kutatás keretei, ezért az így kapott információk jellemzően mélyebbek és részletesebbek. A kvalitatív kutatások azonban nem reprezentatívak, tehát általánosíthatóságuk és megbízhatóságuk alacsony, ugyanakkor magas érvényesség jellemző erre a módszerre. A

⁴⁷ A kötetben szereplő tanulmány a KAPOCS XIV. évf. 1. számában (64) megjelent cikknek az átdolgozott változata

kvalitatív kutatások legalapvetőbb forrása az interjú. *Kovács* az interjúk három fő típusát különbözteti meg: a mélyinterjút, a fókuszcsoport interjút és a narratív interjút (*Kovács, 2008*).

Az egyének szintjén számos módszer áll rendelkezésre a szociális munkások számára ahhoz, hogy minél alaposabb, és a részletekre is kiterjedő, az összefüggéseket megértő felmérést végezzenek. A különböző módszerek (swot analízis, genogram, ecomap stb. alkalmazása) és interjú technikák ezt a célt szolgálják. A szociális munkások azonban gyakran dolgoznak csoportokkal, közösségekkel a hatékonyabb beavatkozás érdekében.

A csoportmunka-tudás alkalmazásának lehetőségei a fókuszcsoportos kutatási módszer keretein belül

A csoportmunka elméleti kerete, funkciói, célja alapján a fókuszcsoportos igényfelmérés természetesen illeszkedik a gyakorlatban dolgozó, csoporttechnikákat alkalmazó kollégák szakmai repertoárjába. A fent említett interjú technikákkal csoportok és közösségek esetében egyaránt fel lehet mérni a szükségleteket, de mivel ez a fókuszcsoport módszeréhez képest jóval több munkát és időt igényel, egyénenként nem kivitelezhető. Gyakran előfordul azonban, hogy a csoportfoglalkozások iránti igények felméréséhez egyéni kérdőívet alkalmaznak. A fókuszcsoportos felmérés esetében a leendő csoporttagok igényeit úgy lehet felmérni, hogy már a vizsgálódás szakasza is segíti a csoportfolyamatok beindulását és kialakulását. Másrészt a csoporttagoknak lehetőségük van reflektálni egymás véleményére, és ennek eredményeként közös igények megfogalmazására, valamint a leendő csoporttagok számára a legrelevánsabb megoldások kiválasztására. A csoportmunka mellett a hazai közösségi szociális munka Magyarországi kialakulásától kezdve erőteljesen épít az igény felmérés során a szomszédsági, közösségek egészét egyszerre megszólaltató-felmérési módszerekre. A közösségi munka célkitűzései esetében a fókuszcsoportos igényfelmérés már a közösségfejlesztés szerves részeként is meg tudna valósulni a gyakorlatban.

A fókuszcsoportos interjúról

A fókuszcsoportos interjú „egy olyan kutatási módszert jelent, amelynek során az adatok úgy keletkeznek, hogy a kutatás alanyai csoportosan kommunikálnak egy adott témáról.” (*Vicsek, 2006: 17*). Ez tehát egy kvalitatív kutatási módszer, amelynél a kutatást vezető moderátor kis csoportban, 6-10 résztvevővel irányít

egy témával kapcsolatos, fókuszált beszélgetést. A fókuszcsoporthoz tartozó kutatások során a moderátor alkalmazza a csoportvezetés szabályait, célja a résztvevők attitűdjeinek, véleményének motivációjának megértése egy adott témában (Linhorst, 2012). A fókuszcsoporthoz tartozó interjú, mint módszer a piackutatásokból nőtt ki magát, és az utóbbi 20 évben vált elismert és egyre szélesebb körben alkalmazott kutatási metódussá. Kovács (2008) szerint leginkább akkor érdemes alkalmazni, ha 1. A csoporton belüli interakció feltárása a célunk, 2. a közvélemény reprezentációjára vagyunk kíváncsiak, 3. fogyasztói szokásokat elemzünk. Vicsek (2006) szerint programértékelésben, szervezet- és kommunikációkutatásban, valamint a szociális munka bármely területén jól alkalmazható kutatási módszer. Ennél a kutatási módszernél a cél a résztvevők egymással folytatott interakcióinak és meta-kommunikációjának az elemzése, a tudatos és nem tudatos attitűdök, illetve vélemények megismerése (Kovács, 2008). Általában felderítő, feltáró jellegű kutatási kérdések vizsgálatára alkalmas, és segítséget nyújthat a hipotézis alkotásban, új szempontok, dimenziók beépítésében. Gyakorló szociális szakemberként véleményünk szerint a szakma bármely területén is alkalmazható, az érintettek szükségleteinek felmérésére, javaslataik, véleményük megismerésére, programok megtervezésére, hiányosságok feltárására. (Pl. klienseink szolgáltatásainkkal való elégedettségéről, kliensek véleménye a tervezett szolgáltatásfejlesztésekről, a fókuszcsoporthoz tartozó tagjainak megfigyelései a települési közösség legfontosabb problémáiról és szükségleteiről stb.).

A szociális szférában, különböző témákban és helyzetekben kiemelkedően hasznos lehet a fókusz csoportot, mint kutatási módszert alkalmazni. A megfelelő kutatási módszer kiválasztásánál a rendelkezésre álló erőforrások, a kutatási terület és téma a meghatározó. Olyan esetekben, amelyekben fontos, hogy különböző nézőpontok, vélemények ütközzenek, vagy a már fent említettek szerint a szolgáltatással való elégedettségéről, a fejlesztés lehetőségeiről, a kielégítetlen kliensi szükségletekről szeretnénk valamit megtudni. A szociális munka gyakorlatának céljai és értékei meghatározóak és elősegítik a hatékony és sikeres alkalmazását ennek a kutatási módszernek (Gaižauskaitė, 2012).

A módszer előnye, hogy gyors, takarékos és informatív. A kutatási kérdésen túl a csoportfolyamatok és interakciók hatására új nézőpontok kerülhetnek a fókuszba. Mindezek mellett jól modellezi a hétköznapi beszélgetések, viták, véleményformálódás alakulását. Ugyanakkor nem minden téma kutatására alkalmas, a fókuszban egy, maximum két téma állhat. A fókuszcsoporthoz tartozó interjút akkor érdemes te-

hát alkalmazni, ha célunk egy jól körülhatárolható kérdés, probléma feltérképezése, azaz jól megragadható fókusz van kutatásunknak. Szociális területen az érintettek, résztvevők véleményének, szükségleteinek és igényeinek a feltérképezésére különösen alkalmas módszer. A fókuszcsoportos módszerrel jól vizsgálható témák, tématerületek nagyon egybecsengenek a szociális munka szakterületeivel (Fortuna, Reid, Miller, 2012). Fontos, hogy nem egy-egy ember, hanem egy csoport vagy közösség véleményének megismerése a célunk, akiket az általunk fókuszba helyezett probléma érint. A megkérdezettek probléma felfogása és megoldási javaslatai állnak a kutatás központjában. A fókuszcsoport nem ad lehetőséget egyéni életutak mélyebb megismerésére, hanem a hasonló cipőben járók közös sorsa, közös élethelyzete, nehézségei, gyengeségei és erősei rajzolódnak ki a kutató előtt (Váradi, 2008).

A fókuszcsoportos kutatás előkészítése és menete

Egy kutatás során egy témában 2-5 fókuszcsoportot érdemes elkészíteni (Morgan, 1997). Ha egy újabb csoport során már nem jönnek felszínre releváns információk és sok az ismétlődés, akkor lehet úgy dönteni, hogy nincs szükség több csoportra, mert feltérképeztük a témában rejlő kérdéseket.

A célcsoportból különböző szempontok alapján kell kiválasztani a *beszélgetés résztvevőit*. Az ideális csoportméret 6-10 fő. Egyrészt a kutatásban részt vevők jellemzői vagy a téma jellege alapján lehet úgy dönteni, hogy több kisebb, vagy kevesebb nagyobb csoporttal dolgozik a kutató. (Pl. pszichiátriai betegek, gyerekek megkérdezésekor, vagy szexualitás, illegális tevékenységek kutatása esetén szerencsésebb kisebb csoportlétszámot alkalmazni). A résztvevőknek a kutatás céljai szempontjából hasonlónak, érintettnek kell lenniük. Emellett figyelembe kell venni a résztvevők különböző személyes jellemzőit: kor, nem, iskolai végzettség, a vizsgált témára vonatkozó tudásmennyiség, társadalmi státusz, etnikai hovatartozás, bármely más egyéb társadalmi demográfiai tényező (ha releváns, pl.: vallás.) A szociodemográfiai tényezők alapján *heterogén vagy homogén* fókuszcsoportok kialakítása lehetséges. A kutatás vezetőinek a kutatás témájának megfelelően kell mérlegelnie, hogy a felsorolt szempontok alapján milyen csoportot hozzanak létre. A téma érzékenysége szintén befolyásolja annak eldöntését, hogy a csoporttagok egymás számára idegenek vagy ismerősök legyenek.

A beszélgetés általában *másfél-két órát* vesz igénybe.

A *helyszínt* is körültekintően kell kiválasztani. Semleges térre van szükség, ahol senki sincs „otthon”. Ugyanakkor egy barátságos, meghitt környezet segíti a beszélgetés elmélyülését. A résztvevők egy viszonylag üres teremben foglalnak helyet, lehetőség szerint körben, hogy mindenki jól lássa a másikat, és ezzel is érzékeltesük, hogy mindenki egyenrangú a beszélgetés során. Zavaró, ha a beszélgetés résztvevőinek figyelmét bármilyen körülmény eltéríti. Fontos a nyitott, megengedő légkör, hogy úgy érezzék a résztvevők, bármikor megszólalhatnak. Előfordulhat, hogy egy közös tevékenységben is részt vesznek: pl. megnéznak egy filmet, „kollázst” készítenek, képeslapot értékelnek. A fókuszcsoporthoz tartozó kutatás előkészítése során a szociális csoportmunka módszertanának szempontjai szerint kell eljárni. A csoporttagok kiválasztása, az ideális helyszín biztosítása minden kutatási alkalom esetében lényeges és elengedhetetlen a sikeres csoportműködéshez.

A fókuszcsoport rugalmas kutatási módszer, ezért kiemelkedően fontos, hogy a kutató végiggondolja: mely csoport kialakítása felel meg a legjobban a céljainak, ahogy a szociális csoportmunka megtervezése során is hasonló szempontokat veszünk figyelembe, a megfelelő csoportdinamika érdekében.

A fókuszcsoport levezetéséhez nélkülözhetetlen a kutatás előkészítése során előre elkészített, ún. *vezérfonal*. Ebben azokat a témákat, főbb probléma csoportokat kell kérdésekre lebontva összegyűjteni, amelyeket feltétlenül fontos megvitatni a beszélgetések során. A csoportvezetőnek kell úgy alakítania a folyamatot, hogy a beszélgetés folyamán minden fontos kérdés megjelenhessen.

A vezérfonalra azért van szükség, hogy a csoportvezető, moderátor könnyebben és célirányosabban tartsa mederben a beszélgetést. Egyúttal a kutatás témája szempontjából lényeges szempontok összegyűjtését is segíti. A vezérfonaltól természetesen el lehet térni, amennyiben olyan kérdések kerülnek elő a beszélgetés során, amelyek relevánsak, de nem szerepelnek a vezérfonalban.

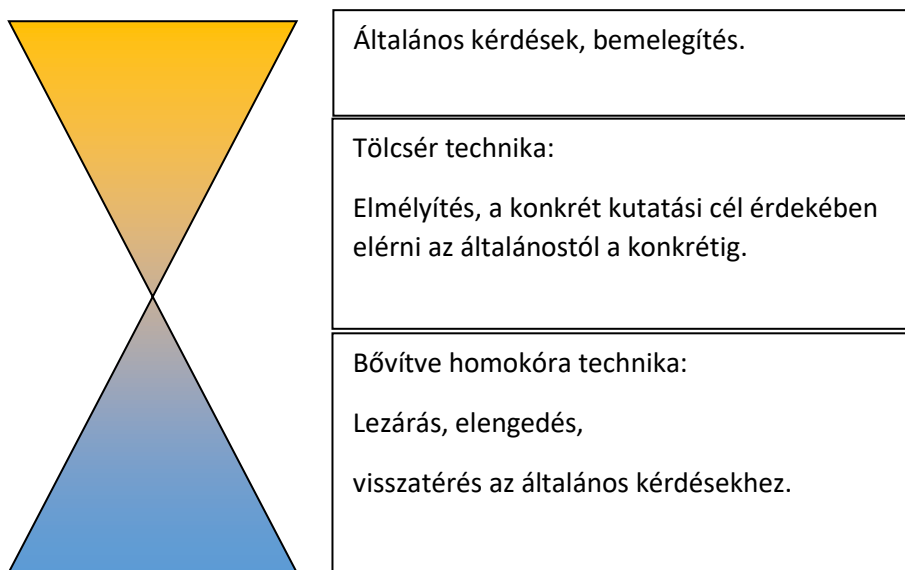
A beszélgetés íve: a tölcser és homokóra technika

A fókuszcsoportok esetében jól alkalmazható a *tölcser*technika (Vicsek 2006). A beszélgetés elején időt és teret kell adni a csoportnak a feloldódásra. Ezért az általánosabb és absztraktabb kérdésektől jutunk el a konkrét, szűkebb fókuszban álló területekre. Ez a technika két szempontból fontos: egyrészt időt ad a csoporttagoknak, másrészt lehetőséget nyújt arra, hogy a résztvevők strukturálják a fókuszban lévő témát. Ugyanakkor a beszélgetés második részében a moderátornak

lehetősége nyílik az általa fontosnak tartott szempontok beemelésére. A jó *kérdések* egyszerűek, rövidek, egy dimenzióra vonatkoznak (Krueger, 1998) és semlegesek. A fókuszcsoporthoz kezdetekor a beszélgetés vezetője elmondja a kutatás célját, a csoport szabályait, kereteit, és bemutatkozik. A *bemutakozás* során fontos, hogy a résztvevők meséljenek magukról, elmondják azokat a legfontosabb, ún. kemény adatokat, amelyek a kutatás szempontjából fontosak (foglalkozás, életkor, iskolai végzettség stb.) A moderátor a maga bemutatkozásával mintát nyújt ehhez a folyamathoz. A fókuszcsoporthoz tartozó kutatás módszerénél a bemutatkozás mellett a másik kiemelkedő jelentőségű feladat a *lezárás*.

Véleményünk szerint a tölcser-technikát célszerű kiegészíteni egy homokóra jellegű *beszélgetésvezetéssel*, dinamikával. Vagyis ahogyan a beszélgetés kezdeteként fontos eljutni a lazító kérdésektől a fókuszra, ugyanilyen jelentőségű visszatérni a mélyebb témáktól a megnyugtató általánosságokig. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés kiemelkedő fontosságú része a lezárás. A csoportvezetőnek lehetőség szerint ügyelnie kell arra, hogy a beszélgetés végére minden résztvevő kapjon elegendő időt a véleménye kifejtésére. Emellett a lezárásnak a szociális csoportmunka elméletében egy másik fontos eleme is van: a *távolítás*. Minél szenzitívebb témát érintünk a csoportdinamika és egyén szempontjából és minél több indulat szabadul fel a beszélgetés során, annál inkább segítsük lezáráskor a csoport résztvevőit abban, hogy el tudjanak távolodni a felszínre hozott érzelmektől, hogy a tagok, mint individuumok megnyugodva távozhassanak a beszélgetésből. A beszélgetés vezetőjének tudatosan kell használnia a kérdésfeltevés eszközeit, és az idejüket-tartalmukat illetően is jól kell beépítenie a vezérfonal készítésekor ezeket a levezető kérdéseket. A fentiekből egyértelműen látszik, hogy a kutatás levezetésekor a csoportmunka során alkalmazott készségeket kell alkalmazni.

1. ábra: Tölcser és homokóra technika



A moderátor szerepe és feladata

Fontos, hogy a beszélgetés vezetője *jól képzett moderátor* legyen, akinek alapvetően kettős célja van: egyrészt, hogy a beszélgetés spontán és természetes legyen, másrészt, hogy keretek között maradjon, vagyis a résztvevők ne térjenek el a fókuszban lévő témától. A moderátor feladata az oldott légkör megteremtése, a beszélgetés szabályainak rögzítése (tegeződés-magázódás, nem vágunk egymás szavába, mindenki véleménye számít, stb.). A csoportbeszélgetés egész ideje alatt ő ügyel a csoporttagok aktivitásának egyensúlyára, azaz arra, hogy mindenki szót kaphasson.

Amennyiben lehetőség van rá, a beszélgetésben érdemes kettős vezetést alkalmazni. A csoportvezetésben strukturált indításnak nevezett módszer alkalmazásával a beszélgetés menetét és irányát a csoportvezetők alakítják és határozzák meg (Pataki, 2010). Yalom szerint” az üléseket strukturálni kell, hiszen a struktúra hiánya növeli a szorongást. A munkamód vonatkozik az előkészítésre, a keretekre, a légkörre és a szálak folyamatos elvarrására; a külső helyett a belsőt, az elvont helyett a konkrétat, az általános helyett a személyt” kell kiemelni (Yalom, idézi Barczy 2012:191). A vezető páros egyik tagja moderálja, verbálisan vezeti a beszélgetést, a másik pedig a non-verbális megnyilvánulásokra és a csoportdinamikára figyel. Összeszokott vezetőpáros esetén a szerepek közötti átjárhatóság is megvalósítható, de minden esetben fontos az előzetes megegyezés a feladatokról (Barcy, 1997). Ahogy a csoportvezetői készségek elsajátításához és mélyítéséhez is egy hosszabb folyamat szükséges, így a jó moderáláshoz is az ismeretek bővítésére és gyakorlatra van szükség. A „jól képzett moderátor” elméleti ismereteit különböző képzések során alakíthatja, emellett fontos tapasztalat lehet egy mester melletti tanulás, gyakorlás és saját élményű csoportos önismereti munka is. A beszélgetést levezető kutató legfontosabb feladata – hasonlóan a csoportvezetéshez –, hogy olyan légkört teremtsen, amelyben a résztvevők szabadon, akár egymással szemben, őszintén vállalják véleményüket. A kutatónak végig mederben kell tartania a beszélgetést, fókuszálva a témára és a kutatási kérdésekre, úgy, hogy a csoporttagok mindegyike megszólaljon, tegyen hozzá az információkhoz. A csoportdinamikai elemek egy része a fókuszcsoporthoz beszélgetésekben is megjelenik, melyre itt is a vezetőnek kell konstruktívan reagálni, ezeket a cél érdekében a csoportműködés hasznára fordítani. Például: hallgatag, domináló, vitatkozó, pesszimista, bagatellizáló csoporttag, stb.

1. táblázat: Az ajánlott keret fókuszcsoporthoz moderálásához

1.lépés A moderátor és a csoportvezetők bemutatkozása: • a résztvevők rövid bemutatkozása, • a kutatás céljának ismertetése • etikai kérdések, • a moderálási szabályok tisztázása.	Ajánlott megadni, hogy milyen alapinformációkat várnak a résztvevőktől a moderátorok, célszerű, ha ők kezdik a bemutatkozást. A névcímke-készítés segíti a gördülékeny beszélgetést. Fontos alaposan, érthetően megadni a kutatás keretét a titoktartás és engedélykérés felvétel készítéséhez, és tájékoztatni annak további sorsáról. Tisztázni kell, hogyan kérhetnek szót a résztvevők, miket kell minden résztvevőnek tiszteletben tartani, pl. a másik véleményét, érzéseit stb. Mottó: Mindenkinnek számít és értékes a véleménye! Mindenkinnek szóhoz kell jutnia, mindenkit meg kell hallgatni.
2. lépés: A témáról való beszélgetés elkezdése • Homokóra technika segítségével az általánosabb kérdésektől a mélyebb, téma szempontjából érzékenyebb kérdésekig.	Az eldöntendő kérdések kerülése, inkább kiegészítendő kérdést érdemes használni. A moderátor feladata: türelem, mindenkire figyelni. Fontos követni a vezérfonalban megtervezett témákat, blokkokat, hogy elérjük a homokóra közepét. Javasolt kérdés típusok: x azt monda ön erről mit gondol? egyetért azzal, amit Y hozzáfűzött? Tudna mondani példát? Ha Ön dönthetne, mit javasolna?
3. lépés: Téma körbejárása majd a lezárás előkészítése • Homokóra technikával bővítve tölcseért beszélgetés utolsó harmadában általános kérdések mentén téma elengedése	Fontos megbizonyosodni, hogy minden tervezett téma szóba került-e a beszélgetés alatt és hogy minden résztvevő el tudta-e mondani a véleményét.
4. lépés: Lezárás • összegzés • meg és elköszönés	Fontos, hogy minden résztvevő úgy távozzon, hogy elmondta, amit gondol és lezárta magában a témát.

Az elemzés

Az elemzést megkönnyíti a beszélgetés rögzítése. Amennyiben engedélyt kapunk rá, szerencsés, ha a beszélgetést kép vagy hanganyag (esetleg mindkettő) formájában rögzítik. A beszélgetés során érdemes *jegyzeteket* is készíteni. A fókuszcsoporthoz tartozó interjú befejezése után célszerű a csoportvezető(k)nek rövid feljegyzést készíteni a benyomásai(k)ról. Ez adja az elemzés egyik dimenzióját, és ez rögzítheti a kutató szubjektív megítéléseit is. Éppen ezért szerencsés, ha a szöveg elemzésében a moderátor is részt vesz.

A beszélgetéseket elemezhetjük vertikálisan, amikor a csoportokban elhangzottakat külön-külön vesszük sorra, illetve horizontálisan, amikor a vezérfonalunk fő blokkjai alapján, együttesen vizsgáljuk a csoportokban elhangzottakat.

Az elemzésnek három dimenziója van: a *szubjektív megítélés*, a *megfigyelés* és a *tartalmi elemzés*. A beszélgetés vezetőjének benyomásai, *szubjektív megítélései* a csoport sikerességével, a csoportdinamikai folyamatokkal, a csoport légkörével, a tagok metakommunikációjával, a kialakult véleményekkel kapcsolatban. A *megfigyelési dimenzióban* a csoportfejlődést elemezzük, amelynek része a csoporttagok interakciója, a légkör, hangulat és ezek változásai. A csoporttagok motiváltsági szintjének és figyelmének alakulása is a vizsgálat része. Ezek mellett azt is megfigyeljük, hogy a verbálisan elhangzottakhoz milyen non-verbális reakciókat párosítanak a beszélgetés résztvevői.

A *tartalmi elemzés* során a konkrét szöveget több módszerrel elemezhetjük.

Vizsgáljuk a beszélgetés során előkerülő tipikus történeteket, véleményeket, szóhasználatokat, jellemző kifejezéseket. Különösen érdekes a szövegben fellelhető azonosságok és különbségek kiemelése és megértése. Ezeket a megállapításokat érdemes egy-egy tipikus, konkrét idézettel illusztrálni. Ezen túl a diskurzuselemzés, tartalomelemzés, narratív elemzés technikáinak bemutatása a kvalitatív kutatás módszertani irodalmaiban részletesen fellelhető (Vicsek, 2006, Babbie, 2008, Kovács, 2008, Oblath,).

Etikai kérdések: a vizsgálati személyek bevonásáról és védelméről.

A kutatás etikai tisztaságának biztosításához (megvalósításához) a kvalitatív kutatási részben a csoportok tagjaitól, valamint a szakemberektől is előzetes hozzájárulást kérünk. Ha a kutatásban csak 18 év feletti személyek vesznek részt, akkor ők a saját nevükben nyilatkoznak a részvételről. Ha 18 év alatti fiatakorúakat

vagy gondnokság alatt lévő, cselekvőképtelen személyeket kérdezzük, akkor az ő törvényes képviselőjüktől is be kell szerezni a részvételi hozzájárulást. A résztvevők előzetes tájékoztatást kapnak a kutatás céljairól, arról, hogy a kutatás során a résztvevők élményeit, ismereteit, véleményét és tapasztalatait térképezzük fel az adott témáról. Ismertetjük a beszélgetés időtartalmának maximális hosszát és az egyéb, praktikus tudnivalókat. A résztvevőket arról is tájékoztatni kell, hogy a kutatásban való részvétel teljesen önkéntes, azt a maguk részéről bármikor indoklás nélkül felfüggeszthetik, megszakíthatják vagy a kérdések megválaszolását megtagadhatják. A kutatás során szükséges kizárnunk minden olyan feltételt és körülményt, amely a résztvevőkre káros hatással vagy következménnyel járhat. A kutatás előkészítése során, végig kell gondolni és ki kell térni azokra a helyzetekre is, ahol esetleg a téma vagy az érintett célcsoport sajátosságaiból adódóan a fókuszcsoportos felmérés során a kérdések és/vagy az érintett témák a résztvevőre nem várt hatást gyakorolnak, valamilyen traumatikus emléket idéznek fel. Fel kell készülni arra, hogy az ilyen esetekben hogyan fogunk eljárni (például a résztvevők számára utógondozást biztosíthatunk, külső szakember igénybevételével).

A kutató kötelessége garantálni, hogy a beszélgetéseket és az eredményeket anonim módon kezeli, a kutatás minden szakaszában. A hang- vagy képanyag rögzítésére külön engedélyt kell kérni a résztvevőktől. Be kell számolni arról, hogy miképp gondoskodunk az anonimitás megőrzéséről és hogyan kezeljük ezeket a felvételeket. A rögzített hang- és képanyagokat hálózaton kívüli számítógépen érdeemes tárolni, beazonosításra nem alkalmas file-név alatt. A papír alapú dokumentumokat külön, elzárt szekrényben kell őrizni. A felvételekből átiratokat készítünk, ezután a hanganyagot törölni szoktuk. A beírt szövegekből minden, azonosításra alkalmas adatot törölni kell, hogy azokat ne lehessen személyekhez kötni. Az elemző programban beazonosításra nem alkalmas file-névvel tároljuk. A résztvevőket tájékoztatjuk arról is, hogy az elemzés eredményeit hogyan használjuk fel, kutatási beszámolókbán, konferencia-előadáson vagy tudományos publikációknál. Mivel ezekben a publikációkban egyébként az eredményeket összesítve teszik közzé, ezekben egyetlen résztvevő azonossága sem állapítható majd meg.

A beszélgetés során a moderátor feladata a beszélgetések résztvevőit megvédeni attól, hogy kellemetlenül kelljen érezniük magukat vagy sérüljenek a véleményük megítélése miatt, illetve, hogy kezelje az esetlegesen felszínre kerülő véleménykülönbségeket, indulatokat.

Etikai szempontból a *lezárás módjának* is komoly szerepe van. A társadalomtudományi kutatások során gyakran felmerülő etikai dilemma a *beavatkozás* problémája, vagyis, hogy mit kezdjen a kutató azokkal a (hívásokkal, amikor) helyzetekkel, amelyekben a kutatásban részt vevők valamilyen égető, beavatkozást igénylő problémát (hoznak) vetnek fel, sőt, segítséget kérnek, változást várnak a kutatásban való közreműködéstől. A beavatkozás etikai dilemmája időről időre előkerül a kutatások elméleti-módszertani diskurzusaiban. A kérdés, a feszítő érzelmi megterhelés foglalkoztatja a terepre rendszeresen kijáró kutatókat, de mindenki egyéni módon reagál ezekre a helyzetekre. Természetesen a kutatónak nem feladata beavatkozni, és etikailag nem is megengedhető, hogy beavatkozzon, megoldásokat javasoljon, vagy tevőlegesen segítséget nyújtson a felmerülő problémákra. Kivétel az akciókutatás, amely teljesen más módszertant követ⁴⁸. (*Részletesebben ld. Hegyesi G. – Talyigás K. írását az I. fejezetben*). Ez az etikai dilemma, feszültség erőteljesebben jelenhet meg, ha a kutatók gyakorló szakemberek, vagy ha a résztvevők a klienseink, esetleg a leendő klienseink. A szociális munkásoknak tudatosan kell figyelniük a határaik tartására és a műfaji korlátokból fakadó szerepekkel való azonosulásra. A felmérés szakasza, és így az ezzel kapcsolatos kutatás kifejezetten a beavatkozás érdekében készül (pl. szolgáltatásfejlesztés, probléma prioritások felállítása stb.), a külső kutató bevonása azonban gyakran nem reális alternatíva (anyagforrások, időhiánya).

A fókuszcsoport elején fontos tisztázni a beszélgetés résztvevőivel a kutatás műfajának természetét, miszerint a felmérés azonnali megoldásokat nem tud számukra nyújtani, a lezárás során pedig az érzelmeket kezelni és visszautalni a kutatás lehetőségeire. Amennyiben a résztvevőknek további segítségre lenne szükségük, az interjúkészítők feladata a lokálisan elérhető megfelelő segítő intézménybe irányítás.

A fókuszcsoport, mint módszer bemutatása egy kutatás alapján

A fókuszcsoport módszer általános bemutatása után a gyakorlati megvalósulást a szerzők által 2015-ben készített kutatás segítségével ismertetjük⁴⁹. Ez a vizsgálat a célcsoport és a téma sajátosságai miatt is számos tanulságot kínál és jól szemlélteti a módszer alkalmazásában rejlő lehetőségeket és nehézségeket is. A kutatás folyamatát és eredményeit az első fejezetben bemutatott módszertani szempontok

⁴⁸ <http://www.kozeletiskolaja.hu/post/megjelent-a-kutatas-felszabadito-ereje>

⁴⁹ Sik-Szécsi: Iskolák a határokon in.: Határhátások e-könyv, 2015.

http://old.tarki.hu/hu/research/euborderregions/2015_hatarhatas.pdf

és a megvalósítás lépései alapján ismertetjük. A bemutatás során az általános részben alkalmazott struktúrát követjük.

A kutatás előkészítése: a módszerválasztás

Kutatásunk célja az ukrán-szlovák-magyar hármashatár régiójában élő, magyarországi és határon túli fiatalok határról alkotott véleményének feltérképezése volt.⁵⁰ Különösen az érdekelt minket, hogy a fiatalok életére, jövőképeire, migrációs terveire hogyan hat a határ jelenléte, mennyiben formálja az ilyen irányú elképzeléseiket. Ahogy azt a módszer általános leírásánál említettük, a fókuszcsoport különösen alkalmas a vélemények és a közvélemény egyfajta reprezentációjának vizsgálatára. Célunk nem az egyéni életutak alapos megértése, hanem annak a képnek a megismertetése, amelyet a határvidéken élő fiatalok közössége alkot a határról. Ehhez a célkitűzéshez a fókuszcsoportos kutatási módszert tartottuk leginkább alkalmasnak.

Kvalitatív kutatásunk két részből állt: egyfelől az ukrán-szlovák-magyar hármashatár három városának három középiskolájában az iskolai vezetőkkel folytatott, félig-strukturált interjúkból, másfelől az iskolákban tanuló fiatalokkal készített fókuszcsoportokból. A terepmunka során kilenc fókuszcsoport-interjú készült: három Magyarországon, kettő a Felvidéken, Kárpátalján pedig négy csoport. A kilenc csoport két időpontban készült: az első körben hat, a második körben, négy hónappal később újabb három. Az első alkalommal elkészített fókuszcsoport-interjúk az adott városok elit gimnáziumaiban készültek. Emiatt a második ütemben tudatosan kerestünk szakközép-, illetve szakiskolákat, hogy a megkérdezett fiatalok a társadalom minden rétegéből képviselve legyenek. A három település közül ez Kárpátalján valósult meg, a Felvidéken nem sikerült más iskolákkal felvenni a kapcsolatot. A magyarországi oldalon pedig csak egy iskolába járnak határon túli diákok.

⁵⁰ A vizsgálat az ELTE 'Határ, mint komplex rendszer' c. kutatása részeként készült. Az Európai Léptékkal a Tudásért, ELTE - TÁMOP-4.2.1/B-09/1/KMR-2010-0003. A felsőoktatás minőségének javítása a kutatás-fejlesztés-innováció-oktatás fejlesztésén keresztül, az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozása révén vált lehetővé.

A csoportok előkészítése

A fiatalokkal készített fókuszcsoportok sajátossága, hogy a fiatalok a bonyolult összefüggéseket nem tudják részletesen elmagyarázni, a környezeti adottságokat természetesnek veszik. (A felkészületlen) Ha a csoportvezető felkészületlen, ezzel egyrészt időt veszít és próbára teszi a fiatalok türelmét, másrészt a fiatalok körében inkompetens személy érzetét kelti. A fiatalokkal végzett kutatás során így különösen fontos a precíz, körültekintő előkészítés és a pontos kérdésfeltevés, valamint az előzetes tájékozódás. Ezért mi a fókuszcsoportos beszélgetést megelőzően az iskolavezetőkkel félig-strukturált interjút készítettünk, melyek során a térséget, az adott várost, az iskolát, valamint a határt, összességében a kutatásunk szempontjából releváns, a gyerekeket érintő környezetet, oktatási rendszert, az iskola határhoz való viszonyát igyekeztünk megismerni. Az interjúnak kettős jelentősége volt. Egyrészt a vezetőkkel való kapcsolatfelvétel a kutatás elfogadását, iskolai támogatását készítette elő. A személyes kapcsolat kialakítása és a beszélgetés után a csoportok időpontjában már ismerősként fogadtak minket. Az iskolák vezetőivel készített interjúnk másik fontos hozadéka azok a plusz információk voltak, amelyek birtokában jobban fel tudtunk készülni a csoportos beszélgetés vezetésére. A fókuszcsoport során elhangzottak, esetleg a fiatalok részéről nem végigvitt gondolatok, pontatlan megfogalmazások jobban érthetővé váltak, már ott a csoportvezetés során, segítve a rákérdezést, pontosítást. Az elemzés során pedig az összefüggések megértésében segítettek az interjúnk.

A fókuszcsoportok kialakításához az iskoláktól kértünk segítséget. Az előzetes egyeztetések során a pedagógusok ismereteit vettük igénybe ahhoz, hogy a csoportokat lehetőség szerint a legheterogénebb módon tudjuk összeállítani a kor, a társadalmi státusz, az iskolai eredmények, a nem és végül a származás szerint. A kutatás szempontjából nagy nehézséget jelentett, hogy a távolból kellett a csoportokat megszervezni. Magyarországon csak határon túli fiatalokkal beszélgettünk, így nemzetiség szerint homogén, egyéb szempontokból vegyes csoportot kaptunk. A második körben vegyesen magyarországi magyar, illetve határon túli magyar diákokkal beszélgettünk. Kárpátalján és a Felvidéken ez a dimenzió nem volt releváns, hiszen csak határon túli ukrán, illetve szlovák állampolgárságú diákok járnak az iskolákba, de elsősorban magyar ajkúak. Az életkor szerint 2 heterogén és 4 homogén csoporttal dolgoztunk. A többi szempont alapján (nem, iskolai eredmény, társadalmi státusz) a csoportok vegyes összetételű mutattak. Nyilvánvaló, ha határon túli és magyarországi diákok vegyesen ültek volna a magyarországi csoportban, illetve a határon túli iskolákban többségi ajkú diákok is részt vesznek,

több szempontból is differenciáltabb válaszokat, árnyaltabb képet kaptunk volna kérdéseinkre.

2. táblázat: A fókuszcsoporthoz legfontosabb jellemzői

	Csoport- szám	Lány	Fiú	Kor	Honnan	
Középiskola a Felvidéken	2	5	16	17-18	bejárások	egy osztály kettébontva
Kárpátaljai gim- názium	2	9	15	14-15 17-18	bejárások	heterogén csoport két osztályból
Szakközépiskola Kárpátalján	2	10	11	17-18	településről	egy osztály kettébontva
Magyarországi gimnázium a hármaskörhát- mentén	1	6	9	14-15 17-18	bejárás/kollé- gista	18 határon túli magyar, 9 települési

Célunk minél heterogénebb csoportok összeállítása volt, ugyanakkor a fókuszcsoporthoz lebonyolítása során kiderült, hogy az életkorukban vegyes csoportok esetében a fiatalabb diákok nehezebben nyíltak meg végzős társaik előtt. Ezt figyelembe véve gyerekeknél célszerűbb életkor szerint homogén csoportokat kialakítani. Mivel az iskolák segítségét kértük, nem merült fel az a lehetőség, hogy egymást nem ismerő gyermekeket ültessünk egy csoportba, a gyerekek ismerték egymást. Összességében az iskolai közreműködés előnye, hogy a távolság ellenére előre sikerült megszervezni a csoportokat. Hátránya, hogy a résztvevők kiválasztása során a kutatás szempontjából releváns szempontok nem mindig teljesültek.

A kutatás tartalma

A vezérfonal kialakításánál igyekeztünk olyan kérdésblokkokat kialakítani, amelyek elég tágak (hogy a csoportoknak lehetősége legyen alakítani a beszélgetés irányát), ugyanakkor lefedik az összes olyan dimenziót, amelyet mi a kutatás szempontjából relevánsnak gondoltunk. Az előkészítő szakaszban fontos, hogy a téma minden ágát-bogát feltérképezzük, így a vezérfonálnak ezt a gondolkodási

folyamatot tükröznie kell. Az iskolaigazgatókkal készített interjúk is ezt a folyamatot segítették. Nagyon fontos, hogy a kutató ismerje annak a területnek minél több dimenzióját, amit vizsgál, különben nem fogja tudni értelmezni a hallottakat. Esetünkben ide tartozik például az iskolarendszerek közötti különbségek, a településeket érintő problémák, a munkanélküliség, az elvándorlás jellemzőinek ismerete.

A vezérfonal kialakítása során a homokóra technikának megfelelően bemutatkozással majd az iskoláról és a településről való általános beszélgetéssel indultak a csoportok. Erre a bemelegítő szakaszra körülbelül 20 percet terveztünk és ez elégnek bizonyult.

A következő blokk a határ szerepe volt a gyermekek életében. Ez a téma már túllép az általánosságok szintjén, ugyanakkor még mindig nem tartalmaz érzelmeket, véleményeket felkavaró elemeket. A legszenzitívebb téma a jövőképük, terveik és vágyaik voltak. Ez a blokk tekinthető a homokóra derekának, itt értünk el kutatásunk céljához. A csoport lezárása és a téma újbóli kitágítása érdekében a konkrét lezárás előtt még az egyéb identitás-elemek blokk következett, amely főleg a média és tömegkommunikációs eszközhasználatukat tartalmazta. Ez a téma jónak bizonyult az eltávolodásra, visszatérésre az általánosságok szintjére. A lezárásra az előzetes tervezés során a kelleténél kevesebb időt szántunk. Valójában tapasztalataink alapján körülbelül ugyanannyi időt kell szánni, mint a bemelegítésre.

A kutatás két üteme között lehetőségünk nyílt átgondolni milyen szempontok mentén érdemes változtatni a kutatás menetén. A kérdésblokkok felépítésén nem kellett módosítani az első fókuszcsoportok felvétele és előelemzése után.

A fókuszcsoportos interjúk lefolytatása

A fókuszcsoport levezetése az elfogadott módszertani megfontolások alapján zajlott (Vicsek, 2006), az általánosan elvárt időtartamtól eltérően, átlagosan 55-70 percig tartottak. Az eltérés oka, hogy fiatalok az életkoruk miatt kevésbé tudnak 1,5-2 órát koncentrálni. A vezérfonal tervezésénél és az ülések levezetésénél a célcsoport sajátosságait figyelembe kell venni az idő-dimenzió tekintetében is. Egyik csoportban sem kellett tartalmilag eltérni a vezérfonaltól. A célcsoport azonban megkövetelte a szokásos szakmai gyakorlat átgondolását. A gyerekekkel végzett fókuszcsoportos kutatás esetén különösen fontos a nyugodt környezet kialakítása és az egyértelmű szabályok megfogalmazása. Az iskolák biztosították a

helyet a kutatás elvégzéséhez, így a gyerekeket ismerős és biztonságos környezet vette körül. A pedagógusok – egy csoport kivételével – nem kívántak jelen lenni a beszélgetések során, ami nagyfokú bizalmat jelentett irántunk, tovább erősítve a gyerekek elfogadását, és szabadságát véleményük vállalására. A termeket a frontális oktatás kereteit lebontva, közösen rendeztük be, ezzel is elősegítve a bizalmi légkör megteremtését. A szabályokat közösen fogalmaztuk meg, a titoktartást, egymás véleményének meghallgatását és tiszteletben tartását a diákok elfogadhatónak tartották. A tegeződés felajánlását pozitívan fogadták, de a viszonylag kis korkülönbség ellenére sem tudták alkalmazni. A bemutatkozáskor ismertettük a kutatás célját, és biztosítottuk a résztvevőket arról, hogy „nincs jó és rossz válasz”, és arról, hogy „mindenkinek a véleménye egyformán fontos”. A beszélgetés során szabadon szólhattak hozzá a különböző témákhoz, és ahol a helyzet megkívánta (sokan akartak megszólalni egyszerre, illetve fontos volt mindenkinek a válasza, pl. továbbtanulási tervek) ott „körbe mentünk”.

A lezárás

Az első körben három településen készültek fókuszcsoporthok. Az előzetes interjúk alapján fontosnak tartottuk, hogy a fiataloknak legyen idejük kilépni a beszélgetés sajátos érzelmi, indulati légköréből, ezért a beszélgetés végén semleges kérdésekkel zártuk a csoportot. Akinek maradt kérdése vagy véleménye, amit nem tudott addig megfogalmazni, annál szakítottunk időt meghallgatásukra.

A fókuszcsoporthok levezetésénél mind a határon túli területeken, mind Magyarországon megjelentek kezelendő indulatok és problémák. A korrupció (főleg Ukrajnában merült fel), a kilátástalanság, a gazdasági elmaradottság, a szolgáltatások és lehetőségek hiánya az ország keleti felében (Szlovákia). A határ menti magyar városban viszont a határon túli magyar csoportoknál a szlovákokkal és cigányokkal szemben táplált indulat jelent meg nagyon erőteljesen. Itt a résztvevők beszámoltak egyfajta idegenségérzésről, amit mindkét országban (Szlovákia és Magyarország is) jellemzőnek éltek meg. „Magyarországon szlovák vagyok, Szlovákiában magyar vagyok”. Az indulatokra beszélgetés közben reagáltunk, az idegenség élménye azonban a beszélgetés végére így is nyomasztó hangulathoz vezetett, és ez a csoporttagok és a csoportvezetők számára is feszültséget okozott. Bár a vezérfonalba nem terveztük be az érzelmek oldását, de az interjút készítő szociális csoportmunkában gyakorlott szakemberek érezték, hogy „innen most nem lehet így elmenni”. Ebben a feloldásban nagyban segített, hogy a beszélgetés

végén a jelképes ajándékok kiosztása során szabad beszélgetés alakult ki a csoporttagok és a beszélgetés vezetői között arról, hogy az ELTE (amelynek nevében a kutatás zajlott) milyen egyetem, miket lehet ott tanulni. A megkérdezettek jelentős része a korából fakadón éppen a továbbtanulási tervein gondolkodott, így ez a téma segítette a csoportot kilépni a korábbi nyomott, kilátástalan hangulatból. A spontán és szabad beszélgetés, amely laza szálakkal kapcsolódott az eredeti témához, egyfajta oldottságot, megnyugvást hozott az összes résztvevő számára. Ennek a levezető epizódnak számunkra utólag lett jelentősége, és később vált egyértelművé, hogy mennyire fontos egy ilyen mozzanat beépítése a csoportos munkába. A második körben már tudatosan alkalmaztuk ezt az eszközt a csoporttagok segítésére, a beszélgetés lezárása során. Itt a gyakorlatban is látszik, hogy az elméleti részben említett tölcser-technikát miért fontos tovább gondolva egyfajta homokóra jellegű beszélgetéssé továbbfejleszteni. A lezárás, a csoporttagok számára megnyugtató befejezés a kutató feladata és felelőssége.

A csoportvezetés

A metakommunikáció megfigyelése és a csoportdinamikai változásokra való reagálás érdekében a csoportokat kettős vezetéssel irányítottuk. Az egyik kutató kérdezett, figyelt a tartalmi dolgok meglétére, a másik a metakommunikációra, a felszólalók sorrendjére és arra koncentrált, hogy mindenki szót kapjon. A szerepeket felváltva töltöttük be, de előre tisztáztuk.

A gondos előkészületek ellenére a magyarországi gimnáziumban a beszélgetés közepére oldódott a hangulat, bár volt, aki egyáltalán nem szólalt meg a csoportból. A különböző évfolyamokból érkező diákok egymás előtt nehezen nyíltak meg, a fiatalabbak az idősebbek előtt egyáltalán nem. Ezt a vezetőknél nem sikerült feloldaniuk. A többi helyszínen a diákok kezdettől nyitottak voltak, és nem volt szótlan tagja a csoportnak. (Persze ennek az is oka lehet, hogy az osztály szerint homogén csoportok tagjai ismerték egymást, összeszokottak voltak, míg a különböző osztályok, évfolyamok között lehet egyfajta rivalizálás.)

Olykor nehéz volt a kutatói semlegességet megőrizni a metakommunikációban. Ha a diákok olyan esetekről számoltak be, amelyek összeegyeztethetetlenek az értékrendünkkel, vagy számunkra is meglepő tényeket tártak elénk (pl. az ukrán korrupció mértéke és részletei). A beszélgetés során, elsősorban a továbbgördítés érdekében (esetenként) gyakran a humorérzékünkre is szükség volt, amelynek alkalmazása a fiatal korosztály esetében különös jelentőségű.

Az elemzés

Kvalitatív kutatások esetében is fontos mérlegelni, hogy a kapott eredmények érvényessége és megbízhatósága szempontjából módszertanilag sikeresnek mondható-e egy kutatás. A mi esetünkben mind a kiválasztott iskolák, mind az iskolákon belül a csoportok kialakításának nehézségei óhatatlanul szűkítik a kutatásunk értelmezési kereteit. Ugyanakkor a kapott eredmények ezen tények függvényében is relevánsnak és sokatmondónak bizonyultak. Az elemzésünk során a vertikális elemzési stratégiát alapul véve először külön-külön vizsgáltuk a három városban készült csoport-interjúkat és ennek alapján készült három, egy-egy városra vonatkozó szintézis, esettanulmány. Az elemzés logikája a vezérfonalban szereplő főbb csomópontokat követte, ezek mentén vizsgáltuk a gyerekek által elmondottakat, illetve a gyerekek non-verbális jelzéseit. Ezután a három országot képviselő három város anyagának eredményeit hasonlítottuk össze, a kutatás céljából releváns szempontok alapján: a határ szerepe, a határról alkotott vélemény és a jövőkép felől nézve. Az első körben felvett három fókuszcsoport elemzése után lehetőséget kaptunk további kutatásra. Az újabb kutatási időpontokra félévvel később került sor, ekkor már az előző eredmények tapasztalatait beépítve terveztük meg vizsgálódásunkat. Újabb típusú iskolákat vettünk be a mintába, hogy szélesebb társadalmi kontextusban tudjuk vizsgálni a kérdést.

Az elemzést hasonló módon végeztük, mint az első körben. A két adatfelvétel és annak elemzése esszenciájából tudtunk az identitásra vonatkozó következtetéseket levonni, valamint a boldogulási stratégiákat leíró típusokat (alkotni) elkülöníteni.

Az etikai kérdések

Fiatakorúakról lévén szó, az etikai szempontok betartásának érdekében az érintett iskolákban a gyerekek szüleitől írásos engedélyt kértek a vizsgálatban való részvételre. Ehhez egy formanyomtatványt dolgoztunk ki. Ezen a kutatás célja és a fókuszcsoport ideje, lényege szerepelt röviden, illetve az, hogy a gyermekek véleménye beazonosíthatóan nem kerül a nyilvánosság elé, azaz semmilyen hátrány vagy előny nem éri a gyerekeket, ha részt vesznek ezen a beszélgetésen. Az engedélyeket az iskolák őrzik, ők jogosultak a diákok adatainak kezelésére. Az oktatási ombudsman ajánlása szerint az iskolák kötelesek is szülői engedély beszerzésére, ha a falaik között zajló program valamelyikén a tanulók részt vesznek. A kutatás során a kutatás alanyai megőrizhették anonimitásukat a kutatók előtt. Ugyanakkor ezzel az adatkezeléssel kapcsolatban etikai aggályok merülhetnek

fel. A kutatónál őrzött adatok törlésére lehetőség van, ha később valaki ezt így kívánja. A törvényi és szakmai elvárásoknak megfeleltünk, így a külvilág számára a gyerekek biztosan nem beazonosíthatóak. Ennek ellenére az elemzés során felhasznált idézetek a gyerekeket jól ismerő pedagógusok számára mégiscsak lehetőséget adhatnak a beazonosításra. A gyerekek ilyen típusú védelme számunkra kérdéses. Ez a példa is mutatja, hogy a társadalomtudományi diskurzusban indokolt lenne az etikai dilemmákkal kiemelten foglalkozni. A hang és képanyag rögzítésére szintén szülői beleegyezés kell. A tanulókat pár perc elteltével már nem fenyegeti a technikai eszközök használata, nekünk viszont nagy segítségünkre lehet a visszahallgatás az elemzés során. Sokszor a kutatás hevében nem is vesszünk észre nagy jelentőségű megjegyzéseket, metakommunikációkat, de az elemzésnél a rögzített anyag segítségével pontosan fel tudjuk idézni a történeteket. Kutatásunkban a 9 csoportból egy nem járult hozzá a hanganyag rögzítéséhez. Ilyenkor az egyik kutató készít a jegyzeteket az elhangzottakról a beszélgetés alatt

Összegzés

Cikkünk zárásaként arra biztatjuk a gyakorlatban dolgozó kollégákat, hogy próbálják ki a fókuszcsoporthoz vizsgálgatás módszerét, használják a mindenkori gyakorlatukban. A szakmai gyakorlatban a kliensek igényeinek feltérképezésére elsősorban a kérdőíves felmérés terjedt el, mint kutatási módszer. Célunk egy olyan alternatíva bemutatása volt, amely a kérdőívénél közvetlenebb kapcsolat kialakítását teszi lehetővé a célcsoporttal. Mivel kis elemszámú kérdőívek esetén a reprezentativitás, mint a kérdőívesítés egyik fő erőssége nem tud érvényesülni, mélyebb, konkrétabb tudásunk lesz a vizsgált kérdésről, ha fókuszcsoporthoz beszélgetést készítünk az érintettekkel. A módszer jellege és feldolgozása is sokkal közelebb áll szakmánk működéséhez, mint egyéb kvantitatív módszerek, emiatt méltán válhat kedvelt kutatási módszerré a szociális munka különböző területein. A csoportszabályok alkalmazása a kutatás során elengedhetetlen, a titoktartás gyakorlati alkalmazása, a vélemények megfogalmazását lehetővé tevő oldott, bizalmi légkör kialakítása, valamint a fókuszcsoport lezárása egyaránt fontos és a szociális szakemberek számára ismerős eszközök alkalmazását jelentő elvárás. Az általunk vázolt homokóra technika megmutatja, hogy a fókuszcsoporthoz kutatások módszertanában a megfelelő, tudatosan végiggondolt lezárásnak ugyanolyan nagy jelentőséget kell tulajdonítani, mint a témára való ráhangolódásnak. A csoportos felmérési módszerek, így a fókuszcsoport alkalmazása is lehetővé teszi a kapcsolat-

építést és a bizalmi viszony kialakításának megalapozását, melyre a kutatás lezárása után, más keretek között erre a viszonyra alapozhatjuk a további szakmai munkát, akcióprogramokat.

Irodalom

Babbie E (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*, Balassi, Budapest.

Barcy M (1997): *A csoportok hatékonysága és a személyes változás*, Animula Bp.

Barcy M. (2012): *A segítő módszerek, fejlesztő-támogató eljárások. Hatékonyságuk, alkalmazásuk, technikáik* (Egyéneknek, csoportoknak és közösségeknek), ELTE e-kötet

http://tatkteszt.elte.hu/file/SEGITO_MODSZEREK_FEJLESZTO.pdf

B. Vörös G. szerk (1993): *Közösségi munka, Elmélet és gyakorlat külföldön*, Szöveggyűjtemény Közösségfejlesztők Egyesülete, Bp. 1993.

Compton B. – Galaway B. (1995): Az elméleti tudás a szociális munka gyakorlatában, in: Hegyesi-Talyigás (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata*, 1. kötet.

Fortune A, Reid W., Miller Jr R. (2012): *Qualitative Research in Social Work* Columbia University Press

Gaižauskaitė I. (2012): The Use of THE Focus Group Method in Social Work Research, *SOCIALINIS DARBAS* m. Nr. 11(1).

https://www.researchgate.net/publication/281122049_The_use_of_the_focus_group_method_in_social_work_research/link/5da0d09092851c6b4bcd943d/download

Linhorst D. (2002): *A Review of the Use and Potential of Focus Groups in Social Work Research*, Sage

https://www.researchgate.net/publication/249675153_A_Review_of_the_Use_and_Potential_of_Focus_Groups_in_Social_Work_Research/link/540db4790cf2f2b29a39fe9d/download

Kovács É. (2008): Interjú módszerek és technikák in: Kovács Éva *Közösségtanulmány* PTE–BTK Kommunikáció és Médiatudományi Tanszék.

Krueger R.A. (1998): *Moderating Focus Groups*. Focus Group Kit 4. London, Sage

Morgan, D. L. (1997): Focus Group as Qualitative Research. *Qualitative Research Methods Series*. Volume 16. London, 1997. Sage

Myfanwy M., Gibbs S., Maxwell K. and Britten N. (2002): Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7–11

in: King's College London, International NGO Training and Research Centre, Oxford, Sage publications, 2002 London

Oblath M.: Fókuszcsoporthoz in: Feischmidt Margit (szerk.): *Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom és kultúrakutatásban*.

http://mmi.elte.hu/szabadjbolcsesz/index.php?option=com_tananyag&task=showElements&id_tananyag=53

Pataki, É. (2010): Szociális Munka Csoportokkal, *Módszertani kézikönyv*. Szociotéka, Debrecen

Utolsó letöltés: <http://mek.oszk.hu/11900/11917/11917.pdf> 2020. március 16.

Pierce D. (1995): Egy új emberi és társadalmi kísérlet: a változás kezelése in, Hegyesi-Talyigás (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata*, 1. kötet.

Rudas, J. (2001): *Delfi örökösei*. Új Mandátum, Budapest

Thomson, J., Thorpe, R. (2003): Powerful partnerships in social work: group work with parents of children in care *Australian Social Work*. March 2003, vol. 56, No. 1

Toseland-Rivas (1997): A csoport tervezése és elindítása in: *Szociális munka csoportokkal* 4. kötet (Hegyesi-Kozma-Szilvási- Talyigás szerk.) Bárczi Gusztáv GYTF, Bp.

Toseland-Rivas (1997): A csoportvezetésről, in: *Szociális munka csoportokkal* 4. kötet (Hegyesi-Kozma-Szilvási- Talyigás szerk.) Bárczi Gusztáv GYTF, Bp. 1997.

Váradi M. (2008): Fókuszcsoporthozos interjú In: Kovács Éva *Közösségtanulmány* PTE–BTK Kommunikáció és Médiatudományi Tanszék

Vicsek L. (2006): *Fókuszcsoporthoz*, Osiris, Bp.

Whittaker (1997): A csoportfejlődés ötszakaszos modellje in: *Szociális munka csoportokkal* 4. kötet (Hegyesi-Kozma-Szilvási- Talyigás szerk.) Bárczi Gusztáv GYTF, Bp.

**Az egyéni, a csoport- és közösségi szintű kapcsolatok,
illetve a szervezetközi viszonyok empirikus vizsgálatának módszerei**

Bevezetés

A kapcsolathálózat, a társas kapcsolatok, a társas támogatás vizsgálata manapság egyre nagyobb teret hódít, több tudományágban is. A segítő szakmákban dolgozók már régóta érzékelik: mennyire fontos lehet, hogy megismerjék, feltárják annak az egyénnek a támogatórendszerét, akinek segíteni szeretnének, így már korábban is figyelmet fordítottak a kliensek természetes és mesterséges védőhálójának vizsgálatára. Ehhez általában az *ecomapot*, *genogramot*, kivételes esetekben és zárt kapcsolatrendszert vizsgálva a *szociogramot* is alkalmazták, alkalmazzák. Ebben a tanulmányban arra szeretnénk rávilágítani, hogy mennyire fontos manapság az egyének, kliensek kapcsolathálózatának minél alaposabb megismerése.

A kapcsolathálózat egy része társas támogatást nyújt, amely a mindennapos szolidaritás alapja. A társas kapcsolatrendszeren belül különböző erőforrások, tőkék áramlanak, és nem mindegy, hogy milyen erőforrások jutnak el az egyénhez. Az ember társas kapcsolatrendszerének feltárása közelebb vihet azon társas támogató közeg, természetes támogató rendszer működés módjának részletes megismeréséhez, a meglévő erőforrások és az esetleg hiányok tanulmányozásához, amely az egyént körülveszi.

A tanulmányban a társas kapcsolatok és az azokból felépülő hálózatok feltárásának, elemzésének módszertanába vezetjük be a szociális területeken tanuló hallgatókat, illetve igyekszünk adalékkal szolgálni a szociális területen dolgozó szakemberek számára. Nem titkolt szándékunk, hogy olyan módszerekkel ismertessük meg a szociális területen tevékenykedő szakembereket, amelyek alkalmazásával bizonyos helyzetekben a segítő munkájukat is hatékonyabbá tehetik. Az általunk ismertetett, kapcsolathálózati *megközelítésre* épülő módszereket általában nagymintás kutatások során alkalmazzák, de vannak olyan gyakorlatok is, amelyek az egyes egyén kapcsolathálózatának feltárására irányulnak.

A tanulmányban az alapfogalmak ismertetése, majd egy rövid elméleti bevezetés után elsőként az egyéni kapcsolathálózatot mérő módszereket mutatjuk be, amelyek közül részletesen foglalkozunk a *névgenerátor*, *pozíció-generátor* módszerekkel, a *kapcsolati naplóval* és az *egyéni kapcsolathálózati térképpel*. Ez után a

teljes kapcsolathálózatok alapvető elemzési módszereit, a különféle eljárásokat, mérőszámokat ismeretjük. Bemutatjuk a kapcsolathálózati alkotóelemeket és mátrixokat, a vizuális megjelenítés lehetőségeit és a hálózatok számszerűsíthető paramétereit is. A fejezet során mindvégig arra fókuszálunk, hogy a kapcsolathálózatok elemzésének lehetőségeit világítsuk meg, a szociális munka különböző területein.

A kapcsolathálózati alapfogalmak

A kapcsolathálózat vizsgálata alapvetően irányulhat a teljes kapcsolathálózat megismerésére, illetve a társadalom egyes tagjának a kapcsolatainak felmérésére, amit egocentrikus mérésnek nevezünk *(többek között: Bott, 1957; Knoke – Kuklinski, 1982; Wellman, 1988, 2007; Scott, 1991; Wasserman – Faust, 1994; Marsden, 2005).*

A teljes kapcsolathálózat

A teljes kapcsolathálózat (total network, whole network) megismerésére törekvő kutatások az olyan kapcsolatrendszereket tanulmányozzák, mint a szomszédság, munkahely, szervezetek, stb. *(Chua V. - Madej J. - Wellman B. 2009).* A teljes kapcsolathálózatok vizsgálata esetén az adott hálózat valamennyi egységét figyelembe veszik és az úgynevezett *szociomátrixszal* vizsgálják, ahol a hálózathoz tartozó minden személy a hálózathoz tartozó mindenki mással kapcsolatban megad bizonyos paramétereket (pl. kivel járnak egy közösségbe). *Moreno* szociometriája is ide sorolható, hiszen ő a vizsgálatait során egy-egy zárt csoportban mérte a szimpátia-antipátia megjelenését, egyszerű, választásokon alapuló kérdésekkel. A szociometriai iskola manapság is létezik.⁵¹

A teljes kapcsolathálózat méréséhez alapvetően szükséges egy lista, mely tartalmazza az adott populáció minden tagját. A teljes network méréséhez elvileg minden, a listán lévő egyénnek be kell számolnia a lista összes többi tagjával való kapcsolatáról. Ez a típusú mérés leginkább olyan közegekben (kisebb közösségek, szomszédságok, szervezetek, munkahelyi szervezetek) valósítható meg, amelyek természetes határral rendelkeznek, tehát világosan tudjuk azt, hogy ki tartozik

⁵¹A szociometriai adatfelvétel menetéről lásd részletesen itt: Héra Gábor - Ligeti György: Módszertan. Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába. Osiris Kiadó. Bp., 2005. pp. 219-233.

még az adott populációhoz, és ki az, aki már nem tagja annak (Wellman, 1988). A teljes kapcsolathálózatok ábrázolására általában gráfokat és szociomátrixot használnak, de egyre több számítógépes program jelenik meg az elemzések könnyebbé tételére továbbá vizuális megjelenítésére. (A legismertebbek pl. *Pajek*, *Egonet*, *Ucinet*, *Netdraw*, *Siena*.)

A teljes kapcsolathálózati méréseknél használt és széles körben elfogadott indexek elsősorban Knoke és Kuklinski (1982) valamint Burt (1984, 1985) nevéhez köthetők. Ilyen például a sűrűségi index, amely azt mutatja, hogy az egyén elvileg lehetséges kapcsolatainak mekkora hányada realizálódik. A kapcsolathálózat multiplexitása arra utal, hogy az adott hálózat szereplői közötti kapcsolatok többféle tartalommal bírnak, míg az uniplexitás azt jelenti, hogy a vizsgált kapcsolatnak csak egyféle tartalma van. A rétegzettségi index ehhez kapcsolódóan azt mutatja, hogy az egyén kapcsolatai közül mennyi multiplex jellegű van (Szántó, 2006). A központiság mérésére használatos mérőszámok: a fok-centralitás (a közvetlen kapcsolatok száma), a közelség (az egyén milyen könnyen éri el a vele közvetlen kapcsolatban nem álló személyeket); a közöttség (ki az, aki sok másik személy között helyezkedik el) (Dávid, 2011).

Az egyéni kapcsolathálózat

Az egyéni kapcsolathálózat (network) nem más, mint a szereplők (ego(s); alter(s)) és a közöttük lévő kötések (ties) összessége. A network megközelítés abból indul ki, hogy minden egyénnek vannak kapcsolatai másokkal (Wasserman – Faust, 1994). Az egyéni kapcsolathálózati megközelítés (personal network, ego-centric network) a vizsgált személy, az ego nézőpontjából tekint az adott kapcsolathálózatra, és az általa megjelölt másokkal, alterekkel meglévő kapcsolatait vizsgálja (Chua V. - Madej J. - Wellman B. 2009). Az egyéni kapcsolathálózat mérés során az adatgyűjtés mintájaként az adott társadalom tagjai (ego) szolgálnak, akik kapcsolatokkal (alter) rendelkeznek. Ezekben a vizsgálatokban a megkérdezett személy az egyetlen információforrás, aki felsorolja, majd különböző paraméterek alapján jellemzi a saját kapcsolathálózatához tartozó személyeket és a velük való kapcsolatát (Molin, E. - Arentze, T. - Timmermans, H. 2008).

Kapcsolattipológia: erős és gyenge kapcsolatok

Granovetter (1973, 1974) alapján a társas kapcsolatoknak alapvetően két típusát különböztetjük meg: 1) *erős* illetve 2) *gyenge* kötések. Az erős kötésekhez szokás

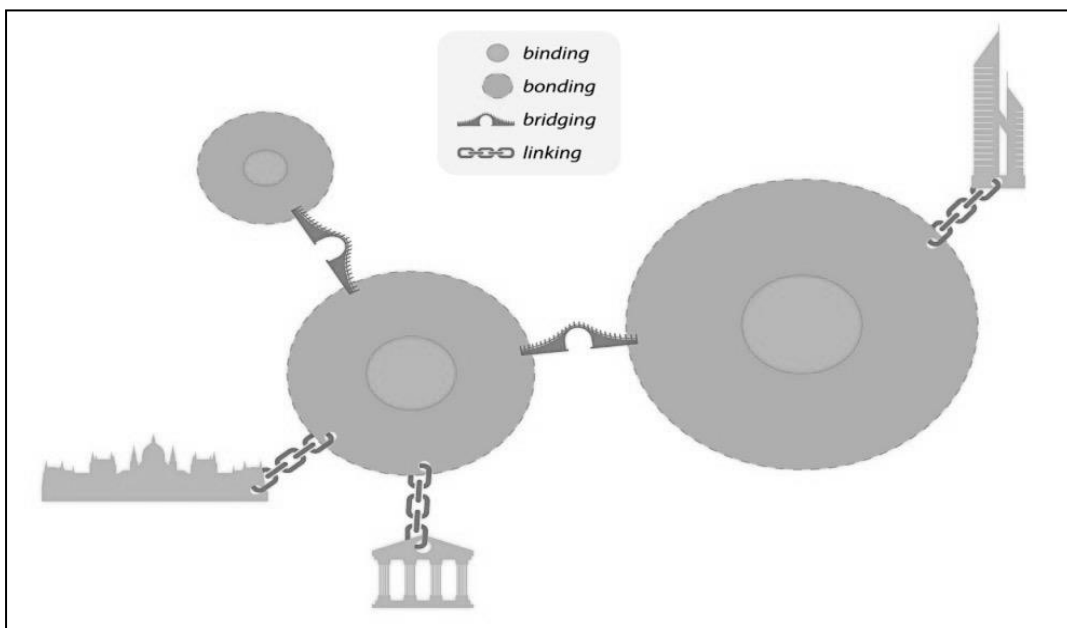
sorolni a szűk családi kapcsolatokat: elsősorban a szülőket, gyermekeket, házastársakat, élettársakat, a bizalmas barátokat, tehát olyanokat, akikkel az egyén rendszeres és intenzív kapcsolatban áll. A gyenge kapcsolatok, kötések olyan laza szálak, ismeretségek, amelyek hidat képezve kapcsolják össze az egyéneket a tőlük távolabb állókkal, akiket az erős kapcsolatok révén nem tudnának elérni. Ezek a kapcsolatok nagyon fontosak a társadalmi integráció szempontjából. A szomszédok, ismerősök a gyenge kapcsolati típusba sorolhatók. Az erős kapcsolatok szerepe a mikro társadalmi integrációban elengedhetetlen, a gyenge kapcsolatok pedig, elsősorban úgynevezett „híd” szerepükkel, a makro-társadalmi integrációt hivatottak biztosítani. Általánosságban, megállapítható, hogy azok, akik sok erős kötéssel, de kevés gyenge kapcsolattal bírnak, azoknál nagyobb a bezáródás veszélye, annak ellenére, hogy a kapcsolati hálójuk maga, a számos erős kötéssel, nagyon sűrű. Ezeken a kapcsolatokon keresztül azonban nem áramolhatnak széleskörű erőforrások. Így azok, akiknek kapcsolati hálójában több gyenge kapcsolat van, könnyebben jutnak különböző erőforrástípusokhoz, könnyebben integrálódnak a társadalomba, sok esetben előnyösebb helyzetbe is juthatnak ezek által (Granovetter, 1973, 1974; Angelusz – Tardos, 1998; Gyarmati, 2009; Huszti, 2012).

Társadalmi tőke, kapcsolati tőke

A kapcsolathálózat vizsgálata során meg kell említeni a társadalmi tőke, illetve a kapcsolati tőke kifejezéseket. A társadalmi tőke fogalma Pierre Bourdieu nevéhez köthető, aki szerint a társadalmi tőke olyan erőforrás, amely egy adott csoporthoz való tartozáson alapul: „...az egyén által birtokolt társadalmi tőke nagysága egyrészt azon kapcsolatok hálójának kiterjedtségétől függ, amelyeket ténylegesen mozgósítani tud, másrészt azon (gazdasági, kulturális vagy szimbolikus) tőke nagyságától, amelyet azok birtokolnak, akikkel kapcsolatban áll” (Bourdieu, 1983:168). A kapcsolati tőke hiánya társadalmi elszigetelődést, izolációt, marginalizációt eredményezhet, csökkenti a társadalmi integráció esélyét (Bourdieu, 1983; Granovetter, 1982; Sík, 2012; Dávid – Huszti – Lukács, 2016). Lin felfogásában a kapcsolati tőke az egyén kapcsolathálózati jellemzőit, társas kapcsolatainak minőségét és mennyiségét jelenti, míg a társadalmi tőke a kapcsolatokon keresztül elérhető és mobilizálható erőforrásokat (Lin, 2008). A társas kapcsolatok intenzitása és kölcsönössége szerint Lin (2008) a társadalmi kötődés három formáját különbözteti meg:

1. „*binding*” – az egyénhez legközelebb álló kapcsolatok, amelyek több szempontból is (nem, kor, iskolai végzettség, stb.) inkább homogén jellegűek. Ezek tulajdonképpen a fentebb is említett, granovetteri erős kapcsolatok, amelyek érzelmeken, kölcsönös segítségnyújtáson alapuló intim és bizalmas kapcsolatok (szülő, gyermek, házastárs, élettárs, bizalmas barát, akikkel az egyén rendszeres és intenzív kapcsolatban áll).
2. „*bonding*” – az ide tartozók közösen birtokolják az erőforrásokat és az információkat, viszonylag zárt és ugyancsak homogén csoport. Itt már az úgynevezett gyenge kötések is megjelenhetnek.
3. „*bridging*” – ide a gyenge (de mégis jelentőségteljes, lásd *Granovetter: A gyenge kötések ereje* című írását), különböző társadalmi csoportokon átívelő hídszerű kapcsolatok sorolhatók.

1. ábra: A társadalmi tőke típusai



Forrás: Dávid-Huszt-Lukács, 2016

A „*binding*” és „*bonding*” típusú kapcsolatok jelentik az intimitást, bizalmat, támogatást nehéz helyzetekben, továbbá biztosítják a fizikai és pszichés jóllétet, stabilitást és segítik a nehéz helyzetekkel való megküzdést, míg a „*bridging*” tí-

pusú kapcsolatok a társadalmi csoportok közötti közvetítésben, információáramlásban fontosak, összekapcsolják az egyént a sajátjától eltérő társadalmi csoportokkal és alkalmasak arra, hogy áthidalják a társadalmi távolságokat (*Dávid-Huszt-Vajda, 2015*). A „linking” típusú kapcsolatok a különböző társadalmi csoportokat kapcsolják össze a kormányzat, vagy más hierarchikusan működő szervezetekkel, társadalmi egységekkel (*Benák, 2007*).

A hálózatok jelentősége a szociális munkában

A szociális munka lényeges eleme a társas viszonyok, interperszonális kapcsolatok megismerése, fejlesztése, segítése. A társadalmi kapcsolatok és az ezekből felépülő hálózati struktúrák alapvető hatást gyakorolnak az egyén, a csoport-közösség és a szervezeti-intézményi szinteken is, a társadalmi aktivitások és folyamatok kimenetelére. Sőt, bizonyos rendszerek és struktúrák működésére, illetve az ezekben szereplő egyéni cselekvők társadalmi cselekvési mozgásterére és lehetőségkészletére is. A széles, sokoldalú, multiplex és jól működő kapcsolatrendszerek, illetve az ezekből felépülő hálózatok (az azokban elfoglalt pozíciók, tag-ságok, beágyazódások, szerepek) elősegíthetik az egyének, csoportok, közösségek, sőt az intézmények/szervezetek sikeres és hatékony célmegvalósító tevékenységét; működési, fejlesztési, alkalmazkodási előnyöket nyújthatnak. Ezek az előnyök értelmezhetők a támogatás-segítség, a munkakeresés, a karrierlehetőségek, az újtókézség, a vállalkozókézség, a kommunikáció, az információszerzés individuálisabb területén, vagy éppen olyan kollektív mechanizmusoknál, mint a kooperáció, a bizalom, a tudásáramlás, az integráció, a csoportfolyamatok, versenyképesség, adaptáció, erőforráskezelés, koordináció, befolyásolás stb.

Ebben az értelemben elképzelhetetlen a hatékony segítő tevékenység a társas kapcsolatok és társadalmi hálózatok vizsgálata és fejlesztése nélkül.

Az egyének, csoportok-közösségek, szervezetek-intézmények kapcsolatai, illetve az ezek alapján elfoglalt hálózati pozíciójuk tehát alapvetően befolyásolja a működésüket, hatékonyságukat, sőt az ezen hálózatokként felfogott rendszerek (pl. rokonsági rendszer, munkaközösség, önszervező csoport, kortárs csoportok, ellátórendszer, egy helyi társadalom stb.) egészének működését és hatékonyságát is. A kapcsolathálózati kutatás révén pontosabban meg lehet érteni az egyes hálózati tagok és az egész hálózati szerveződés szintjén is a működési és strukturálódási folyamatokat. Kiemelkedően fontos szerepet játszanak a kapcsolatok, interakciók, áramlások és egyéni választások, valamint az ezekből felépülő, komplex há-

lózati struktúrák a társadalom integrációjában, kohéziójának erősítésében is, a hasonlóságra épülő összefonódás által létrejött, homogén összeszerveződések (baráti körök, világnézeti csoportok, különböző szubkultúrák stb.) formálódásában. A működőképes relációk (főleg az erős kötések) és hálózataik (főleg a zártabb struktúrák) a kapcsolatrendszerek tágabb univerzumában *homogén tömböket* hoznak létre (klikkek, közösségek, érdekkörök), amelyeket általában lazább, gyengébb kötések kapcsolnak össze, biztosítva ezáltal a nagyobb léptékű társas szerveződések egységét is.

Több olyan hálózati mechanizmus is létezik, amely meghatározó jelentőségű lehet az érintettek, a szociális segítő tevékenységi folyamatok és maguk a segítők, sőt, a szociális ellátórendszer egészének működése szempontjából, az erőforrások felhasználása, a koordináció, az adaptáció és a terjedés-fertőzés területén (Borgatti – Lopez-Kidwell, 2011). Az erőforrásfelhasználás mechanizmusa során a hálózat tagjai a kapcsolataikon keresztül gondolatokat, erőforrásokat és lehetőségeket érnek el, amelyek közvetlenül növelik a kapacitásaikat (egyéni vagy szervezeti tőkekészletüket, erőforrásrendszerüket), hozzájárulnak sikeres célmegvalósítási lépéseikhez, teljesítmény és jutalom formájában.

A koordinációs mechanizmusok során a hálózat egészére vonatkozó jutalmak, eredmények a fontosak, mivel a hálózat sikeresen összefogja és koordinálja az érintetteket az erőforrásaikat összekapcsolva, valamilyen közös cél elérése érdekében. A fertőzési-terjedési mechanizmusok a diffúzióval összefüggő kérdéseknél fontosak. A hálózatok biztosítják az ötletek, gondolatok, információk, minták, gyakorlatok stb. terjedését a tagok között. Alapvető fontosságú a folyamat az egyéni és kollektív tanulás, fejlődés, innováció szempontjából. Az adaptációs, alkalmazkodási mechanizmusok során a fő kérdés az, hogy a hálózati architektúra miként segíti, vagy éppen akadályozza egy adott hálózati pont környezeti függőségéből fakadó alkalmazkodását a változó körülményekhez. Miként tud válaszolni egy szereplő a külső környezetének bizonytalanságából fakadó kihívásokra, változásokra (Csizmadia, 2016).

A hálózatelemzés sokoldalúsága

A hálózatelemzés egyik nagy előnye univerzális felhasználási lehetőségében rejlik. Mint elméleti paradigma és módszertani irányzat, alkalmas társadalmi életünk számos szerveződésének (mintázat, struktúra) és folyamatának (mechanizmus, áramlás, változás) numerikus (kapcsolati mátrix, hálózati mérőszám) és vizuális

(gráf, szociogram, szociometria) megragadására. Láthatóvá, mérhetővé, összehasonlíthatóvá és mélyebben elemezhetővé teszi világunk rejtett kapcsolatait, viszonyait és az ezekből felépülő különböző bonyolultságú szerveződések is. Szinte bármi elképzelhető, megragadható hálózatként, amennyiben legalább három entitás között bizonyos viszonyok, relációk teremődnek.

A kapcsolathálózatok elemzésének lehetőségeit a szociális munkában az 1. táblázat foglalja össze. Ez egy kiinduló lista, egy olyan gyűjtemény, amely példákkal hivatott érzékelteni az elemzési lehetőségek szinte korlátlan tárházát kiemelve a hálózatok lehetséges alkotóelemeit (pontok), a köztük formálódó viszonyok típusait (élek), a kapcsolatok lehetséges tulajdonságait, jellemzőit (irányok és súlyok), illetve a klasszikus kutatási módszertanban is megszokott egyéni és kollektív tulajdonságokat (attribútumok).

1. táblázat A kapcsolathálózatok elemzésének lehetőségei a szociális munkában

Elemek, típusok és Példák attribútumok

Teljes hálózat	
Hálózat alkotóelemei (pontok)	ügyfelek, érintettek, szakemberek, jelzők, szakmai szervezetek/intézmények, részlegek/osztályok, munkacsoportok, különböző társadalmi csoportok, közösségek, szomszédságok, települések, projektek, folyamatelemek, munkafázisok stb.
Kapcsolatok, viszonyok típusai (élek, kötések)	ismeretség, barátság, érzelmi viszony, segítség-támogatás, szolgáltatás, munkakapcsolat, kommunikációs formák, ötletek-gondolatok, bizonyos erőforrások átadása/áramlása, ellenőrzés, utasítás, jelentés/beszámolás, alá-fölérendeltség, konfliktus, együttműködés, újítás, betegségek átadása, fertőzés-terjedés, utánpótlás, kiválasztás stb.
Kapcsolatok jellege (irányok és súlyok)	kedvelés, szeretet, ellenszenv, elégedettség foka, függési ráta, kommunikáció iránya és gyakorisága, utasítási út, alá-és fölérendeltségi irányok, elköteleződés mértéke, támogatási volumen, segítség mértéke, összegek-mennyiségek, darabszámok, intenzitás, gyakoriság időtáv, ismétlődés stb.
Attribútumok (az alkotóelemek lehetséges tulajdonságai)	nem, életkor, lakóhely, erőforrások, foglalkozás, státusz, méret, bevétel, forráskeret, állomány, létszám, részleg/osztály, beosztás, tagság, rászorultság, valamilyen állapot, hiányhelyzet, krízis, válságtünet, visszaesés, leszokás, támogatott-nem támogatott stb.

Forrás: saját szerkesztés.

Bármilyen hálózat esetében tehát az alapvető alkotóelemeknek a pontok, a kötések, azok jellemzői és a hálózat alkotóelemeinek egyéni tulajdonságai tekinthetők. Mindezek a paraméterek számokkal, kódokkal megragadhatók és így matematikai-statisztikai eszközökkel is elemezhetők, illetve vizuálisan is feltérképezhetők

A lehetséges elemzési irányok módszertani szempontú rendszerezése

A kapcsolathálózati paradigma összetettsége szükségessé tesz bizonyos fokú csoportosítási, rendszerezési megoldást. A fentebb hivatkozott szakirodalmak, illetve a területen végzett saját empirikus kutatási tapasztalataink alapján összeállítottuk a kapcsolathálózati elemzési irányok módszertani osztályozásának egy lehetséges olvasatát (2. táblázat). A lehetséges elemzési irányokat, témaköröket öt hálózati szintet érintve – az egyéntől a szervezetekig haladva –, a kvantitatív és a kvalitatív alaporientáció szétválasztásával, illetve az egyes kapcsolatok és a hálózatok egészének empirikus analízisének szétválasztásával, a szociális munka módszereit is figyelembe véve soroltuk fel.

A hálózati szintek felosztás az alábbi logikát követi:

- *Egyéni kapcsolatrendszer*: egy személy vagy intézmény saját teljes kapcsolatrendszerének a tagjai és a velük léptesített kapcsolatok jellemzői (nem ismerjük a tagok egymás közötti relációit).
- *Személyhálózat*: egy személy vagy intézmény saját teljes kapcsolatrendszerének összes tagja között kialakult kapcsolatok jellemzői (ismerjük a tagok egymás közti relációit is).
- *Csoporthálózat*: általában kisebb, de maximum 100-150 személyig terjedő zárt, teljes komplex kapcsolathálózat (főként szociometria)
- *Közösségi hálózat*: területi vagy más alapon szerveződő közösségek zárt, teljes, komplex kapcsolathálózata (közösségszervezés, közösségfejlesztés, helyi társadalom elemzése)
- *Szervezeti hálózat*: intézmények, szervezetek zárt, teljes, komplex kapcsolathálózata (szervezetszociológia, intézményrendszer, ellátórendszer, szociális szolgáltatások)

A táblázat második felében pedig a legnépszerűbb adatgyűjtési és elemzési technikák találhatók meg. A rendszerezés célja annak összefoglalása, hogy mit és hogyan lehet kutatni ezen a szakterületen, annak érzékeltetése, hogy milyen sokoldalú és sokszínű tudományterületről és módszertani irányzatról is van szó.

2. táblázat A kapcsolathálózati elemzési irányok módszertani rendszerezése

		<i>A kvantitatív vizsgálati módszerek két fő dimenziója</i>		<i>Kvalitatív vizsgálati módszerek</i>
<i>Hálózati szint</i>	<i>Szociális munka mód-szere</i>	A kapcsolatok jellemzői (kapcsolatelemzés)	A kapcsolathálózat egészének jellemzői (hálózatelemzés) SNA	QNA
egyéni kapcsolat-rendszer	esetmunka	<u>Egyéni és szervezeti szint</u> előfordulás és hiány formája, típusa iránya valószínűsége száma, mennyisége, gyakorisága ereje (erős, gyenge) összetétele, tartalma funkciója, erőforrásértéke szubjektív jelentősége, értéke <u>Csoport és közösségi szint</u> bizalom közös értékrend közös attitűd társadalmi, politikai és civil akti-vitás altruizmus, reciprocitás filantrópia, önkéntesség	mátrixok és gráfok irányok, súlyok topológia méret, komplexitás töredezettség, törési pontok fokszám, sűrűség reciprocitás, tranzitivitás elérhetőség, távolság és átmérő áramlás centralizáltság, hatalom beágyazottság közelség és köztesség klaszteresedés klikkesedés, hálózati csoportok hálózati pozíciók és szerepek	kapcsolatok és hálózatok miként függenek az egyénektől egyéni cselekvések és vélemé- nyek összefüggése a kapcsolati jellemzőkkel kapcsolatok, mint lehetőségek és korlátok az ember életében egyén hatása a hálózatra hálózat hatása az egyénre kapcsolatok és hálózatok szubjek- tív interpretációi, jelentései, je- lentőségei hogyan érzékeljük a kapcsolato- kat és hálózatokat
egohálózat	esetmunka			
csoport-hálózat	esetmunka, szociális munka cso- portokkal			
közösségi hálózat	közösségi szociális munka			
szervezeti hálózat	tervezés, fejlesztés, működtetés, ellátás stb.			
<i>Népszerű módszerek és technikák</i>		Kérdőív, interjú, napló, dokumentu- mok névgenerátor pozíciógenerátor erőforrásgenerátor méretgenerátor kapcsolati napló	Kérdőív, interjú, adatbázisok, do- kumentumok, internetes források szociometria, gráfok kapcsolathálózat-elemzési (SNA) módszerek	interjú, megfigyelés, terepmunka, dokumentumok, archívumok nem strukturált, szabadkezes há- lózati térképek rajzolása kapcsolati narratívák kapcsolatok mentális, kognitív le- képeződései

Forrás: saját szerkesztés.

Jelen tanulmány keretei között természetesen nem lehetséges a teljes elemzési rendszer ismertetése. Ehhez számos bevezető jellegű (Scott, 1991) és magasabb szintű (Wasserman-Faust, 1994) kézikönyv, tanulmány érhető el magyar (Barabási, 2017; Csizmadia, 2008; Kürtösi, 2005; Takács, 2011) és főként angol nyelven (Hanneman – Riddle, 2005; Hollstein, 2011; Kadushin, 2012; Scott – Carrington, 2011). A tanulmány következő két fejezetében az egyéni és a teljes, komplex, összetett hálózatok kutatásának és elemzésének a szociális munka szempontjából is hasznos módszerei közül ismertetünk néhányat, bevezető jelleggel.

Az egyéni kapcsolathálózatot mérő módszerek

A társadalomtudományokban az egyén kapcsolathálózatának vizsgálatára általában különböző, generátor típusú mérési módszereket alkalmaznak a kutatók. Ennek két leggyakrabban használt módszere a *Wellman, Fischer, Burt, Marsden* neveihez köthető *névgenerátor* (lásd még pl. *Laumann, 1973; Wellman, 1979; McCallister and Fischer, 1978; Fischer, 1982; Burt, 1984; Campbell and Lee, 1991; Marsden, 1987*), valamint az elsősorban *Lin és Dumin* nevével fémjelzett *pozíció-generátor* (pl. *Lin and Dumin, 1986; Lin, 2001; Erickson, 2004*). Mindkét módszer elsődleges célja, hogy az egyéni kapcsolatrendszer társas támogatását és a kapcsolatok által elérhető erőforrásokat próbálja feltárni. A névgenerátor és a pozíciógenerátor mellett az erőforrás-generátort kell még megemlíteni (*Snijders, 1999, van der Gaag and Snijders, 2004*), továbbá a pozíció- és erőforrás-generátor között elhelyezkedő méretgenerátort (*McCarty et al. 2001, Huszti, 2015, Kmetty-Koltai, 2015*).

A következőkben az egyéni kapcsolathálózat felmérésére szolgáló, fent említett generátor típusú módszerek közül a névgenerátor és pozíciógenerátor ismertetésére kerül sor, majd speciális technikákat mutatunk be. Ennek során először röviden összefoglaljuk az egyes módszerek alkalmazásának hozadékait, előnyeit, esetleges nehézségeit, majd példákon keresztül mutatjuk be a módszerek alkalmazását. A módszerek alkalmazását több kutatásból kiragadott példával világítjuk meg. A kutatások közös jellemzője, hogy bár eltérő mintán, de minden esetben hátrányos helyzetű, elsősorban roma populációra fókuszáltak.

A névgenerátor

A névgenerátor módszerek alapvetően a társas támogató rendszer mérésére irányulnak, így leginkább az egyént körülvevő erős, társas támogatást nyújtó kapcsolatokat lehet felmérni, amelyekben elsősorban a családi kapcsolatok dominálnak. A névgenerátor típusú kérdőívek azokban a szituációkban gyűjtenek neveket, amelyeket a kutató előre megfogalmaz (és amelyek kutatási témaként változók lehetnek). Az egyéni kapcsolatrendszeréről szóló adatgyűjtés alapvetően azon alapul, hogy felvázoljuk az egyének kapcsolatait más emberekkel. Módszertanilag az adatgyűjtés első lépése, hogy az interjúkészítő-kérdezőbiztos azt kérdezi az egyénektől, hogy kikkel állnak kapcsolatban. Az egyén által felsorolt másokat tekintik az adott egyén társas kapcsolatrendszerének. A következő lépésben a kutatások ezekről az alterekről, megnevezett másokról gyűjtenek információkat. A névgenerátor alapesetben azt kéri a válaszadótól, hogy készítsen egy listát azokról a kapcsolatairól, amelyek eleget tesznek bizonyos, előre megadott kritériumoknak, pl. erős kapcsolatok, barátok, stb. Vannak kutatások, amelyekben egyszerűen azt kérdezték meg az emberektől, hogy „Ki az Ön legjobb barátja?” (Laumann, 1973), vagy azt, hogy kik azok, akikkel intim, közeli kapcsolatban van a megkérdezett (Wellman, 1979). Mások azt kérték a megkérdezettektől, hogy nevezzék meg azokat az embereket, akikkel bizonyos erőforrásokat tudnak cserélni, pl. akitől kölcsön tud kérni adott esetben egy nagyobb összeget, vagy akitől tanácsot kér munkával kapcsolatos döntésben (Fischer, 1982a). A névgenerátor alkalmazása során általában ún. *névinterpretáló* kérdéseket is használnak a kutatók, amelyek arra irányulnak, hogy különböző paraméterek alapján leírják az egyén által megnevezett másokat, illetve, hogy képet adjanak az egyén és az általa megnevezettek kapcsolatáról (Marsden, 2005). A *névinterpretáló* kérdések magukba foglalnak olyan kérdéseket, mint 1) a személyes jegyeket leíró kérdések: a megnevezett neme, kora, iskolai végzettsége, szocio-ökonómiai háttere, stb.; 2) az egyén illetve az általa megnevezett közti kapcsolat leírására szolgáló kérdések: a kapcsolat típusa (pl. házastárs, gyermek, szülő, partner, stb.), a kapcsolat gyakorisága, az intimitás szintje, a kapcsolat eredete, stb. (Chua – Madej – Wellman, 2009).

A névgenerátor a gyakorlatban

A társadalmi periférián élő gyermekek és fiatalok droghasználati szokásainak feltárására irányuló kutatásban alkalmunk volt a vizsgált populáció kapcsolathálózatát is vizsgálni (Husztik-Takács, 2017). Az erős kapcsolatokat mérő névgenerátor

módszerből ebben a kutatásban egyet alkalmaztunk: azt, amelyik a bizalmas kapcsolatokat mérte fel⁵² (Husztai, 2015). A névgenerátor szituációhoz névinterpretáló kérdések is tartoztak, melyek a kérdések mentén megnevezettek nemét, korát, iskolai végzettségét, de a megkérdezettnek a megnevezett személyhez fűződő kapcsolatát is felmérte (mennyire bízik benne, mennyire fontos számára). Alkalmaztuk továbbá az úgynevezett *három barát technikát*, amely a mintába került fiatalok baráti kapcsolatrendszerét, annak kiterjedtségét és minőségét mérte. A 2017-ben zajlott kérdőíves adatfelvétel során 668 telepí környezetben élő és 222 szakellátásban élő fiatal (18-29 éves) kérdeztünk meg. A mintába került fiatalok átlagosan 1,8 személyt jelöltek meg ennél a kérdésnél (min.0; max.6; szórás 1,228). A 2015-ben végzett országos reprezentatív kutatás vonatkozó adatai szerint a 18-29 évesek körében a bizalmas kapcsolathálózat átlagos mérete 2,6 (Albert és Dávid, 2016). A mintába került fiatalok bizalmasainak száma tehát alacsonyabb, mint az várható volt. A megkérdezettek 8 százaléka nem említett egyetlen bizalmast sem. Egy bizalmas kapcsolatot a válaszadók 44 százaléka, kettőt 22 százaléka említett. A megkérdezettek összesen 1569 főt jelöltek meg a kérdésekre válaszolva. A telepen élő fiatalok összesen 1196 bizalmas kapcsolatot említettek (átlag 1,8 fő), míg a szakellátásban élők összesen 373 kapcsolatot (átlag 1,7 fő). A telepen élő megkérdezettek bizalmasai között nagyobb arányban voltak a rokon kapcsolatok, míg a szakellátásban élők esetében a nem rokon kapcsolatokból kikerülő bizalmasok aránya a magasabb. A rokon kapcsolatok esetében leginkább az „egyéb rokon” kategória hiányzik a szakellátásban élő fiataloknál, míg az osztálytársak és nevelők lényegesen gyakrabban kerülnek a bizalmas kapcsolatok közé. Mind a telepí, mind a szakellátásban élő megkérdezettek esetében a barátok azok, akik legnagyobb eséllyel a bizalmasok is. A megkérdezettek megnevezhették három legjobb barátjukat. Átlagosan 2,24 főt neveztek meg (min.0; max.3; szórás 1,05739). A vizsgált fiatalok 10 százaléka nem nevezett meg egy barátot sem. A barátok nélkülözése, hiánya a kapcsolathálózatban izolációra, integrációs deficitre utalnak (Dávid és Lukács, 2015; Albert és Dávid, 2016). Egy

⁵²Időnként az emberek beszélgetni szoktak másokkal egészen személyes, bizalmas dolgokról, problémákról. Te kivel, kikkel szoktad az ilyen jellegű dolgaidat, kérdéseidet megbeszélni? Kérlek, gondold át, hogy kik azok a felnőttek vagy fiatalok, gyerekek, akikre ilyen kérdésekben számíthatsz! És most sorold fel őket a becenevükkel vagy monogramjukkal, keresztnévükkel említve.

barátot 17 százalékuk, kettőt 12 százalékuk és hármat 61 százalékuk említett (Husztí-Takács, 2017).

A pozíció-generátor

A pozíció-generátor a *társadalmi hierarchiában betöltött helyre* fókuszál és *nem az individuális szereplőkre a hierarchiában*. Azt próbálja megbecsülni, hogy egy egyénnek milyen esélyei lehetnek arra, hogy kapcsolatai révén különböző helyet foglaljon el a hierarchiában. Ezzel a módszerrel inkább a gyenge, mintsem az erős kötések lehet mérni, tehát éppen azokat, amelyek hidakat képezhetnek egyes társadalmi rétegek között (Lin – Fu – Chen, 2008). A pozíciógenerátorban a kutatók azt kérdezik a válaszadótól, hogy az előre felsorolt, különböző státuszú foglalkozások (ügyvéd, orvos, tanár, titkárnő, boltos, stb.) képviselői közül ismer-e valakit vagy sem. A pozíciógenerátor módszer alkalmazásakor lehetőség szerint olyan foglalkozáslistát kell összeállítani, amely jól lefedi az alacsony és a magas presztízszű foglalkozásokat. Ezenkívül célszerű olyan foglalkozásokat választani, amelyeket mindenki nagy valószínűséggel ismer, tehát jó, ha az adott társadalomban jól „látható” az adott foglalkozás, sokan végzik az adott tevékenységet. A foglalkozásokat úgy kell megnevezni, hogy mindenki számára világos, egyértelmű legyen, mindenki ugyanazt értse rajta. Érdeemes olyan listát készíteni, amelyet hosszú ideig lehet alkalmazni, mert abban nem avulnak el hamar az adott foglalkozások (Erickson 2004; Lin – Fu – Chen, 2008). A pozíciógenerátor előnye, hogy könnyű adminisztrálni, kitölteni.

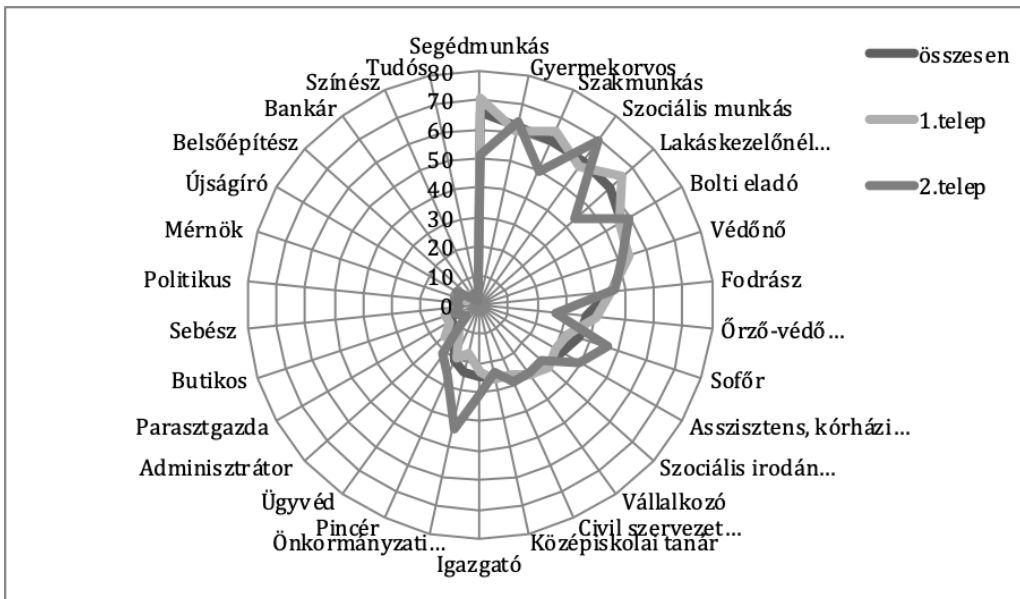
A pozíció-generátor a gyakorlatban

A szakirodalom szerint azok esetében, akik sok erős és kevesebb gyenge kötésű kapcsolattal rendelkeznek, nagyobb a bezáródás veszélye, annak ellenére, hogy a kapcsolati hálójuk a számos erős kötés révén nagyon sűrű. Ezeken a kapcsolatokon keresztül az erőforrások nem tudnak széles körben áramlani. Viszont azok, akiknek kapcsolathálózatában több a gyenge kapcsolat, könnyebben jutnak a különböző erőforrástípusokhoz, könnyebben integrálódnak a társadalomba és gyakrabban kerülnek társadalmilag előnyösebb helyzetbe (Granovetter, 1973, 1974; Angelusz és Tardos, 1998; Gyarmati, 2009).

Egy kutatás során egy nagyvárosban, telepi környezetben élők gyenge kapcsolatait vizsgáltuk pozíciógenerátor módszerrel (Husztí, 2019 – megjelenés alatt). A kutatásba a város két részén fekvő, elkülönülő telepen élő felnőtteket vontunk be (N=271). A vizsgálat ezen részében többek között arra voltunk kíváncsiak, hogy

milyen kiterjedtségű és összetételű a telepi környezetben élők gyenge kötésekből álló kapcsolathálózata, és hogy van-e különbség ebben a két telep között. A vizsgálat során a következő kérdést tettük fel: „A következőkben felolvasok néhány foglalkozást. Kérem, mondja meg mindegyikről, hogy személyesen ismer-e ilyen foglalkozású embereket. Ezek az emberek lehetnek az Ön rokonai, barátai, ismerősei. Ha több ugyanolyan foglalkozású embert is ismer, most gondoljon arra, aki leghamarabb eszébe jut közülük!” Az általában használatos kérdések mellett a kutatásban használt kérdőív tartalmazott névinterpretáló kérdéseket is, a foglalkozások kapcsán felidézett személyekre vonatkozóan, így a gyenge kötések néhány olyan jellemzői is vizsgálhatóakká váltak, amelyek hasznosak lehetnek a társadalmi integráció szempontjából. Az általunk felsorolt foglalkozások mentén a következő pókháló diagramot tudtuk felrajzolni, a két telep vonatkozásában:

2. ábra: Pozíciógenerátor



Forrás: Huszti, 2019

A megismert adatokból azt láttuk, hogy a felsorolt foglalkozások (30) közül egyikből sem rendelkezik ismerőssel a válaszadók 7 százaléka, ami magasabb volt, mint az országos (2%). Azt is megtudhattuk, hogy a nők kapcsolatrendszere lényegesen kiterjedtebb, és összetételét tekintve is eltér a férfiakétól.

A speciális technikák egyéni kapcsolathálózat vizsgálatához

Az egyéni kapcsolathálózatokról az eddig említett generátor típusú adatgyűjtésen kívül más lehetőség is kínálkozik. Speciális technikaként említhető a napló módszer, illetve a résztvevő-segítő szociogram vagy térkép.

Kapcsolati napló

A kapcsolati napló (contact diary) napi rendszerességgel vizsgálja az egyén kapcsolathálózatát egy meghatározott időintervallumban (pl. egy hét, egy hónap, 100 nap, stb.). A napló a megkérdezett egyén önbejegyzéseit tartalmazza, az aktuális kapcsolataira vonatkozóan (Fu, 2005). A kapcsolati napló módszerrel történő adatfelvétel során a kutató arra kéri a válaszadót, hogy sorolja fel minden egyes kapcsolatát napi szinten, egy bizonyos időintervallumon keresztül. Annak ellenére, hogy a naplóvezetés nagyon munkaigényes feladat, a módszerrel a kapcsolatok értékes tartományát lehet egyidejűleg felmérni, az erős kötésektől a közepesen erős kapcsolatokon keresztül a gyenge kötésekig, melyek sem a névgenerátor, sem pedig a pozíciógenerátorral nem ismerhetők meg (Chua – Madej – Wellman, 2009). *(A módszer alkalmazásáról részletesen lásd: Huszti, 2015).*

A kapcsolati napló a gyakorlatban

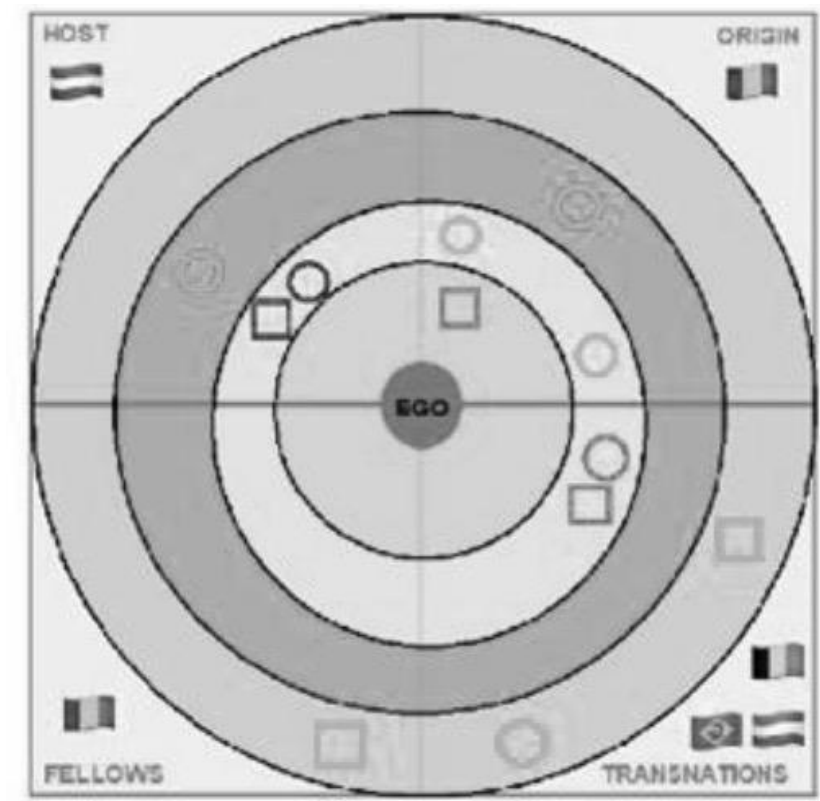
A Keresztény Roma Szakkollégista Hálózat 2011-es megalakulása után kezdődő kutatássorozat alkalmat adott arra, hogy napló módszerrel vizsgáljuk meg az ezekben a szakkollégiumokba kerülő fiatal, roma származású egyetemisták kapcsolathálózatát, annak változásait. A kutatás ezen része arra fókuszált, hogy feltárja, milyen kapcsolatok segítik elő a célcsoport mobilitását, illetve a társadalmi beilleszkedésüket. A vizsgálatba bekerült fiatalok egy hetes kapcsolati naplót töltöttek ki és ebben jegyezték fel azokat az egy hét alatt aktualizálódó kapcsolataikat, akikkel beszélgettek az adott időintervallumban. A kapcsolati napló alkalmazásával megvizsgáltuk, hogy milyen a vizsgált minta kapcsolathálózatának mérete, kiterjedtsége, azaz hány személy veszi körül a válaszolót, illetve azt is, hogy kik alkotják az aktív kapcsolathálózatot és mi jellemzi a megkérdezett személy és az általa megjelöltek viszonyát. Az itt bemutatásra kerülő mintázat 76 roma származású egyetemista 1997 főből álló kapcsolathálózatát írja le, néhány jellemző alapján. A vizsgált minta átlagosan 26 főt jegyzett fel az egy hét leforgása alatt. A kapcsolathálózat a családi, rokoni kapcsolatokon túl olyan, hangsúlyosan megjelenő elemeket is tartalmazott, mint a szakkollégiumi társak, nevelők, egyetemi

csoporttársak, oktató, közeli barátok. A megnevezett személyek közül a régi kapcsolatokat a rokonsági, az új kapcsolatokat pedig az egyetemi, szakkollégiumi közegből származó ismerősök jelentették. A napló adatai alapján azt is láthattuk, hogy a vizsgált populáció „kibocsátó” közege – a többségi társadalomhoz viszonyítva – nem túl iskolázott, etnikailag inkább homogén miliő, míg az új, „befogadó közege” alapvetően egy nem roma, értelmiségi kört jelent. Fontos látni, hogy az adatok alapján a „bridging” típusú kötések (a hidak) – a kibocsátó közegehez képest – egyértelműen egy más társadalmi csoporthoz, magas státuszú értelmiségi réteghez vezetnek. Egy másik, fontos jelenség létét is világosan bizonyították a naplós adatok: a sajátos szituációban különböző megküzdési stratégiák rajzolódnak ki. Azok a szakkollégisták, akik gyengébben kötődtek a családjukhoz, erős kötéseiket a közeli barátaikban, szakkollégiumi társaikban találták meg. Olyan hallgatók is akadtak, akik a kapcsolati naplójukban nem említettek sem egyetemi csoporttársakat, sem oktatókat, viszont sokkal több és erősebb kötésük származik a szakkollégiumi, baráti, és családi körből.

A kutatás során alkalmunk nyílt megvizsgálni a szakkollégista fiatalok által feljegyzett személyek közötti kapcsolatokat is: arra kértük a válaszadókat, hogy jelöljék a naplóban feljegyzett személyek között meglévő kapcsolatot (0=nincs kapcsolat a két személy között, nem ismerik egymást, 1=ismerik egymást). Az ily módon létrehozott személy-centrikus kapcsolathálózatot az Egonet program alkalmazásával vizsgáltuk, egyénenként. A következő ábrán látható 23 éves roma orvostanhallgató fiú 25 személyt nevezett meg a naplójában. Kör alakkal jelöltük a nő, négyzettel a férfi ismerősöket, sötét színnel a roma, fehérrel a nem roma kapcsolatokat, a feliratok pedig a kapcsolat típusát jelölik. A körök és négyzetek mérete azt mutatja, hogy az adott személynek mekkora összekötő (híd) szerepe van a hálózatban: minél nagyobb a kör vagy a négyzet, az adott személynek annál jelentősebb az összekötő szerepe (betweenness centrality). A vonalak azokat az ismerősöket kötik össze, akik a hallgatón kívül is szoktak egymással beszélni. Az orvostanhallgató kapcsolathálózatában magasabb a férfi (60%) és a cigány származásúak (56%) aránya. Ugyan a hálózat egy komponensből áll, azaz mindegyik ismerős integrált (nem izolált) része a kapcsolathálózatnak, jól látható módon különválnak a családi és az egyetemi/szakkollégiumi közegek. Amíg a kisszámú családi kötések iskolai végzettsége 8 általános, addig az összes többi ismerős legalább érettségizett, többségében egyetemi hallgató. Úgy tűnik, ez a fiú javarészt szakkollégiumi és egyetemi csoporttársaira támaszkodik. A családi, valamint az egyetemi/szakkollégiumi csoport között a roma származású barátnő az

például lehet része egy ilyen kapcsolathálózati térkép közös elkészítése, amelynek során a kliensben tudatosodik az, hogy vannak-e olyan kapcsolatai, akikre számíthat, illetve az is például, hogy esetleg nincsenek bizalmas kapcsolatai, közeli barátai, akiktől segítséget kérhet.

4. ábra: Példa a PSN térképre



Az ábrán egy olyan fiatal, 19 éves értelmiségi nő PSN térképe látható, aki a kéredezés időpontjában szülőhazájától eltérő országban dolgozott. (*A módszerről lásd részletesebben: Szabó, 2017, Szabó-Szabó, 2018*). Az ábrán a kör a nő, a négyzet pedig a férfi altereket jelöli. A színek a különböző kapcsolattípusokat jelzik, amelyeket az ábra fekete-fehér megjelenése miatt itt nem áll módunkban részletesen ismertetni. Az ábra alapján látható, hogy az egyénhez legközelebb eső körön a vizsgált személylegközelebbi kapcsolata az ORIGIN kategóriában található. Egy férfi családtagról van szó: az édesapáról, aki nagyon közeli, bizalmas kapcsolatot ápol a lányával. A második körön szintén az ORIGIN kategóriában két barátnőt jelölt a válaszadó, valamint a transnationals kategóriában két családtagot, a nővért és a férjet, akik másik országban élnek, illetve szintén ezen, a második körön

találhatók a családi barátok, akik mindenben támogatják a kérdeztet. A harmadik körön barátnőket találunk, a negyediken pedig további fiú-és lány barátokat találunk.

A teljes kapcsolathálózatot mérő módszerek

A korábbi években számos területi szinten (helyi-lokális, kistérségi, regionális, országos), eltérő jellegű kapcsolathálózati aktor-típusokon (önkormányzatok, ipari parkok, KKV-k, innovációs rendszer tagjai, szakmai csoportok, egyének, szociális intézmények), különböző profilú (társulás, térségi-területi, vállalkozási-piaci, innovációs-újító, segítő-támogató) együttműködési kapcsolatrendszerekre fókuszálva elemeztünk hálózati struktúrákat és szerveződési folyamatokat (*Csizmadia*, 2003, 2009, 2014, 2015, 2016; *Csizmadia – Grosz*, 2011a, 2011b, 2012). A szociális munka szempontjából ezen anyagok közül különösen fontos a szociális intézményrendszer várostérségi szintű (Győr és vonzáskörzete) együttműködési kapcsolatainak és hálózati struktúráinak elemzése (*Csizmadia*, 2016), amely a szervezetközi kapcsolatok vizsgálatára mutathat példát. Az ezekből leszármazott tapasztalatok alapján a következő lépésben a komplex, teljes hálózati szerveződések empirikus elemzésének legfontosabb eljárásait, módszereit és mérőszámait mutatjuk be példákon keresztül. Első példánkban (5. ábra) egy kisebb méretű, összesen hat elemből ($N=6$) álló teljes hálózat (minden pont kapcsolódik valahogyan) látható, amelynek mindegyik tulajdonsága, paramétere leképződik a kiinduló kapcsolathálózati mátrixban.

A kapcsolati mátrix jelenti bármilyen numerikus és vizuális elemzés alapját, kiindulópontját. Ez egy olyan táblázat, amelynek a sorai és az oszlopai azonosak (A-tól F-ig sorolt hálózati tagok), a cellákban pedig a köztük megfigyelhető páronkénti kapcsolatok, viszonyok kódjai szerepelnek (pl. 0 = nincs kapcsolat, 1 = van kapcsolat). A kapcsolatok lehetnek *nem irányítottak* (pl. egy együttműködési kapcsolat két fél között), *irányítottak* (pl. ki kivel szimpatizál egy csoportban), és *súlyokkal ellátottak* (pl. milyen gyakran kommunikál két hálózati tag egymással). Ezeket a tulajdonságokat a kódok elhelyezkedése és értéke ragadja meg. Az itt jelölt A, B, C pontok például lehetnek emberek, csoportok, intézmények, települések, dolgok-tárgyak, fogalmak, bármilyen olyan létező entitások, amely összekapcsolhatók egymással valamilyen szempontból. A kötések pedig ezen entitások közti viszonyok reprezentánsai: pl. rokonság, szerződés, pénzügyi kapcsolat, segítő reláció, függés, jelentési út, kommunikációs csatorna, érzelmi viszony.

5. ábra Kapcsolathálózati alkotóelemek és mátrixok

	A	B	C	D	E	F
A	-	1	1	1	1	0
B	1	-	1	0	0	0
C	1	1	-	0	0	0

D 1 0 0 - 0 0

E 1 0 0 0 - 1

	A	B	C	D	E	F
A	-	1	1	1	0	0
B	0	-	1	0	0	0
C	1	0	-	0	0	0

D 0 0 0 - 0 0

E 1 0 0 0 - 1

	A	B	C	D	E	F
A	-	1	3	2	0	0
B	0	-	4	0	0	0
C	3	0	-	0	0	0

D 0 0 0 - 0 0

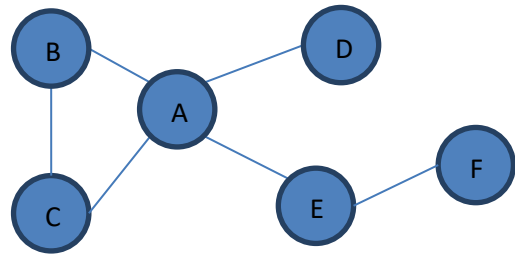
E 1 0 0 0 - 2



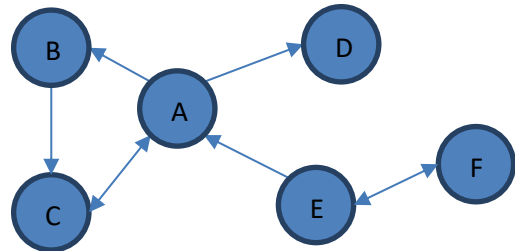
0 0 0 2 -
Hálózati pont



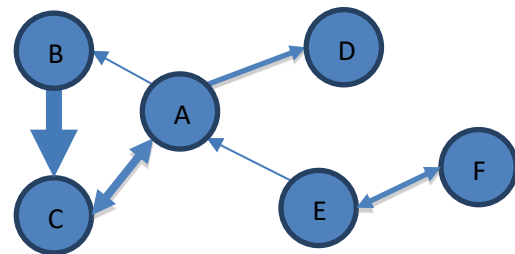
Nem irányított kö-
tés



Nem irányított hálózat



Irányított hálózat



Súlyozott hálózat

Ember, csoport, intézmény/szervezet, terület,
tárgy/dolog, fogalom/szó, projekt, támogatási forma

pl. vérségi kapcsolat, házastársi kapcsolat, szerződés,
pénzügyi kapcsolat, együttműködési megállapodás stb.

pl. segítség-támogatás, szeretet-szimpátia, kommuniká-
ció, irányítási-ellenőrzési út, jelentés-beszámolás stb.

pl. mennyire szeretünk valakit, milyen szoros az együtt-
működés, mekkora összegek/erőforrások áramlanak,
időtáv stb.

Forrás: saját szerkesztés.

A példák arra világítanak rá, hogy a különböző szociális munkaformák mindegyikénél alkalmazható módszertani eljárásról beszélünk. Legyen az egy érintett személy (esetmunka) teljes egyéni kapcsolatrendszerének a feltárása (a lényeg, hogy itt mindenkinek ismerjük az egymással kialakult kapcsolatát, viszonyát), egy önszervező csoport, egy kortárscsoport, egy iskolai osztály tagjainak a belső egymás közötti viszonyrendszere (csoportmunka), vagy akár egy nagyobb offline-online közösség kapcsolathálózati mintázata. De gondolhatunk az interprofesszionális együttműködési hálózatok megragadására is, vagy éppen egy térségi szinten szerveződő szociális ellátórendszer szervezatközi kapcsolatainak a feltérképezésére. A csoportokon belüli, a csoportok közötti, és hasonlóan a szervezeteken belüli és szervezetek közötti összefonódások is megragadhatók azonos kutatómódszertani eljárásokkal.

A felhasználhatóság – itt csak vázlatosan kifejtett – sokszínűsége nagy mozgásteret adhat a szociális munkán belüli ilyen irányú és témájú kutatások, vizsgálatok elterjedésének, illetve talán az is érzékelhető, hogy a szakterületen gyakorlati munkát végző munkatársak mindennapi tevékenységében is szerepet kaphatnak egyszerűbb teljes kapcsolathálózatokra orientáló adatgyűjtések és elemzések is. Ezek közül a legfontosabbakat tekintjük át a következő alfejezetben.

Eljárások, mérőszámok

A kapcsolathálózatok elemzése során általában két területre érdemes fókuszálni. Az egyik a hálózatok strukturális (szerkezeti) és funkcionális (működési) jellemzőinek numerikus megragadása különböző hálózati mutatók, mérőszámok segítségével. Ilyenkor lényegében a számok nyelvén nyílik mód bizonyos hálózati tulajdonságok leírására és összehasonlítására. Ezek a mutatók bármilyen hálózat esetében relevánsak lehetnek. A másik terület a kapcsolathálózatok vizuális megjelenítése gráfok, szociogramok formájában. Ezek a hálózatok képei, a hálózatok alakjának és szerkezetének, illetve alkotóelemeinek láthatóvá tett lenyomatai. Sok esetben már a hálózatok ilyen formájú „felrajzolása” is rengeteg információt hordoz a vizsgált kapcsolatrendszeréről, és nagyban segíti a kapott számszerűsített eredményeink értelmezését is.

A hálózatok mérete nem befolyásolja komolyabban a numerikus elemzést (a számítási kapacitást leszámítva), viszont az ábrázolási lehetőségek jelentősen eltérhetnek a kisebb (pár tíz vagy száz elemű) és a nagyobb (akár több millió elemű) hálózatok esetében. Most egy kisméretű, egyetlen komponensű (minden pont összekapcsolt egymással, nincsenek izolált tagok), mindössze tizenöt pontból

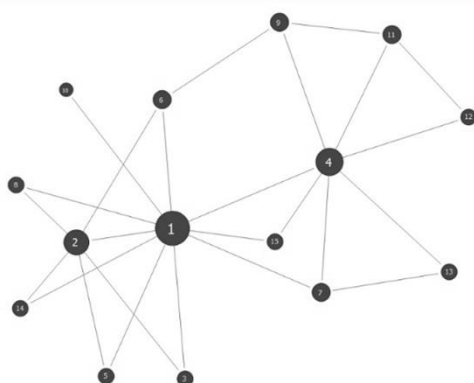
($N=15$) és összesen 25 db nem irányított (szimmetrikus) élből, kötésből ($R=25$) álló anonim, számítógéppel generált véletlenszerű teszt-hálózaton (6. ábra) mutatjuk be a fontosabb elemzési lehetőségeket. És mivel a mérőszámokat folyamatosan össze lehet kapcsolni a gráfon látható vizuális jellemzőkkel, az ilyen léptékeknél könnyebb követni a módszereket, értelmezi a kapott eredményeket. Kizárólag olyan eljárásokat mutatunk be, amelyek a jelenleg elérhető legnépszerűbb ingyenes kapcsolathálózat-elemző szoftverekkel (pl. *Gephi*, *SocNetV*, *NetDraw*, *Pajek*) is elvégezhetők.

6. ábra A kapcsolati mátrix és kapcsolati gráf

Kapcsolati mátrix

Gráf

Actor\Actor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1
2	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1
5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
7	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
8	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
12	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
13	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
14	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0



Forrás: saját szerkesztés, SocNetV 2.5 software

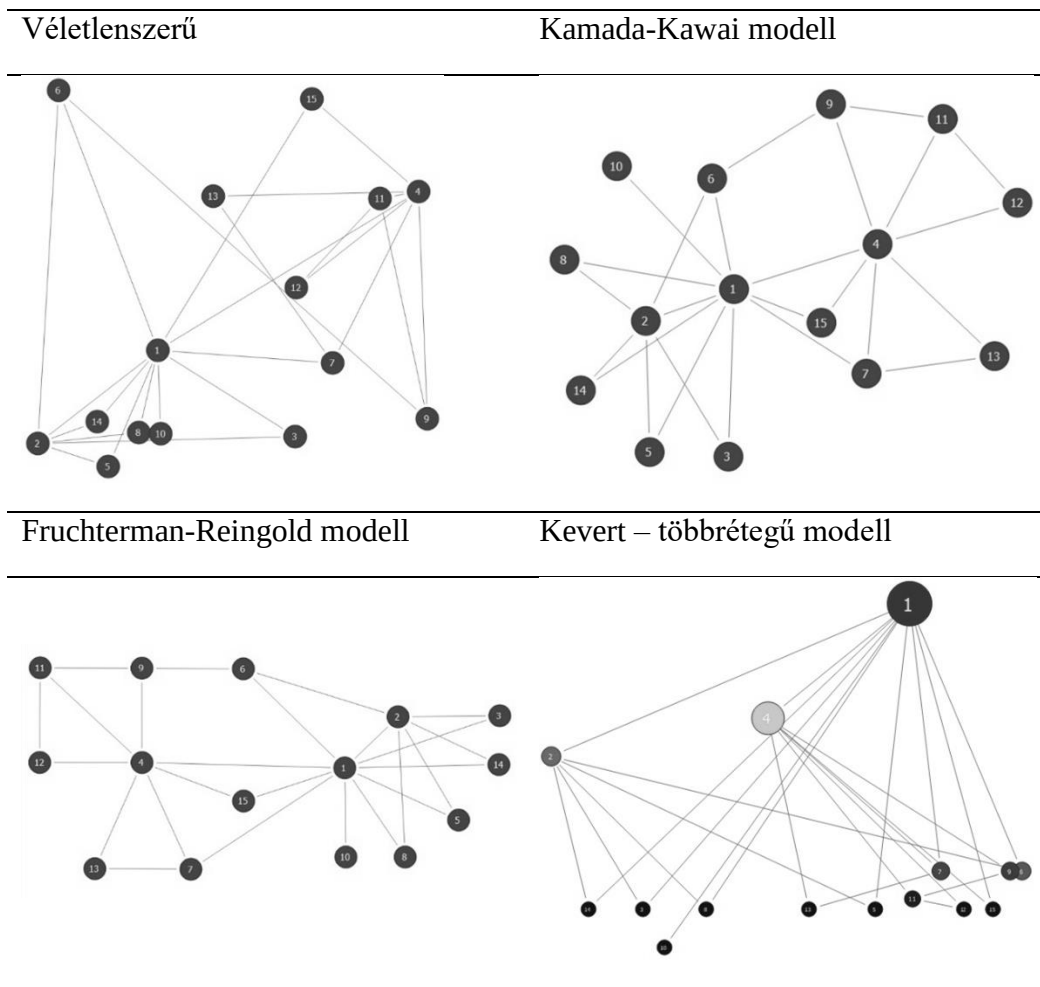
Mint azt korábban már jeleztük, a kapcsolati mátrix (lásd a fenti ábra bal oldalán szereplő táblázatot) hordozza kódolt formában az összes olyan információt, amely szükséges egy hálózat számítógépes programmal megoldott felrajzolásához és statisztikai elemzéséhez. Egy ilyen kapcsolati mátrix például excel táblázatban könnyedén elkészíthető. Jelen esetben 15 tagja van a hálózatnak, a hálózati pontok számokkal lettek jelölve (ID) 1-15 közötti értékekkel. A mátrix alapján a hálózat képe egy gráfon jeleníthető meg, amely első pillanattól kezdve könnyebben olvasható, és sokkal több információt hordoz a kapcsolathálózat egészéről a 0-1 kódokkal működő adatrengeteghez képest. A fenti gráf jelölhet pl. egy szakmaközi együttműködési hálózatot, középen a szociális szakemberrel, intézmények közötti relációkat vagy akár egy kistérség települései között formálódó kötések. Maguk a pontokat összekötő vonalak (élek) pedig lehetnek információáramlási csatornák,

érzelmi relációk, szerződések stb. A pontok és az élek konkrét tartalmától függetlenül létezik egy olyan kapcsolathálózat-elemzési módszertani kánon, amely minden esetben hasonlóan alkalmazható.

A hálózatok képe – vizuális megjelenítés

Kezdjük a vizuális megjelenítéssel (7. ábra), mivel ezzel lehet az első lépésben áttekinthető formában megismerni a kapcsolathálózat fontosabb paramétereit. Az anonim, véletlen teszt-hálózatot négy különböző formában jelenítettük meg. Az első egy teljesen random algoritmusú modell, míg a többi eljárás során a pontokat és az éleket már a hálózat bizonyos strukturális sajátosságai (központi szereplők, belső csoportok, kötések száma stb.) alapján helyeztük el. Mindegyik ábrázolási módszer megfelelő, de a funkció (a képi megjelenítés hatékonysága) szempontjából jelentős különbségek figyelhetők meg közöttük. A teljesen random módon felrajzolt gráf tűnik a legnehezebben átláthatónak. Jóval nehezebb kiolvasni a hálózat szerkezeti jellemzőit és az egyes tagok kapcsolódási logikáját. Általános alapelvként elmondható, hogy a képi megjelenítés során az elsődleges szempont a minél jobb átláthatóság: a teljes hálózati szerkezet, és az abban szereplő hálózati pontok pozíciójának és tulajdonságainak a minél „tisztább”, a néző számára legoptimálisabb ábrázolása legyen.

7. ábra A kapcsolathálózatok ábrázolása - azonos hálózat, 4 eltérő grafikai modellel



Forrás: saját szerkesztés, SocNetV 2.5 software

A többretegű modell bizonyos megoldások együttes alkalmazására ad példát, s ennél a hálózat képében már vannak utalások a központi szereplőkre (pl. 1. és 4 pont), és a kapcsolódási logika sűrűségi fokára vonatkozóan is (nagyon sok a fentről induló páronkénti reláció). A hálózatok tehát nagyon sokféle formában felrajzolhatók, s a fő cél, hogy az elemzés és az interpretáció során a vizuális megoldás mindig minél átláthatóbb legyen és a fő hálózati tulajdonságokat, jellemzőket emelje ki.

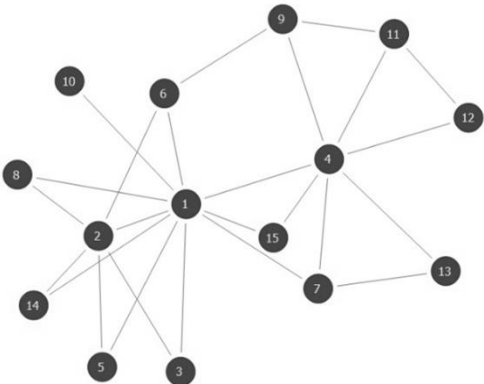
A hálózatok számszerűsíthető paraméterei – numerikus elemzés

Szakmai és kutatási-tudományos szempontból a kapcsolathálózatok matematikai-statisztikai numerikus elemzésének természetesen abban rejlik az igazi előnye, értéke, hogy objektív, mérhető, összehasonlítható, ellenőrizhető formában közöl standardizált számszerű eredményeket, bármilyen hálózat esetében. Ezek a mutatók az elmúlt néhány évtizedben egy roppant összetett módszertani arzenállá növekedtek. Mára akár több száz különböző paraméterrel jellemezhető egy hálózat minden alkotóeleme. Ez azt jelenti, hogy egyszerre tehetők mérhetővé és elemezhetővé a hálózatok szereplői (egyéni adatok), a köztük lévő kapcsolatok tulajdonságai (relációs adatok), és ez ebből felépülő teljes hálózati szerveződés sajátosságai (hálózati adatok). Mindezeket a kapcsolati mátrixból (ez a hálózat adatbázisa) lehet kiszámolni az erre a célra fejlesztett kapcsolathálózat elemző szoftverek segítségével. Ebben a fejezetben a teljes hálózatra értelmezhető elemzési lehetőségeket mutatjuk be, a 15 elemű teszhálózat példájánál maradva (3. táblázat). Mivel véletlenszerűen generált teszhálózatról van szó, így a hálózati pontoknak és éleknek nincs konkrét jelentésük: lehetnek elképzelt személyek vagy intézmények, ismeretségi kapcsolatok vagy éppen szervezetközi együttműködési megállapodások. A lényeg, hogy egy adott hálózati struktúrát reprezentálnak, amelynek a fontosabb tulajdonságait próbáljuk meg numerikus formában is elemezhetővé tenni.

Kizárólag a legfontosabb, alapszintű indikátorokra fókuszálunk, amelyekkel bármilyen kapcsolatrendszer lényegi paraméterei már számszerű formában is megragadhatók, illetve több hálózat esetén pedig össze is hasonlíthatók egymással. Bármelyik korábbi gráfot lehet használni a táblázatban összefoglalt mutatók működésének jobb megértéséhez mivel, mindegyik esetben azonos címkéket használtunk a 15 hálózati pontnál.

A kapcsolathálózat első három alapmutatója lényegében a méretével függ össze: hány alkotóeleme van, mennyi kapcsolat realizálódik közöttük az összes lehetséges kötés közül (ha mindenki-mindenkivel összeköttetésben állna). Kicsit arra hasonlít, mint amikor egy ember magasságát, tömegét megadva kezdőképet kapunk a személy méretéről, tömegéről, volumenéről. Az ingyenes elemző programok algoritmusainak listái alapján legalább négy nagyobb tulajdonságrendszer mentén lehet elemzéseket végezni: kohézió, belső csoportosulás, szerkezeti pozíciók, központiség-centralizáltság.

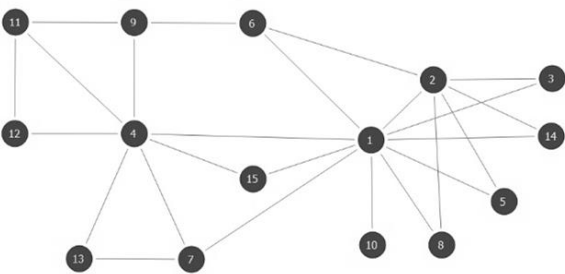
3. táblázat Fontosabb kapcsolathálózati mérőszámok I.

<i>Indikátorok</i>	<i>Érték</i>	<i>Arány</i>
Hálózati pontok (tagok) száma (N)	15	100%
Élek (kötések, kapcsolatok) száma (R)	25	100%
Összes lehetséges élék száma - $[(15 \times 14)/2]$	105	
Kohéziós mérőszámok		
Átlagos fokszám (egy pontra jutó átlagos élék száma)	3,3 db	
Sűrűség – (25/105)	0,238	23,8%
Átlagos klaszteresedési együttható (GCLC)	0,648	64,8%
Max CLC (pl. a 3. pont és az 1-2 pontok esetében) – teljes klikk	1	100%
Min CLC (pl. 10. pont esetében) – nincs klikk	0	0%
Kötésreciprocitás – (50/50) és diád reciprocitás – szimmetria (25/25)	1	100%
Átlagos távolság (hány élre van szükség két pont között)	2	
Legrövidebb távolság (pl. 1-es és 2-es pont között)	1	
leghosszabb távolság (pl. 3-as és 9-es pont között)	3	
Hálózat átmérője (a leg hosszabb távolság)	3	
		

Forrás: saját szerkesztés, SocNetV 2.5 software

Kohéziós mérőszámok: Milyen a kapcsolatok száma, a hálózat kohéziója, sűrűsége, mennyire egységes, komplett, milyen távolságok, léptékek figyelhetők meg a hálózati utakban, mekkora az átmérője, kiterjedése a hálózati térben. A teszthálózatban átlagosan mindegyik tag 3 másik ponttal áll kapcsolatban, de ez nagy szóródást mutat a valóságban (lásd majd a negyedik tulajdonságcsomag mutatóit). A hálózat sűrűsége magas (24%), ami azt jelenti, hogy az összes potenciális kapcsolat negyede realizálódik. Kiugró a klaszteresedési együtthatója (65%) is, mert sok pont zárt klikkek, alcsoportok tagja, ahol mindenki összeköttetésben áll egymással. Átlagosan két kötésre van szükség bármely pont között az összeköttetéshez, a teljes átmérő pedig három élre terjed ki, ami egy ilyen sűrű hálózat esetén nem meglepő. Összességében a kohéziós mérőszámok arra világítanak rá, hogy a hálózatunk sűrű, erős belső csoportosulási hajlandóságú és szorosan kötött néhány integráló szereplő révén (a hálózat képe alapján az 1., a 2., és a 4. pontok miatt).

4. táblázat Fontosabb kapcsolathálózati mérőszámok II.

<i>Indikátorok</i>	<i>Érték</i>	<i>Arány</i>
Közösségek és belső csoportok		
Klikkek száma (legnagyobb közvetlenül összekapcsolódó alcsoportok)	12 db	
Maximális lehetséges klikkek száma	235 db	100%
Klikkesedési arány (12/235)	0,051	5,1%
Legkisebb klikk – diád (pl. 6-9 pontok, 1-10 pontok)	2 db	
Legnagyobb klikk – triádok (pl. 1-2-3 pontok)	10 db	
Maximális klikktagság (1. pont)	8 db	
Sok klikknek a tagjai – (1. 2. és 4. pontok)	min 5db	
Strukturálisan ekvivalencia - Pearson korreláció (PCC)		
- Strukturálisan egyenértékű (azonos pozíciójú) hálózati pontok (PCC >0,7)	1-2 3-5-8-14 9-11-12	
- Strukturálisan különböző (eltérő pozíciójú) hálózati pontok (PCC > -0,7)	1-4 2-4	
		

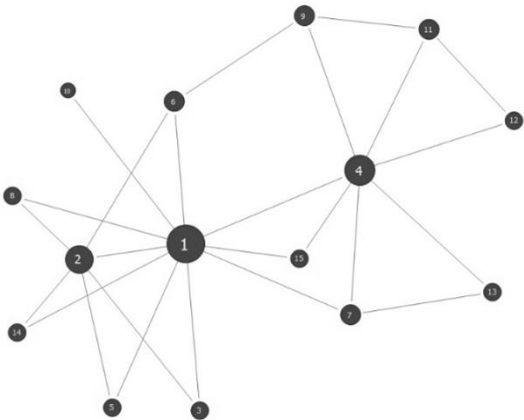
Forrás: saját szerkesztés, SocNetV 2.5 software

Közösségek és belső csoportok: milyen klikkek, zárt, egymással teljesen összekapcsolt belső csoportok figyelhetők meg a hálózatban? Összesen 12 ilyen belső csoport azonosítható be, ezek vagy diádok (2 elemű klikkek, párok), vagy nagyrészt triádok (3 elemű klikkek, hármass csoportok). Például a 6-9 pontok diádja, vagy az 1-2-3 pontok triádja könnyedén beazonosítható a hálózati ábrán is. A valószínű hálózatokban vannak nagyobb csoportok is, de ebben a hálózatban nem figyelhetők meg. Természetesen az ilyen belső kisebb alhálózatok száma és azok mérete alapvetően befolyásolja annak működését, egyre erősebb és nagyobb „közösségek” formájában. A legtöbb belső csoportnak a hálózat 1. pontja a tagja (összesen nyolcnak), de a 2. és a 4. pont is öt klikk alkotóeleme. Ezek a tagok kitüntetett szerepet játszanak a belső csoportképződésben, és a hálózati működési mechanizmusokban is sajátos pozíciójuk alapján.

Szerkezeti pozíciók, strukturális egyenértékűség:

Itt a következő szempontok érvényesülnek: melyek a szerkezeti szempontból egyenértékű (tehát azonos pozíciójú) és a strukturálisan különböző (eltérő pozíciójú) hálózati pontok? Kik a hálózat hasonló elhelyezkedésű tagjai, és kik különböznek nagyon egymástól az elfoglalt pozíciójuk alapján. A leginkább eltérő pozíciók az 1-es és 4-es, illetve a 2-es és 4-es pontok esetében figyelhetők meg, mivel ők kötik össze a hálózat két oldalán szereplő egymással csak közvetetten összefűződő tagokat. Ők integrálják, fogják szorosabbra áthidaló, összekötő pontokként a két oldalon csoportosuló tagokat, kisebb csoportokat.

5. táblázat Fontosabb kapcsolathálózati mérőszámok III.

<i>Indikátorok</i>	<i>Érték</i>	<i>Arány</i>
Központiság – centralizáltság		
Maximális foksám (a legtöbb éllel rendelkező pont – 1. pont) (10/25)	10 db	40%
Átlagos fok-centralitás – MeanDC 0-1 közötti érték	0,238	23,8%
Csoportos fok-centralitás – GDC 0-1 közötti érték	0,549	54,9%
Maximális fok-centralitás - MaxDC 0-1 közötti érték (1. pont – 10 db éllel)	0,714	71,4%
Minimális fok- centralitás – MinDC 0-1 közötti érték (10. pont – 1 db éllel)	0,071	7,1%
Átlagos köztesség-centralitás – MeanBC 0-1 közötti érték	0,077	7,7%
Csoportos köztesség-centralitás – GBC 0-1 közötti érték	0,555	55,5%
Maximális köztesség-centralitás - MaxBC 0-1 közötti érték (1. pont és a 4. pont)	0,595	59,5%
		

Forrás: saját szerkesztés, SocNetV 2.5 software

Központiság, centralizáltság:

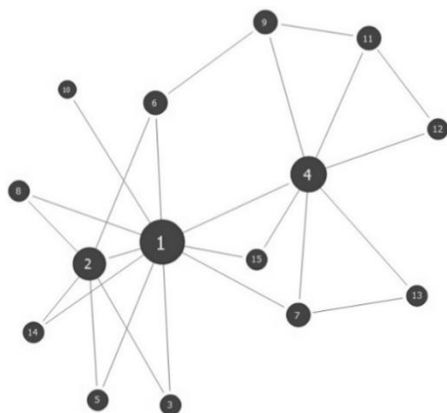
Ennél ez a szempont vezérli a rendszert: kik a hálózat központi szereplői és mekkora az egész hálózat centralizáltsága? Talán ez a tulajdonsági dimenzió a legizgalmasabb és legkifinomultabb szegmense a hálózatelemzésnek, nagyon sokféle centralizáltsági mérőszám ismeretes. Ezek közül a példánkban a két legkorábbi megoldást ismertetjük: a kötések száma alapján számolt fok-centralitást (DC, degree centrality), illetve a hálózatban – két vagy több másik egymástól elszeparált tag között – betöltött összekapcsoló, összekötő, áthidaló pozíció előnyeire építő közteség-centralitást (BC, betweenness centrality). Azért magas a hálózat centralizáltsága (55%), mert a kapcsolódások, kötések nem egyenletesen oszlanak el benne. Az összes kialakult él (25db) 40%-a, tehát 10 összeköttetés egyetlen hálózati ponthoz rendelődik (1. pont). A 2. és a 4. pont pedig 6-6 kötést tudhat magának. Ez a három tag a kapcsolatrendszer központi fontosságú szereplője. Természetesen ez a fontosság annak a függvénye, hogy a pontok kit-mit reprezentálnak (egy közös eseten dolgozó segítő szakmák képviselői vagy éppen droghasználók?), illetve az élek milyen relációkra utalnak (szexuális kapcsolat vagy az egymásnak küldött email-ek száma?). Peldánkban a két központisági mutató eredményei nagyon hasonlítanak egymásra, megerősítve a kirajzolódó eredményeket.

A hálózat alaposabb elemzése után, megismerve a legfontosabb szerkezeti és funkcionális paramétereket, a kulcsszereplőket és a belső csoportosulási mechanizmusokat, ismét vissza lehet térni a vizuális összefoglalási megoldásokhoz, olyan hálózati képek felrajzolásához, amelyek már ezeket a lényeges tulajdonságokat emelik ki. A 8. ábrán az ezen a területen megnyíló számos megjelenítési lehetőség izgalmas és sokszínű megoldásait szemléltetjük néhány példa segítségével.

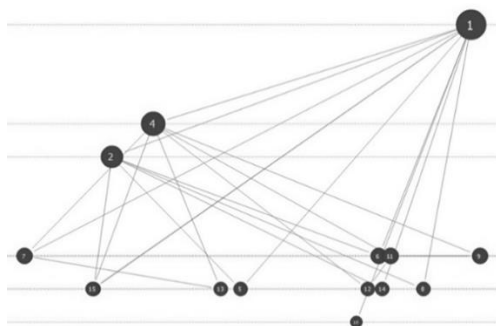
A teljes hálózati centralizáltság és az egyes hálózati tagok egyéni közteségi paraméterei nem csak számokkal, hanem normál, szintezett, radiális és kevert gráfokon is nagyon jól megjeleníthetők. Az ábrázolás során vertikális (pl. különböző szinteken elosztva) és horizontális (pl. egy kör sugara mentén elhelyezve) irányú tagolással, a pontok méretének változtatásával (pl. a több kapcsolattal rendelkező pontok nagyobbak), illetve színezéssel is megoldható a fontosabb sajátosságok (pl. jelen esetben a teljes centralizáltság fokának és a legfontosabb, központi helyzetű tagoknak a) kiemelése.

8. ábra A kapcsolathálózatok fontosabb tulajdonságainak ábrázolási lehetőségei

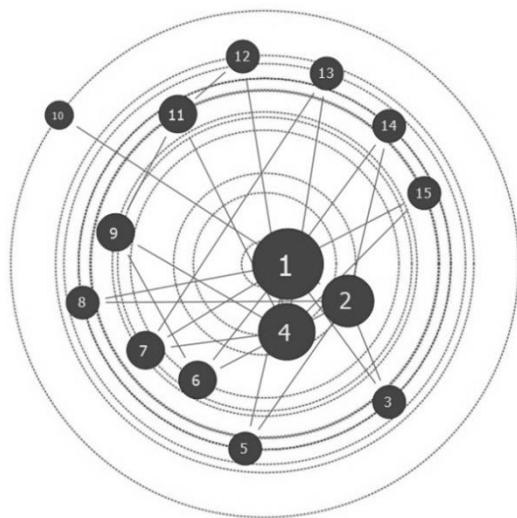
Normál gráf – fok-centralitás alapján



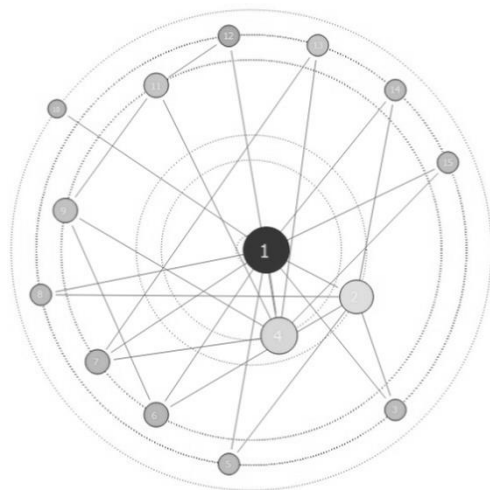
Szintezett gráf – fok-centralitás alapján



Radiális gráf – köztesség alapján



Kevert (többretegű) gráf – köztesség alapján



Forrás: saját szerkesztés, SocNetV 2.5 software

Természetesen az elemzési és ábrázolási lehetőségek változnak a hálózatok méretének növekedésével, a kapcsolatok irányainak megjelenésével, az élekhez ren-

delt súlyozott kötések megkülönböztetésével, a hálózat komponenseinek számával, az egyazon hálózati tagok különböző időpontokban mért relációinak dinamizáló aspektusaival. Ezen a ponton az egyszerűbb, könnyebben átlátható, kisebb léptékű kapcsolatrendszerünk példáján bevezető jellegű ismereteket szerettünk volna közölni, mintegy kedvcsináló jelleggel ehhez az egyre népszerűbb, folyamatosan fejlődő, bővülő, univerzálisan alkalmazható, egyre komplexebb és finomabb elemzési módszerhez.

Összefoglalás

A tanulmány célja a társas kapcsolatok, továbbá az egyéni, a csoport- és közösségi szintű hálózati struktúrák szociális jelentőségének, fontosságának a tisztázása volt. A módszertani eszközkészlet rendszerét a hálózatok szintje, a módszertani irányok (kvantitatív és kvalitatív), illetve a két nagy tartalmi fókuszpont (kapcsolatok jellemzői, hálózatok jellemzői) alapján osztályoztuk, figyelembe véve a fontosabb szociális munkamódszerekhez való illeszkedésüket is. Példákon, eseteken, a hazai szakirodalomban elérhető jó megoldásokon keresztül részletesebben is foglalkoztunk a kapcsolatelemezés és a hálózatelemezés fontosabb technikáival, mutatóival, elemzési megoldásaival.

Irodalom

Albert, F. –Dávid, B. (2016): A magyarországi kapcsolathálózati struktúrák jellemzői 2015-ben. *Socio.hu: Társadalomtudományi Szemle*, 2016(3), 22–47.

Angelusz, R. – Tardos R. (1998): A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a kilencvenes években. In: Kolosi, T. et al. (szerk.) *Társadalmi riport 1998*. Budapest: TÁRKI. 237–256.

Barabási Albert-László (2017): *A hálózatok tudománya*. Budapest: Libri Könyvkiadó. 446.p.

Benák, M. (2007): Bonding, bridging, linking. A mikrotársadalmi szolidaritás szintjén lévő kapcsolatok István-aknán. In: *Acta Sociologica*. 2. évf. 1. sz. 57-63.

Borgatti, S. P. – Lopez-Kidwell, V. (2011): Network Theory. In: Scott, J. - Carrington, P. J. (szerk.): *The Sage Handbook of Social Network Analysis*. London: Sage Publications. 55-67.

Bott, E. (1957): *Family and Social Network. Roles, Norms and External Relationships in Ordinary Urban Families*. London, Tavistock Publ.

Bourdieu, P. (1983): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz, R. (szerk.) (1999) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 156-177.

Burt, R.S. (1984): Network Items and the General Social Survey. *Social Networks*, 6 (4), p. 293-339.[http://dx.doi.org/10.1016/0378-8733\(84\)90007-8](http://dx.doi.org/10.1016/0378-8733(84)90007-8)

Burt, R.S. –Schott, (1985): Relation Contents in Multiple Networks. *Social Science Research*, 14(4), p. 287-308. [http://dx.doi.org/10.1016/0049-089X\(85\)90014-6](http://dx.doi.org/10.1016/0049-089X(85)90014-6)

Campbell K. E.- Lee, B.A. (1991): Name Generators in Surveys of Personal Networks. *Social Networks* 13. p. 203-221.

Chua, V., Madej, J., Wellman, B., (2011): Personal communities. In: Carrington, P., Scott, J. (Eds.), *Handbook of Social Network Analysis*. Pp.101- 116. Sage, London.

Csizmadia Z. –Grosz A. (2011a): Szervezet-központú hálózatok: Az ipari parkok térségi-intézményi kapcsolatrendszerének és együttműködési aktivitásának szer-

kezeti jellemzői. In: Hardi T. - Nárai M. (szerk.): *Tudás - tér - társadalom Antológia 25 – Területi kutatások az MTA RKK Nyugat-magyarországi Tudományos Intézetében.*

Csizmadia Z. –Grosz A. (2011b): *Innováció és együttműködés: A kapcsolathálózatok innovációra gyakorolt hatása.* Pécs-Győr, Magyarország: MTA Regionális Kutatások Központja (MTA RKK) (2011), 256 p.

Csizmadia Z. –Grosz A. (2012): Innováció és együttműködési hálózatok Magyarországon. In: Bajmócy Z. - Lengyel I. - Málovics Gy. (szerk.): *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság.* Szeged: JATEPress Kiadó, (2012) pp. 52-73.

Csizmadia Z. (2003): Az önkormányzati társulások hálózati struktúrái. In: Szretykó Gy. (szerk.): *A helyi társadalom szociológiai dimenziói - Különös tekintettel a Balaton régió specifikumaira.* Pécs: Comenius Kiadó, pp. 163-184.

Csizmadia Z. (2008): Kapcsolathálózatok és társadalmi „tőkék”: A társadalmi viszonyok felértékelődése a szociológia legújabb szakaszában In: Némédi D. (szerk.) *Modern szociológiai paradigmák.* Budapest, Magyarország: Napvilág Kiadó, (2008) pp. 265-321.

Csizmadia Z. (2009): *Együttműködés és újitóképeség: Kapcsolati hálózatok és innovációs rendszerek regionális sajátosságai.* Budapest: Napvilág Kiadó (2009), 255 p.

Csizmadia Z. (2014): Lokális társas kapcsolatok – a kapcsolati tőke bizonyos formáinak alakulása és meghatározottsága Győrben. *Szociológiai Szemle* 23: 3 pp. 113-137.

Csizmadia Z. (2015): A kapcsolati tőke osztályszerkezeti aspektusai lokális met-szetben. *Századvég* 20: 4(78) pp. 49-75.

Csizmadia Z. (2016): Együttműködési kapcsolatok és hálózati struktúrák a győri várostérség szociális intézményrendszerében. *Párbeszéd* 3: 2: Online, 34 p.

Dávid B. –Lukács Á. (2015): Kapcsolatok és bizalom az iskolai és családi közösségekben. In Falus A. (szerk.) *Sokszínű egészségtudatosság: Értsd, csináld, szeresd!* Budapest: SpringMed Kiadó, 131–140.

Dávid, B. – Huszti, É. – Lukács, Á. (2016): A társas kapcsolatok jelentősége a társadalmi integrációban. In: Kósa Zs. (szerk.): *Helyzetkép a magyarországi romákról*. Debreceni Egyetemi Kiadó. p. 67-86.

Dávid, B. (2011): Bevezető. *Esély*, 2011/5. p. 3-10.

Erickson, B. (2004): *The Distribution of gendered social capital in Canada*.

Fischer, C. (1982a): *To Dwell Among Friends*. Berkeley: University of California Press.

Fischer, C. (1982b): What Do We Mean by 'Friend'? An Inductive Study. *Social Network*, 3. p. 287-306

Fu, Yang-Chih (2005): Measuring personal networks with daily contacts: a single item survey and the contact diary. *Social Networks* 27. p. 169-186.

Granovetter, M. S. (1973): The Strenght of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6): 1360–1380.

Granovetter, M. S. (1974): *Getting a Job. Study of Contacts and Careers*. Cambridge: Harvard University Press.

Granovetter, M. S. (1982): A gyenge kötések ereje. A hálózatelemzés felülvizsgálata. In: Angelusz, R. & Tardos, R. (szerk.) (1991) *Társadalmak rejtett hálózata*. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet. 371–400.

Gyarmati, A. (2009): Hogyan verjünk hidat az idősekhez? Az ötven év fölötti kommunikációs és kapcsolathálózatának néhány jellemzője. *Információs Társadalom*, 9(4), 55–69.

Hanneman, R. A. – Riddle, M. (2005): *Introduction to social network methods*. Riverside, CA: University of California, Riverside. <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/>

Héra G. – Ligeti Gy. (2005): *Módszertan. Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába*. Osiris Kiadó. Bp., pp. 219-233.

Hogan, B. – Carrasco, J.A. – Wellman, B. (2007): Visualizing Personal Networks: Working with Participant-aided Sociograms. *Field Methods*, 19. p. 116-144.

Hollstein, B. (2011): Qualitative approaches. In: Scott, J. – Carrington, P.J. (eds.): *Sage Handbook of Social Network Analysis*. London; New Delhi, India: SAGE, pp. 404–417.

Husztai É. – Takács P. (2017): Kapcsolati faktorok és a rizikómagatartás. In: Fábián Gergely – Szoboszlai Katalin – Hüse Lajos [szerk.]: *A társadalmi periférián élő gyermekek és fiatalok rizikómagatartásának háttere*. Periféria Egyesület Nyíregyháza. p. 113-126.

Husztai É. (2012): Társas kapcsolatok. Családi, rokoni, baráti kapcsolatok Nyíregyháza lakói körében 2008-2010. In: Fábián Gergely, Patyán László, Husztai Éva (szerk.) *Életminőség Nyíregyházán*. Nyíregyháza: Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, pp. 155-176.

Husztai É. (2015a): *Megismerhetem. A személyes kapcsolathálózat feltárásának új formája: kapcsolati napló*. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, 2015

Husztai É. (2019): *Telepi kapcsolatok*. Kézirat.

Kadushin, C. (2012): *Understanding social networks: Theories, concepts, and findings*. Oxford: Oxford University Press.

Kmetty, Z. – Koltai, J. (2015): Kapcsolathálózatok mérése- elméleti és gyakorlati dilemmák, lehetőségek. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 5(4), 34- 49

Knoke D. – Kuklinski, J.H (1982): *Network Analysis*. SAGE Publications.

Kürtösi Zs. (2005): A társadalmi kapcsolatháló elemzés. In Letenyei László (szerk.): *Településkutatás szöveggyűjtemény*. Budapest: L'Harmattan–Ráció Kiadó, 663–684.

Laumann, E. (1973): *Bonds of Pluralism*. New York: Wiley.

Lin, N. (2001): *Social Capital*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lin, N. (2008) A network theory of social capital. In: Castiglione, D., van Deth, J. W. & Wolleb, G. (szerk.) *The Handbook of Social Capital*. Oxford: Oxford University Press. 50–69.

Lin, N.-Dumin, M. (1986): Access to occupations through social ties. *Social Networks*, 8. p. 365-383.

Lin, N.-Fu, Y.-C., Chen C.-j. (2008): *Structuring Social Capital: Social, Cultural and Institutional Dimensions*. Paper presented at the International Conference on Social Capital, May, 28, 2008 at the Academia Sinica, Taiwan.

Marsden P.V. (1987): Az amerikaiak fontos beszélgetési hálózatai. In: Angelusz R.-Tardos R. (szerk): *Társadalmak rejtett hálózata*. 1991. MKI. p. 72-91.

Marsden, P.V. (2005): Recent Developments in Network Measurement. In: Carrington P.J.-Scott J.-Wasserman S. edit.: *Models and Methods in Social Network Analysis*. Cambridge University Press

McCallister L. – Fischer, C.S. (1978): A procedure for surveying personal networks. *Sociological Methods and Research*. 7. 131-148.

McCarty, C. – Killworth, P.D. – Bernard, H.R. – Johnsen, E.C. – Shelley G.A. (2001): Comparing Two Methods for Estimating Network Size. *Human Organization*, 60 (1), p. 28-39.

Molin, E. –Arentze, T. –Timmermans, H. (2008): *Eliciting Social Network Data*. Paper presented at the International Conference on Survey Methods in Transport: Harmonisation and Data Comparability, France, May 25-31,

Pécs-Győr: MTA Regionális Kutatások Központja (MTA RKK), pp. 227-253.

Scott, J. – Carrington, P.J. (eds.) (2011): *Sage Handbook of Social Network Analysis*. London; New Delhi, India: SAGE.

Scott, J. (1991): *Social Network Analysis*. London: Sage

Sík E. (2012): *A kapcsolati tőke szociológiája*. Eötvös Kiadó, Budapest.

Snijders, T.A.B. (1999): Prologue to the measurement of social capital. *La Revue Tocqueville* 20 (1). p. 27-44.

Szabó D. – Szabó M. (2018): NetWorking 2.0. Migránsok kapcsolathálózatának vizsgálata PSN térkép és interjú módszerrel. *Acta Medicinae et Sociologica*. Volume 9.

Szabó D. (2017): NetWorking. Integráció a munka világába a személyes kapcsolathálózaton keresztül, holland- és Hollandiában letelepedett fiatal munkavállalók esetében. *Acta Medicinae et Sociologica*. Volume 8.

Szántó Z. (2006): A társadalmi kapcsolatháló-elemzés szociometriai gyökerei. In: Szántó Z.-Orbán A.-Tóth I. Gy. (szerk.) *Analitikus szemléletmódok a modern társadalomtudományban*. Budapest, Helikon.

Takács K. (szerk.) (2011): *Kapcsolatháló elemzés; Társadalmi kapcsolathálózatok elemzése*. BCE Szociológia és Társadalompolitika Intézet.

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_08_Kapcsolathalo_elemzes_szerk_Takacs_Karoly/index.html

van der Gaag, M.-Snijders T. (2004): Proposals for the measurement of individual social capital. In: Flap, H.D. - Völker B. edit.: *Creation and returns of Social Capital*. London: Routledge. p.199-218.

Wasserman, S. – Faust, K. (1994): *Social Network Analysis. Methods and Applications*. New York: Cambridge University Press,

Wellman, B (1988).: Strukturális elemzés: A módszertől és a metaforától az elmélet és a tartalmi kérdések felé. In: Angelusz R. - Tardos R. (1991): *Társadalmak rejtett hálózata*. Budapest, Magyar Közvéleménykutató Intézet. p. 307-352.

Wellman, B. (1979): The community question. *American Journal of Sociology* 84: p. 1201-31.

Wellman, B. (2007): Challenges in Collecting Personal Network Data: The Nature of Personal Network Analysis. *Field Methods*, 19. p. 111-115.

Valami új, valami régi: az új pszichoaktív szerhasználat problémája, kapcsolathálózati megközelítésben

“A drogproblémák azoknak a dinamikus, komplex és adaptív rendszereknek a természetes eredményei, amelyeket „közösségeknek” neveziünk

(Holder, 1999)

Tanulmányunknak kettős célja van. Egyrészt az új pszichoaktív szerhasználat problémájának rövid elemzésén keresztül szeretnénk megmutatni, hogy milyen haszonnal járhat, ha a gyakorló szakemberek és a szakpolitika-alkotók a szociális munka kutatások eszközeinek segítségével törekednek mélyebben megismerni egy adott társadalmi problémát.

Másrészt azt szeretnénk bemutatni, hogy a nyelvi elemzéseknek, ezen belül különösen a kevert módszertannal dolgozó tartalomelemző vizsgálatoknak milyen szerepük lehet a szociális munka tudásbázisának továbbépítésében.

A tanulmány első két részfejezetében röviden ismertetjük azokat az elméleti csomópontokat, empirikus kutatási eredményeket, amelyek közvetlenül kapcsolódnak vizsgálatunkhoz, majd a nyelvi elemzések sajátosságainak leírását követően a kutatás részletes bemutatásával folytatjuk írásunkat. Végül – vizsgálatunk korlátainak számbavétele mellett – következtetéseket fogalmazunk meg mind a témával, mind pedig az alkalmazott kutatási módszerrel kapcsolatban.

1. Az új pszichoaktív szerek problémája

Az utóbbi évek szerhasználati mintázatai a társadalmi változásokkal, a globalizált gazdaság előretörésével és az internet elterjedésével párhuzamosan radikálisan megváltoztak. „...*Ami új, az a szerek sokfélesége, a szándékosan félrevezető címkékkel ellátott termékek agresszív marketingje, az internet növekvő használata, és az a sebesség, amellyel a piac reagál a kontrolláló törekvésekre.*” Az EMCDDA, a Kábítószer- és Kábítószer-függőség Európai Megfigyelőközpontjának 2009-es jelentésében foglaltak mindmáig érvényesek. Az új pszichoaktív szerhasználat (ÚPSz) – a súlyos és gyorsan jelentkező személyes és társas-társadalmi következmények, a helyzetfeltáró kutatások nehézségei, valamint az új pszichoaktív szerhasználattal szövődő egyéb társadalmi problémák miatt – változatlanul *a legnehezebben kezelhető zavarok egyike*. Komoly problémát okoz, hogy az ÚPSz-hasz-

nálat kiterjedtsége és mélysége alig ismert. Míg a statisztikai adatok alapján csökkenőben van e szerek használata a középiskolások körében (*Elekes, 2015*), addig a gyakorló szakemberek a jelenség általános súlyosbodását érzékelik (*Élő Jelentés, 2015*).

A szociális munkás számára ez az ellentmondás a következő, vizsgálandó kérdéseket hívja elő: Milyen tényezők befolyásolhatják a válaszadók viselkedését egy kérdőíves kutatás esetében? A kábítószer-használattal kapcsolatos törvények szigorodása általában véve megváltoztathatja-e a válaszadói hajlandóságot? Tekintve, hogy a szerhasználóból könnyen válhat terjesztő, vajon motivált lesz-e akár a problémás használó, akár a terjesztő a valós válaszok megfogalmazására? Fel lehet-e tenni a válaszadók által jól értelmezhető kérdéseket? Maga a minta mennyiben befolyásolja a kialakuló képet? Így például a közoktatásban a tanköteles kor határát leszállították, vagyis egy jogszabályi változás következtében bizonytalanná vált, hogy jelen vannak-e a problémás diákok az intézményben; eleve „magántanulók” lehettek, vagy hiányoztak. A gyermekvédelmi intézmények ki maradnak a vizsgálatból; továbbá a terepről származó egyes információk alapján az új pszichoaktív szerhasználat nem csak a fiatalokra jellemző. A gyakorló szakemberek nap mint nap a legsúlyosabb esetekkel találkoznak: lehetséges, hogy a jelenség újdonsága, súlyos kockázatai és megoldatlansága keltik azt a képzetet, hogy az előfordulás tömeges? (*B. Erdős & mtsai., 2018*)

A legnagyobb nehézségeket maga a kezelés veti fel. Teljesen eltérő a két csoport esetében a drogkarrier, az identitás alakulása (*Kassai & mtsai., 2017*). E szerek használata egyáltalán nem korlátozódik a szegregátumokban, szegénységben élőkre, de a két probléma vitathatatlanul szövődik egymással (*Szécsi & Sík, 2016*), miközben az ellátórendszer e színterektől meglehetősen távolságban van (*Borda & Vojtek, 2016*).

Akár a felépülési, akár az ártalomcsökkentő modell keretei között próbálunk meg gondolkodni, a klasszikus szereknél alkalmazható segítői intervenciók, változtatások nélkül nem működnek (*Nagy, 2018; Kassai & mtsai., 2017; B. Erdős & mtsai., 2016*).

A súlyos problémát e szerek hatásainak kiszámíthatatlansága okozza: nagyon magas kockázat jár együtt azzal, hogy az ÚPSz-ek esetében esetleg sem a használó, sem a dealer nem tudja, pontosan milyen szerről van szó. A kockázatok közül kiemelhetők az e szerek használata következtében keletkező olyan pszichiátriai

problémák, mint pl. a paranoid és szorongásos állapotok, vagy az impulzus-kontroll zavara; és a gyakori injektálás következményeképpen a fokozott fertőzésveszély (Rácz & Csák, 2014; Evans-Brown & mtsai., 2015). Mindez új próbatételek elé állítja a szociális és egészségügyi ellátórendszereket, miközben a probléma társadalmi reprezentációját is erőteljesen befolyásolja.

Az ÚPSz-jelenség média-reprezentációjában főképp a kockázati társadalmakra (Beck, 2003) jellemző kockázat-diskurzus nyilvánul meg: a szerekekkel többet, a használókkal kevesebbet, a jelenség társadalmi háttérével pedig alig foglalkoznak; holott az ÚPSz-használat a fogyasztói társadalom számos vonását tükrözi vissza (Gilvarry, 2014: 409., Firat, 1991; Reith, 2004; Buda, 2009; Kelemen, 2014; B. Erdős, 2014, Nagy, 2018). A szerhasználó személy identitás, élettörténet és emberi érzelmek, kapcsolatok nélküli individuumként jelenik meg. Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy a szerhasználók kapcsolathálózatát, mint identitásuk alakításának közegét vizsgáljuk, megmutatva a jelenség háttérében nem minden esetben, de gyakran előforduló, olyan problémákat is, mint a *bántalmazás*, vagy a *családon belüli szerhasználati zavarok*, különösen az *alkoholizmus*. (ld. még Frankó, 2015)

2. Kapcsolathálózati munka

Tanulmányunkban a vizsgált jelenségeket a szociális munka jellegzetes kapcsolathálózati megközelítésében tárgyaljuk, figyelemmel az *International Association of Schools of Social Work* (2014), a szociális munkás képzések nemzetközi szervezetének meghatározására. Eszerint a szociális munka intervencióinak területe az ember környezetével való interakcióinak találkozási pontja. A definíció értelmében a szociális munka nem lehet más, mint rendszerszemléletű, vagyis olyan tevékenység, amelynek művelője szakmai működése során számot vet az egyéni emberi életet, a társas és társadalmi kapcsolatokat befolyásoló kontextusokkal. Gilvarry (2014:409) szerint „*az addikciót formálja a kontextus, amelyben megjelenik; az addikció pedig visszahat erre a kontextusra, és átalakítja azt*”.

A kapcsolathálózati elemzések a szociológiában és a szociálpszichológiában is egyre gazdagodó hagyományt képviselnek. (Barabási, 2011; Hain, 2005; Granovetter, 1987) Ismert, hogy az exklúzió-inklúzió alakulása szempontjából döntő az erős (közeli) és a gyenge (a „szűk”, összetartó hálózatokat egymással összekötő) kapcsolatok kiegyensúlyozottsága. (pl. Vastagh & Huszár, 2008). Ezzel összefüggésben az addiktológiában már „felépülési tökérről” beszélünk

(Laudet & White, 2008, B. Erdős és mtsai., 2015), amelynek a társadalmi támogatottságon túl spirituális, az élet értelmére vonatkozó, és közösségi elköteleződéseket megjelenítő összetevői is vannak. (Laudet & White, 2008) Udvari (2011) a kapcsolathálózati szemléletben dolgozó szociális munkás esetében a kapcsolati hálózatok elemzését, megújítását, megerősítését (szélesítését, mélyítését), újak létrehozását, a meglévők más hálózatokhoz való kapcsolását vagy éppen szanálását tekinti a szakember feladatának.

A „személyes” döntések – így a szerhasználatra vonatkozó döntések is – a társas kapcsolatokban formálódnak (pl. Hain, 2005). A szerhasználati mintázatok változása, különösen pedig a függőségből való felépülés az identitás változását feltételezi, amelynek hátterében – mivel az identitás relacionális fogalom – a kapcsolathálózat megváltozása áll. (Anderson, 1998; Van Hout & Bingham 2012, cit. Rácz & Csák, 2014, Márványkövi & mtsai., 2013 Rácz & Csák, 2014; B. Erdős és mtsai., 2015). Tapasztalatainkat élethosszig tartó fejlődésünk során emberi kapcsolataink keretei között szerezzük: vannak példaképeink, és vannak, akikkel nem akarunk azonosulni; a saját viselkedésünkre pedig folyamatos visszajelzéseket kapunk másoktól. Kipróbáljuk magunkat különféle helyzetekben, és leszűrjük a tanulságokat. Identitásunkat modellekből, az egyes élethelyzetekben megszerzett tapasztalatink eredményeiből és a szelf visszatükröződéseiből építjük fel és építjük újjá. (Weinreich, 2003).

Egy korai és közkedvelt modell, Urie Bronfenbrenner (1979) ökológiai modellje segíthet bennünket a kapcsolati szintek rendezett áttekintésében. Ennek megfelelően a szociális munka kutatásokat az addiktológia területén az alábbi szintek közötti összefüggések figyelembevételével tervezhetjük:

- egyéni szint: a személy gondolkodása, készségei, képességei, érzelmei, motivációi, élettörténete, identitása – látszólag belső, a valóságban azonban a szocializáció folyamán az elérhető kapcsolati szintekről belsővé tett, interiorizált minőségek (Gergen, K & Gergen, M., 2003). E szinten értelmezhetőek a szerhasználattal összefüggő olyan fogalmak, mint pl. az egyéni sebezhetőség, az előzetes traumatizáció.
- mikrorendszer: a család, a kortársak/sorstársak, barátok; a helyi közösségi kapcsolatok és lokális intézmények szintje. Ez határozza meg leginkább a mintakövető viselkedést, itt válik nyilvánvalóvá a szociális tanulás jelentősége, ez az emberi konfliktusok megoldásának és meg nem oldásának,

- valamint a társadalmi státuszok és szerepek kialakításának legfontosabb terepe. Ebben a felosztásban ide tartozik a szubkultúrák és alternatív kultúrák világa is (pl. a szerhasználó közösségek és a felépülő közösségek).
- mezoszint: ez a társadalmi intézmények szintje, itt értelmezhetjük továbbá a kultúra, a nemzeti történelem, a törvénykezés kérdéseit. Melyek a szerhasználattal kapcsolatos tradíciók? Miképpen viszonyul a társadalmi intézményrendszer az új típusú kockázatok kezeléséhez? Van-e hagyománya a józan (egészséges emberi kapcsolatokkal jellemezhető) életmódnak? A különböző társadalmi rétegek esetében specifikusan jelennek meg a szerhasználattal kapcsolatos problémák és az azokhoz kötődő preventív eszközök, a reszocializációt támogató források. A hátrányos helyzetű, leszakadó térségek közösségei az állandó egzisztenciális bizonytalanság, a szolgáltatásokhoz való hozzáférések egyenlőtlenségei és a beszűkülő kapcsolati hálók miatt magasabb kockázattal jellemezhetőek a lelki egészség romlásával, a függőségek és a deviáns viselkedések kialakulásával kapcsolatban (Szécsi, Sík & Kaló, 2019, *jelen kötetben*; Szécsi & Sík, 2016; Borda, Brettner, Mucsi & Vojtek, 2017).
 - globális szint: jelentősége a globalizációs folyamatok előrehaladásával és az e-világ súlyának növekedésével egyre nő. A szociális problémák jó része ma már a globális szint figyelembevételével értelmezhető. Témánk szempontjából e szint jelentőségét egyfelől az új pszichoaktív szerek globális kereskedelme adja; másfelől pedig a fogyasztói társadalom ideológiáinak, értékrendjének, valamint a szerhasználó világ értékrendjének és problémáinak – a kockázatkezelés, a fenntarthatatlan fogyasztás, ehhez kapcsolódóan a *carpe diem* attitűd, vagy a deviancia, mint „élmény” áruvá válásának egybecsengése (Hayward, 2004; B. Erdős, 2014; Nagy, 2018). A jó fogyasztó nem nő fel, nem öregedhet meg, nem válhat autonómmá sem a munka, sem a szórakozás terén, és élete egyetlen pontján sem válhat elégedett emberré, ugyanis a gazdasági növekedést, ahogyan az addikciót, is a *sóvárgás* (craving) tartja életben (Hayward, 2004). Döntő, és az emberi kapcsolatokra, az érzelmek kezelésére és az identitásra gyakorolt hatásait tekintve ma még alig felmérhető az e-világ térhódítása (Greenfield, 2009), amely egyben az ÚPSz kereskedelem fontos színtere is.

E szinteknek az emberi fejlődés folyamán más-más a jelentőségük. Egy elmélet, a *Theory of Triadic Influence* (TTI, hármas hatás elmélete; Flay et al., 2009; Snyder, Flay, 2012) komplex ökológiai keretrendszerben vizsgálja az egyes szin-

tek közötti kölcsönhatásokat, szinergiákat, azokat, amelyek a szerhasználati mintázatokat befolyásolják. A kultúra hatása közvetett, de tartós és megkerülhetetlen. A személy a saját tapasztalatait a társas hálózatok hatásainak megfelelően alakítja ki, és elsősorban ezek formálják az elvárásait is. A személyes tapasztalatok jelentik a legközelebbi, döntéseket és szándékokat közvetlenül befolyásoló szintet. Ennek megfelelően például a diszfunkcionális családi működés, a család destruktív szerhasználati mintái jelentős kockázati tényezőnek tekinthetők (Pikó, 2012; Hoyer, 2010; Csukonyi, Münnich, 2004). Anderson (1998) empirikus vizsgálatában a súlyos szerhasználati zavarokat megelőző élményekben és tapasztalatokban (pl. bántalmazás, megterhelő, rendszeres házimunka végeztetése a gyermekkel, korai terhesség, letartóztatás) közös tényezőként a családon belül az autonómia elvesztését és a személy felett gyakorolt extrém külső kontrollt azonosította. Ha a belső szabályozás helyét az erőszakos külső kontroll veszi át, akkor a személy a drogfogyasztás segítségével teremtheti újjá ezt a traumatizáló tapasztalatot. Kaszai és munkatársai (2017) egy későbbi vizsgálata, amelyben az ÚPSZ-használók narratívái és a trauma-narratívák között von párhuzamot, alátámasztja ezt a kutatási eredményt. Ehhez a traumatizáló családi mintához adódhatnak a külső kontrollt előtérbe helyező társadalmi-kulturális megerősítések.

3. A kérdés kutatása. Nyelvi fordulat a szociális munka-kutatásokban?

Tekintettel arra, hogy e kötet elsődleges célja a szociális munka-kutatások módszertanának gazdagítása, indokoltnak tartjuk írásunkban röviden bemutatni a nyelvi elemzések elméleti háttérét és gyakorlati hasznosíthatóságát. A társadalomtudományokban, a filozófiában és a pszichológiában lezajló nyelvi fordulat(ok) eredményeire építve ma már megalapozottan tudunk olyan kutatásokat tervezni, amelyek a szociális munka kapcsolati fókuszához kifejezetten jól illeszkednek a szociális munka kapcsolati fókuszához. Harvey Sacks (1993), a fiatalon elhunyt zseniális szociológus a hetvenes években egy első olvasatra különösnek tetsző kijelentést tett. Szerinte a társadalomtudományi kutatások területén *a nyelvészet kínálja a legkidolgozottabb módszertant*. E mögött a meglepő kijelentés mögött olyan elméletek és módszerek rejlenek, amelyeknek ismerete nem csupán az addiktológia területén, de a szociális munka kutatások területén általában véve is hasznosnak bizonyulhatnak:

- A beszédaktus-elmélet (Austin, 1990) sikeresen döntött meg egy, a korabeli tudományos körökben elterjedtnek tekinthető *dogmát*, amely szerint a nyelv funkciója a külső, objektív valóság minél pontosabb leképezése.

Austin rámutatott, hogy beszédünk révén ennél sokkal többre, másra vagyunk képesek: a beszédet, mint kulcsfontosságú, új viszonyrendszereket, *újfajta realitást* létrehozó *társadalmi cselekvést* határozta meg. Dunbar (1997) későbbi kutatásai arra engednek következtetni, hogy a nyelv elsődleges funkciója éppen a kapcsolatok alakítása, azaz a *fátikus* funkció – a reprezentációs funkcióhoz képest tehát nem afféle melléktermék, hanem pontosan a lényeg.

- Peirce, a szemiotika, azaz a jelek tudományával foglalkozó terület egyik jeles képviselője a jelekről alkotott tipológiájában elkülönít egy típust, a *szimbolikust*, amelynek lényege, hogy ez *konvencionális jel*, azaz a durvább-csiszoltabb emberi megegyezések működtetik (B. Erdős, 2006).⁵³ A nyelv, mint a végtelen számú lehetséges világ elgondolását és kommunikációját lehetővé tévő rendszer a szimbolikus jelek legkomplexebb rendszere. E gondolatot szövi tovább Rom Harré (2004), aki a diszkurzív megközelítésben rejlő nagy lehetőségnek éppen azt tekinti, hogy *az emberi viselkedést szabályozó konvenciók megismerésére a nyelvi elemzések kivételes lehetőséget nyújtanak*.
- A diszkurzív elméletek egy másik előzményének a beszédkód-elmélet tekinthető: és itt nem is csupán Basil Bernstein (2002) meghatározó és közismert kutatására gondolhatunk, aki az oktatási szegregáció egyik kulcs tényezőjének a nyelvhasználatot tekintette, hanem arra az irányra, (*ahol*) *amelynél* a beszéd, a kommunikáció elemzése útján a beszélők közösségalkotásának szabályait, értékrendjét, világfelfogását törekszünk megismerni. A beszédkód vagy kommunikációs kód ebben a felfogásban a kultúra mintázatait teremti meg és teremti újjá (Hymes, 1997; Philipsen, 1992).
- A diszkurzív elméletek további fontos előzménye Moscovici szociális reprezentáció elmélete, amelyet Magyarországon László János (1999) tett is-

⁵³ Ezért is intó jel, ha a szó jelentését valóságosan és lényegileg megadó gyakorlati használat más jelentésre utal, mint amit a magyar nyelv szótárában, mint a társadalmi megegyezést rögzítő munkában találhatunk. Közösségi aktivista minőségemben a kilencvenes években több alkalommal javasolta a hatalmi pozícióban lévő tárgyalópartner: „Törekedjünk konszenzusra!”. Viszonylag sokáig nem értettem a dolgot, hiszen éppen ezt szerettük volna: a lehető legjobb kompromisszumot a lokális közösség nézőpontjából igen szomorú ügyben. Végül rájöttem, hogy amennyiben a „Törekedjünk konszenzusra!” mondatot az „Azt akarom, hogy tegyétek, amire utasítalak!” mondatra cseréljük, máris minden a helyére kerül ... mármint nyelvileg. A társadalmi megegyezés azonban nem működött. (B. Erdős Márta)

mertté. Ez az elmélet foglalkozik egyebek között a „kollektív”, azaz a társadalmi, és az egyén/kiscsoportok reprezentációi közötti közvetítések, harmonizáció kérdéseivel, de azzal is, hogy milyen kristályosodási pontok adódnak az emberi gondolkodásban, mi köré építjük fel egy téma reprezentációját (pl. Hammer, 2004).

- Ezzel pedig elérkeztünk George Lakoff (1993) kognitív metafora-elméletéhez, aki szerint gondolkodásunk nagy része metaforikus, ám ez nem mindig tudatosul bennünk. A metaforák alkalmazása egyik oldalról az emberi gondolkodás kreativitásának, rugalmasságának és kompaktságának biztosítója – másfelől pedig sebezhetővé és manipulálhatóvá is tesz minket (Metafora-elemzésekről bővebben: Lakoff, 2006; Kaló és mtsai, 2018; B. Erdős, 2006).
- Az identitás, a személyes élettörténet vizsgálata a narratív irányzatok gazdag hagyományait teremtette meg (Hanninen, Koski-Jannes, 1999; Péley, 2002; Kassai és mtsai., 2017)
- Komoly kísérletet tesz az eddigiek szintézisére Van Dijk (s.d.), amikor megalkotja a kritikai episztémikus diskurzus-elemzés elméletét: egy olyan keretet, amelyet azután módszertani szempontból az elemzés céljához, az adott kérdéshez illeszkedő kutatási módszerekkel tölthetünk ki.

A fenti rövid áttekintésből kiderülhet, hogy a szociális munkás számára a nyelv nem elsősorban olyasmi, amit „helyesen” kell beszélnie, például kerek, stílusos mondatokban, vagy szép kiejtéssel – persze ez sem hátrány. Az azonban a szociális munka minden területén lényeges, hogy a szakember *értse* a nyelv jelentőségét a társadalmi élet és az emberi kapcsolatok szerveződésében, és *érzékenyen válaszoljon* a jelentés-árnyalatokra.

A gyakorló szakember számára különösen az alábbi megközelítéseket és módszereket javasoljuk:

- Az etnográfiai konverzáció-analízis mikro-módszerét, amelyet később etnográfiai interakció-analízisnek neveztek. Itt valamely társadalmi norma, szabályrendszer érvényre jutásának vizsgálatát az interakciók aprólékos, mélyreható elemzésén keresztül valósítják meg (pl. Sacks, 1993; Psathas, 1995; Kullberg, Rostila & Seltzer, 2001)
- A narratív elemzéseket, ahol az élettörténet összefüggéseinek mélyebb megértése válik lehetségessé (Hanninen, Koski-Jannes, 1999; Péley, 2002; Kassai és mtsai., 2017)

- A kritikai vagy kritikai episztémikus diskurzus-analízist: Előbbi esetben a tartalomelemző vizsgálat főképpen a társadalmi szintet célozza (adott probléma szociális konstrukciójának megismerése (*pl. Davis & Jansen, 1998; Kaló & Vancsó, 2015; B. Erdős, 2014; Nagy, 2018*), míg az utóbbi esetben a társadalmi és a személyes szintek (kontextusok) közötti közvetítődés kérdéseivel foglalkozunk.

Tágabb értelemben a fentiek bármelyike tartalomelemző vizsgálat. A korai szószámlálgató-számítógépes, az „olló-ragasztó” módszerek szerinti elemzésekhez, és a hetvenes évek szótáralkotó kísérleteihez képest a kvalitatív kutatási hagyományok szükségszerű beemelése ugrásszerű fejlődéshez vezetett. A kvalitatív nézőpont megkerülhetetlensége éppen a nyelv szimbolikus, közmegegyezéses; egyúttal pedig végtelen, mert szövegszerű, azaz szövedékes, meglehetősen szabadon és kreatív módon kombinálódó, elemeiben is megújuló minőségéből fakad (*Ehmann, 2002; B. Erdős, 2006*).

4. A vizsgálat

Tartalomelemző vizsgálatunkban ezúttal az ÚPSz-használók kapcsolathálózatának legfontosabb jellemzőit és a szocializációs folyamat problémás pontjait mutatjuk meg.⁵⁴ Mintánk 24 ÚPSz-használó (egy drogrehabilitációs intézmény 2015-ben elérhető teljes körű mintája) élettörténeti narratívája, amelyet az intézmény a terápiás folyamat elején kér klienseitől. Életkoruk 22-43 év közötti, közülük 9 nő, 15 férfi. A szövegeket az elemzés előtt anonimizáltuk, azaz minden személyes azonosításra alkalmas adatot eltávolítottunk. A jelen elemzésben az egyes narratívákat nem különítjük el, hanem egészében vizsgáljuk, tehát nem az egyedi narratívák alakulására, hanem *az egyes témák értelmezésére* helyezzük a hangsúlyt. Elemzésünk számítógéppel támogatott adatelemzés (CAQDAS), amelyhez az ATLAS.ti 8.0 konceptuális hálózat-építő szoftvert használtuk. E szoftver elsősorban a hermeneutikai elemzéseket támogatja, ahol az első eredményeket egyre mélyülő körökben pontosítjuk és árnyaljuk. Az ATLAS.ti próbaverziója angol nyelven ingyenesen elérhető (<https://atlasti.com/free-trial-version/>), a teljes funkciós változat azonban lényegesen könnyebben kezelhető, hiszen nin-

⁵⁴ A szöveganyagot számos eltérő szempont szerint vizsgáltuk korábban. E munkák kiegészíthetik az itt olvasottakat. (*B. Erdős és mtsai, 2018; B. Erdős és mtsai. 2017a*) Korábbi kutatásainkat – és a szövegek előkészítését az elemzésre – az Emberi Erőforrások Minisztériuma támogatta. Pályázati azonosító: KAB-KT-16 25772.

csenek terjedelmi korlátai, és védett az adatvesztéssel szemben. Ám a próbaverzióval is megoldható szinte bármilyen elemzés, ha egy adott kutatási projektet úgy tudunk szegmentálni, hogy az egyes egységekben a terjedelmi korlátokat figyelembe vesszük, és gyakori mentéssel óvjuk a munkánkat. A szoftver kezelésének elsajátítását a számos, ugyanezen az oldalon elérhető webinar és felhasználói kézikönyv segíti.

Az elemzés során a fogalmi szinten definiált kód az elemzés, az elmélet-alkotás legfontosabb eleme, a társadalomtudományi kutatásokból jól ismert konceptualizáció kulcsfontosságú összetevője. A kódokat főként a kutatói kérdések határozzák meg, a kódok tehát ezekre válaszolnak. Munkánk során azonban a felbukkanó váratlan tartalmakra is nyitottak, érzékenyek maradunk, mert nagyon gyakran ezek vezetnek el a legfontosabb, korábban nem ismert összefüggésekhez. A kódok konkrét tartalmait – összességben ezt hívjuk keresési könyvtárnak – több módon is meghatározhatjuk. Terjedelmes szövegek esetében is fontos a szövegekkel való ismerkedés, olvasgatás, ezt követően a gyakorisági lista tartalmaira, esetleg korábbi elemzések relevánsnak látszó tartalmaira is támaszkodhatunk. Célszerű és elfogadott eljárás, ha a kódok tartalmait a kutatócsoport több tagja együttesen határozza meg. Eredményeink a kódokhoz rendelt releváns szöveg-idézetekben fognak megjelenni, ezek gyakoriságát és összefüggéseit különböző eszközökkel vizsgáljuk tovább.

A szoftver megalkotói a megalapozott elmélet (Grounded Theory) gondolatmenetét és a GT módszertanát követték. Az elemzés első lépése a beható ismerkedés a szövegekkel: a „mindent elhiszünk és semmit sem” nyílt kódolásának kvalitatív kutatói fázisa. Ezt követően tárjuk fel az összefüggéseket (axiális kódolás), majd a gyakran előforduló és/vagy sok kapcsolattal jellemezhető tartalmak további célzott és mélyreható explorációja, ellenőrzése következik (szelektív kódolás) (Corbin & Strauss, 2008). A megalapozott elmélet megközelítése a gyakorlatban jól használható az új, még nem vizsgált jelenségek vagy az új összefüggések feltárására. A kezdeti objektivista irányoktól a konstruktivizmus felé haladva a fél évszázada fejlődő módszer folytonos reflexióra készíti a kutatót: azaz annak vizsgálatára, hogy mi a forrása, mi az érvényessége, sőt mi a következménye a kutatás során felépített tudásnak (Gelencsér, 2003; Sallay, 2015). Elemzésünk – amint ez az elméleti bevezetőből is látszik – nem mindenben követi a GT-módszer (főképpen induktív) irányulását, hiszen a tanulmány első részben tárgyalt fogalmak és összefüggések deduktív vizsgálatától sem tekintünk el. Mint látni fogjuk,

a GT megközelítése ilyen esetekben is sokat segít a kódolás rendszerezett, módszeres végrehajtásában.

Az ATLAS.ti támogatja a tartalomelemzés kvantitatív lépéseit, a szógyakoriság-vizsgálatokat is, hiszen a tartalomelemzésben természetes módon kapcsolódik össze a kvalitatív és kvantitatív aspektus (Ehmann, 2002). Így terjedelmes szövegeknél érdemes lehet az automatizált kódolással dolgozni, a kódok tartalmának meghatározásakor pedig szógyakorisági listát kérni (Word Cruncher funkció), és ennek alapján a kutatói kérdések nyomán meghatározott kódokat és a hozzá tartozó keresési könyvtárat (a kódok részletes tartalmait) tovább bővíteni, pontosítani. A szövegen belüli összefüggéseket a program automatikusan is vizsgálja, és az eredményeket számszerűsíti. Ugyanakkor mód van arra, hogy a megvilágító erejű szövegrészletekkel bármely fázisban mélységében is foglalkozzunk, és az összefüggésekre sokkal rugalmasabban keressünk rá a Query Tool keresőrendszer segítségével (pl. nem biztos, hogy a szövegkapcsolat mondathatáron belül jelentkezik, ezért a megelőző vagy rákövetkező részletnek is lehet jelentősége). Összességében gyakran egy kvalitatív-kvantitatív-kvalitatív sorozat bontakozhat ki az elemzés során (Palinkas & mtsai, 2015; Teddlie & Yu, 2007).

Elemzésünk fő kérdésének megfelelően a 24 élettörténeti narratíva esetében a következő kódokat alkalmaztuk⁵⁵:

barát: barát*| haver*| társaim*| srácok*| csajok*

ellátás: addikt*| alapítvány*| átvittek|átszállít*| bekerültem|drogambulanc*| doki*| doktor*| elterel*| gyámügy*| kórház*| orvos*| rehab*| szociális| intézet*|Markó*| mentő*| Nyíró*| pszich*| sürgősségi*| terap*| várólist*| zárt

⁵⁵ Míg kérdőíves vizsgálatoknál a válaszadó motivációi befolyásolhatják az eredményeket, itt a nyelv természetéből fakadó nehézségekkel szembesülünk. Pl. a keresés esetében az anya kifejezést a szintén előforduló anyagban is azonosítani fogja a program jelenlegi változata; csak a kódhoz tartozó keresés bontásával oldható meg a probléma (Az általunk korábban gyakran használt 4.2 verzió jobban kezelte az agglutináló nyelvek sajátosságait, de számos más funkcióját tekintve jócskán elmarad a 8.00 változattól). A „zene” nem csupán egy ÚPSz, hanem bulik kelléke is; az „osztály” előfordul az iskolákban, de az egészségügyben is, a „tesó” lehet haver, és a barát/barátnő pedig nagyon gyakran szerelmi vagy szexpartner. Rövidebb szövegek esetében megoldást jelenthet a kódolás kutatói megerősítéssel történő elvégzése („confirm” parancs), hosszabb szövegek automatizált, rendszerint amúgy is további finomítást igénylő keresésénél viszont el kell döntenünk, hogy a látszat-összefüggések megjelenése vagy az adatvesztés-e a nagyobb probléma.

illegális szer: anyag*| cucc*| drog*| használ*| herk*| speed*| por*| GBL*| gina| giná*| Icát| kati*| kristály*| MDPV*| pent*| heroin*| fű| füve*| bio*| bió*| bogyó*| herbál*| penta*| pentá*| pikó*| 4mac*| Formec*| speed*|

iskola: sulí*| iskol*| tanul*| tanár*| óvod*| középisk*| középsulí*|

kriminalizálódás: árul*| betör*| börtön*| bűnöz*| díler*| ellop*| fogda| fogdá*| lop*| rabl*| rabol*| rendőr*| pénzért

legális szer: pia| piá*| alkohol*| nyugtat*| ivott| ittunk| ittam| iszik| gyógyszer*

munka világa: munka*| meló*| dolgoz*

szülők és nagyszülők: szüleim*| szülő*| apám*| apu*| édesap*| anyá*| anyu*| édesany*| nevelő*| nagyap*| nagyany*| nagypap*| nagymam*|

testvér: bátyám*| húgom*| nővér*| öcsém*| tesó*| testvér*|

Automatizált keresésnél – mint ebben az esetben is – a kódolás megbízhatósága (mivel a gép nem téved) az elérhető maximum, az érvényesség pedig a szöveg sajátosságaitól és a kutatók felkészültségétől is függ. Kézi, kvalitatív kódolásnál pedig a számítógép alkalmazása rendszerezettebbé, fegyelmezettebbé és reflektívvebbé teszi az elemzést, ami nagy segítség a rejtett, látens szövegtartalmak azonosításánál (Ehmann, 2003). A program a kódolást követően számos módon segíti a létrejött adatok elemzését. Így például meghatározhatjuk a kódok gyakoriságát, kapcsolódásait (pl. mely kódok fordulnak elő azonos mondatokban).

A szöveg egészében – ezúttal a 24 interjúban együttesen vizsgálva – a kódok gyakorisága az alábbiak szerint alakult:

sz. táblázat: A kódok gyakorisági eloszlása **Hiba! Érvénytelen csatolás.**

sz. táblázat: az egyes kódok közötti átfedések automatikus vizsgálata (Code-cooccurrence, C-koefficiens értékei) **Hiba! Érvénytelen csatolás.Hiba! Érvénytelen csatolás.**

A táblázatból látható, hogy a szöveg egészét tekintve a két leggyakrabban előforduló tartalom – az illegális szer és a család – szorosan kapcsolódnak, de a teljes kapcsolati hálózatot áthatja az illegális és legális szerek jelenléte, és utóbbi kettő egymással való kapcsolata is a legerősebbek között van. A kapcsolat jellegét, jelentőségét az idézetek szintjén, kvalitatív eszközökkel tudjuk tovább vizsgálni. Az automatikus kódolás és a szoftver beépített funkciói tehát segítettek leszűrni

azokat az idézeteket, amelyekben a bennünket érdeklő tartalmak sűrűsödnek. A további kvalitatív elemzés végezhető az ATLAS.ti kvalitatív kódolást támogató funkcióinak segítségével – ez meglehetősen időigényes, forrásigényes feladat ennyi idézet esetében. Az egyes kódokhoz tartozó idézetek, a másodlagos vagy származtatott szövegek ismeretében felmerül a kérdés, mi a szerepe a szerhasználat kapcsán a transzgenerációs hatásoknak, azaz a traumatizáló, bántalmazó kapcsolatoknak, a szerhasználó vagy kodependens kapcsolati mintáknak? Mit jelent pontosan a kortárs-hatás? Mit jelent a szerhasználati zavarral küzdők számára az iskola/a munkahelyi környezet? Hogyan függ össze egyes legális és illegális pszichoaktív szerek használata? Miképpen alakulnak az ellátórendszer válaszai – a kliensek perspektívájából? Terjedelmi korlátok miatt most nem vállalkozhatunk valamennyi kérdés részletes megválaszolására. Eredményeink közül először a főbb pontokat emeljük ki és illusztráljuk a kapott idézetekkel, a későbbiekben pedig egyetlen kód, az ellátórendszer tartalmainak részletesebb elemzését mutatjuk be. Mint látni fogjuk, kvalitatív elemzéseknél nem szoktuk különválasztani az eredmények bemutatását azok értelmezésétől, hiszen itt az eredmény maga az értelmezés.

○ kriminalizálódás ○ legális szer ○ szülők és nagyszülők

D 1: Teljes - 1:6329 (246617:246732)

Ekkor anyám befogadott egy csomó alkoholistát és hajléktalant a lakásba, akikkel együtt ivott, lopni, betörni jártak.

○ kriminalizálódás ○ szülők és nagyszülők

D 1: Teljes - 1:6392 (374454:374651)

Mamám a lányokat nem szívelte, Édesanyám mesélte, hogy kést dobált beléjük és állandóan megfélemlítette őket, miközben a fiúkat betörésre, lopásokra nevelte, a ház körüli teendőit abszolút nem látta el.

○ barát ○ iskola

D 1: Teljes - 1:9214 (344143:344262)

Osztályfőnököm a társaim előtt rendszeresen megalázott, hol a külsőm, hol tudásom, hol a családom anyagi körülménye miatt.

○ ellátórendszer

D 1: Teljes - 1:11026 (53677:53756)

Hat éves voltam, amikor először megerőszakoltak, a nevelő fia volt az intézetben.

○ legális szer

D 1: Teljes - 1:7208 (28177:28246)

Tizenhárom évesen már rendszeresen ittam, és oda mentem, ahová akartam.

○ legális szer

D 1: Teljes - 1:8519 (245838:245954)

Kihasnáltam ezt, és egyre többször vágytam rá, hogy igyon, mert ilyenkor elküldött piáért és utána elengedett játszani.

○ barát

D 1: Teljes - 1:10644 (59288:59403)

Akivel kellett azzal lefeküdtem, hazudtam és még a legjobb barátaimat is csak kihasnáltam és lehúztam őket pénzzel.

○ barát ○ illegális szer

D 1: Teljes - 1:2690 (61874:61964)

Ekkor már egyetlen barátomra sem számíhattam, mert az anyagozásom miatt elfordultak tőlem.

○ ellátórendszer ○ legális szer

D 1: Teljes - 1:8583 (256315:256455)

Télen a hidegbe sokszor megcsináltam, hogy beszédtem több száz gyógyszert, ráittam és kimentem egy forgalmas helyre, ahol rám hívták a mentőket.

○ illegális szer ○ kriminalizálódás ○ legális szer

D 1: Teljes - 1:6333 (250929:251080)

Semmire nem értékeltem magam, betörni, lopni jártam, ittam, gyógyszereztem, és mai napig nem tudom, milyen drogokat próbáltam ki, nem akartam kijózanodni.

○ barát ○ kriminalizálódás

D 1: Teljes - 1:6255 (29479:29588)

Tizenöt évesen, amikor még pénzre sem volt szükségem, egyedül, nem is a haverok miatt, elkövettem egy betörést.

○ illegális szer

D 1: Teljes - 1:10804 (322607:322836)

Bejött a benzon, amiről semmit sem tudtunk, de rohadatul erős volt, és mindenki azonnal első használat után rákattant, és kívánt, ezeket bio fűvel használtuk, és attól kezdve megszólalni sem tudtunk csikkeztünk, eladtuk amit csak tudtunk.

○ illegális szer

D 1: Teljes - 1:3187 (485380:485643)

Délután volt egy nagyobb köröm, míg kiszórtam a rendeléseket, majd mire visszaértem, ... benn remegett az ágyán és össze-vissza beszélt, „Lilabogyó kérek fínsi sárgát adj még Ginát” és „ te leszel Jézus és megváltod a világot”, hasonló dolgokat hallatott.

○ barát ○ iskola

D 1: Teljes - 1:6289 (111766:111876)

*A barátommal pont váltott héten jártunk, így amikor én voltam iskolába', én árul-
tam, amikor pedig ő volt suliba', ő.*

Gyakori tartalom a bántalmazás, az elhanyagolás, vagy az emberi kapcsolatok „használat”, akár pénzzel való helyettesítése. A családon belül gyakran megjelennek a szerhasználati minták, és a kriminalizáció. Más esetekben valamilyen korai veszteségről, ismétlődő kapcsolati veszteségekről számol be a kliens. Emellett visszatérő elem a gyermekvédelmi intézményekben vagy az iskolában megélt abúzus, kirekesztés. A traumatizáció gyakran szuicid ekvivalens, magas kockázatú szerhasználatot eredményez. A „rossz társaságba” keveredés azonban sokszor inkább következmény – szemben a közvélekedés tulajdonította oksági kapcsolattal. Az intézményi környezethez e kliensek a saját szerhasználatuk megszabta korlátokkal viszonyulnak. Átmeneti nyereségekre törekszenek (pl. dílerkedés az iskolában, vagy „ingyen” anyag a kezelés során).

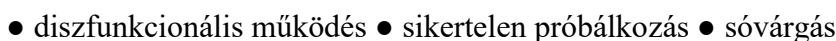
Az átfogó képet megismerve, az egyes kódok esetében természetesen célszerű továbblépni a koncentráltabb és részletesebb elemzés felé. A következőkben azt

mutatjuk be, hogy miképpen segítheti az ATLAS.ti egy adott témamélyiségi elemzését. Egyetlen kódhoz tartozó, ún. származtatott szöveggel dolgozunk tovább, ami sűrítve tartalmazza az *ellátórendszerre* vonatkozó szövegrészleteket. (A kód 258 idézete). Arra a kérdésre keressük a választ, hogy mely pontokon bizonyul elégtelennek vagy inadekvátnak az ellátórendszer válasza a kliensek problémáira, és miképpen jelenik meg a már említett traumatizáció, trauma-ismétlés ebben a környezetben. Természetesen ebben az esetben – mivel kvalitatív kódolást végzünk – már tudjuk kezelni az automatizált elemzés pontatlanságait, amelyek a nyelv sajátosságaiból fakadnak. Így az elemzés munkaigényesebb, de érvényesebb, ugyanakkor kevésbé megbízható, mert már nem a gép végzi a kódolást. Mind az érvényességet, mind pedig a megbízhatóságot javítja – bár kétségtelenül időigényesebb –, ha a kódolást többen végzik, és a problémás pontokat megvitatják. A már megismert módon a kezdeti „nyílt” kódolás során esetlegesen túlszaporodó kódokat a köztük lévő, feltárt kapcsolatok alapján rendezzük (axiális kódolás), összevonhatunk vagy ki is hagyhatunk később feleslegesnek, nem megfelelően beágyazottnak bizonyuló kódokat. A végső fázisban ezt a letisztult kódrendszert alkalmazzuk a teljes szövegre (szelektív kódolás). Kódoljuk az esetlegesen kimaradt tartalmakat is.

**1. sz. táblázat: Az alkalmazott kódok neve, előfordulása
(mondatok száma) és leírása**

agresszió	4	fizikai agressziót említ
család	32	bármely családtag
diszfunkcionális működés	34	a kliens ellátás nélkül marad, vagy visszaél a rendszer gyenge, csak „papíron” létező szabályozottságával
elterelés	4	az elterelés intézményére tett utalás
gyermekkor	14	gyermekkorai élmény, tapasztalat, ami valamiképpen összefügg az ellátórendszerrel
gyógyszeres kezelés	6	gyógyszeres kezelést említ
kívülálló	6	kirekesztettség, kívülállás, meg nem értettség tapasztalata
kriminalizáció	13	világos célzás bűncselekmény intézményi következményeire
pszichoterápia	2	korai, gyermekkorban, nem a szerhasználattal összefüggésben
rendszerabúzus	6	itt kifejezetten az aktív bántalmazást értjük ezen, az intervenció elmaradását, el nemérését a „diszfunkcionális működés” kóddal jelöljük.
sikertelen próbálkozás	27	korábbi célzott terápia, amelynek lehet jelentősége a felépülés szempontjából, de adott esetben sikertelennek minősítik
sóvárgás	11	mint a függőség alapvető fiziológiai-érzelmi mechanizmusa
újrapróbálkozás	31	újabb célzott terápiás próbálkozás, vagy annak szándéka
válság	30	krízishelyzet érzelmi és/vagy fizikai háttérrel
várólista	5	a kezelésbe lépés előtt; rehabilitáció esetében nem mindig a zsúfoltság miatt, hanem a motiváció vizsgálatára-fenntartására
Összesen	226	

1. sz. ábra: A kódok közötti kapcsolatok megjelenítése



*El is mentem, körülbelül egy hétig voltam tiszta, ha a gyógyszereket nem számí-
tom, de utána már mivel nem zárton voltam, folyamatosan kijártam fűért meg
speedért, de nem nagy mennyiségért, a mellettem levő ágyban pont a lakótelepről
egy távoli ismerősöm feküdt, aki egy hétfői napon kapott munkanélküli segélyt,
huszon-pár ezer forintot, és ketten kimentünk anyagért, amit kint el is fogyasztot-
tunk, a kórházban lebuktunk és kirúgtak minket, és ahelyett hogy hazamentünk
volna, elanyagoztuk az egész pénzét.*

● diszfunkcionális működés ● gyermekkor

D 1: EllátóReport - 1:138 (27:1403 [27:1462])

Az intézetben volt először, hogy tíz tantárgyból is megbuktam.

- gyógyszeres kezelés / ● válság

D 1: EllátóReport - 1:2 (1:486 [1:836])

Az utolsó egy hónapom csak arról szólt, hogy félttem a hidegtől, hogy meg fogok döglenni az utcán és kiszolgáltatottá válok a körülöttem lévő emberektől, és az utcán, a parkban félttem, hogy agyonverik a fejemet, de ugyanakkor meg a zárt osztályon kaptam öt milligramm rivotril meg haloperidolt, meg még egy csomó gyógyszert, amitől megnyugodtam.

- diszfunkcionális működés ● gyógyszeres kezelés

D 1: EllátóReport - 1:4 (1:1211 [1:1390])

Ekkor kaptam egy csomó gyógyszert, de a zárt osztályról naponta két órát ki lehetett menni a szabadba, így fülkéből felhívtam a díleremet, és hozattam be vele cuccot a kórházba.

- gyógyszeres kezelés ● sikertelen próbálkozás ● sóvárgás

D 1: EllátóReport - 1:12 (2:1225 [2:1434])

Az orvossal xuboxont irattam ki és tizennyolc napig otthon feküdtem, kicsit megkönnyebbülve, hogy van, ami megment és nem kell többet anyagozni. De tizennyolcadik nap után elmentem pénzért és mentem anyagért.

- kívülálló ● rendszerabúzus

D 1: EllátóReport - 1:91 (16:1235 [16:1324])

Az intézetben körülbelül a kirekesztettségtől félttem a legjobban, ami be is következett.

- diszfunkcionális működés ● kriminalizáció

D 1: EllátóReport - 1:8 (2:522 [2:568])

Bekerültem, mint tolvaj, és rablóként vizsgáztam.

- kriminalizáció ● újrapróbálkozás

D 1: EllátóReport - 1:64 (10:2079 [10:2196])

A nyomozóknak, úgy érzem, hálás vagyok, mert úgy gondolom, adtak nekem még egy esélyt, hogy eljöhettek erre a terápiára.

• diszfunkcionális működés • gyermekkor

D 1: EllátóReport - 1:84 (15:123 [15:354])

...ral reggel elindultunk otthonról, hogy elmegyünk iskolába, elmentünk a házi-orvosunkhoz, szereztünk igazolást és iskola helyett szőlőhegyre vagy egyéb olyan helyekre jártunk, ahol szüleink nem, vagy csak ritkán fordultak meg.

• diszfunkcionális működés • sikertelen próbálkozás

D 1: EllátóReport - 1:139 (27:1804 [27:1852])

Nem sokat jártam pszichológushoz lemondott rólam.

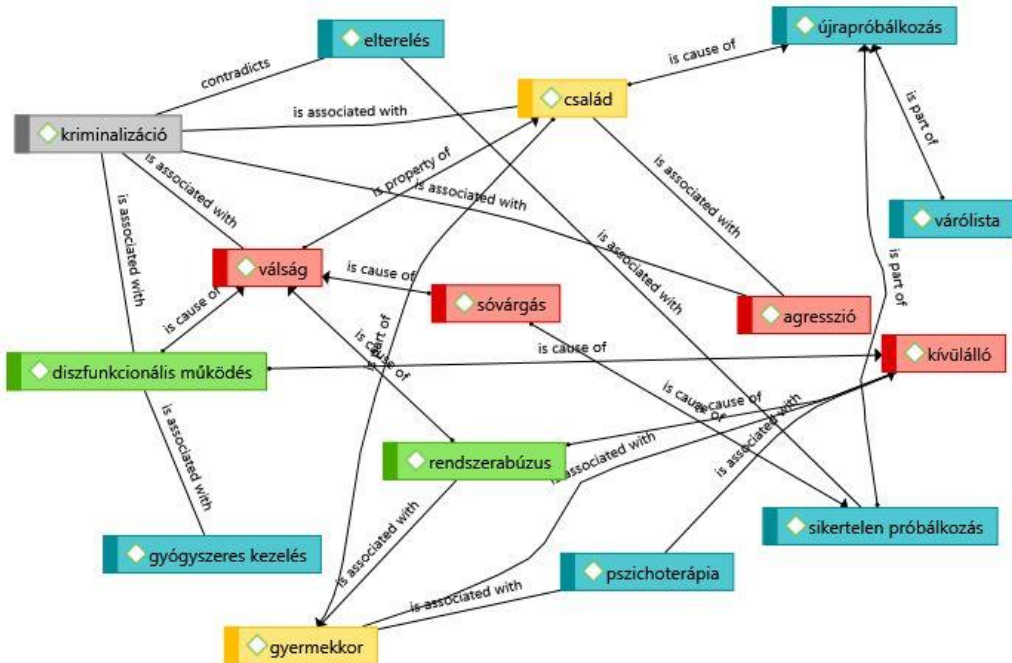
• család • újraprobálkozás • válság

D 1: EllátóReport - 1:74 (12:1424 [12:1792])

Két hét után már nem bírtam, nem igazán értem, hogy miért, mert már előtte is utcáztam sokat, na de a vége az lett, hogy kimentem a Lánchídhöz, bámultam bele a Dunába, és bele akartam ugrani, de Isten nem engedte, vagy csak egyszerűen megijedtem, lényeg, hogy hazamentem és mondtam apunak, hogy rehabra akarok menni, tudtam hogy ebben támogatni fog és én is ezt akartam.

Az idézetek ismeretében és a szövegben azonosított kapcsolódási pontok alapján az elemző kialakítja azt a konceptuális (szemantikai) hálót, ahol már a kódok tartalmi és a közöttük lévő összefüggések alapján válaszol a kutatói kérdésekre. Ez a háló lényegében a vizsgált jelenségről kialakított értelmezésünkkel, sőt, néha „elméletünkkel” lesz egyenlő. Az elméletet tehát nem a számítógép, hanem a kutató hozza létre, és építőkövei a relevánsnak, azaz gyakorinak és/vagy jól kapcsolódónak, jól beágyazottnak, „sűrűnek” bizonyuló kódok. Az ezek közötti összefüggések pontosabb meghatározásához, értelmezéséhez a kutatónak gyakran vissza kell térnie az adatok előző szintjére. Az ATLAS.ti rendkívül rugalmasan támogatja ezeket a hermeneutikai köröket, a kódok absztrakt szintjétől az elsődleges szövegekig; a konceptuális hálótól az idézetekig és így tovább...

2. sz. ábra: Kódok közötti kapcsolatok



Értelmezésünkben a rendszerabúzus ismétlődő traumatizációt, kontrollvesztést (autonómia-vesztést) jelent; a diszfunkcionális működés pedig azért veszélyes, mert az az intézmény, amelyiknek „túl lehet járni az eszén”, azaz amit ki lehet játszani, az nem ad kellő biztonságot, és nem is hiteles terápiás forrás. Márpedig a biztonság és a hitelesség a felépülés elemi feltételei. A segítő intézményekkel való kapcsolatot nemegyszer – az ismétlődő krízisek hatására – a család szorgalmazza. Máskor azonban a család a gyermekkori traumák forrása, az elhagyó-bántalmazó szülők gyermeke a gyermekvédelmi intézmény lakójává válik, ahol a szerhasználatot elősegítő rendszerabúzus vagy diszfunkcionális működés áldozata lesz. A büntetés-végrehajtó intézményekben szerzett tapasztalatok sem a felépülést segítik, hanem – a drogok utáni sóvárgással ötvöződve – a bűnelkövetés ismétléséhez vezethetnek. A pszichiátriai kezelések során kapott gyógyszeres kezelés néhány esetben – pl. a fizikális kríziseknél – életmentő lehet; többnyire azonban a szerhasználó „kiegészítő forrásként” tekint ezekre. A szerhasználó számára nem jelent gondot a zárt osztályon az általa preferált illegális szerek megszerzése sem, ahogyan ez egyes rehabilitációs intézményekben, a gyermekvédelmi intézményekben vagy éppen az iskolában is könnyen megoldható. Mindamellet az ellátórendszer, különösen, ha szakosított ellátásokról (rehabilitációs

intézményekről, lakóotthonokról) van szó, kínál hasznos felépülési forrásokat és pozitív tapasztalatokat is.

5. Megvitatás

Az itt bemutatott elemzés természetesen számos szempont, további kérdés szerint folytatható, bővíthető. Így például megvizsgálhatjuk a további kódokhoz tartozó származtatott szövegeket. Vizsgálhatunk szekvenciákat, azaz feltárhatunk valamilyen rendszert a tartalmak egymásutániségében; vagy statisztikai módszerekkel elemezhetjük az egyes esetek közötti hasonlóságokat és eltéréseket, illetve a kódok közötti kapcsolatokat.

Elemzésünk egyik fontos korlátját az jelenti, hogy a mintában szereplő 24 *szerhasználó* esetében *kifejezetten súlyos szerhasználati zavarról* beszélhetünk. Az itt írtak összességükben semmiképpen nem vonatkoznak az alkalmi használókra. Az elemzésből továbbá látható, hogy sokféle téma, élethelyzet köthető a szerhasználati zavar súlyosbodásához – ahogyan az emberi életben sem, úgy itt sincsenek egyirányú utcák. Nem válik minden traumatizált gyermek szerhasználóvá, és e vizsgálat alapján biztosan nem mondhatjuk, hogy minden bentlakásos gyermekvédelmi intézmény a szerhasználat melegágya lenne. Feltehetjük azonban, és fel is kell tennünk további kérdéseinket az ellátórendszer működésével kapcsolatban.

Eredményeink megmutatták, hogy a kontrollvesztés és „kiütöttség”, a tudatos átélés megszakításának keresése gyakran összefüggésbe hozható a bántalmazó-elhanyagoló, addiktív mintákkal terhelt családi vagy intézményi környezetben felnövő gyermekek kontrollvesztésről, a saját életük irányításának reménytelenségéről, képtelenségéről szerzett korai tapasztalataival. Egy ilyen környezetben a gyermek, a serdülő számára az élet menete nem kiszámítható, és a kiszolgáltatottság válik alapvető élményévé. A szerhasználat során a *kontrollvesztés* ismétlődik meg. Fontosnak tartjuk azonban leszögezni, hogy a szerhasználó családtag családjának hibáztatása, stigmatizálása nem segít a bajon, és biztosan nem érdemes erről a problémáról az egyszerű lineáris okság elvei szerint gondolkodni.

Míg a klasszikus kábítószeres használata során a kontrollvesztés – legalábbis eleinte, a még nem függők esetében – kontrollált módon jön létre, azaz a módosult tudatállapot jellege, hossza, gyakorisága tervezhető, addig az ÚPSz-ek változékonysága ezt a tünékeny, látszólagos kontrollt is teljesen ellehetetleníti. E kiszámíthatatlanság a kontrollvesztés új fenomenológiájához vezet. Az ÚPSz-használat egyfajta kulturálisan (fogyasztói jelleg) és szubkulturálisan (deviancia, addiktív minták) egyaránt támogatott trauma-ismétlődésként is felfogható.

Kutatásunk a kezelőintézmények számára ismerős, a teljes kapcsolatrendszert átható, a lényegi vonásokat tekintve azonos értékrendet és mintázatokat tárt fel. A kliensek az ellátórendszerhez épp olyan „használó”, instrumentális módon viszonyulnak, mint ahogyan bármely más kapcsolatukhoz, és az intézmények, amelyekkel kapcsolatba kerülnek, számos esetben nem tudnak hatékonyan válaszolni a problémájukra. Így a kontroll elvesztésének érzésével maga az intézményrendszer, az ellátórendszer is küzdeni fog. A klasszikus szerek esetében alkalmazott kezelési eljárások csődöt mondanak, egyebek között azért, mert a sorsfordító krízishelyzetek helyett az új pszichoaktív szerek esetében pszichológiai szinten sokkal inkább beszélhetünk a kontrollvesztés új minőségéhez köthető pánik-állapotokról, amelyek nem alakítják ki a személyekben a megfelelő motivációt kezelés igénybevételére (B. Erdős és mtsai., 2017a).

A (szinte) kontrollálhatatlan kontrollálására tett lépések egyike az ún. „C” lista bevezetése (66/2012. (IV. 2.) Korm. rendelet): azaz nem konkrét szerek, hanem bizonyos vegyületcsoportok tiltása. Ám ez nem jelent tartós megoldást a kínálatcsökkentésre, hiszen e szerek változékonyak, szűrésük rendkívül költséges és nehezen kivitelezhető. Emellett e lépéssel nyilvánvalóan nem kezelhető a háttérben meghúzódó szocializációs probléma.

A drogproblémákkal kapcsolatos szemlélet országonként változik. A kriminalizáló-kontrolláló és a megengedő (elfogadó) politikák széles skáláján egy dologban biztosan egyetértés van: a különböző addikciók (ideértve az alkoholizmust is) megelőzésében a szocializáció folyamata és színterei kiemelt szerepet játszanak. A hazai Nemzeti Drogellenes Stratégia (2013-2020) idealisztikus célkitűzései és számos hiányossága (Czér és mtsai., 2017). ellenére hangsúlyozta a szocializáció fontosságát. A dokumentum szerint „...a kábítószer-jelenség szorosan összefügg más kémiai és viselkedési függőségi problémákkal, elsősorban pedig a nemzet általános lelki egészségi állapotával, különös tekintettel az értékszemlélet, a kapcsolati kultúra, a problémamegoldó készség személyes és közösségi jellemzőire..”. (7.) A Stratégia a társadalmi környezet körében röviden kitér a család, a köznevelési intézmények, a kortárs csoportok és a média szerepére, de e szocializációs színterek megerősítésének módjára nem tesz konkrét javaslatot.

Eredményeink alapján javasoljuk a családterápiás és családkonzultációs lehetőséget biztosító intézmények fejlesztését, elérhetőségük biztosítását. A gyermekvédelmi intézményrendszer a célzott és javallott prevenció kiemelt színtere lehetne, ám a bentlakásos intézményekben felnövő érintettek vizsgálatunkban inkább

rendszerabúzusról, diszfunkcionális működésről számoltak be, és nemritkán hasonló tapasztalatokat szereztek egyes egészségügyi intézményekben is. Ismert, hogy még egy fejlett ellátórendszerben sem érhető el a szerhasználó/függő gyors felépülése, így természetes a többszöri kezelés igénybevétele, de vannak teendők arra nézve is, hogy a kliensek minél kevésbé használják a szerhasználati zavar és a vele szövődő kapcsolati zavar elmélyítésére a kezelések alkalmait, manipulálva a kezelést végző környezetet. E területeken első lépésben mélységi, hosszú távú és átfogó értékelésre, és feltehetőleg módszertani megújulásra lenne szükség.

Az iskolai környezet fontos szocializációs színtér, az elmúlt években lezajló reformok többsége azonban az oktatás szerkezetét és tartalmait érintette. Jóval kevesebb figyelem fordult a tanulási folyamatokat is katalizáló-motiváló szocializációs források megteremtésére. A gyermekek pszichoszociális fejlődését támogató, a zavarok korrigálásában segítő szakemberek (iskolapszichológusok, iskolai szociális segítők) ma már ismét jelen vannak a közoktatásban, de jelentős kapacitáskorlátokkal dolgoznak, és nem egyszer nehézséget okoz számukra a színtér résztvevői bizalmának elnyerése. Az ÚPSz használat pedig olyan probléma, amely intenzív segítői forrásokat, és egységes, hiteles segítői-fejlesztői hozzáállást igényel.

A szociális munka kutatások kérdéseit a majdani eredményekből következő fejlesztési lépések meghatározásának igényével definiáljuk. Az ellátórendszerre vonatkozó javaslataink megfogalmazásán túl a makro- és a globális szinteken jelentkező diszfunkciók és deficitiek esetében is vannak teendőink. Ezek közt van egyfelől maga az elemző munka, a kérdések, dilemmák és problémák szakszerű tematizációja. Másfelől pedig a globális környezetben a tartható, élhető alternatívák mikroszintű megteremtése, a felépülési forrásokban gazdag kontextusok mint követhető, többszörözhető modellek kialakítása.

Irodalom

Anderson, TL. (1998): Drug identity change processes, race, and gender. I. Explanations of drug misuse and a new identity-based model. *Substance Use & Misuse*, 11, 2263- 79.

Austin, J. (1990): *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

B. Erdős, M. (2006): *A nyelvben élő kapcsolat*. Budapest: Typotex.

B. Erdős M, Szijjártó L, Márk M, Madácsy J & Mihaldinecz Cs. (2016): A felépülés folyamata és értékelése kliensek, valamint segítők részéről. Kvalitatív vizsgálatok. *Szociális Szemle* 1-2, 117-177.

B. Erdős, M.; Szijjártó, L.; Vojtek, É.; Kárpáti, T.; Rozgonyi, R.; Kelemen, G. (2018): Új pszichoaktív szerhasználók identitásalakulása: Élettörténeti narratívák tematikus tartalomelemzése. *Lege Artis Medicinae* 28 : 11-12 pp. 549-559.

Beck, U, (2003): *A kockázati társadalom. Út egy másik modernitásba*. Budapest: Századvég.

Bernstein, B. (2002): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*, Budapest: Tinta. 184–195.

Borda V., Brettner Zs., Mucsi G. & Vojtek É. (2017): A lakosság illegális szerhasználattal kapcsolatos ismereteinek és a kábítószer probléma kezelési lehetőségeinek vizsgálata egy hátrányos helyzetű térségben. *Szociális Szemle* (1) 61-93.

Borda V. & Vojtek É. (2016): Addiktológiai ellátórendszerek. In: Borda, V. & Vojtek, É. (szerk.) *Addiktológia: Oktatási segédanyag kulturális közösségfejlesztők és médiaszakemberek számára*, Pécs: 4 Dimenzió Társadalomtudományi Egyesület. 32-57.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bright SJ (2014): *Dominant discourses and narratives of substance use: the development of a psychometric measure of internalisation*

https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/752/213611_Bright%202014.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Buber, M. (1991): *Én és te*. Budapest: Európa

Corbin, J. & Strauss, A. (2008): *Basics of Qualitative Research*. 3rd edition. London: SAGE.

Czér P. és mtsai. (2017): 2017-es éves jelentés (2016-os adatok) az EMCDDA számára. Budapest: Nemzeti Drog Fókuszpont, 21.

Csukonyi, Cs. & Münnich, Á. (2004): A kábítószer-fogyasztás lélektani háttere a középiskolások körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 18-36.

Davis, D. R. & Jansen, G. G. (1998): Making meaning of Alcoholics Anonymous for social workers: Myths, metaphors, and realities. *Social Work*, 43(2), 169–182.

Dunbar, R. (1997): *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*. Cambridge University Press, Cambridge.

Ehmann B. (2002): *A szöveg mélyén*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Elekes Zs (szerk.) (2015): *ESPAD*. Európai iskolavizsgálat az alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásokról. Magyarországi eredmények. Munkabeszámoló. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem;

Élő Jelentés a magyarországi droghelyzetről. (2015) MADÁSZSZ

EMCDDA. European Drug Report. Trends and developments. Luxembourg: Publications Office of the European Union; 2016.

Erdos M B, Vojtek E, Kelemen G, Szijjarto L (2017): Socialization networks and identities of novel psychoactive substance users. *Research And Advances In Psychiatry*4:(1) pp. 13-17.

Erikson, E. (1992): *A fiatal Luther és más írások*. Budapest: Gondolat.

Evans- Brown, M., Evans-Brown, M., Gallegos, A., Francis, W, Christie, R., Cunningham, A., Sekula, J., Almeida, A. Sedefov, R (2015): New psychoactive substances. An update from the EU early warning system. March 2015. EMCDDA, Lisbon, Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Firat AF (1991): The consumer in postmodernity. *NA-Advances in Consumer Research* 1991;18:70-6.

Flay, B. R., Snyder, F. J., & Petraitis, J. (2009): The theory of triadic influence. In R. J. DiClemente, R. A. Crosby & M. C. Kegler (Eds.), *Emerging Theories in*

Health Promotion Practice and Research (Second ed). San Francisco, CA: JosseyBass (451-510)

Frankó A. (2015): „Filléres, rossz játékaink eladta és elitta mind" – Vázlatok az elfeledett gyermekek családi titkairól. *Szociálpolitikai Szemle* 5-6. 7-22.

Gelencsér K. (2003): Grounded Theory. *Szociológiai Szemle* 1, 143-157.

Gergen KJ, Gergen MM. (1983): Narratives of the Self In: Sarbin TR, Scheibe KE (editors). *Studies in Social Identity*. New York: Praeger; 254-73.

Gilvarry, É. (2014): Addiction Trajectories. *The British Journal of Psychiatry*. May 2014, (5) 409-410

Global Definiton of Social Work (2014): IASSW. <https://www.iassw-aiets.org/global-definition-of-social-work-review-of-the-global-definition/> Letöltés: 2019.01.20.

Granovetter, M. (1973): The strength of weak ties. *Am. J. Sociology* (78) 1360-1380.

Greenfield SA (2009): *Identitás a XXI. században*. Budapest: HVG Zrt. Könyvkiadó

Hain, F. (2005): Egy interdiszciplináris csizma a társadalomlélektan asztalán? Hálózatgondolat a pszichológiában és a szociálpszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LX. (4)

Hammer, F. (2004): Közbeszéd és társadalmi igazságosság. *Médiakutató*. https://mediakutato.hu/cikk/2004_01_tavaszi/01_kozbeszed

Hänninen, V., & Koski-Jännes, A. (1999): Narratives of recovery from addictive behaviours. *Addiction*, 12, 1837-1848.

Harré, R. (2004): Discursive Psychology and the Boundaries of Sense. *Organization Studies* (8) 1435-1453.

Hayward, KJ. (2004): *City Limits: Crime, Consumer Culture and the Urban Experience*. London: Glass House Press

Holder, H (1999): *Alcohol and the community. A systems approach to prevention*. Cambridge: Cambridge University Press

Hoyer M. (2010): *Sóvargás és szenvedés: az addikció kezelésének mélylélektani megközelítése*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Hymes, D. (1997): A nyelv és a társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata. In Pléh Cs., Síklaki I. & Terestyéni T. (szerk): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Osiris, Budapest, 458–495.

Kaló, Z., Kassai, S., Rácz, J., & Van Hout, M. C. (2018): Synthetic Cannabinoids (SCs) in Metaphors: a Metaphorical Analysis of User Experiences of Synthetic Cannabinoids in Two Countries. *International Journal of Mental Health and Addiction*. doi: 10.1007/s11469-018-9970-0

Kaló, Zs., Vancsó, A (2015): *Új pszichoaktív szerek az online médiában*. http://drogriporter.hu/files/drogriporter/imce/kt_kalozs.pdf Letöltve: 10.03.2016.

Kapitány-Fövény M, Kertész M, Winstock A, Deluca P, Corazza O, Farkas J, (2013): Substitutional potential of mephedrone: an analysis of the subjective effects. *Hum Psychopharmacol* 28:308-16. <http://dx.doi.org/doi:10.1002/hup.2297>.

Kassai Sz, Pintér JN, Rácz J, Erdősi D, Milibák R, V. & Gyarmathy A. (2017): Using Interpretative Phenomenological Analysis to assess identity formation among users of synthetic cannabinoids. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <http://dx.doi.org/10.1007/s11469-017-9733-3>. 2017>. (Letöltés ideje: 2017.11.06.)

Kullberg, C, Ilmari Rostila, Michael Seltzer (2001): *Listening to the Welfare State*. London: Routledge.

Lakoff, G (2006): *Ne gondoldj az elefántra!* Budapest: Napvilág.

Lakoff, G. (1993): The Contemporary Theory of Metaphor. In Ortony, A. (ed.): *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, Cambridge, 202–252.

László J. (1999): A szociális reprezentációról. In Béres I. – Horányi Ö. (szerk): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Budapest, 129–138.

László J. (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó

Laudet, A. B., & White, W. L. (2008): Recovery capital as prospective predictor of sustained recovery, life satisfaction, and stress among former poly-substance users. *Substance Use & Misuse*, 43(1), 27–54.

Nagy, Zs. (2018): *Az üveghegyen túl. A felépülés életrendje és értékrendje 12 lépés programokban józanodó szerfüggők körében*. Budapest: L'Harmattan.

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015): Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533–544.

Péley B. (2002): *Rítus és történet: Beavatás és kábítószeres létezés mód*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó; 2002.

Philipsen, G. (1992): *Speaking Culturally. Explorations in Social Communication*. State Univ. of New York Press, New York.

Pikó, B. (2012): *Fiatalok lelki egészsége és problémaviselkedése a rizikó- és protektív elmélet, a pozitív pszichológia és a társadalomlélektan tükrében*. Akadémiai doktori értekezés. Szeged.

http://real-d.mtak.hu/566/7/dc_310_11_doktori_mu.pdf

Psathas, G. (1995): *Conversation Analysis. The Study of Talk-in- Interaction*. Sage, Thousand Oaks.

Rácz J, Csák R. (2014): Új pszichoaktív anyagok megjelenése egy budapesti tüsszereprogram klienskörében. *Orv Hetil*(35):1383-94.

Reith G. (2004): Consumption and its discontents: addiction, identity and the problems of freedom. *The British Journal of Sociology* (2): 283-300.

Sacks, H. (1993) (ed. G. Jefferson): *Lectures on Conversation*. Blackwell, Oxford.

Sallay, V. (2015): A kvalitatív megközelítés és a Grounded Theory szerepe a társadalomtudományi kutatásokban. Előszó a magyar kiadáshoz. In: Corbin, J., Strauss, A.: *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan – SE Mentálhigiéné Intézet – Sage.

Elérés:

https://www.researchgate.net/publication/283348344_A_kvalitativ_megkozelites_es_a_Grounded_Theory_szepe_a_tarsadalomtudomanyi_kutatasokban_Eloszo_a_magyar_kiadashoz

2020. 01. 27.

Snyder, FJ & Flay, BR (2012): *Brief Introduction to the Theory of Triadic Influence* Oregon State University Unpublished document, August 2012.
<http://people.oregonstate.edu/~flayb/MY%20COURSES/H571%20Principles%20of%20Health%20Behavior%20Fall%202014/Readings/Snyder&Flay12%20Brief%20Introduction%20to%20the%20Theory%20of%20Triadic%20Influence.pdf>

Szécsi J & Sik D. (2016): Szerhasználat egy hátrányos helyzetű járás szegregátumaiban. *Esély*, 2:115-31.

Szécsi J., Sik D. & Kaló Zs. (2019): A terepkutatás és megfigyelés, mint kvalitatív módszerek jelentősége a szenvedélybetegséggel kapcsolatos problémák vizsgálatában

Teddlie, C., & Yu, F. (2007):. Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 77–100.

Udvari, K (2011): Kapcsolathálózati megközelítés a szociális munkában. *Esély*, 5: 100-117.

Van Dijk (n.d.) Discourse, knowledge, power and politics. Towards Critical Epistemic Discourse Analysis.
<https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/20021/WORKING%20PAPERS%20TEUN%20VAN%20DIJK.pdf>

Vastagh Z., Huszár Á. (2008): Kapcsolatszegénység – Aki szegény az a legszegényebb? In: *Statisztikai Szemle*, 12:1105-1125.

Weinreich P. (2003): Identity Structure Analysis. In Weinreich P & Saunderson W (eds.), *Analysing identity: Cross-cultural, societal and clinical contexts*. 7-76. London: Routledge & Psychology Press.

White M. (2000): Challenging the culture of consumption: Rites of passage and communities of acknowledgement. *Dulwich Centre Newsletter* 3, 38-42.

Jogszabály:

66/2012. (IV. 2.) Korm.rendelet A kábítószerekkel és pszichotróp anyagokkal, valamint az új pszichoaktív anyagokkal végezhető tevékenységekről, valamint ezen anyagok jegyzékre vételéről és jegyzékeinek módosításáról

15/1998. NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről

80/2013. (X. 16.) OGY határozat a Nemzeti Drogellenes Stratégiáról 2013-2020

Az együttműködés kutatása a szociális szolgáltatásokban

Célok, feltételezések

A hazai szociális munkában és szociális, illetve egészségügyi szolgáltatásokban létrejött szakmai együttműködéseket, valamint az azokhoz kapcsolódó innovációkat feltáró-elemző kutatás alapvetően újnak tekinthető. Létjogosultságát az indokolta, hogy lényegében máig nincsenek megfelelő mennyiségű és minőségű empirikus adatok a legkülönbözőbb szakmai együttműködésekről.

A 2013-14-ben lefolytatott kutatás konkrét célja az együttműködésekre jellemző megnyilvánulások, tapasztalatok, viszonyok és a témához köthető gondolatok összegyűjtése, feltárása és elemzése volt, Győrben és térségében.

Alapfeltétele és kiindulópontja a következő volt: a (poszt)modern szociális munkában a sokrétű szolgáltatói tevékenység fejlesztésének egyik lényeges kritériuma az, hogy *a szolgáltatást igénybe vevők, a szakemberek és a szolgáltatások között szakmai- szakmaközi* (interprofesszionális, továbbiakban ld. ip) *együttműködés* jöjjön létre, valamint, hogy az érdekelték a helyi közösségekre, a szomszédságra, a civil összefogásra és a támogató hálózatokra építsenek.

A kutatás fókuszában az alábbi kérdések álltak:

- Mennyiben tekinthető az együttműködés a szociális szolgáltatások lényegi elemének, minőségi mutatójának?
- Mely kérdésekben, ügyekben, tevékenységekben, van/lehet szó valós együttműködésről:
 - a. a szociális szolgáltatásokat igénybe vevők és a szakemberek között;
 - b. az egyes szociális szakemberek között;
 - c. a különböző szakmákat (különös tekintettel egészségügy, oktatásügy, igazságszolgáltatás-rendészet, közigazgatás stb. területét) képviselő szakemberek között; továbbá
 - d. a különböző szolgáltatások (intézmények, szervezetek) között?
- Milyen módszerek és milyen eszközök alkalmazása jellemzi a különböző együttműködéseket?

- Melyek a különböző jellegű, szintű együttműködések motivációi, feltételei, sikerei, a humán erőforrás fejlesztésére vonatkozó pozitív hatásai?
- Másfelől: melyek ezek nehézségei, problémái és dilemmái?
- Milyen összefüggések vannak az együttműködésről szóló elméleti szempontok, kritériumok, a szakemberi vélekedések és a mindennapi szakmai gyakorlat között?
- Melyek az együttműködések minőségi mutatói (evidencia-alapú, terjeszthető példái, és modelljei)?

A vizsgálat kezdetekor például az alábbi konkrét feltételezések meghatározására került sor:

- Ma még nem általános szakmai gyakorlat, még nem kielélt és nem evidencia alapú a szolgáltatásokat igénybe vevők és a szociális szakemberek közötti, a különböző szociális szakemberek közötti, továbbá az egyes intézmények, szervezetek közötti együttműködés.
- Az együttműködésekre vonatkozó szellemiségekkel, tanításokkal, továbbá szakemberi vélekedésekkel szemben egészen más képet mutat a mindennapi szakmai gyakorlat.

Néhány kutatás-metodikai kérdés

A kutatás első lépése a vonatkozó szakirodalom feldolgozása, elemzése és abból egy elméleti keret iniciálása volt. A szakirodalomban és a szociális munka mértékadó nemzetközi és hazai szakmai gyakorlatában-szervezeteiben a szociális munkáról alkotott modern felfogású szemlélet volt a kiindulási alap, így pl. az International Federation of Social Work (IFSW), az International Association of Schools of Social Work (IASSW), továbbá az International Council on Social Welfare (ICSW) korábbi és a 2014. évi Szociális Munka Globális Definíciója. Meg kellett határozni a kutatás kulcsfogalmait (A Szociális Munka Globális Definíciója 2014). Az értelmezési keretek közül kiemelkedő volt a két alábbi definíció megalkotása.

1. Az együttműködés általában olyan, hosszabb ideig tartó, folyamatos tevékenység,

amely két vagy több személy/szervezet – mint egyenrangú partner – közös döntésein alapul, és a közös célokért folytatott kreatív szellemi erőfeszítéseken, cselekvéseken keresztül valósul meg. Ennek során az együttműködők megosztják egymással az erőforrásaikat, a felelősségüket („saját hatáskörükben” cselekednek), a tevékenységüket és a közös tanulási folyamat során szerzett tudásukat, amellyel növelik a képességeiket és a kompetenciáikat a problémák kezelésében és megoldásában.

Az empátián, tolerancián és kongruencián alapuló együttműködés a szociális szolgáltatásokban a bizalom kialakulásához vezet, amely egyúttal a segítő tevékenység kiindulópontja, másrészt az eredménye.

2. A különböző szakmák közötti szakmaközi együttműködést elsősorban az egyes szakmákat reprezentáló szakemberek közötti folyamatos tevékenység fejezi ki legjobban, tágabb értelemben pedig megközelítést, szemléletet, szellemiséget, attitűdöt, gondolkodást jelent. Az ip együttműködés lényege tehát így definiálható:

„Az interprofesszionális (szakmaközi) munka két vagy több, különböző foglalkozási ághoz tartozó szakma képviselőinek időleges vagy hosszabb távú közös vállalkozása, kommunikációja és együttműködése, amelynek során a csoportdinamika jótékony hatásának köszönhetően a közreműködő szakemberek egy közösen meghatározott cél/ügy elérése érdekében megosztják egymás között a meglévő és megtermelt jellegzetes tudásukat, felelősségüket és erőforrásaikat, a közösen meghatározott, eldöntött, szinergikus, kreatív eljárásmódok alkalmazásával” (Budai, 2011a, 2011b; Hopkins, 2001; Hume, 1999).

Az empirikus kutatás metodikája alapvetően kvalitatív módszereken alapult, hiszen az együttműködés és az ip együttműködés definíciója megkívánta azt az alapot, amellyel az interjúalanyoknak a szakmai valóságról alkotott magyarázataik, gondolataik, megélt élményeik, reflexióik, tapasztalataik a leginkább ki teljesedhettek.

A kvalitatív módszereket alkalmazó adatgyűjtést egy 30 (integrált, komplex szolgáltatási körrel, több telephellyel rendelkező) intézményben felvett kérdőíves felmérés előzte meg. Az itteni eredmények feldolgozása, elemzése és értékelése igazolta, hogy az együttműködés olyan szakmai tevékenység, amelyet a szakemberek annyi féleképpen töltenek meg tartalommal és erre a tartalomra lényegében

annyiféleképpen reflektálnak, azt úgy értelmezik és magyarázzák, ahányan vannak. Sokszínűek az ügyek, kérdések, módok és eredmények, amelyekben elsősorban a saját, megélt tapasztalatok, azaz a szubjektív elemek a meghatározók.

Mindezeket három olyan, kvalitatív vizsgálat alapozta meg, amely a szakemberek-szolgáltatásokat igénybe vevők közötti, a szociális szakemberek egymás közötti, a szociális és más szakemberek egymás közötti és az egyes szervezetek, intézmények közötti együttműködések minőségét tárta fel, és amely 15 strukturált-, 10 mély- és 6 fókuszcsoporthoz tartozó interjú felvételét és elemzését jelentette. Ezek mindegyike a nyílt-összinté kommunikáción alapuló, sajátos, csak rájuk jellemző mélységet és élményeket nyújtott az interjúkat felvevőknek és az interjúalanyoknak egyaránt, és multi-dimenzionális szellemben közelített a kutatás központi kérdéséhez.

A kutatás alanyai – összesen 112 szakember – Győr város és közvetlen környéke, ill. Győr tágabb régiója intézményeiből, valamint Győr-Moson-Sopron, Komárom-Esztergom, Fejér, Vas, Veszprém és Zala megyéből Ács, Bábolna, Beled, Csorna, Devecser, Kapuvár, Komárom, Körmend, Mór, Pápakovácsi, Sopron, Szentgotthárd Tata, Tét, Veszprém települések szociális szolgáltatásaiból kerültek ki. Az intézményi minta a szociális alapszolgáltatások és szakosított ellátások, valamint a gyermekjóléti alap- és szakosított ellátások körére koncentrált. Az egészségügyi ellátórendszert háziorvosok, védőnők, kórházi szociális munkában stb. dolgozó szakemberek képviselték. Az interjúk résztvevői körét a kutatók instrukciói alapján – az interjúalanyoknak legyenek kellő tapasztalataik, és ezek alapján kompetenciájuk az együttműködés témakörében – az adott település szolgáltatásának vezetője alakította ki és hívta meg.

A strukturált interjúk kötöttebb ritmusban, feszecebb logikával vezették az interjúalanyokat. A mélyinterjúk során a reflektív gondolkodás adott jó lehetőséget a komplex összefüggések felfedezésére, az aha-élmények kimondására és azok tudatosítására, a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk pedig az „itt és most együtt vagyunk helyzete” alapján a fentiekén túl elsősorban az interjúalanyok kölcsönös egymásra hatását tudták jól feltárni. A kérdőív kérdései és az interjú vezérfonalak szempontjai szisztematikus, koherens vizsgálati rendszert alkottak. A kérdőív és az interjú-vezérfonalakat előzetesen teszteltük.

A kutatás kérdéseit tehát a kérdőív és az interjú vezérfonalai operacionalizálták, az egyes kérdések és szempontok egymástól jól elkülönített tartalmakra utaltak, azonban az alkalmazott vizsgálati módszerek soft jellegéből következően több

azonos témakör megjelent más és más kérdés során is. Metodikailag igen fontos kritérium volt az interjúalanyok gondolatainak és asszociációinak szabad áramlása, és ennek biztosítása. Az interjúk alapvetően kontroll elemeket is tartalmazó vezérfonalakat követve készültek, de a módszerek sajátosságaiból következően is alapvető volt azok rugalmas kezelése, így a vezérfonal valóban csak a tágabb kereteket adta meg. A kutatók olyan szakma képviselőivel vették fel az interjúkat, akik a kommunikációt, a beszédet, a szavakat, a gondolatokat kiemelkedő jelentőségűnek tekintik. Azonban a szociális problémák rendkívül bonyolult, szerteágazó mivolta, kezelésük multi-dimenzionális jellege, az interjúalanyok egyes konkrét esetek részleteibe és konkrétságába való „beleragadása”, továbbá az élő beszéd kötetlen volta miatt sokszor elveszhet a lényeg. Ezért igen fontos szempont volt, hogy az interjúvoló szigorúan ragaszkodjon a témához, azaz az interjú vezérfonalához, ami tőle nem kevés türelmet, ugyanakkor határozottságot is megkívánt. Ennek ellenére a felvett interjúk során sokszor volt tapasztalható nehezen kezelhető és feldolgozható szöveg (Fontana, Frey 2000; Padgett, 1998; Vicsek, 2006).

Az interjúk elemzésére, kiértékelésére és az eredmények megállapítására

többféle megközelítéssel került sor: 1.) a kutatók a jegyzőkönyveket többször, több szempontból is tanulmányozták, mind vertikálisan, mind horizontálisan; 2.) a szövegelemzés az azonosságok, hasonlóságok, a lényeges különbségek és az egyedi sajátosságok, a különlegességek megállapítása egy kategóriarendszer alkalmazásával zajlott.

Az adatok elemzése

A diszkusszió az egyes részvizsgálatokból készült elemzéseket és azok eredményeit megjelenítő részanyagokból állt össze, azok szintézise. A megállapítások alapvetően a kutatás mintájára vonatkoztathatók, általánosabb érvényű következtetéseket csak nagyon óvatosan lehet tenni. A továbbiakban a kutatás főbb kérdéseinek megfelelően a mélyinterjúk és a fókuszcsoportos interjúk alapján mutatjuk be az eredményeket.

Mennyiben tekinthető a szociális szolgáltatások minőségi mutatójának, lényegi elemének az együttműködés?

A kérdőíves felmérés alapján az együttműködést a válaszolók háromnegyede nagyon lényegesnek, negyede pedig munkája lényeges elemének tekintette, és szakmai tevékenysége széles skáláján határozta meg. Az indoklásokból a kutatás szempontjából meghatározó alábbi megállapítások tükröződtek:

- elengedhetetlen a szolgáltatást igénybe vevőkkel a folyamatos együttműködés az önkéntes alapú közös munkához, mert a problémák kezelésében csak így érhető el előrelépés;
- az együttműködés ad lehetőséget a problémák minél sokrétűbb feltárására és a megoldási alternatívák kidolgozására, vagyis ez adja az átfogó és komplex segítségnyújtás lehetőségét;
- az egyes szakemberek közötti, valamint az egyes társszakmák képviselői közötti ip együttműködésekben a szakemberek közötti információcsere, tapasztalattmegosztás, a közös gondolkodás a hatékonyabb problémamegoldást, munkavégzést teszi lehetővé;
- az együttműködés eszköze egymás tevékenysége megismerésének, a kölcsönös visszajelzéseknek, a bizalom kialakításának és fenntartásának, az innovatív megoldások terjesztésének, az erőforrások és a felelősség megosztásának, összességében az ellátás minősége javításának.

A mélyinterjúk során az interjúalanyok megerősítették, hogy szakmai alapkérdésként tekintenek az együttműködésekre, azok meglétét nem tartják megkérdőjelezhetőnek. A lényeg a közös célokért végzett, eredménnyel járó közös munka, tehát magasabb szintű tevékenységként tudnak rá gondolni.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során is igen erős hangsúlyt kapott, hogy egyes személyek között csak empatikus, toleráns, kölcsönösségi és bizalmi alapon lehet együttműködni. Ahogy fogalmaztak: a kölcsönös meghallgatáson, elfogadáson, megértésen, bizalmon, a partneri egyenrangúságon, a rugalmasságon, a kompromisszum-készségen stb. alapuló kapcsolatokban alakulhatnak ki a bajok megoldásához vezető célok, tervek és utak.

„...el kell fogadni, hogy a másik munkája is fontos...nyitottnak kell lenni. Merjünk visszakérdezni, személyes és szakmai alapon is” (Győri 1. fókuszcsoporthoz).

A hat fókuszcsoport tagjai fontosnak, kézenfekvőnek, természetesnek, sokszor magától érthetőnek és „csak úgy” létezőnek tekintették a különböző együttműködéseket. Az interjúalanyok jól összegyűjtötték az együttműködés legfontosabb jellemzőit és kialakulásának, meglétének legfontosabb feltételeit, ugyanakkor a különböző szinten és módokon megvalósuló együttműködéseket illetően egyik fókusz-interjú során sem álltak össze igazán ezek az elemek koherens egésszé, nem szerveződtek rendszerbe. Az interjúalanyok alapvetően ad hoc jellegű, alkalmi együttműködésekben gondolkodtak, amelyek során a figyelem döntően a közös célkitűzésekre, a kölcsönös információ-adásra, a tapasztalatok megosztására, a tanácsadásra, a multi-dimenzionalitás és alternativitás felismerésére irányult. Viszont lényegesen kevésbé gondoltak a közös döntésekre, a kreatív szellemi erőfeszítésekre, a folyamatos – jelentős időtényezővel bíró – tevékenységekre, az erőforrások és a felelősségek megosztására, miközben látható volt, hogy vannak törekvések az együttműködések kiterjesztésére, minőségivé és teljessé tételére.

Az együttműködések a szociális szolgáltatásokban folyó tevékenységek egyik lényeges kritériumának, minőségi jellemzőjének, építőkövének, továbbá a szociális munka fejlesztése egyik lehetőségének tekinthetők. Az együttműködés az interjúalanyok mindennapi tevékenységeinek természetes, ugyanakkor nem tudatos eleme. Elsősorban az ad hoc együttműködések emelték ki, ugyanakkor az egyes jellemzői között nem látnak koherenciát és rendszert. A kutatás egyik fontos, új tudása, hogy az interjúalanyok együttműködés témakörében használt és kifejezett kategóriái egyértelmű azonosságot mutatnak a szociális munka értékeivel, meghatározó jegyeivel, így a szociális munka lényegében az együttműködéssel leírható. Következésképp az együttműködés elfogadható mutatója lehet a szociális szolgáltatásoknak, és az azokban folyó szociális munka minőségének.

Mely kérdésekben, ügyekben, tevékenységekben, van/lehet szó valós együttműködésről a szociális szolgáltatásokat igénybe vevők és a szakemberek között?

A mélyinterjúk eredménye volt, hogy a szolgáltatásokat igénybe vevőkkel folytatott együttműködések nem tudatosok, hanem belesimulnak a napi feladatokba és a rutinba. A szolgáltatást igénybe vevőkkel való együttműködés a napi gyakorlatban természetesen a közös munkán alapul, de ennek tudatos szakmai beazonosítása (közös cél kitűzése, közös gondolkodás, közös tervezés, közös döntések, közös cselekvések stb.) nem történik meg. Az együttműködés folyamata és fontos

elemei valahol ott vannak a mindennapokban, de létük jobbára látens. Ugyanakkor szakemberi felelősségvállalásuk egyértelműen pozitív képet mutatott.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkban az igen széles skálán megnevezett együttműködések többnyire apró ügyekre, egyszeri, pillanatnyi helyzetekre koncentráltak. Kevésbé a szolgáltatást igénybe vevők szociális problémáinak és kielégítetlen szükségleteinek megértésére-megértetésére, a bajok okainak azonosítására, véleményük kikérésére. Vannak törekvések arra, hogy bevonják a szolgáltatást igénybe vevőket a segítő folyamatokba, a velük közösen végzett folyamatos problémakezelésbe, a célkitűzések közös meghatározásába, de ritkább az utalás arra, hogy kikérnék a véleményüket a közösen végig vitt problémakezelés terén és a tartós probléma megoldásában.

A szolgáltatások igénybe vevői és a szociális szakemberek közötti együttműködések az interjúalanyok szerint a hatékony munka fokmérői, ám a napi rutin során nincs erő az igénybe vevők teljesebb megértésére, véleményükkel való kalkulálásra az együttműködési folyamat tudatos végigvitelére.

Mely kérdésekben, ügyekben, tevékenységekben, van/lehet szó valós együttműködésről az egy szolgáltatásban dolgozó szakemberek között?

A mélyinterjúk válaszai megmutatták, hogy a szakemberek közötti együttműködések sem tudatosak, tartalmuk alapvetően egyediek, a napi gyakorlatban a problémák megoldásához kapcsolódnak: konfliktuskezelés, adósságkezelés, közös programszervezés, lebonyolítás, adománygyűjtés, -osztás, stb.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során kiderült, hogy a szakemberek többnyire toleránsak, elfogadók és bizalommal vannak egymás iránt, számítanak egymás segítségére, megosztják egymás között az információkat és a tapasztalatokat. Ugyanakkor elsősorban csak egy-egy adott eseményhez, alkalomhoz kötött akcióra, beavatkozásra szorítkoznak, és kevésbé a tervszerű, tudatos, hosszabb idejű, folyamatos, munkamegosztáson és forrásmegosztáson alapuló együttműködésekre.

A szociális szakemberek közötti, főleg alkalmi jellegű együttműködések széles skálájúak, szervezetszerűen döntően az esetmegbeszéléseken realizálódnak, és nagyon kevés az egymás közötti rendszerszerű és folyamatos együttműködés. A szakemberek egymásnak adott pozitív gesztusai inkább a szakmai személyiség tudattalan karbantartásaként értelmezhető ventillációk, semmint tudatos kooperációk.

Mely kérdésekben, ügyekben, tevékenységekben, van/lehet szó valós együttműködésről a különböző szakmákat képviselő szakemberek között?

Az ip együttműködés értelmezésének általánosan jellemző, felületes szintjét lehetett érzékelni a kérdőívekre és a strukturált interjúkra adott válaszokban is: dominált a nehezen kitaposott utak bemutatása és ismételgetése, emellett nem voltak láthatók a tevékenységek közötti kapcsolatok, vagyis itt is a szolgáltatásokat igénybe vevők és szakemberek közötti együttműködés szintjén már említett minőség volt a jellemző. Nem merült fel a csoportokkal vagy a közösségekkel végzett szociális munka.

A mélyinterjúk során az ip együttműködések skálája viszonylag tipikus volt, és elmondható, hogy elsősorban a közös családlátogatások, az információáramlás és a projektek adta kötelező egyeztetések, értekezletek során működik az együttműködés, a közös cselekvés. Többször értékítéleteket is kapcsoltak a különböző szakmák képviselőivel való együttműködésekhez. Az egészségügyi szakma kompetencia-tévesztéseit, hierarchikusságát, elutasító attitűdjét, megismerhetetlenségét határozottan említették, míg többen az oktatásügy képviselőinek szinte csak a jelzési kötelezettségekre korlátozódó, tájékozatlan, lezáró, elutasító, vagy éppen onnipotens mivoltát jelölték. A hangsúly itt ismét a különböző megbeszéléseken volt, de benne volt ebben az „elfogadni”, a „tisztelni másokat”, az „elmenni ezekre”, a „pozitívan megerősíteni egymást”, a „partnerséget kiváltani”, a „kölcsonösséget éreztetni”, a „kompetencia-határokat megtisztelően tisztázni” attitűdje is. Határozottan megfogalmazódott: ne várjuk el más szakmák képviselőitől, hogy ugyanúgy gondolkodjanak egy problémáról, mint a szociális szakemberek. Értessük meg saját szakmai gondolkodásmódunkat, hozzáállásunkat, lehetőségeinket és korlátainkat az egészségügy, az oktatásügy vagy éppen az igazságszolgáltatás, közigazgatás területén dolgozó szakemberekkel.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkban az ip együttműködést szinte kizárólag adott esetek, esetmunkák, vagy azok elemeinek egyszeri alkalmaként értelmezték az interjúalanyok. Itt is sokszor csak az együttműködés egyik-másik eleme jelent meg. Ott gyakoribb és erősebb az ip együttműködés, ahol jogszabály ad keretet hozzá vagy működik kényszerítő erőként (gyermekvédelem). Az ip együttműködések fő jellemzője az információk vagy a szolgáltatást igénybe vevők átadása, sokszor a túlterhelésből következően az adott esetek letudása, átadása, a szolgáltatások közötti kapcsolattartás, a közvetítés.

„...magunknak kell képviselni magunkat..., hogy érezzék (mások), hogy a mi tevékenységünk ugyanolyan fontos, mint az övéké...Fel kell vállalnom, hogy ... amit képviselek az ugyanolyan fontos, mint az övé, és nem tűrni egy percig sem, hogy alárendeltté tegye az ő munkakörének, hatáskörének...” (Tatabányai fókuszcsoport).

Az interjúalanyok válaszaiban tehát az ip együttműködés általában jellemző felületet szintjét (alapvetően információ-csere, kapcsolattartás, vagy esetek, szolgáltatások igénybe vevőinek le/átadása) lehetett érzékelni. Ezekben csak a folyamat egyik-másik eleme jelent meg, (ami) a helyzet így még nem felel meg a kutatás vonatkoztatási alapjául szolgáló ip együttműködés kritériumainak.

A megkérdezettek ugyan eljutnak az ip együttműködés fontosságának felismeréséig, belátásáig, továbbá ismerik az együttműködés létfeltételeit, de ma még hiányzik a belső szakmai indíttatás az ilyen fajta tevékenységhez, mert még nem érzékeli igazán a kooperáció erejét sem. A fejlesztését illetően ugyanakkor megvannak az egyes szakemberekben azok a belső potenciák (elfogadni, tisztelni, megerősíteni egymást, partnerséget kialakítani stb.), amelyek kiaknázása a jövő egyik feladata lehet.

Melyek a különböző jellegű, szintű együttműködések motivációi, feltételei, sikerei, pozitív hatásai, nehézségei, problémái és dilemmái?

A szolgáltatást igénybe vevőkkel folytatott együttműködések a mélyinterjúk válaszaik alapján döntően kétszereplősek, amely a modern szociális munka kritériumai, értékei szerint több mint aggályos. A kollegákkal, más szakmák képviselőivel, más szolgáltatásokkal való kooperáció *többszereplős*, a problémák megoldásának komplexitása ezt megköveteli. Az együttműködések motivációit, sikereit az együttműködés pozitív megélése, a kellő tudatosság, a nyereség víziója, a személyesség, a nyíltság, a dolgok kimondása, az elfogadás stb. jelentik. A pozitív személyiség, az ismerősség és a folyamatok örömteli megtapasztalása eredményesebbé teszik a szakmai kooperációkat. Segítő hatású, ha megfoghatóvá válik egy-egy eredmény, ha van pro-aktivitás, ha jó az infrastruktúra, ha lehetőség van projekteken dolgozni, ha tisztázódnak a kompetenciák. A tudatosság szükségességét belátják az interjúalanyok, de nem nagyon képesek ennek alapján együttműködni. A nehézségek, dilemmák, problémák legjellemzőbb oka, hogy *hiányzik a feltételek sokasága* az együttműködések mellől, csak a jogszabályok motiválnak kötelező erővel, így ezek sokszor válnak kontra-produktívvá. További nehézséget

jelentenek a szolgáltatások beszűkült működés módja, a róluk kialakított negatív kép és az intézményrendszer átalakításának konfliktusai.

Kevés válasz akadt az együttműködés, mint közös megbirkózási lehetőség tekintetében: a szakadatlan kezdeményezés és a minél több közös megbeszélés – amelyeket vélhetően elsősorban a szociális szakma képviselői inspirálnak.

A fókuszcsoporthoz az interjúalanyok eljutottak a különböző együttműködések fontosságának felismeréséig, belátásáig, továbbá ismerik az együttműködés létfeltételeit, de ma még nagyon gyenge a belső indíttatás. Az együttműködések elősegítő tényezőkként alapvetően a szociális munka értékeit nevezték meg, így például az őszinte-nyílt kommunikáción alapuló személyességet, egymás és a szolgáltatásokat igénybe vevők alapos ismeretét, minden relációban a kölcsönös bizalmat, elfogadottságot. Az interjúalanyok nem beszéltek az együttműködések sikerességének mérhetőségéről, a szakemberek fejlődésére vonatkozó pozitív hatásairól. Az akadályok és nehezítő tényezők kontextusában az állandó időzavarral küzdő és jelentősen túlterhelt szakemberekben sok a panasz, keserűség, másfelől sok a tehetetlenség és a félelem, a munkájuk igen gyakran szélmalom-harcnak tűnik. Az alacsony szintű felkészültség és együttműködési kultúra, az egyes szakmák belüli kemény hierarchiák és az egyes szakmák közötti hierarchiák különbözősége, a sokszor ellentmondásos és permanensen változó jogszabályi háttér sem ad kellő belső motiváltságot és biztonságot az együttműködni szándékozók számára.

A motivációk az együttműködés felismerésében, az ip munka vágyában, a tevékenység érzelmi és tudatos elemeinek összekapcsolódásában rejlenek, amelyek bizonyos értelemben felülírhatják a rendkívül mostoha feltételrendszert és az igen gyakori eredménytelenséget. Ugyanakkor alapvetően nehezíti a különböző együttműködések kialakulását és fejlődését, hogy a különböző kommunikációs formák, a szervezetszerű összejövetelek és az egyre jobban beszűkült szolgáltatások sem tudnak kellően hatásos segítséget nyújtani a túlterhelt, kiszolgáltatott és sokszor félelemmel működő szakembereknek, így egy részük magányos harcos marad, másik részük pedig elfásultan, mechanikusan, rutin jelleggel, kevés hatékonysággal végzi munkáját. E nehézségek miatt az együttműködéseknek a humán erőforrás fejlesztésére vonatkozóan sincs különösebben pozitív hatása.

Milyen összefüggések vannak az együttműködésről szóló elméleti szempontok, kritériumok, a szakemberi vélekedések és a mindennapi szakmai gyakorlat között?

A mélyinterjúk során kapott válaszokban kellő indokoltsággal négyféle relációban lehetett a legfontosabb összefüggéseket és új tudásokat megragadni.

1) *Az elmélet és gyakorlat szétszakadását* értelmező interjúalanyok ennek okait alapvetően a tudatosság hiányában, a személyfüggőségben, az esetlegességben és a tanultak nem hatékony alkalmazásában találták meg.

2) *Az elméleteket keretként* értelmezők szerint az elméleti keretekhez kell a gyakorlat egyediségeit igazítani, hiszen az utóbbi alapvetően az abban tevékenykedő szakembertől, annak szakmai személyiségétől, identitásától, tudásától, kompetenciáitól és attitűdjeitől függ.

3) *A gyakorlatból kiinduló elmélet* képviselői úgy gondolják, hogy a gyakorlatban dolgozóknak és a szolgáltatásoknak meg kell adni a lehetőséget arra, hogy a szakembereik tanítsanak is a képzésekben, közben maguk is tanuljanak, és egyúttal alakítsák is a képzést. Kellenek a műhelyek, ahol a terep és a képzés találkozik egymással, és kellenek olyan műhelyek, amelyek a gyakorlatot feldolgozzák, és a rendszerezett tudást idővel bizonyíték-alapú tudássá alakítják.

4) *Az elmélet-gyakorlat szoros kölcsönhatásának* képviselői szerint hosszú idő szükséges a gyakorlatban dolgozóknak ahhoz, hogy az elméleteket a gyakorlatban feldolgozzák, alkalmazzák, megélik, és viszont: a gyakorlatból szerzett tapasztalatokból újabb elméleteket és modelleket alkossanak, lássák a praxis és a teóriák összhangját, kölcsönhatását.

Néhány eredmény

A feltételezésekről

A kutatás kérdéseire adott válaszok alapján megállapítható, hogy a definiált feltételezések megfogalmazása fontos és helytálló volt, és a kutatás végére ezek általában megerősítést nyertek.

1. Ma még nem általános szakmai gyakorlat, még nem kiérlelt és nem evidencia alapú a szolgáltatásokat igénybe vevők és a szociális szakemberek, a különböző szociális szakemberek, továbbá az egyes intézmények, szervezetek közötti együttműködés.

2. Az együttműködésekre vonatkozó szellemiségekkel, tanításokkal, továbbá szakemberi vélekedésekkel szemben egészen más képet mutat a mindennapi szakmai gyakorlat.

Fenti két megállapítás után kimondható, hogy az interjúalanyok többsége mást és másként kommunikált az együttműködésről, és másként cselekszik a mindennapi gyakorlatban, azaz itt egy jelentős ellentmondás érzékelhető.

Új kérdések és feltételezések

1. Az interjúalanyok együttműködés témakörében használt és kifejezett kategóriái egyértelmű azonosságot mutatnak a szociális munka értékeivel, meghatározó jegyeivel, így a szociális munka kvázi az együttműködéssel leírható. Feltételezhető, hogy az együttműködés elfogadható indikátor lehet a szociális szolgáltatások és az azokban folyó szociális munka minőségének megállapításában.
2. A vizsgálatokból egyértelműen kiderült és feltételezhető, hogy az együttműködések egy jelentős része minden relációban leszűkül a páros kapcsolatokra, továbbá, hogy ezek fő módszere az információk kölcsönös átadása egymásnak a különböző szervezetszerű (formális) összejeveteleken.
3. Feltételezhető, hogy a különböző együttműködéseknek nevezhető interakciók során a szociális szakemberek egymásnak adott pozitív gesztusai inkább a szakmai személyiség tudattalan karbantartásaként megjelenő ventilációk, és kevésbé tekinthetők tudatos kooperációknak.
4. Feltételezhető, hogy a szociális és a közeli humán társszakmákban dolgozók eljutnak az ip együttműködés fontosságának felismeréséig, belátásáig, továbbá ismerik az együttműködés létfeltételeit, de ma még hiányzik a belső szakmai indíttatás az ilyen fajta tevékenység minőségi folytatásához.
5. Feltételezhető, hogy nincsenek a különböző együttműködéseknek bizonyíték-alapú és terjeszthető modelljei.
6. Az adatok elemzése alapján feltételezhető, hogy az ip együttműködés, az egyes szociális- és más szolgáltatások közötti együttműködések a szociális munka fejlesztésének egyik eddig nem kiaknázott lehetősége és potenciája.

Az empirikus kutatás egészében az interjúalanyok gondolatai közt csak egyetlen olyan akadt, amely a jelenlegi helyzet okait illetően túllépett a szakmai kereteken, és azt jelezte, hogy a szociális szolgáltatásokban dolgozók számára nehézséget

okoz a magyar társadalom általános és mély együttműködési képtelensége. A szakemberek folyamatosan szembe kerülnek a bármilyen másságot kevésbé toleráló, az önmegvalósítást, a saját sorsuk alakítását, a kooperációt kevésbé fontos értéknek tekintő állampolgárok megnyilvánulásaival, azaz, hogy az egyes ember sikereihez mások sikertelenségei, lenézése, legyőzése során vezet az út. Nagyon nehéz az összefogás, és nagyon nehéz szolidaritás nélkül, ellenszelében dolgozni és együttműködni, túl sok a társadalom helyzetéből és működéséből fakadó ellenhatás, túl sok az ellene szóló élet-, és szakmai tapasztalat. Tehát az együttműködés általános kultúrájának jelentős hiányát lehet megállapítani a vizsgált mintában, és erősen feltételezhetően a szociális szolgáltatásokban egyaránt.

„az együttműködésnek nem nagyon vannak hagyományai ebben az országban...így hoztuk magunkkal, örökségként...ha két ember van, akkor mind a kettő másként csinálja és nem képes együttműködni...ez látszik az országon is” (Győri 2. fókuszcsoport).

Hivatkozások

i A kutatást a TÁMOP-4.2.2.A-11/1/KONV-2012-0010 számú program („A győri járműipari körzet, mint a térségi fejlesztés új iránya és eszköze”) támogatta. Jelen tanulmány a kutatás dokumentumaiból, rész- és záró-anyagaiból nyújt rövid áttekintést. Lényegesen részletesebb bemutatására az Esély Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat 2015/1. számában (32-64.) került sor.

ii Az Encyclopedia Britannica Online (2007) szószerzője alapján a szerzők definíciója.

Irodalom

A szociális munka globális definíciója (2014). IFSW, IASSW. *Párbeszéd* nyitólap. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php Letöltve: 2019. 05.29.

Budai I. (2011a): Szakmaközi együttműködés a közösségi munkában. In: Budai I., Nárai M. (szerk.): *Közösségi munka – Társadalmi bevonás – integráció*. Szöveggyűjtemény. Széchenyi István Egyetem, Győr, 55-72.

Budai I. (2011b): Terepgyakorlatok a szakmai identitás alakításában. In: Budai I. (szerk.): *Terepgyakorlatok könyve*. Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény, Győr, 27-38.

Fontana, A., Frey, J. (2000): 2000. The interviewing from Structured Questions to Negotiated Text. In: N.K.Denzin - Y.S.Lincoln, eds. *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed, Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publication, Inc., 345-65.

Hopkins, T. (2001): Interprofesszionális – rövid történet és áttekintés. In: Somorjai I. (szerk.): *Amivel még nem számolunk...Interprofesszionális együttműködés és szociális munka*. Széchenyi István Főiskola-Kávé Kiadó. Győr-Buda-pest. 9-15.

Hume, S. (1999): The organisation of interprofessional courses and projects. In: TEMPUS FECCC project programme for teachers' mobility, 16 October 1999, Jászberény, 27 October 1999, Bournemouth University, IHCS, unpublished.

Padgett, D. K. (1998): *Qualitative Methods in Social Work Research, Challenges and Rewards*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Vicsek, L. (2006): *Fókuszcsoport*. Budapest, Oziris Kiadó.

**Bevezető gondolatok a közösségi szociális munka módszereiről,
Trencsényi Judit cikkéhez**

A szociális munkában többféle munkamódszert alkalmazunk. Ezek közül Magyarországon legelfogadottabb **az esetmunka**, de több helyen már a **csoportmunkát** is rendszeresen alkalmazzák: elsősorban a gyermekvédelemben, a szenvedélybetegekkel való foglalkozásban, rehabilitációs céllal. Mi több, ma már az idősekkel folytatott szociális munkában is jelen van, hiszen ennek a feltételeit is megteremtették, mind az alap-, mind a szakellátásban működő nagyobb intézményekben.

Amit harminc év után is kevésbé alkalmaz a szociális szakma, az a **közösségi szociális munka**, holott az erre való felkészítés is a képzés része.

Ennek a módszernek a lassú elterjedése, alkalmazása nyilván történelmi, társadalmi és szakmai okokra is visszavezethető.

A 2004-ben, Győrben készült szakmai útmutatóban, a Győri Családsegítő Szolgálat kiadványában a következő mondat szerepel:

„A Szociális törvény módosításában várhatóan nagy hangsúlyt kap a közösség érdekében végzett szociális munka” (Horváth, 2004).

Ez a hangsúlyeltolódás azonban ma még nem általános: elsősorban civil szervezetek élnek a közösségi szociális munka eszköztárával. (Lsd . A Város Mindenkié csoportról, az IndaHause Egyesületről vagy az Igazgyöngy Alapítványról szóló anyagokat, a 2. kötetben).

A közösségi szociális munka gyökere a 19-dik század végi angliai settlement mozgalomhoz, vagyis a *Barnett házaspár* nevével fémjelzett *Toynbee Hall*-hoz (London), és az amerikai *Jane Adamshoz* kötődik, aki Chicagóban alapította meg és vezette a *Hull House*-nak nevezett amerikai settlementet. Céljuk (a múlt században) a maguk idejében elsősorban

- az öntudatra ébresztés,
- a problémamegoldó képességek fejlesztése (közösségi részvétellel, önsegítéssel),
- a demokratikus készségek fejlesztése,
- valamint az emberi problémák társadalmi összefüggéseinek megmutatása volt.

Ma is kérdés, hogy mi a közösségi szociális munka lényege, hogy ez hol válik el a közösségi munkások tevékenységétől.

Egyáltalán: valóban elválnak, vagy épp hogy nagyon is azonos célokról, feladatokról van szó? Ez egy máig zajló vita, amelyet az oldhat meg, ha interdiszciplináris területnek tekintjük, ahol valóban együtt dolgoznak a közösség tagjai, a különböző szakemberek a céljaik elérése érdekében (Budai -Nárai, 2011).

Íme, három kulcskérdés, amelynek alapján a közösségi szociális munkáról beszélhetünk:

- Kik alkotják az adott **közösséget**?
- Van-e olyan azonosítható **problématerület**, amelyen készek közösen dolgozni?
- Van-e elég közös motiváció, készség, forrás, tér, szakmai **cselekvési tudás az adott** probléma megoldására?

Egy-egy azonos szomszédságban, lakóközösségben, településen élő embercsoport közös érdekeinek megfogalmazása vagy közös problémáinak azonosítása azonban még nem elégséges az eredmények megszületéséhez. Ezek létrejöttéhez az adott közösségben meg kell jelennie a problémamegoldás és a cselekvés igényének is. A közösség tagjainak vállalniuk kell a feladatok megtervezésében és kivitelezésében való részvételt is. Ehhez a nem könnyű munkához adnak módszert a közösségi szociális munkások.

Ez a módszer demokratikus alapelvekre épül: a közösség tagjai kölcsönösen elfogadják egymás értékei, konfliktusaikat képesek kezelni, képesek egyeztetni érdekeiket, képesek olyan döntéshozatalra, amelynek végrehajtásában részt vállálnak.

A szakirodalmi háttér Magyarországon is gazdag kulturális és szakmai előzményekben.

A múlt század harmincas éveiben a **szociográfusok** írták meg egy-egy település súlyos problémáinak történetét és próbáltak helyi válaszokat keresni a szegénység, a nélkülözés (ellen) problémájára. Hogy csak a legjelentősebbeket említsük, ilyen volt Szabó Zoltánnak A Tardi helyzet vagy a Cifra nyomorúság című műve, Illyés Gyula A puszták népe című könyve, vagy Féja Géza, Kodolányi János, Reitzer Béla, Tomori Viola és Darvas József több munkája is. Ezekben a művekben a szociológiai tények feltárása mellett a személyes élmények és az ott élőkkel való közös gondolkodás is megjelenik. (Említésre méltó, hogy az 1980-as években Váczi Tamás megismételte a Tardi helyzet írójának kutatásait. Ezt foglalta

össze *A tárgyi helyzet* c. kötetben. Lányai a 2000-es évek elején nemcsak megismételték édesapjuk kutatását, hanem a hagyományokat felelevenítve a 21-dik század igényeinek megfelelően nemzetközi szinten is elismert, közösségi alapon szerveződő céget hoztak létre, a Tardon élő asszonyok matyóhímezésben való jártasságára építve, amivel azok megváltoztatták a korábbi életüket. („MatyoDesign kézzel, szeretettel Neked”)

Magyarországon a settlement mozgalmat *Hilscher Rezső* vezette, az 1912 -ben Újpesten alapított, később Országos Szociálpolitikai Intézet vezetőjeként. Az ELTE-n tanító oktatók és ott végző hallgatók alapították a Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesületet 1988-ben, s így nem véletlenül az itt tanuló diákok közül többen elkötelezettek *Hilscher* eszméinek. Az ő szellemét idézi meg a Hernádszentandráson dolgozó *Benkő Fruzsina* tanulmányában. (ld. 2. kötet).

Az 1970-es években újra előtérbe kerültek a szociális kérdések megoldatlanságai, és szociológusok, jogászok, a 30-as évek szociográfusaihoz hasonló módon vidékre jártak, és nemcsak szociológiai elemzéseket készítettek, hanem az ott élőkkel együtt gondolták végig a szükséges változásokat. Megjelent több tanulmány az újra indult Magyarország felfedezése c. sorozatban *Gondos Ernő* szerkesztésében, a Valóság folyóiratban, illetve a Magyar Művelődéskutató Intézet kiadványaiban. A 30-as évek írói alkotásaihoz hasonló szándékkal kitűnő kutatások születtek, amelyek a legfontosabb társadalompolitikai és helyi közösségi súlyos problématerületekre mutattak rá. (*Csalog Zsolt, Kemény István, Solt Otília, Vági Gábor, Havas Gábor, Kemény Bertalan, Nagy Endre, Fodor Katalin*). Kiváló filmek születtek. Külön érdemes az oktatásban ezeket a szociografikus alkotásokat is megismertetni, mint pl. *Schiffer Pál Cséplő Gyuri* című dokumentumfilmjét is, amely azt is bemutatja, hogy hősének sorsa milyen nagy hatással volt a közösség életére is (1978).

A rendszerváltást követően a szociális képzések indulásával egy időben született meg *A szociális munka elmélete és gyakorlata* c. sorozatban a *Közösségi Szociális Munka* kötet, amelyben *Gosztonyi Géza* több külföldi és hazai közösségi szociális munkamodellt mutatott be és elemzett (*Gosztonyi, 1994*).

Néhány évvel később jelent meg *Vercseg Ilona Közösségi részvétel* című kötete. Ma pedig kitűnő munkát végeznek elsősorban a civil szervezetek, mint amilyen pl. a Közösségfejlesztők Egyesülete is. (Munkájuk a honlapjukon nyomon követhető).

Az egyik legszebb film, amely már a rendszerváltozást követően készült, Salamon András *Tíz év múlva ne így legyen* című filmje, amelyet érdemes lenne ma megismételni azokkal a cigány gyerekekkel, akik a mű résztvevői voltak.

A jelenkori angol és amerikai közösségi szociális munkás irodalomból

Magyarországon ma Jack Rothman amerikai szociológus, szociális munkás kutatásai a legismertebbek. Ő az, aki elkészítette a „közösségi munka tipológiáját”, amely tananyag a magyar egyetemi képzésben. Ezek szerint a munka során egyaránt szükség van:

- közösség fejlesztésre,
- közösségi tervezésre,
- közösségi akciókra.

A modelleket érdemes táblázatban áttekinteni:

Jack Rothman: A közösségi szociális munka három modellje (In: Vercseg I., 2011)

	<i>A modell</i> (Közösség-fejlesztés)	<i>B modell</i> (közösségi tervezés)	<i>C modell</i> (Közösségi cselekvés)
1. A közösségi akciók célja	Önsegítés, Közösségi készségek (ki)fejlesztése, integráció (Folyamat-célok)	Az alapvető közösségi problémákra irányuló problémamegoldás (Feladat-célok)	A hatalmi viszonyok és az erőforrások elosztásának megváltoztatása; alapvető intézményesített változások elérése (Folyamat és feladatcélok)
2. A közösség szerkezetére és a problémahelyzetekre vonatkozó feltevések	Anómiás, széttörött közösség: kapcsolatok és demokratikus problémamegoldó készségek hiánya; mereven hagyománytartó közösség	Alapvető szociális problémák (pl.: mentális, egészségügyi, lakásügyi, szabadidős)	Hátrányos helyzet, igazságtalanság, egyenlőtlenség, megfosztottság

3. Az alapvető változtatások elérésének stratégiája	Saját problémáik megfogalmazásába és megoldásába bevonnak a helyi lakosokat	Adatgyűjtés a helyi problémákról; döntéshozatal a továbblépés legcélszerűbb irányáról	A célok tisztázása; az emberek megszervezése az ellenséges célok legyőzése érdekében
4. Jellegzetes változtatási technikák és módszerek	Konszenzus: a közösség csoportjai közötti érdekegyeztetés folyamata (kommunikáció és vita)	Konszenzus vagy konfliktus	Konfliktus vagy küzdelem: érdekütköztetés, közvetlen akció, tárgyalás
5. A szociális munkás szerepe	Képessé tevő, katalizáló, koordinátor; a közösségi problémamegoldás és az etikai értékek tanítója	Adatgyűjtő és elemző, tényfeltáró, programmegvalósító, ösztönző	Aktivista-közbenjáró: lázító-agitátor, ügynök-alkusz, tárgyaló-partner, partizán
6. A változtatás eszköze	Feladatorientált, kis csoportok mozgatása	Formális szervezetek és adatok kezelése	Tömegszervezetek és politikai folyamatok mozgatása
7. A hatalmi helyzetben lévők irányában mutatott beállítódás	A hatalmi helyzetben lévők, mint a közös cél érdekében együttműködők	A hatalmi helyzetben lévők, mint munkáltatók és szponzorok	Az akció (külső) célpontja a hatalmi struktúra: korlátozandó vagy megbuktatandó elnyomók
8. A közösség határainak értelmezése	A földrajzi értelemben vett helyi közösség egésze	A helyi közösség egésze vagy egy része	
9. A közösség alcsoportjainak érdekeire vonatkozó alapfeltevések	Közös érdekek vagy kibékíthető ellentétek	Összeegyeztethető vagy konfliktusos érdekek	Nehezen összeegyeztethető (ütköző) érdekek; erőforráshiány
10. A közérdekről vallott elképzelés	Racionalista - átfogó	Idealista - átfogó	Realista - egyéni
11. A megbízókról (kliensekről) alkotott kép	Állampolgárok	Fogyasztók	Áldozatok
12. A megbízók (kliensek) szerepéről	Résztvevők (egy kölcsönös problémamegoldó folyamatban)	Fogyasztók vagy kedvezményezettek	Munkáltatók, megbízók, tagok

Közösségi szociális modellek. (Alpár V., 2013)

Az 50-es évektől alkalmazták az Egyesült Államokban felhasználva a szervezet-fejlesztés eredményeit is. Lépései:

1. Szakasz - Feltárás

- Történelem (Tájékozódás a szomszédság „helyi történelméről”)
- Meghívás (Legitimáció megteremtése)
- Bemutatkozás (Bizalmatlanság csökkentése)
- Informális beszélgetések (Félelmek, aggodalmak megfogalmazása)

2. Szakasz - Szervezés

- A probléma (A közösségi „mag” <nucleus> azonosítása)
A „mag” jellemzői:
 - kölcsönös bizalom
 - változtatási igény
 - közös értékrend
- Informális beszélgetések (A „mag” kiterjesztése – újak bevonása)
- Szervezet (Szervezet kialakítása)
- Elkötelezettség (Feladatvállalási nyilatkozatok készítése)
- Képzés (Pl. szervezetirányítási, közvélemény-kutatási ismeretekről)

3. Szakasz - Viták

- Definíciók (SWOT-analízis)
- Alternatívák (Brain-storming)
- Mérlegelés (Az előnyök és hátrányok elemzése)
- Alapértékek (Közös csoport-érdekek megfogalmazása)
- Döntés (A közös probléma és a közös lépések kiválasztása)

4. Szakasz - Akció

- Munkaprojekt (Apró, kis léptékű, kezdeti feladatok elvégzése)
- Jelentések (Beszámoló az eredményekről)
- Elemzés és kiértékelés (A projekt irányítói és végrehajtói)

5. Szakasz – Új projektek

- Ismétlés (A „3-4” szakasz megismétlése komplexebb feladatokkal)
- Külső kapcsolatok (Támogató hálózat kiépítése)

- A viták sokasodása (Komplexebb feladatok – élesebb viták)
- Nyomás gyakorlása (Építő jellegű taktikák alkalmazása)
- A koalíció szükségessége (Sokféle csoport érdek-egyesítése)

6. Szakasz - **Folytatás**

- Állandó mag (Folytatólagos/állandó csoport létrehozása)
- Visszavonulás (A közösségfejlesztő szociális munkás szükségte-lenné válása)
- Hasonló A felelősség növekedése (Egyre átfogóbb feladatok vég-rehajtása)

A közösségi szociális munka öt fázisa

Peter Baldock és Charles Zastrow az alábbi táblázatban foglalták össze, hogy az egyéni esetkezeléstől a klasszikus közösségi munka felé haladva milyen közösségi munka feladatokat szoktak a szociális munkások végezni (Vercseg, 2011).

	A tevékenység leírása	A segítő szerepe	
Passzív Kliens	1. A segítő intézményen kívüli személyek mozgósítása a kliens érdekében: a) szervezett (formális) támogatások bevonása b) támogató (informális) hálózatok bevonása	Közbenjáró, informátor, összekötő	Egyéni
	2. Az intézményen belüli önkéntes segítő csoport létrehozása a jobb eset támogatás érdekében	Az önkéntes csoport szervezője, szupervízora	Csoport
Aktív kliens	3. Kliensek és társkapcsolataik bevonása saját és társaik segítésébe	A csoport generálója, külső segítője	
	4. Közös problémájú és közös lehetőségű kliensek önsegítő csoportja	Ösztönző, tervező	Közösségi
	5. Klasszikus közösségi szociális munka: a) közösség fejlesztés b) közösségi tervezés c) közösségi akció	a) Katalizáló, megfigyelő, bátorító, képessé tevő, koordináló b) Elemző, facilitátor, program-megvalósító, tényfeltáró, irányjelző c) Aktivista, tárgyaló partner, érdekképviselő, agitátor, küldött, ügynök-alkusz	

A Községi szociális munka szakaszai másik megközelítésben (Alpár, V., 2013)

Cél: az érintettek aktivizálása, a lassan megfogalmazódó közösségi kezdeményezések fenntartása.

A. Helyszínbejárás

A célterület, szomszédságok megismerése, feltérképezése.

B. Csoportkohézió növelő tréning

A programban résztvevő sokféle szakember, sokféle szemléletének közlése céljából szerveződő speciális tréning.

C. Interjúkészítés

Cél: szükségletfeltárás (legjobb, a kérdéses területen lakó családokkal az irányított, személyes beszélgetés). Ajánlott: tájékozódó kérdések a helyi közérzetre vonatkozóan, amellyel a közös cselekvések lehetőségei tárhatók fel.

- Milyennek látja a saját települését?
- Mit jelent számára e település polgárának lenni?
- Mi a jó/rossz az itteni életben?
- Ha rajta állna, min változtatna és hogyan?
- Vállalna-e tevőleges szerepet a problémák megoldásában? Milyet?
- Kit tart a településen arra alkalmasnak, hogy bevonjuk a munkába?
- Eljönne-e egy közös és nyilvános beszélgetésre, ahova minden beszélgető-partnerünket meghívunk?

A beszélgetések alatt fontos megvilágítani, hogy az elinduló, közös cselekvés tartalmát, módszereit maguk a résztvevők tervezhetik és valósíthatják meg, és e munkájukat szakemberek segítik.

D: Nyilvános beszélgetések

Ezekre valamennyi beszélgető-partnert meg kell hívni. Közös eszmecserére, közös problémalista összeállítására ad lehetőséget. Új megközelítésben láthatják a problémáikat, és az a tudat, hogy nincsenek egyedül, biztonságérzetet alakít ki. Községi felelősségvállalás, elköteleződés jöhet létre az ilyen nyilvános beszélgetések alkalmával. Ez a fajta közösségi helyzet a problémák körének szűkülését eredményezheti. Az egyik legérdekesebb beszélgetés során a résztvevők elmond-

ták: mennyire fáj nekik, hogy ’hátrányos helyzetű településnek’ nevezik az ő falujukat. Pedig ők ugyanolyan embereknek tartják magukat, mint mások, és a címkézést bélyegként élik meg.

Hasonló módszert alkalmaz Trencsényi Judit alábbi cikke *Jövő Kutató Műhely* címen, a közösségi tervezés elemeit is bemutatva.

Összegzés

A közösség társadalmi funkcióit figyelembe véve a következő folyamatok valósulnak meg:

1. **szocializáció**, amelyen keresztül a közösség bizonyos értékeket tudatosít a tagjainál: feltárja az erőforrásokat SWOT vagy PEST analízissel;
2. **a gazdasági boldogulás** funkciója, amellyel a közösség megélhetési lehetőséget biztosít tagjainak;
3. **társadalmi részvétel**, teljesítve a társasági élet iránti általános igényt;
4. **társadalmi kontroll**, megkövetelve a közösség értékeinek betartását;
5. **kölcsönös támogatás, szolidaritás** – mondhatjuk, hogy fontos a közösség, a közösségi élet fejlesztése az egyes emberek számára. Sok probléma – amely az egyén szintjén jelenik meg – megelőzhető lenne egy jól működő közösség kialakítása és működtetése révén. Az ilyen folyamatok beindulásához pedig fontos a belső kezdeményezés a közösség részéről, és egy olyan háttér, amely biztonságos alapot teremthet a közösségi munkához. Ezt a háttérrel biztosítják a közösségi szociális munkát végző szakemberek.

Trencsényi Judit az egykori Civil Társadalom Fejlődéséért Alapítvánnyal, majd Fejér megyében a Civil Centrum Közhasznú Alapítvánnyal (www.civilcentrum.hu), Veszprém megyében Európa Uniós pályázatok nyertes kis falvaiban, valamint Borsod megyében olyan folyamatok elindításában segített szervezetfejlesztőként, amelyek sikeresek lettek. Érdekes az ezekre a tapasztalatokra támaszkodó, a közösségi szociális munka módszereit felhasználó, de általa továbbfejlesztett Jövő Kutató Műhely módszereit megismerni. Ezt kutatás szempontjából közösségi akciókutatásnak lehet nevezni.

Irodalom

Alpár Vera (2013): *Szociális munka közösségért, közösségben*. Wesely J. Könyvkiadó, Bp.

Budai István (2011): *Terepgyakorlatok könyve. Útmutató*. Győri Családsegítő Szolgálat.

Budai István -Nárai Márta (2009): *Közösségi munka -társadalmi bevonás, integráció*. Szöveggyűjtemény, Győr

Csoba Judit (2011): *A családsegítő szolgálatok szerepe a társadalmi és munkaerő-piaci integrációban*, Debrecen

Gosztonyi Géza (1994): Egy közösségi szociális munka akció története 1986-1993 között *Esély* 94/1. 94-101. old.

Gosztonyi Géza (1993): „Közösségi munka” a „szociális munká”-ban. In: Gayer Gyuláné dr. (szerk.) *Nonprofit vállalkozásokkal a munkanélküliség ellen* (Bp.: Nonprofit Vállalkozásokkal a Népjóléti Szférában Alapítvány) 193-210. old.

Gosztonyi Géza (1994): Közösségi szociális munka. In: Gosztonyi Géza – Hegyesi Gábor – Talyigás Katalin – Tanczos, Éva (szerk.) *A szociális munka elmélete és gyakorlata* (Bp.: Semmelweis Kiadó) 187-404. old.

Nagyné Varga Ilona (szerk.) (2011): *Közösségi munka a családsegítésben*. Debrecen,

Varga A. Tamás (1988): Lépésjavaslatok a helyi közösségfejlesztés kialakításához. *Kultúra és Közösség*, 3. 104-109. old.

Varga A. Tamás – Vercseg, Ilona (1988): Közösségfejlesztés a Bakonyban. *Kultúra és Közösség* 3. 95-104. old.

Vercseg Ilona (2011): *Közösség és részvétel*. A szociális szakképzés könyvtára, Bp

Vercseg Ilona és szerzőtársai (2014): *Közösségi lehetőségek a szegénység elleni küzdelemben*. Parola füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Bp.

Trencsényi Judit: Jövőkutató Közösségi Műhely a gyakorlatban

Kihelyezett hivatal, virágos falu, megmentett iskola, szociális pihenőpark, önkéntes rendszer. Ezek mind egy közösség, egy-egy Jövőkutató Közösségi Műhely közösen megálmodott, megtervezett és a későbbiekben megvalósult kezdeményezései.

Bevezetés

„A jövő kutatás (idegen szóval: futuroológia) a társadalomtudományok közé tartozik, amely a lehetséges, kívánatos és valószínű jövővel, az ezzel kapcsolatos nézetekkel és mítoszokkal foglalkozik.”

Itthon egyebek közt a Budapesti Corvinus Egyetemen működik önálló, ennek a tudományterületnek a kutatásával és oktatásával foglalkozó tanszék, illetve a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Pénzügyek tanszékén működő, Jövőobszervatórium Kutatócsoport foglalkozik még a témával.

Ennek a tudománynak az elméletéről és területeiről rendkívül gazdag a külföldi és hazai szakirodalom, ugyanakkor kevés – mondhatni **elenyésző** – olyan írott forrást találtam, amely gyakorlati segítséget ad a témában.

Az alábbiakban azokat a technikákat, eszközöket, javaslatokat fogom megosztani, amelyeket a közel 20 éves szervezetfejlesztői gyakorlatomból merítettem. Gyakorlati segítséget, konkrét eszközöket szeretnék nyújtani elsősorban azoknak a leendő szakembereknek, akik a participális, azaz a részvételi jövőkutatással foglalkoznak, illetve szeretnék foglalkozni a későbbiekben. A módszertan segíthet minden olyan szakembernek és leendő szakembernek, aki terepen, közösségekkel dolgozik (fog dolgozni), legyen az oktatási, szociális vagy bármilyen fejlesztendő terület.

A Jövőkutató Közösségi Műhely (JKM) a mi értelmezésünkben, módszertanunkban

A Módszer nem újkeletű, a nemzetközi szakirodalomban Futures workshop technikaként említik, és a kiscsoportos foglalkozásokat állítja a jövő szisztematikus megismerését lehetővé tevő eljárások sorába:

- a résztvevők bevezetése a témául választott témakörbe;
- összpontosított képzelet;
- a közösen elfogadott jövőkép megalkotása;

- a jövő jelenhez kapcsolása;
- stratégiai utak és célok.

A fogalommal én 2001-ben találkoztam először, amikor is egy, elsősorban civil szervezetek fejlesztésével foglalkozó alapítványnál dolgoztam. Az alapítvány akkor már több Jövőkutató Műhely kísérésén volt túl. Az ott szerzett tudás, tapasztalat beépült a fejlesztési know-how-ba. A módszert azóta több fejlesztési projektben is alkalmaztam kollégáimmal.

A mi, szűkebben az én értelmezésemben a Jövőkutató Közösségi Műhely egy **önkéntességen alapuló közösségi tervezési folyamat**, amelyben mind a közvetlen érintetteket, mind az érdekelteket és egyéb stakeholdereket (üzleti, állami civil szereplőket) aktívan bevonják a munkába az egyéni, illetve közösségi igényekre épülő fejlesztési célok feltárása, hatékony megvalósítása érdekében. A közösség lehet egy falu lakosainak összessége, egy szakmai- vagy akár egy korosztályi közösség. Tagjai aktív közreműködői a folyamatnak, amelyet koordinátorok, szakmai segítők tartanak mederben. Ők jó esetben a közösség tagjaiból kerülnek ki, de nem befolyásolnak, nem a saját céljaikat akarják megvalósítani és nem a hipotéziseik igazolása a céljuk. A fejlesztési irányokat teljes mértékben a résztvevőkre bízják, az ő általuk megfogalmazott célok elérését segítik tudással, kíséréssel, koordinációval.

A JKM nem egy konkrét műhelymunka, hanem egy folyamat. Változásokat generáló, projektmunkákat előkészítő, segítő eszközrendszer, amely több műhelymunkából, tervezésekből, egyeztetésekből áll, a közösség igényeiből, ötleteiből merítkezve. Egy tanulási folyamat is egyben önmagunkról, a közösségünkről, együttműködésről, stratégiáról, tervezésről, projektmunkáról, fenntarthatóságról. Fontos, hogy a bevonással a közösség tagjai elköteleződjenek a közösségnek és a célok megvalósításnak is; erre ad lehetőséget a több állomásos folyamat, amelyben ki-ki megtalálhatja a csatlakozási lehetőséget.

A JKM célterületei, célcsoportjai. (Mire használható? Kivel, kinek alkalmazható?)

A JKM alapvetően bármilyen problémamegoldó, jobbitó, fejlesztési céllal megvalósítható, ami a közösség érdekeit szolgálja. Az elsődleges cél: változások generálása. Ennél pontosabban már magán a műhelymunkán fogalmazták meg a közösség tagjai az elérendő konkrét célokat. A JKM akkor hasznos igazán, amikor a közösség tagjai valós problémáikra keresik a valós megoldásaikat, majd ehhez a saját maguk által megfogalmazott, a várt eredményekből és az ehhez kapcsolódó célokból indulnak ki.

Néhány példa a célterületekre: legyen szebb, zöldebb környezet, legyenek közösségi terek, vagy akár legyenek új szolgáltatások a környezetünkben.

A célcsoport, a haszonélvezők elsősorban a közösség tagjai: faluközösség, lakóközösség, iskolai közösség, munkaközösség stb. Ők lesznek a megvalósítók is, bevonva a folyamatba olyan stakeholdereket is, akik, ha nem is közvetlenül, de valamilyen módon érintettek, érdekeltek a témában. Tehát a JKM egy olyan folyamat, amelyben az összes érdekelt részt vesz, részt vehet az igényfelméréstől a megvalósításig. Gyerekek, fiatalok, felnőttek. Vállalkozók, mesterek, háztartásbeliek, hivatalnokok, orvosok, tanárok, papok, nyugdíjasok. Így a folyamat „mellékhatásaként” formálódik, épül a közösség szűkebb és tágabb értelemben is, javul az együttműködés, a kommunikáció, én nem utolsó sorban nő a helyi elköteleződés, a közösségi szemlélet. A gyakorlatban valódi csapatépítés. A változást az érintettek, érdekeltek bevonásával érik el. Közösén!

Lehetséges és várt kimenetek a JKM jóvoltából. - Mi lehet az eredménye?

Ha semmi más nem történik, minthogy csak az együttléteket, egymás jobb megismerését, a közös gondolkodás lehetőségét teremtik meg, már az is hasznos. A jövőre nézve annak is lehetnek gyümölcsöző eredményei: az új kapcsolatok kialakulása, az egymás iránti bizalom növekedése, új ötletek elhintése, érdekek, értékek felszínre kerülése, konfliktusok megelőzése, megbeszélése.

Ma már mókásnak hangzik, de a 2010-es évek elején az volt az egyik JKM előre nem várt eredménye, mondhatni a projekt mellékhatása, hogy a résztvevők elkezdték használni az egymás közti kommunikációra az online adta lehetőségeket (Skype, FB). (Azidáig ha használták - már aki használta -) Aki ezt megelőzően élt ezzel, az addig csupán informálisan csevegett, lájkolgatott a virtuális térben. A program egyik eredményeként tartjuk számon, hogy szakmai,

tervezési, egyeztetési, PR, marketing céllal kezdték el használni ezeket az eszközöket és használják a mai napig.

A fejlesztési folyamat konkrét várható eredményei a JKM során fogalmazódnak meg a közösség által. Itt érdemes több szinten gondolkodni. Pl.: rövidtávon felépül egy közösségi kemence, középtávon a hagyományőrzés valósul meg, hosszabb távon ez akár a közösség fenntarthatóságát is segítheti.

A JKM műhelyen megfogalmazott célok elérésével, a megvalósuló eredményekkel komoly változások következhetnek be a közösség életében az életszínvonalat, az életminőséget, a készségeket és az attitűdöket illetően egyaránt.

A JM módszertana. Hogyan csináljuk?

A JKM nem konkrét műhelymunka, hanem egy folyamat, változásokat generáló projektmunkákat előkészítő, segítő eszközrendszer, amely több műhelymunkából, tervezésekből, egyeztetésekből áll. A többszáz fős igényfelméréstől a néhány fős munkacsoportos foglalkozásokig.

A folyamat

Nincs kőbe vésett folyamat. Az alábbiakban bemutatom azokat a segítőket, illetve segédeszközöket, részelemeket, amelyeket a céloknak, a helyzetnek, a lehetőségeknek tükrében egyedileg lehet variálni.

A szakmai segítő (facilitátor)

A facilitátor segíti szakmailag a folyamatot az egyes foglalkozásokon, ő a kar-mester. Eszközökkel, gyakorlatokkal, technikákkal tartja kézben és segíti a folyamat egyes állomásait, a kommunikációt. Ő lehet a közösség tagja is, de ha van rá lehetőség (és ez ajánlott), akkor lehet külsős facilitátort felkérni a feladatra. Nagyobb volumenű JKM esetében – pl. éveken át tartó falu-fellendítő program – több facilitátorra is szükség lehet. Ilyen esetekben lehet külsős és belső szakmai segítőt is igénybe venni, javasolt is ezt megtenni, mert a program végeztével így tudják elősegíteni a szakmai fenntarthatóságot.

A koordinátor

A koordinátorok a szakmai munka körülményeit, a szervezést segítik. Erre a feladatra érdemes a helyi közösségből támogatót találni, aki elsősorban a logisztikai feladatokért felel (infrastruktúra, kommunikáció stb.). Első körben érdemes vele,

velük egyeztetni, megbeszélni az igényeket, elvárásokat, lehetőségeket. Fontos, hogy megismertessük velük az alkalmazandó módszertant, hogy lássák, ez a munka ugyan önkéntességen alapszik, de aktív részvételt kíván azoktól, akik érdeklődnek, majd elköteleződnek a változásoknak. A JKM eredményeként a koordinátori csapat bővíülhet, csatlakozhatnak új emberek a résztvevők közül is.

A tervezés tervezése

Mielőtt megkezdődik a közösség tagjaival a JKM, fontos, hogy a szakmai-koordinátori team végiggondoljon néhány fontos dolgot: *igények, elvárások, keretek, résztvevők*.

Az alábbiakban néhány segítő kérdést mutatok, amelyeket a tervezés tervezésénél fontos megbeszélni, hogy minél jobban megértsük a helyzetet és a lehető leginkább testre szabott legyen a JKM. Ezek a kérdések kifejezetten csak javaslatok, ezek mellett minden résztvevő tegye fel bátran a sajátjait!

Segítő kérdések lehetnek:

Igények

Milyen igény szülte a JKM-t?

Honnan, kitől származik az ötlet?

Milyen igényekre reagál?

Miért pont most van itt az ideje?

Elvárások

Milyen elvárásoknak kell megfelelni? (Ezek kinek az elvárásai)

Milyen elvárásoknak szeretnénk megfelelni?

Ki mit vár a folyamattól?

Ki mivel lenne elégedett?

Mi az, ami nem elvárás?

Keretek

Mikor lenne aktuális a JKM?

Mikor lenne ideális a JKM?

Mennyi idő áll rendelkezésre?

Hol lesz a JKM?

Milyen eszközökre van szükség?

Ki miért felel a szakmai-koordinátori teamből?

Kinek, mi a feladata?

Hogyan, milyen rendszerességgel kommunikál a szakmai-koordinátori team?

Hogyan lesz a dokumentáció? (adminisztráció, fotók, eredmények, online, offline)

Milyen erőforrások, felajánlások állnak rendelkezésre? (időkeret, infrastruktúra, önkéntesek stb.)

Pl.: Használhatjuk-e a művelődési ház nagytermét, a helyi kocsmát különtermét, az iskolai tornatermet?

Gyorsan kell látványos változásokat elérni, vagy van akár 1-2 évünk is a változásra?

A helyi közösségfejlesztő egyesület elnöksége rendelkezésre áll kommunikációs, szervezői segítségnyújtásban?

Számíthatunk vagy nem számíthatunk az iskolaigazgató, polgármester támogatásra

A résztvevők, avagy kiket vonjunk be

Átgondolandó, hogy a folyamatban kik, milyen területek, szakmák képviselői vegyenek részt. Kit, melyik szakaszban lenne érdemes bevonni az egyes érintettek, érdekelték közül? Ezt a névsort kezeljük rugalmasan, mert bármikor felmerülhetnek új, bevonandó emberek, szervezetek.

Javaslom, hogy először – mintegy brain storming, vagyis ötletbörze-szerűen – minden csoport állítson össze egy listát a résztvevőkről. Itt érdemes minél több nevet felírni, majd érdekelttség, érintettség szerint csoportosítani őket. A későbbiek folyamán, amikor már megfogalmazódnak a konkrét célok, fejlesztési területek, témák, akkor még bizonyára felmerülnek majd új nevek, ám a hálózatépítés, a kommunikáció szempontjából jó, ha már az elején rendelkezünk egy kapcsolati térképpel.

Táblázatba rendezhetjük a felmerült lehetséges résztvevőket, ami már az operatív munkát segíti.

Példa:

Név	Szakma, terület	Elérhetőség	Kontaktszemély	Részvétel
Arany Ágnes	gyermekorvos	személyesen az orvosi rendelőben minden szerdán és pénteken	Ezüst Elza	1.nagy workshop
A helyi „Sárgarigó” Kórus tagjai	művészet	Keddenként a művelődési házban	Énekes Éva	1.nagy workshop
GYES-en lévő anyukák	anyukák	Védőnőn keresztül, gyermekorvosi rendelőben	Kedves Klára védőnő	1.nagy workshop
xy				
z				

A tervezés tervezésének egyik azonnali, kézzelfogható eredményeként – ha már megbeszéltük az elvárásokat, lehetőségeket, kereteket, feladatokat, felelőségeket – készítsünk egy ütemtervet a JKM mérföldköveiről. Fontos, hogy olyan ütemterv legyen, amely képes rugalmasan alkalmazkodni a közösség ritmusához, dinamikájához, ám segítse is őket és minket is a folyamat mederben tartásához.

A Jövőkutató Közösségi Műhely módszere

A tervezés tervezésénél, az ütemterv elkészítésénél a szakmai-koordinátori csapat már tudja, hogy mi lesz az első néhány konkrét lépés, illetve milyen mérföldkövek vannak a folyamatban. A közösség igényeit, aktivitását, dinamikáját megismerve alakíthatjuk a továbbiakat, a részleteket, az eszköztárat, a munkamódszert. A műhelymunkákon a néhány résztvevőtől, akár százas nagyságrendű részvételi létszám is lehetséges.

a. Nagy JKM műhely 20-tól, akár 100 résztvevői létszámmal.
 Igényfelmérő, állapotfelmérő, jövőalkotó-ötletelő aktív műhelymunka a közvetlen és közvetett érintettek bevonásával.

b. Információs, csalogató, beharangozó rendezvény a JKM előtti időszakban
Elsősorban információs, illetve a bevonódást segítő céllal megrendezett esemény, akár egy már meglévő közösségi esemény kíséretrendezvényeként. Pl. falunapon vagy egy roadshow keretén belül.

c. A belső körös résztvevőkkel egy felkészítő, tervező műhely
A közvetlen érintettek körében, vagy a szervező szakmai-koordinátori teamben zajló tervező vagy képző (például projektmenedzsment, igényfelmérés, kliensbevonás témákban) foglalkozás.

d. Kisebb létszámú JKM műhelymunka – felkészítő, tematikus, szakirányú csoportfoglalkozások.

Esetenként célszerű a nagy műhely előtt kisebb csoportban, rákészítő foglalkozásokat tartani, ami olyan közösségeknek segíthet, ahol a közös, aktív tervezésnek nincs hagyománya, kultúrája, illetve egyes szakmai csoportoknak, vagy bizonyos témák mentén lehet egy, a nagy JKM munkát megelőzendő tervezést, beszélgetést tartani.

Tematika javaslat - Agenda

A következő fejezetben vegyünk sorra egy lehetséges tematikát. Az én agendám ötletadó, gondolatébresztő. Bátran variálják, színesítsék technikákkal, eszközökkel a helynek, helyzetnek, csoportnak megfelelően, illetve ki-ki használjon olyan gyakorlatokat, amit már korábban kipróbált, amikben komfortosan érzik magukat. Ez egy verzió a lehetséges utak közül. Munkáim során már többször beigazolódott a hatékonysága.

Állandó elemek

Van néhány olyan elem, amit minden műhelynél fontos tisztázni, megbeszélni, én munkakezdő szertartásoknak szoktam hívni ezeket. *Célok, módszertan, keretek ismertetése, illetve az ismerkedés, jégtörés, azaz a csapat-, és a bizalomépítés.*

Célok, módszertan

Bármelyik fenti eseménnytípust alkalmazzuk, fontos, hogy mindenki megismerje a JKM –t és azon belül a konkrét esemény célját, módszerét. Szánjunk időt ennek bemutatására, prezentálására, akár egy előre elkészített plakát vagy digitálisan, powerpoint formájában. A megfogalmazásnál figyeljünk, hogy mindenki számára érthető legyen, érezzék, hogy a cél eléréséhez nekik is van közük.

Keretek

A kereteket, csoportszabályokat alkossuk meg közösen a résztvevőkkel. Melyek azok a tényezők, amelyek segíthetik a közös munkát? Kezdjük néhány ajánlással: időkeret, agenda, szerepek, hozzászólások, dokumentálás. Nem érdemes túlszabályozni a folyamatot, mert az kontraproduktív lehet.

Ismerkedés, jégtörés

Ha egy nagyobb közösségben dolgozunk, elképzelhető, hogy a résztvevők nem nagyon ismerik egymást, vagy csak látásból. Egy gyors bemutatkozás, vagy akár egy játékosabb ismerkedő gyakorlat oldja a feszültséget, segít bemelegedni. Egy jégtörő, bemelegítő gyakorlat olyan közösségben is jó, amelyben ismerik egymást.

Pl. ha egy faluközösségben dolgozunk, akkor megkérhetjük a résztvevőket, hogy életkoruk szerint üljenek sorrendbe, vagy a sorrend alapja lehet az is, hogy ki, mióta él a faluban. A bemutatkozás mehet ebben a sorrendben. A létszámtól függően a név és életkor, vagy évszám elmondásától lehet akár egy körkérdés megválaszolásáig. (Mit szeret a legjobban a faluban? Mitől lenne még jobb itt élni? Mi hozott ide? Mi tart itt?) Legyünk bátrak és kreatívak! Az emberek szeretnek játszani.

Csoportra szabható elemek

A továbbiakban olyan eszközöket, technikákat mutatok, amelyek kisebb és nagyobb csoportokban egyaránt alkalmazhatók. Ez egy átgondolt, kipróbált tematika, módszertan, de bátran szabjuk a konkrét helyzetre.

Amennyiben több mint százas lélekszámú közösségről van szó, praktikusabb, ha a szakmai-koordinátori team előre kijelöl területeket és a JKM tematikusan kezd el foglalkozni ezekkel. A különböző műhelyek bárki számára nyitottak, ki-ki eldöntheti, melyiken szeretne részt venni.

A résztvevők bevonásában a helyi facilitátoroknak kulcsszerepük van, mert nekik kell meggyőzni a közösség tagjait és az egyéb érdekelteket, hogy legyenek résztvevői a JKM-nek.

A pillanatnyi állapot felmérése

Fontos látni, megtudni, hogy „miből főzünk”, azaz mi a kiindulási alap. Ez lehet egy közös rajzolás, illetve az erőforrások megjelenítése. Tulajdonképpen egy

SWOT analízis, kicsit másképpen. Ezen a ponton van lehetőség arra is, hogy ki-panaszkodják magukat a résztvevők. Engedjük! Jó, ha az elején kiadják magukból a negatívumokat, a feszültséget. Arra figyeljünk, hogy ne essünk át a ló túloldalára, egy idő után terelgessük őket inkább problémamegoldó irányba.

Nagy létszámú műhelynél kisebb csoportokra osztjuk a résztvevőket (8-10-12 fő). Ezek lehetnek homogén csoportok (korosztály, szakterület, nemek stb. szerint), de izgalmas lehet, ha keverjük az embereket, vagy véletlenszerűen alkotnak csoportokat akár valami játékos feladattal vagy a székek aljára előre felragasztott színek alapján.

Közös rajzolás

Rajzoljátok le a közösségünket (falunkat, iskolánkat, kerületünket). Alkossatok közösen! Mindenki jelenítse meg azt ami neki fontos. Nem a művészség, az esztétikum a fontos, hanem, hogy mindenki hagyjon valami „nyomot” a papíron.

Ha nagyon bátortalan a csapat, kezdheti a rajzolást a facilitátor olyan elemekkel, amelyeket a résztvevők mondanak. Majd szépen lassan adjuk át a filcet a csapat tagjainak. Ha nagy a csoport lehet egyszerre több plakáton is rajzolni. Ha kész a csapat, tegyük fel a falra jól látható helyre és beszéljük meg közösen, hogy mit látunk.

Fontos, hogy ez egy jó hangulatú alkotó munka legyen, sok nevetéssel, beszélgetésekkel, akár kisebb-nagyobb vitákkal. A háttérben zene is szólhat. Az időkeretet tisztázzuk az elején és olykor jelezzük, hol állunk.

Eszközök: csomagolópapír vagy flipchart papír, filcek, zsírkréta, színes ceruza.

Erőforrásaink

Az előző feladatot továbbfűzve végezhetünk egy közösségi környezettanulmányt. Lehet módosítani a csoportfelosztáson, érdemes kisebb csoportokban dolgozni, mint az előző feladatnál (6-8 fő).

Írjátok (rajzolni is lehet) össze, hogy a közösségünknek (falu, intézmény, stb.) mi az erőssége! Miben vagyunk jók, egyediek, erősek?

Illetve miben vagyunk kevésbé jók, mi az, amiben jó lenne fejlődünk, változnunk?

Akár az előző feladatban elkészült plakátokat lehet kiegészíteni. Rajzzal, írással, post-it-es kiegészítéssel. Ha úgy ítéljük meg, lehet tiszta lappal kezdeni. A csoportoknak adjunk elég időt és teret a feladat elvégzésére, ha kell, segítsük, támogassuk őket. Nincs rossz megoldás!

Majd a csapatok szóvivője (ha több csoportban dolgoztunk) mutassa be a munkát és közösen beszéljük meg.

Segítő kérdések:

Vannak-e azonos vagy hasonló meglátások a csoportok között?

Mi az, ami nagyon hangsúlyos több csoportnál is?

Milyen különbségeket láttok? Ez miből fakadhat?

Mi a legszembetűnőbb dolog?

Van-e valami érdekes, amit észrevesztek?

Az összegzés alkalmával a többiek által említett dolgokat érdemes kiemelni, aláhúzni. Ha még új dolog merül fel az összesítésnél, vagy valamit mégis inkább elvetne a csapat, akkor ezt is tegyük láthatóvá.

Jövőkép-alkotás

A helyzetelemzés után orientálódjunk a jövő felé, például egy képzeletbeli utazással. Ha jól dolgoztunk az előző szakaszban, itt már nem a problémák halmozása, a sárdobálás a fő téma, hanem problémamegoldás útjára lép a csapat. Értik és hiszik, hogy tudnak változtatni. No és akarnak is!

Képzeletbeli utazás

Csukjátok be a szemeteket és képzeljétek el az a helyet, ahol szívesen élnétek, tanulnátok, dolgoznátok (a közösség típusának megfelelőt válasszuk ki)! Miket láttok? Mit éreztek? Milyenek a terek? Milyenek az emberek? Mit csináltok? Néhány percig nézzetek körül, éljetez ebben a képzeletbeli világban. Nyissátok ki a szemeteket és beszéljük meg, hogy ki mit látott.

Ezt lehet kiscsoportos megbeszéléssel kezdeni, majd nagycsoportban összegezni. A facilitátor készíthet egy listát az elmondottak alapján. Fontos, hogy erre minden kerüljön fel amit a résztvevők mondanak, a képzeletbeli lakóhelyükről.

A meglévő plakátokon közösen vagy egy-két önkéntes „alkotó” segítségével fel is rajzolhatjuk, írhatjuk, hogy miben lesz más a megálmodott jövőnk.

Vagy akár készíthetünk a résztvevőkkel is egy színes rajzot (festményt, montázst stb.). Ez függ a csapat alkotókedvétől, a korábbi plakát átláthatóságától is.

Rajzoljátok le azt a falut (iskolát, munkahelyet), ahol szívesen élnétek! Jelenítsetek meg mindent, amitől ez jó. Fontos, hogy mindenki elképzelése jelenjen meg a képen. Közösen készítsétek el!

A képzelet valóra válik – ötletelés

A képzelet világából lassan közelítsünk a valóság felé. A felmerülteket először tematizáljuk, csoportosítuk: infrastruktúra, oktatás, szociális, szolgáltatásfejlesztés, turizmus, mezőgazdaság, fenntarthatóság, környezetvédelem. Majd vegyük sorra, hogy mi kell ahhoz, hogy a felsoroltak teljesüljenek. A témákat felírjuk egy-egy plakátra és minden kiscsoportnak van egy meghatározott ideje (15-30 perc), hogy felírja az ötleteit az adott téma kapcsán. A korábbi, képzeletbeli lista alapján a kiscsoportok beszéljék meg, ötleteiket, egészítsék ki azokat, új ötletek merülhetnek fel. Bátorítsuk a résztvevőket, hogy nincs rossz ötlet! Itt a mennyiség a fontos, hogy minél több ötlet felmerüljön. A legvadabb ötleteket is bátran írják fel!

Lehet, hogy ki-ki választhat, hogy melyik téma kapcsán gondolkozna, de jobb, ha forgószínpad szerűen gondolkoznak, így még több muníció lesz. Az egyes területekhez gyűjtsünk össze minél több ötletet.

Egy másik technika: a falon fent vannak az összegyűjtött témák, külön plakátra felírva, ezek között a résztvevők szabadon járkálnak, és amihez van ötletük, mondanójuk, azt felírják.

Ha minden csapat volt minden témánál, illetve mindenki felírta az ötleteit, gondolatait az egyes témák kapcsán, közösen megnézzük, megbeszéljük a felvetéseket egy facilitált beszélgetés keretében.

Célunk, hogy a beszélgetés végére tisztuljanak az ötletek és mindenki megértse, hogy egyes gondolatok, ötletek, mit takarnak.

A témák kapcsán gyűjtsük össze azokat a személyeket, szervezeteket, intézményeket, akik kulcsfigurák, megkerülhetetlenek a téma kapcsán. Színesíthetjük ezt a részt is vizuális elemekkel.

A kivágott színes ember-, illetve ház formájú papírokra írjátok rá annak az embernek, vagy szervezetnek, intézménynek a nevét, akinek a véleménye, közreműködése fontos szerintetek az adott témában. Dolgozzatok kiscsoportokban, az alábbiak szerint. Sorban számoljuk a résztvevőket 1-4-ig: 1, 2, 3, 4,- 1, 2, 3, 4 – 1, 2, 3, 4..... 1-esek, 2-esek, 3-asok, 4-esek alkossanak egy csoportot.

Legyünk résen, mert tapasztalatom szerint sokszor hajlamos a csapat egy problémamegoldást egy konkrét személyre, vagy szervezetre hárítani. „Ez az Önkormányzat feladata” vagy „Ez a falugondnok dolga, ezért kapja a fizetését.” Vannak témák, amelyeknél nyilván megkerülhetetlenek bizonyos személyek, intézmények, de az hogy több virág legyen a falu utcáin, hogy tisztább legyen a környezetünk, hogy legyenek közösségi terek, vagy hogy megőrizzük a településünk gasztronómiai hagyományait - hogy néhány példát említsek -, közös ügyek. Találjuk meg, hogy az egyes feladatoknál, kinek, mi a felelőssége, mi lehet a feladata, a hozzájárulása.

Priorizálás

Amit még nagy csapatban érdemes megcsinálni, az a témák fontossági sorrendjének felállítása. Lehet szavaztatni, pontoztatni a résztvevőket, vagy témán belül is megmérhetjük az ötleteket, hogy lássuk, melyekre van a legnagyobb igény, melyik nyerte el leginkább a közösség tetszését.

Az alábbi szempontok alapján pontozzuk a felmerült ötleteket:

megvalósíthatóság

realitás (idő, pénz)

szakértelem

kapcsolatok

kedv

helyi adottságok

bevonhatóság

társadalmi haszon

fenntarthatóság.

Az ötletek tisztázása – munkacsoportok

A közös tisztázás, a nagy JKM után érdemes témacsoportokra bontani a társaságot és a továbbiakban munkacsoportokban, vagy projekt-teamekben dolgozni. Minden résztvevőnek legyen lehetősége bármelyik csoportban dolgozni és tehet a csapat ajánlást is, hogy szerintekinek a részvétele lenne fontos, szükségszerű az egyes témák kapcsán.

Végezetül

Mielőtt bezárjuk az aktuális JKM-t fontos, hogy néhány munkazáró szertartást is megcsináljunk a csoporttal. Egyrészt beszéljük meg a munka folytatását, amikor is utalhatunk a szervező csapat ütemtervére, kiegészítve a JKM résztvevőinek felvetéseivel, igényeivel. Beszéljük meg, honnan lehet értesülni a folyamat eredményeiről, illetve csatlakozni a továbbiakhoz.

Fontos a visszajelző kör, amelyben ki-ki megoszthatja a műhellyel kapcsolatos érzéseit, meglátásait.

Munkacsoportok – projektmunka:

Innentől alapvetően a munkacsoportok dolgoznak a JKM eredményeiből kiindulva.

Ismerve a közösség igényeit, elképzeléseit, ötleteit, érdemes az egyes területekre munkacsoportokat, projekt-teameket létrehozni. Fontos, hogy bárki részt vehessen bármelyik csoport munkájában. Fontos továbbá, hogy ez egy elköteleződés, amely feladatokkal és felelősséggel jár. A munka, a projektmunka klasszikus módszerével (előkészítés, tervezés, megvalósítás, értékelés), vagy akár modernbb technikával (agilis) zajlik. Ha van rá lehetőség, a facilitátorok ebben a fázisban is segítsék a munkacsoportokat.

Újra együtt

A megrendelő elvárásának és a lehetőségeknek megfelelően a folyamatba érdemes még közben, illetve a legvégére betenni egy nagycsoportos műhelyt, ahol megosztjuk az eredményeket, felteheti mindenki a kérdéseit, meg lehet beszélni dilemmákat, illetve beszámolhatunk a végeredményekről.

Ünnepelés

A projektmunka után, amikor már látható eredmények vannak, kezdeményezések élednek, fontos, hogy ünnepeljünk. Az összes közreműködővel közösen tekintsük át a JKM útját, állomásait, eredményeit, akár az új közösségi kemence körül.

A Jövőkutató közösségi Műhely módszer segítségével intézmények, társadalmi csoportok vagy egyének tudatosan alakíthatják a jövőhöz való viszonyukat és a jövőre vonatkozó elvárásaikat. A JKM ritmusát, tematizálását, módszereit mindig szabjuk a közösség igényeire, méretére és a lehetőségekre. Van, ahol a több kisebb műhely működik, és van, ahol fontos, hogy minél többen részt vegyenek minél több foglalkozáson. Van, ahol a heterogén csoport hoz jobb megoldásokat, van, ahol óvatosabban kell „keverni” a különböző területeket és érdekeket képviselőket. Javaslom, hogy próbáljunk ki több fajta összejevetelt. Nagyon jó élmény, amikor egy olyan műhelymunkát tudhatunk magunk mögött, amit korábban elképzelni sem tudtunk, akár a mérete, akár a résztvevők vegyes összetétele miatt. Ha valós közös célokat sikerül megfogalmazni, ha mindenki a sajátjának érzi azokat, akkor nagy erővel fog a közösség minden tagja megtenni minden tőle telhetőt azok eléréséért.

Sok esetben már a közös munka, az együttlétek visznek szint a közösség életébe és már ez hoz némi fellendülést, illetve motivációt, hitet a változáshoz.

Esetbemutató

Eset I.

Szervezetfejlesztő csapatunkhoz egy nagyon általánosan fogalmazott elvárás érkezett: pezsdüljön fel az élet a településen.

Az ezer-néhány száz fős település közigazgatásilag egy városhoz tartozik, földrajzilag 6 km-rel a várostól helyezkedik el, tulajdonképpen különálló városrészként. Szürke utcák, bezárásra váró iskola, elhanyagolt infrastruktúra, rossz hangulat, bezárkózó emberek jellemezték. Nem voltak szem előtt, így a hivatalos városfejlesztésből rendre kimaradtak. Legalábbis ezt fogalmazták meg az előzetes egyeztetések alkalmával. Érdekes, hogy a JKM-en, ahol mindenki megoszthatta meg látásait és élményeit, az önkormányzati résztvevő úgy ítélte meg, hogy kiemelten kezeli az Önkormányzat ezt a területet, a lakosok pedig ennek az ellenkezőjét tapasztalták. A konkrétumok megfogalmazása, az érdekek egyeztetése után sikerült feloldani ezt az ellentmondást.

A fejlesztésben a helyi művelődési ház, az iskola és a városi önkormányzat támogatását is élvezhettük. A fejlesztésre EU-pályázati, illetve egy üzleti szférából származó forrás állt rendelkezésünkre. Ez egy nagy, több éven át tartó projekt

volt, így helyi facilitátorokat képeztünk ki, felvértetve őket kommunikációs, projektmenedzseri, facilitatori ismeretekkel, készségekkel. Ők ott helyben elérhetők, és hitelesek voltak a helyiek számára, akik jellemzően bizalmat szavaztak nekik. Nekünk nagy segítségünkre volt a hely- és emberismeretük, az elköteleződésük lakóhelyük iránt és elkötelezettségük a projekt iránt. Ezt a munkát önkéntesen vállalták. Voltak köztük helyi civil szervezettől, a városi Önkormányzattól, valamint érdeklődő magánember is. A projekt közvetlen eredményeinek élvezetén – mint helyi emberek – túl, rengeteg tudással, tapasztalattal gazdagodtak, amelyeket a mai napig kamatoztatnak munkáik során.

Mivel sok résztvevőt kellett bevonni, a szakmai team már korábban megjelölt témákat, amelyekre célzottan is kereste a résztvevőket, illetve minden téma nyitott volt mindenki számára. A kezdeti időszakban a helyi facilitátorok szinte házról házra jártak és népszerűsítették a programot, meghívták az embereket. Témánként két nagy JKM volt, ahol a falu apraja-nagyja ott lehetett és sokan éltek is a lehetőséggel, kiegészítve a témában érdekelt, érintett intézmények, szervezetek, cégek képviselőivel. Az egyes témákkal kisebb csoportok foglalkoztak, amelyekben bárki részt vehetett. A projekt végén volt egy nagy közös örömnépz.

A nagy JKM után témánként kisebb csoportokban kezdték meg az egyes területek témáit kidolgozni, megtervezni és megvalósítani: épített környezet, természeti környezet, hagyományörzés, turizmus-gasztronómia, közösségépítés, oktatás, szolgáltatásfejlesztés. Volt, ahol több munkacsoport témája összeért. Például a hagyományörző, gasztronómiai-turizmus, közösségépítés témának egy közös hozadéka lett, az azóta is évente megrendezendő főző fesztivál.

Néhány eredmény:

A virágos falu elérésén dolgozó csapat eleinte mindent az önkormányzattól akart megkapni. A virágtartó ládákat, a földet, a virágokat, a kertészeti munkát. A munkacsoport a projekt végére belátta a közös felelősséget, kitalálta és összehangolta, hogy hogyan lehet ezt együtt véghezvinni, elkötelezetté, aktív részesévé tenni mindenkit. Az eredmény látványos. Évekkel később is odalátogatva virágban pompázott a település legtöbb utcája és ékeskedtek a házakon a „virágos ház” feliratú táblácskák.

A projekt eredménye az is, hogy az önkormányzat reagált egy sokak által megfogalmazott igényre, és a helyiek segítségével, ötleteivel megvalósult a kihelyezett önkormányzat (ez még bőven az önkormányzati és kormányablaki rendszer előtti

időszak). Heti két alkalommal lehetőség adódott a hivatali ügyintézésre a lakosok örömére, megelégedésére.

A JKM közvetett eredményeként tartjuk számon a csatornarendszer rendbetételének felgyorsulását és a helyi iskola megmentését a bezárástól.

A településen az élet felpetéződött, megnőtt a tenni akarók száma. Rendszeres programok, rendezvények vannak a lakosok számra. A legsikeresebb a már említett főzőfesztivál, amelynek zsűrijében, már a program lezárása után évekkal később magam is részt vehettem.

Eset II.

Egy borsodi régióban szociális szakemberekkel dolgoztunk, éveken át. A régió szegény, elmaradott, lepusztult, szegregátumokkal, leszakadó telepekkel. Ugyanakkor a természeti adottságai csodások és sok elkötelezett ember él a környező falvakban, akik örömmel, fáradhatatlanul tennének a környék fejlődése érdekében, csak nem tudták hogyan, mivel és kivel kezdjenek neki. Sokan tehetetlenségükről számoltak be és eddig keveseknek adatott meg, hogy ismereteket, készségeket szerezve részesei lehessenek egy fejlesztő projektnek, amiből tudást merítve belevágnának közösségfejlesztési projektekbe. Ebben próbáltunk meg csapatunkkal segíteni a több lépcsős projektben, melynek egy része a JKM módszertana, megvalósítása volt. A helyi szociális munkások felkészítő képzésének része volt a JKM, mint gyakorlati tanulás, illetve közösségfejlesztési megvalósítás a saját településeiken.

Facilitátori és projektmenedzseri ismeretek, készségek átadása után kezdtünk bele a különböző miniprojektekbe, amit több tematikus, ötletelő, tervező, igényfelmérő műhely előzött meg. Jellemzően velük dolgoztunk, de több olyan alkalom is volt, ahol egy-egy terület képviselőit hívtuk meg helyzetértékelésre, ötletelésre, tervezésre. Egészségügyi szereplőkkel, oktatási intézmények képviselőivel, szociális területen dolgozókkal jártuk körbe a felmerülő témákat, majd ezek tanulságait beépítettük a tervekbe, illetve teret adtunk az egyes szereplőknek a bevonódásra.

Több alkalommal hívtuk beszélgetésre az egy-egy projekt által érintett célcsoport tagjait. Minden alkalommal olyan technikákat, eszközöket alkalmaztunk, amelyekről felszabadultabban, mélyebben, őszintébben tudtak megnyilatkozni a résztvevők. Ezek az alkalmak amellet, hogy segítették a munkacsoportokat a legjobb,

legkivitelezhetőbb, és a valós igényeknek leginkább megfelelő megoldások megtalálásában, kiváló ismerkedő, közösségépítő funkciót is elláttak. A szakmai, illetve a célcsoportokból álló műhelyek segítettek kialakítani a végső projekteket, amelyeket megvalósítottak a résztvevők.

- Integrált klubfoglalkozás gyermekeknek (fogyatékkal élők, közösségfejlesztés)
- Idősek klubja (idősgondozás, közösségfejlesztés)
- Integrált nappali ellátás (idősgondozás, fogyatékkal élők, krónikus betegek)
- Gasztronómiai hagyományörzés – helyi, közösségi szakácskönyv (hagyományörzés, gasztronómia)
- Helyi önkéntesek összefogása, képzése (közösségfejlesztés, ifjúság)
- Szociális pihenő park kialakítása (közösségfejlesztés, infrastrukturális fejlesztés)
- Hagyományápoló klubfoglalkozások – Apáról-fiúra... (hagyományörzés, közösségfejlesztés, idősgondozás)

Itt sem maradt el a közös ünneplés, ahol konkrét eredményekről tudtak szóban és képekben is beszámolni az egyes munkacsoportok tagjai. Sokuk nagy utat járt be egyéni és közösségi tanulás útján egyaránt. És ez a cél. Hogy minél többen bejárhassák ezt az utat.

A fent leírtak összegzéséül szerepeljen itt egy összefoglaló ábra, amely a grafikus facilitálás technikájával készült.

JÖVŐKUTATÓ KÖZÖSSÉGI MŰHELY



Jegyzetek:

1. <https://hu.wikipedia.org/wiki/jövőkutatás>
2. *dr. Nováky Erzsébet*: Jövőkutatási tanulmányok 1998-2005 – Magyar Elektronikus Könyvtár
3. *Participatív jövőkutatás* - In: Változás és jövő című, T 043522. számú OTKA program keretében készült.
4. *SWOT analízis: Egy elemző módszer*. A SWOT egy angol mozaikszó: Strengths (erősségek), Weaknesses (gyengeségek), Opportunities (lehetőségek), Threats (fenyegetések, veszélyek)
5. *Facilitált beszélgetés*: Segített kommunikációs folyamat, amelyben a beszélgetés vezetője a semleges facilitátor, figyel a beszélgetés céljainak megvalósulására (információ átadás, eszmecsere, feladatmegoldás, tisztázás), segít priorizálni a témákat, figyel az időkeretre. Biztosítja az egyenlő esélyeket a megnyilvánulásoknál – bátorít, elcsendesít –, kreatív technikákkal színesíti a beszélgetést (körkérdés, szavazás, ötletbörze (brain storming), ötletpontosítás, egyszeri-kétszeri megszólalás, páros-triádos villám megbeszélések, pro-kontra technika), majd összegzi, rögzíti az eredményeket.

Irodalom:

Atkinson, A. B. (2017): *Egyenlőtlenség. Mit kell tennünk?* Bevezető. Kossuth Kiadó, Bp.

Hideg, É. – Nováky, E.- Alács, P. – Veigl, H. (2012): *Jövő kutatás – interaktívan.* Aula Kiadó Kft. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.

Nováky Erzsébet (2005): *Jövő kutatási tanulmányok 1998-2005* – Magyar Elektronikus Könyvtár

Nováky Erzsébet (2011): *A participatív módszerek az interaktív jövő kutatásban* – Budapesti Corvinus Egyetem Jövő kutatás Tanszék, Budapest.

Wessely Gábor (2011): *Közösen tervezik a jövőt.*

<https://www.teol.hu/tolna/kozelet-tolna/kozosen-tervezik-a-jovot-372780/>

(2019. 09. 08.)

III. FEJEZET. A kutatás helye és szerepe a szociális munkások képzésében

Bevezető

Az alábbi fejezet a szociálismunkás-képzés témakörén belül a képzési filozófiák, a tantervek és a képző folyamat mentén foglalkozik a kutatási módszerek és tudományos gondolkodás megtanításának fontosabb pedagógiai meggondolásaival és szakmai – koncepcionális kérdéseivel. A tanulmányok jelentős nemzetközi tekintésben és a hazai vonatkozó szakirodalom feldolgozásával készültek. A bevezető írás az elmélet-gyakorlat dichotómiájából, a praxis, a képzés és a kutatás azonosságáiból és különbségeiből kiindulva szempontokat ad ezek szorosabb integrációjához, egyensúlyának kialakításához. A fejezet részleteket mutat be egy néhány évvel ezelőtt lefolyt, a felsőfokú szociális képzések egészére kiterjedő országos kutatásból. Egy másik tanulmány a kutatás képzésben betöltött helyét, szerepét, hazai modelljeit, a kutatás megjelenésének módozatait elemzi a különböző képzési dokumentumok tükrében. Vizsgálat tárgyát képezi egy másik dolgozatban, hogy a jelenlegi tantervekben hol, hogyan és miképpen folyik a kutatásokra történő felkészítés. Egy munka a szenvedélybetegséggel kapcsolatos problémák vizsgálatát célul tűzve foglalkozik a terepkutatás, ill. az azt nevesítő szociotáborok keretében folyó különböző kvalitatív módszerek alkalmazási lehetőségeivel. Elméleti megközelítésben és gyakorlati példákon keresztül kerül bemutatásra és elemzésre, hogy miként folyhat a reflexválás képességének, mint a kvalitatív kutatáshoz szükséges kompetenciának kialakítása, fejlesztése. Végül sor kerül az evidencia-alapú és a kritikai, reflektívizmus-alapú tudástermelés összefüggéseinek, az úgynevezett gyakorlati szociális munka kutatások bemutatására, továbbá ezek kutatási aspektusainak és összefüggéseinek feltárására, példán keresztül pedig a kutatás alkalmazásának a szociális munka tanulási-tanítási módszereivel történő összekapcsolásának lehetőségeire.

Budai István - Szöllősi Gábor

Szemponatok a praxis – képzés - kutatás összekapcsolásához

Az IFSW (Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége) Nagygyűlésén és az IASSW (Szociálismunkás-képző Iskolák Nemzetközi Egyesülete) Közgyűlésén 2014 júniusában elfogadott Szociális Munka Globális Definíciója kinyilvánítja, hogy a szociális munka – egyszerre - gyakorlat alapú szakma és tudományos diszciplína. A dokumentum egyik fejezetében így fogalmaz:

„A szociális munka egyszerre inter- és transzdiszciplináris, és széles körű tudományos elméletekre és kutatási eredményekre épít... A szociális munka részben saját, folyamatosan fejlődő elméleti alapjaira és kutatásaira, részben más humán tudományok (többek között közösségfejlesztés, szociálpedagógia, közigazgatás, antropológia, ökológia, közgazdaságtan, pedagógia, menedzsment, orvos - egészség, pszichiátria, pszichológia, közegészségügy, szociológia stb.) elméleteire támaszkodik. A szociális munka kutatásának és elméleteinek sajátossága az, hogy gyakorlati és felszabadító jellegűek. A szociális munka terén a kutatás és az elmélet egy jelentős része a szolgáltatást igénybe vevőkkel közösen interaktív módon, dialógusokon keresztül valósul meg, s ez által nyilvánvalóan konkrét gyakorlati környezetből merít.” (A Szociális Munka Globális Definíciója, 2014; Szöllősi, 2015).

Hangsúlyozható tehát a szociális munka tudománnyal, illetve a tudományos gondolkodással kapcsolatban:

- a nyitottság, a széles dimenziók;
- a gyakorlati, illetve a felszabadító irányultság;
- az interakció, a kommunikáció, az interpretáció, a reflexió, valamint a kontextus szerep;
- az inter- és transzdiszciplináris jelleg.

„...Az inter-/multidiszciplináris jelleg gyökerei...onnan erednek, hogy a szociális munka a társadalmi problémák széles körével foglalkozik, melyek komplex vizsgálatához többféle tudomány nézőpontja szükséges...” (Az MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottsága küldetése és működési rendje, 2017).

A hazai szociális munka különböző szakmai köreiben, a szakirodalomban hosszú évek óta napirenden van és megállapítást nyer, hogy a mindennapi praxis, a képzés és a kutatás között minden relációban óriási szakadékok vannak, és e távolságok makacs módon tartósan bizonyulnak, nem csökkennek, sőt nőnek (Balogh és társai, 2015; Budai, 2001; 2014; 2019; Bugarszki, 2014; Gosztonyi, 2018; Németh, 2014; Sík, 2017; Szabó, 2005).

A szociális munka területén folyó hazai tudományos kutatások mennyisége és minősége a 2010-es évektől gyarapodott és erősödött jelentősebben a különböző kutatási módszerekkel készült szakdolgozatok, a tudományos diákköri tevékenység, a néhány doktori disszertáció, az elsősorban szociológiai, szociálpolitikai és dominánsan kvantitatív jellegű kutatások révén. 2017-ben sok tényező – így például a Globális Definíció – hatására létrejött a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Tudományos Bizottsága mellett a Szociális Munka Albizottság, a szociális munka tudományos kutatásainak akadémiai kerete.⁵⁶ E folyamat ugyanakkor még nem fejezi ki a Globális Definícióban foglaltakat, azaz, hogy idehaza a szociális munka ma már komoly tudományág, hogy a kutatási tevékenység a szociális munka gyakorlatának immanens része lenne, továbbá, hogy a tudományos kutatások eredményeire alapozva folya a szociális munka. Még nem volt kellő figyelem az induktív, problémafeltáró, Gould (2000) szavaival élve az „egzotikus kisebbségi időtöltés”-ként, a „kategória-alkotás induktív folyamatá”-nak is értelmezhető reflektív jellegű, kvalitatív kutatások gyarapítására (Sherman – Reid, 1994).

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy a nemzetközi és a hazai szakirodalom és tapasztalatok segítségével néhány szempontot adjon a praxis, a képzés és a kutatás összefüggéseinek és e fejezet alaposabb áttekintéséhez. Többek között, hogy melyek azok a paraméterek, amelyek mentén a tudományos gondolkodás és a kutatási módszerek a képzés során történő elsajátítására irányulnak, közvetetten hozzájárulva a szociális munka tudományos fejlesztéséhez, kutatási potenciáljának

⁵⁶ A legújabb tudományos összefüggések közül ld. a Pécsi Tudományegyetemen megrendezett „Professionalization of Social Work. Professzionizáció a szociális munkában” című nemzetközi konferenciáját 2018. október 11-12-én, a Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület keretében működő Hilscher Műhely egyes rendezvényeit, az ELTE TáTK-on a szociális munka-kutatásokról szóló 2018. november 22-iki workshop-ot.

A publikációk tekintetében ld. Esély – társadalom- és szociálpolitikai, valamint a Párbeszéd – szociális munka folyóiratban az egyes kutatások eredményeit bemutató tanulmányokat.

erősítéséhez, mindezzel erősítve a praxis – képzés – kutatás művelőinek együttműködését, távlatosan a szociális munka szakmai fejlődését és társadalmi presztízst.⁵⁷

A szociális munka és kutatás

A szociális munka akkor tekinthető teljes értékű szakmának, ha az alábbi összetevők jellemzik: társadalmi szükségletek kifejeződése és felhatalmazás – mandátum; szakmai monopólium (kizárólagos jogosultság) és autonómia, rendszerbe szervezett szakmai tudás, -terminológia, -nyelv, és -kompetenciák; fejlődő intézményrendszer; hatékonyan működő szakemberképzés; tudományos kutatások; működőképes szakmai, érdekvédelmi, érdekképviselői szervezetek; érvényesíthető, érvényesülő etikai normák; szakmai kultúra – identitás; társadalmi elismertség, presztízis, javadalmazás megléte. Közismert, hogy ezek a jellemzők a szociális munka szakma sajátos és „megkésett” fejlődése miatt különbözőképpen vannak jelen a hazai gyakorlatban.

Tehát nem szorul bizonyításra, hogy a szociális képzés és a szociális munka kutatása a szakma immanens és nagyon is meghatározó eleme, továbbá, hogy a mindennapi praxis, a képzés és a kutatás társadalmi hasznossága csak együttesen, kölcsönös kapcsolatrendszerében és hatásmechanizmusában értelmezhető és vizsgálható. A nemzetközi trendeket látva megállapítható, hogy világszerte erős törekvések vannak a szakma egységének erőteljesebb megteremtése érdekében, így különböző ágenseinek szorosabb összekapcsolására, ezáltal egymás – voltaképpen a szociális munka egészének – erősítésére.

Itt most nincs mód a szociális szakma fejlődésének és jelenlegi állapotának vizsgálatára, ugyanakkor érdemes jelzés-szerűen utalni az elmúlt 30 évben a különböző szakmai fórumokon folyamatosan napirenden lévő néhány kérdésre, mert ezeknek nyilvánvalóan jelentős képzési és kutatási relevanciája van. Így például: mennyiben tekinthető a hazai szociális munka professziónak, félprofessziónak, fejlődő szakterületnek, vagy hivatásnak? Mennyiben tekinthető preventív, proaktív tevékenységnek, vagy elsősorban a szociális problémákat követő intervenciónak? Mennyiben hatják át mindennapi gyakorlatát a szociális munka egyetemes

⁵⁷ Az oktatás és tanítás kifejezések helyett a lényegesen korszerűbbnek tekinthető tanulás, ill. a tanulás-irányítás fogalmat használjuk, mert azok hangsúlyosabban kifejezik a diákok/gyakornokok tanulásának segítségét és facilitálását.

értékei, a szolgáltatásokat igénybe vevők szükségletei, és/vagy mennyiben törekszik megfelelni a jelenlegi hazai, kormányzati-, és helyi szociálpolitika elvárásainak? Mennyiben rendelkezik a szakma és a gyakorlatban dolgozó szociális munkás a szociális probléma-megoldáshoz szükséges adekvát szaktudással? (*Sík, 2017*) Így milyen helye, szerepe, jelentősége van a mestertől eltanult praktikus, a racionális (evidence-based), az „egyszerű fogásokat” jelentő technikus, továbbá az értelmiségi létet határozottabban megtestesítő reflektív tudásnak? Milyen arányban vannak ezek jelen a gyakorlatban és a képzésben? Mennyiben tekinthető a praxisban dolgozó szociális munkás értelmiségi, vagy inkább a sztenderdek és protokollok dominanciája, szigorú rendje szerint tevékenykedő szakmunkásnak?

Témánk szempontjából az egyik kiemelhető kérdés: mennyiben szerves része a tudományos gondolkodás és vizsgálódás a mindennapi szociális munka gyakorlatnak? (*ld. e fejezetben Strömpl, 2019*) A szociális munkás klienseivel együttműködve többek között a szociális problémahelyzetek kialakulásának folyamatát, a különböző helyzetek, jelenségek, körülmények, esetek okait, mögötteseit figyeli meg, vizsgálja és elemzi. Összefüggéseket tár fel, diagnózisokat határoz meg, megoldási alternatívákat kreál, erőforrásokat menedzsel, a beavatkozás folyamatát monitorozza, az elért eredményeket értékeli és kívánja fenntartani, modelleket alkot stb. Mind ezek sok vonatkozásban kutatói szemléletet, attitűdöt igényelnek és jelentenek, azaz kvázi kutatói tevékenységről lehet beszélni. A tudományos vizsgálódás és gondolkodás szellemisége tehát a szociális munka lényegéből is fakad. Akkor lesz igazán eredményes és értékes a szakmai tevékenység, ha azt az erős tudatosság, a tudományos gondolkodás és a kutatási szemlélet jellemzi. Mindennek jól ismert a szakmatörténeti háttere van (ld. például Mary Richmond kvalitatív esettanulmányait).

Mégis pregnáns különbségeket is kell tenni a kettő között. A mindennapi praxisban a szociális munkás felsőfokú képzettsége, szaktudása, kompetenciái, szakmai tapasztalatai birtokában, érzelmi intelligenciája és adott esetben intuíciói alapján folytatja problémakezelő és -megoldó tevékenységét. Munkáját jogi felhatalmazással, normatív alapon folytatja. A szociális munkát kutató alapvetően a kiszolgáltatottságban lévő emberek, családok, csoportok és közösségek jobbléte érdekében, másrészt a szociális munka szaktudásának gyarapítása érdekében tevékenykedik, ehhez feltár, elemez, bemutat, összefüggéseket keres, rendszereket, elméleteket, modelleket alkot. Munkáját tudományos felhatalmazással, kutatási felkészültséggel és nem normatív alapon folytatja.

Elmélet – gyakorlat

Mindez egy tágabb mezőben felveti az elmélet és a gyakorlat összefüggéseinek kérdését, amely az elmúlt 30 évben is, és jelenleg is örök diskurzus tárgya a szakmai, tudományos fórumokon, a képzésben. Evidensnek tekinthető például az akadémiai (elméleti) és a szakmai (gyakorlati) képzés szoros kölcsönhatása, de a valóságban a kettő közötti rés nem nagyon csökken. Pedig az elméleti kutatóknak is elemi szüksége van a gyakorlat tapasztalataira, hiszen utóbbiak az elmélet nélkülözhetetlen indukciós bázisai, és viszont: a praxisban dolgozóknak pedig éppen a gyakorlat által „kitermelt” elméleti fogódzókra, szempontokra, modellekre, rendszerekre.

Érdeemes egy pillantást vetni a gyakorlatok és az elméletek által szerezhető szociálmunka-tudás egyes összefüggéseire (1. ábra).

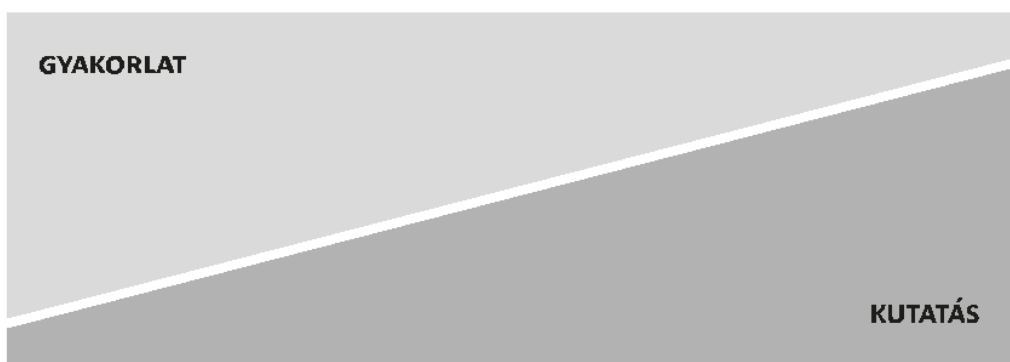
TUDÁSOK

Szemlélődő
Hallgatólagos

Tapasztalat-alapú

Rendszerezett

Bizonyíték-alapú



1. ábra. A sokarcú tudás a szociális munka gyakorlatában

Forrás: Johnsson–Svensson (2005: 428) ábrája nyomán

Johnsson és Svensson (2005) a szociális munkát egy, a gyakorlat és a tudomány közös arénájában megjelenő sokarcú tudásnak értelmezi. A „szemlélődő-hallgatólagos” kifejezés ebben az összefüggésben a szociális munkások know-how, vagy ösztönös, improvizatív, intuitív, a pillanatnyi megoldásra vonatkozó, konzekvenciák nélküli tudását jeleníti meg. A tevékenységek során szerzett tapasztalatok, elért eredmények szavakba foglalhatók, megmagyarázhatók, amelyeket bármelyik szociális munkás elmondhat, illetve más helyzetekben is alkalmazhat, leegyszerűsítve ez tekinthető a „tapasztalat-alapú tudásnak”. A tevékenység több szempont alapján, többféle módon történő elemzése és rendszerezése során lehet

eljutni a „rendszerezett tudáshoz”, amelyben már több a tudományos és kevesebb a gyakorlati elem. Az „evidenciákon (bizonyítékokon) alapuló tudás” pedig alapvetően a kutatások eredményeképpen írható le, azaz, hogy maga a gyakorlat a tudományos ismeretek talajáról nőjön ki. Ez másfelől bizonyos fokig korlátozó jellegű is, hiszen így az evidencia-alapú szociális munka csak a tesztelhető és rutinszerű gyakorlatra korlátozódik. Az 1. ábrából jól látható, hogy a különböző szociálismunka-tudások a gyakorlat és a kutatás során egyaránt alakíthatók, fejleszthetők és elsajátíthatók, a különbség ezek arányában van: a „szemlélődő-hallgatólagos” tudáshoz elsősorban gyakorlat során lehet jutni, a „bizonyítékokon alapuló”-hoz pedig elsősorban kutató tevékenység során. A szerzők szerint ugyanakkor minden szociálismunka-tudás a tapasztalatból kell, hogy kiinduljon, és így elméleti szinteken is nélkülözhetetlen a praxis, mint tapasztalati forrás és bázis. Újabb kutatások válaszokat adnak a kvantitatív módon származó, bizonyíték-alapú, másképpen tényalapú (evidence-based) szolgáltatásszervezési elvű tudás/kutatások „korlátainak” feloldásához is (*ld. e fejezetben: Brettner – Szöllősi, 2019; Strömpl, 2019*).

A kutatások jellege

A szociálismunka-kutatások alapvetően társadalomtudományi megközelítésűek és jellegűek.

„...A szociális munka kutatásában központi szerepet töltenek be a társadalomtudományi megközelítések. A szociális munka alapvető kérdései – a társadalmi változások, fejlődés, egyenlőtlenségek, összetartozás, az empowerment stb. – mind olyan kérdések, amelyek szükségképpen társadalomelméleti megközelítéseket igényelnek...” (Az MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság ajánlása a szociális munka kutatásának témaköreire, 2018).

A társadalom- és a kritikai tudományok többek között erőt adnak az öntudathoz, az önreflexióhoz, a sorsunk irányítása feletti hatalom meg- és visszaszerzése érzésének kialakulásához (*Rolfe et al., 2001*). E kritikus alapállás, szellem és attitűd nélkülözhetetlen a szociálismunka-kutatásokhoz.

A szociális munka kutatói a szociális probléma-helyzetekről, folyamatokról, körülményekről gyűjtenek és elemeznek információkat, alapvetően a szolgáltatásokat igénybe vevők érdekében, akik így bizonyos értelemben a kutatások alanyává/résztvevőivé is válnak. E kutatások a problematikus szociális helyzet javítása

érdekében folynak, hogy a kliensek idővel képesek legyenek túllépni az adott/pil-lanatnyi állapotukon, és ehhez konstruktív beavatkozásokra, fejlesztő szempontú akciókra, rendszerek aktivizálására van szükség. A szociális munka kutatója alapvetően az (statisztikai) adatok mögé kíván látni, a folyamatok, helyzetek kialakulásának miért-jeit, okait, magyarázatait keresi. A kutatások résztvevőinek egyedi tapasztalatai, megközelítései, gondolataik, működésük, viszonyrendsze-rük áll a vizsgálódás középpontjában. A kutatások jellemzője a multi-dimenzionális megközelítés, a plurális gondolkodás, a kételkedésen alapuló kérde-zés és elemzés, a megértési szándék, az óvatos interpretálás, -értékelés, továbbá a reflektív és szubjektív jelentés-adás. A kutató is involválódik a kutatási folya-matban és ezzel együtt a szociális probléma helyzetben (*B. Erdős, 2019; Hegyesi – Talyigás, 2019*).

A szociálismunka-kutatások a bizonyíték-alapú gyakorlaton túllépve sokszor kvalitatív jellegűek. Ezt az indokolja, hogy a kvalitatív kutatások és a mögöttük lévő tudományos gondolkodás elsősorban az adott tevékenység folyamatainak, jelenségeinek, egyes elemeinek egyediségét, multi-dimenzionális megértését cé-lozzák meg. Fontos kutatási értéknek tekinthetők a kutatásban közreműködő vizsgálati személyek egyedi tapasztalatai, megközelítései, gondolatai, érzékel-tetve ezzel, hogy az egyes kutatási kérdéseket és témákat nem elsősorban meny-nyiségi, vagy statisztikai módon vizsgálják. Mindezek több szempontból kiváló összekapcsolódásokat teremthetnek a kutatás és a szociális munka valósága kö-zött (*Denzin – Lincoln, 2000; Lincoln – Guba, 2000; Padgett, 1998; Rolfe et al., 2001; Silverman, 1993*).

E kutatások tehát az „élő tapasztalatokat” szándékozzák megragadni, így határo-zott dinamikára, probléma-központúságra, inter-diszciplinaritásra törekednek. A különböző folyamatok, módszerek, a mintavétel, az adatgyűjtés és adatelemzés szerves egységet, rendszert alkotnak (*Foster, 1997*). Főleg a tapasztalatból fakadó és az elméleti tudásra, a szakirodalomból és a kutatásokból fakadó modellekre, továbbá a gyakorló szociális munkások reflektív tapasztalataira támaszkodnak. A kutató a saját maga és a kutatásban részt vevők személyét is használja a kutatás folyamatában, ezzel különleges szerepet tölt be a szociális valóság több dimenzi-ójú magyarázatában, hiszen a saját személyes tapasztalatok újra felfedezésének eszközévé válik, és mert többféle értelmezést és látásmódot kölcsönöz a külön-böző kutatott kérdéseknek (*Shakespeare et al., 1993*). A kvalitatív kutatások kü-lönleges hangsúlyt fektetnek a szubjektív jelentések vizsgálatára, amelyeken ke-

resztül mélyebb információk szerezhetők a kutatásokban résztvevők tapasztalatairól, gondolkodásáról, viszonyairól, érzéseiről. A realitás szubjektív módon történő értelmezése során így szükség van a vizsgált személyeknek egy-egy eseményhez kapcsolódó, annak tulajdonított jelentéseknek a szisztematikus, áttekintő, elemző, reflektáló, bizonyító meghatározására (B. Erdős, 2019; Denzin – Lincoln, 2000; Dimmock et al., 1998; Hegyesi – Talyigás; 2019; Málovics és társai, 2014).

Más dimenzióban a szociális munka tudományos közbeszédében a gyakorlat felé fordulás először a bizonyíték-alapú elvek, hatására jelent meg. A tényalapú gyakorlat követői idővel fontos irányzattá váltak a szociális munka tudományos életében (Reid, 1994).

A szociális munka kutatásával foglalkozó nemzetközi tudományos, illetve szakmai diskurzus egyik újabban gyakran tárgyalt témája a kutatás, a képzés és a gyakorlat kapcsolatrendszer; a közöttük lévő távolságot sokan és sokféleképpen magyarázzák és kritizálják. Témánk szempontjából külön jelentősége van annak az igénynek, hogy a szociális munka kutatása forduljon a gyakorlat felé. Van, aki már azzal érvel, hogy a tudományban a két előző paradigmaváltás – a felvilágosodás és a lingvisztikai fordulat után – egy újabb fordulat van folyamatban, mégpedig a „gyakorlati fordulat”, amely szerint a társadalomban jelen lévő gyakorlatok formálják a gondolkodásunkat és a cselekvéseinket (Alhanen, 2007; Julkunen 2011).

A kvalitatív és a kvantitatív elemeket egyaránt tartalmazó „szociális munka gyakorlati kutatás” (social work practice research) újabb keletű irányzata a kutatás és a szociális munka gyakorlata közötti kapcsolat erősítését tűzte ki célként, központi szerepbe helyezve a szociális munka gyakorlatának napi szükségleteit, illetve a kutatást végző gyakorlati szakemberek személyét. A témában konferenciákat szerveznek, folyóiratok külön számot szentelnek neki, és kutatók csoportjai állásfoglalásokat tesznek közzé a gyakorlati kutatásról (Salisbury Statement on Practice Research in Social Work, 2011; Helsinki Statement on Social Work Practice Research 2014).

A téma kutatói komoly vitákat folytatnak a „gyakorlati kutatás” definíciójáról. Az egyik széles körben elfogadott definíció megkülönbözteti a gyakorlati kutatás két változatát: az első típus a gyakorlatot vizsgáló, a második típus pedig a gyakorlati szakember által végzett kutatás. Az első értelemben vett gyakorlati kutatás eseté-

ben a kutatást a kutató tervezi, folytatja, majd az eredményeit szolgáltatja a gyakorlati szakember számára; a gyakorlat számára releváns kérdést a kutató az akadémiailag elismert módszerekkel vizsgálja; ugyanakkor a kutatás a gyakorlati szakemberekkel való együttműködés keretében, az ő gyakorlati tudásaikat figyelembe véve történik. A második értelemben vett gyakorlati kutatás esetében nem csupán a kutatás tárgya ered a szociális munka gyakorlatából, hanem maga a kutató is gyakorló szakember (Uggerhøj, 2011).

Fentiekből következően a multi-dimenzionális, dominánsan kvalitatív és gyakorlati szociális munka-kutatások főbb módszerei elsősorban a dokumentum-elemzések, az esettanulmányok, az ökológiai szemléletű, etnográfiai, narratív kutatások, a mély- és fókuszcsoportos interjúk, a résztvevő akció-, és értékelő kutatások, a költséghatékonyság- és kockázat elemzések stb.

Ügyek és témák

Alapkérdés, hogy voltaképpen mire irányulnak és mi a tárgya a szociálismunka-kutatásoknak. Tartalmát illetően ide tartozik minden, a szélesen értelmezett szociális munka világába tartozó kérdés, témakör. A kifejezetten tágan értelmezendő témák meghatározásához figyelemre méltó kiindulópont a *Gould-féle (2000)*, a fenti szempont jól manifesztáló kutatási téma-kategorizálására vonatkozó javaslat: 1) a „magától értetődő” (mindennapi) praxis; 2) a szolgáltatásokat igénybe vevők és a szociális munkások működése, tevékenysége, viselkedése; 3) a szolgáltatásokat igénybe vevők tapasztalatai; 4) a szervezeti kultúra és a változás menedzsment; 5) komplex (szociál)politikai kezdeményezések vizsgálata.

A MTA Szociális Albizottságának küldetésnyilatkozata így fogalmaz a szociális-munka-kutatási tevékenységek tárgyára vonatkozóan:

- „...*A szociális szakma közpolitikai hátterének, azaz mindenki jól-létének gyarapításáról szóló, továbbá a globalizációs hatásoknak, a társadalmi igazságosságnak, az emberi jogoknak, a közös felelősségvállalásnak a társadalmi, gazdasági és a környezeti dimenziókkal összefüggésben történő vizsgálata.*
- *Az emberek – és különösen a kiszolgáltatott helyzetben és szegénységben lévő emberek, csoportok – szükségleteinek és erőforrásainak, életük szűkebb-tágabb társadalmi környezetük változásainak kontextusában történő vizsgálata.*

- *A különböző szociálismunka-elméletek, ideológiák, modellek (medikális, tényalapú, reflektív, kritikai, emancipatórikus, radikális, konstruktív stb.), képzések vizsgálata és továbbfejlesztése.*
- *Az élet kihívásainak leküzdésében az embereket támogató szociálismunka-gyakorlat, szolgáltatások, szervezetrendszerek, különös tekintettel az egyénekre, családjaikra, csoportjaikra és közösségeikre fókuszáló interakciók, programok, ezek hatékonyságának, minőségének és etikai vonatkozásainak vizsgálata.*
- *A szociális munka sajátos kutatási módszereinek (kvantitatív és kvalitatív ...) fejlesztése stb. ...” (Az MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság ajánlása a szociális munka kutatásának témaköreire, 2018).*

Nagy kérdés és dilemma idehaza, hogy voltaképpen kik a szociálismunka-kutatások megrendelői: a szűkös forrásokkal rendelkező főhatóságok, önkormányzatok, a forrásokkal lényegében nem rendelkező kutatók, képző-, és/vagy szociális intézmények, szervezetek. Szerencsés lenne, ha a forrásokkal rendelkezők, a kutatók, a szociális szolgáltatások és a szociális munkások együttesen jutnának döntésre az egyes kutatások elindítására és azok céljainak, tárgyainak meghatározására.

A képzés - kutatás dimenziói

A szociális munka hatékonyabbá tétele érdekében a korábbi tradicionális ismeretközpontú, majd a tudás- és attitűdbázisú megközelítés mellett világszerte és idehaza is mára már egyre inkább prioritást nyer a kompetencia-alapú (competence-based) szemlélet mind a praxisban, mind a képzésben.

A szociális munkásról akkor mondható, hogy kompetens, ha rendelkezik jelentős eszköz- és tevékenység tudással, ha személyes tapasztalatai alapján, a szöveges, illetve az elektronikus és verbális információk, instrukciók birtokában ön maga képes cselekedni, megoldani problémákat, új helyzetekben kreatívan hasznosat, biztosat és hatékony dolgokat és folyamatokat konstruálni, mérhető teljesítményt elérni. A szociális munkás kompetenciái másfelől kifejezik a szociális munkás személyességét, pozitív viszonyrendszerét, attitűdjét, illetve aktív létét és működését. Mindez távol áll a mechanikus, szolgáian lemásolt, vagy rutinszerű munkává degradált tevékenységektől (Budai – Kozma, 2012; Lymbery, 2003).

Probléma akkor van, ha a kompetencia és a tudás leszűkül csak az ismeretekre, és azok közvetítésére. A tradicionális képzésekben sokszor magolással, biflázással,

elsősorban, vagy kizárólagosan lexikális, memoriter jellegű, vagy absztrahált, öncélú, mechanikus, értelem nélküli ismeretek bevésése történik, és ekkor a kompetenciák és a tudás csak holt és irreleváns marad (Budai, 2014).⁵⁸

Az elmúlt 15 évben a hazai felsőoktatásban erőteljesen hangsúlyt kapott a kompetencia-alapú képzés fejlesztésének szándéka. 2015-16-ban a képzések európai-szintű harmonizációja érdekében módosításra kerültek a szakok (ebben a szociális felsőoktatás szakjai is) képzési és kimeneti követelményei (ld. tovább kkk).⁵⁹ Ezekben a képzési célok mellett másik fontos alap-elemként a képzés során elsajátítandó szakmai kompetenciák állnak, amelyek a tudás – képességek – attitűdök – autonómiák/felelősségek rendszerében strukturálódnak. Ebben határozottabban és konkrétabban kifejeződnek a szociális munka értékei és értékszemlélete, a szociálismunkás-szakmai személyisége és identitása. A felsőfokú szociális szakokra vonatkozó leírás tekinthető voltaképpen az első hazai hivatalos, szociális munkásokra vonatkozó kompetencia struktúrának. Jelentősége abban is áll, hogy az amúgy nem kifejezetten modern szellemiségű hazai felsőoktatási politika és gyakorlat ellenére az európai és nemzetközi trendeknek történő megfelelés határozottabb inspirációt adhat a szociális képzést folytató intézményeknek a kompetencia-alapú képzés fejlesztésére.

A kompetencia-alapú szemlélet és a kkk-k közvetlenül hozzájárul(hat)nak a leendő szociális munkások tudományos gondolkodásra és a kutatási tevékenységre történő felkészítéséhez és közvetetten a szociális munka és kutatásának fejlesztéséhez. Érdemes elemezni a BA és főleg MA szintű szakok kkk-t, melyek több ponton említenek a tudományos gondolkodásra, kutatásra irányuló kompetenciát. Ugyanakkor egy vonatkozó kutatás eredményeként látható, hogy e kkk-ban szereplő kompetencia leírások sok problémát is magukon viselnek (ld. e fejezetben Szöllősi, 2019).

Ma már nem lehet csak arra szorítkozni, hogy a képzésekben „klasszikusnak” tekinthető, a szinte kizárólagosan a szociológia szakterületébe ágyazott és a döntően kvantitatív módszerekre épülő kutatómódszertani kurzusokkal, és vagy csak a

⁵⁸ Az ismeret fogalma lényegesen szűkebb értelmezésű a kompetencia és a tudás fogalmánál, hiszen a tudás és a kompetencia az ismereteket, a képességeket, a készségeket, sőt az attitűdöket, és a felelősségeket is magában foglalja.

⁵⁹ Ld: 18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelete a felsőoktatási szakképzések az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről.

szakdolgozat/diplomamunka készítéssel és védelemmel valósítható meg a tudományos gondolkodásra és a kutatások folytatására történő felkészítés. Éppen ellenkezőleg, túl kellene lépni ezen a gyakorlaton, a hangsúlyt arra lehetne helyezni, hogy mi történik ezeken túl. Kíváncsinos lenne, hogy a képzési folyamat egészét átszöjje a tudományos gondolkodás, a kritikai és a kutatói szemlélet. A kutatási kompetenciák fejlesztésének lehetőségeit, módszereit és eszközeit a képzés teljes folyamatában, rendszerében és komplexségében kellene átgondolni, azaz, hogy miképpen lehet egy kutatás-alapú képzési folyamatot – mint tanulás-irányítási módszert felépíteni és kivitelezni (*ld. e fejezetben Dankó - Huszti – Hüse, 2019*).

A leendő szociális munkásoknak tudniuk kell a szociálismunka-kutatások praxis-elméleti összefüggéseit, és hogy már gyakornokként, a szociális munka tanulása során is kvázi kutatómunkát végeznek, folyamatokat, okokat, viszonyokat és összefüggéseket vizsgálnak, elemeznek, dilemmákon és alternatívákon gondolkodnak. A gyakornokoknak tisztában kell lenniük a fenomenológiai, konstruktív és reflektív megközelítésekkel, a kvalitatív-jellegű és a (lényegében kvantitatív) bizonyíték-alapú kutatások lényegével. Tudniuk kell, hogy miképpen lehet összekapcsolni, integrálni kvantitatív és kvalitatív jellegű kutatásokat, és hogy miért célszerű a „gyakorlati szociálismunka-kutatásokat” folytatni (*ld. Hegyesi – Talyigás, 2019; Málovics és társai, 2014; Strömpl, 2019*).

Tisztában kell lenniük szakemberi és kutatói énjük lényegi és sajátos jegyeivel, és azok azonosságaival és különbségeivel. Meg kell érteniük, hogy melyek a szociális munka praxisának és a kutatásnak a különbségei, és hogy az elméletek, rendszerek és modellek alkotásával bővíti az utóbbi a praxis-tudást, továbbá, hogy a kettő szoros kölcsönviszonyban van egymással. Tudniuk kell a szociálismunka-kutatások szervezési szempontjait, a praxis-, és kutatási-etikai kérdések összefüggéseit. Látniuk kell, hogy a szociálismunka-kutatások miként kapcsolódnak más tudományterületek kutatásaihoz és miképpen szervesülnek a társadalomtudományi kutatások egészébe.

A kutatások folytatásához szükséges egyes kompetenciák, mint például a kritikus gondolkodás, a holisztikus szemlélet, a kreatív problémamegoldás, az elemzés és döntés képessége, az érzelmi intelligencia stb. egyúttal a szociális munka (sőt a jövőben más szakembereknek általában és széles körben is) fontos kompetenciái is, így azok hangsúlyosabb fejlesztése a képzés és kutatás egymáshoz közelebb hozását és minőségük emelését célozzák. Mindezek értelmében tudja maga a kép-

zés az értelmiség-alakító lényegét és funkcióját érvényesíteni, kiteljesíteni, továbbá közvetetten és eredményesebben egymáshoz közelebb hozni a szakmai és a képzési tevékenységet.

A praxis – képzés – kutatás egyensúlya

A nemzetközi szakirodalomban megjelent tanulmányok számosságához viszonyítva Magyarországon igen kevés szakmai fórum és írás foglalkozik a képzés és a szociális munka terepén folyó kutatások kapcsolataival. Kutatók többsége vallja, hogy nem egyszerű feladat és folyamat a szociálismunka-kutatásnak a praxisba és a képzésbe történő integrációja (*B. Erdős, 2017; Dankó - Huszti – Hüse, 2019*). Ennek ellenére meg kellene teremteni a jövőben a képzés – praxis - kutatás egységét, amellyel oldani lehetne a kutatásokkal szembeni diák- és tereptanári ellenállásokat is, mint ahogy ezt számos nemzetközi példa jól bizonyítja (*ld. részletesen e fejezetben Szöllősi, 2019*).

Miután a képző folyamatok is részben kutató műhely-munkának tekinthetők, elemi innovációs szempont a tereptanárok és a leendő szociális munkások/gyakornokok kutatási tevékenységbe történő beintegrálása. Érdeklődésük, kíváncsiságuk felkeltése, az abban való folyamatos közreműködésük bizonyosan pozitív viszonyulásokat eredményezhet bennük. Jó lenne a gyakornokok bevonását olyan, a terepen folyó praxist és kutatást egymásba integráló programokba és projektekbe, amelyek megkonstruálásához szükség van elméletek és modellek alkalmazására, a helyi szociális problémák okainak, körülményeinek felmérésére, és a tervezéshez és kivitelezéshez a közös döntések megtételére. A tanárok, tereptanárok, diákok a szolgáltatást igénybe vevőkkel együttműködve is tudnának kutatási szempontoknak megfelelő tevékenységet folytatni a szociális munka folyamataiban, például a beavatkozások tapasztalatainak összegyűjtése és elemzése során. Jobb egyensúlyok alakulhatnak ki az elméleti-, rendszer- és fejlesztési modellek megalkotása, a különböző tudások közös megtermelése, gyarapítása érdekében, majd ezek későbbi alkalmazása során és más/újabb viszonyok között. Szerencsés lenne az egyéni gyakornoki tevékenység, az ahhoz kapcsolódó kutatás és a szakdolgozat készítés folyamatának szervezettebb összekapcsolása és az erre fordítandó képzési időtartam bővítése is (*Callaghan – Wistow, 2008; Krumer-Nevo, 2008; Mackinnon – Stephens, 2010*).

Az ilyen értelemben végzett kutatási tevékenység távlatosan a szociális szolgáltatások innovációs eszközeivé válhatnak, és ez jótékony hatású tud lenni ahhoz, hogy a szociálismunka-kutatásokat folytatók kinyújtsák a kezüket a gyakorlatban

dolgozók felé és viszont: a szociális munkások felemelkedjenek a kutatók mellé, mindez jelentősen hozzájárulna a minőségi szociális munka alakulásához már rövidebb távon is, és távlatosan is.

Képzés-metodikai szempontok

A hazai szociálismunkás-képzésben a célok, a követelmények és a képzési tartalom mellett háttérbe szorul, hogy miképpen, milyen tanulási stratégiákkal, stílusokkal, módszerekkel, eszközökkel történjék a gyakornokok tanulás-irányítása, a képzésmetodikai kultúra kívánni valót hagy maga után (Budai, 2019). Így van ez a tudományos gondolkodásra és a kutatási munkára való felkészítés tekintetében is. Kérdés tehát, hogy miként lehet pozitív attitűdöket alakítani a tudományos gondolkodás és szociálismunka-kutatásokkal kapcsolatban, továbbá, hogy milyen korszerű pedagógiai, tanulás-irányítási módszerekkel valósítható meg mindez a képzés mindennapi gyakorlatában?

A képzések fejlesztésével foglalkozóknak, az egyes tanároknak és a tereptanároknak alaposan végig kellene gondolniuk, mi az, amelyet a tudományos gondolkodás alakítása és a kutatási kompetenciák fejlesztése tekintetében elsősorban és döntően az iskola tud nyújtani (elméleti ismeretek alapozása, kritikai gondolkodásra tanítás, vizsgálatokra, elemzésekre való felkészítés, integrációk kialakítása stb.). Mi az, amit pedig elsősorban a terep indukciós bázisán (a „szociális valóság” saját élményen történő megtapasztalása, koncepciók kipróbálása konkrét gyakorlati helyzetekben, egyes képességek fejlesztése, a tevékenység elemzése stb.) lehet elsajátítani? És mi az, aminek megtanulásához mindkettőre szükség van?

A konstruktivista vagy kognitív perspektíva a tudást aktív tevékenységnek tekinti, a diákok/gyakornokok részvételére, a problémamegoldásra és a kritikus gondolkodásra alapoz. E szerint a diákok tanulási tevékenységük során megkonstruálják saját új tudásukat, amelyet korábbi tudásukra és tapasztalataikra épülve tesztelnek. Majd ezeket új helyzetekben alkalmazzák, azaz ezekbe integrálják az új tudást. A képző folyamat során a diákok konkrét vizsgálatainak és elemzéseinek, azaz kutatásaiknak eredménye lesz az új tudás.

A tapasztalatalapú (reflektív) tanulás Kolb-féle (1984) négy szintű tanulásciklus-modellje az alábbiakat foglalja magában: 1) a tanulók a konkrét tapasztalásnak vetik alá magukat; 2) újra-vizsgálják és reflektálnak tapasztalataikra; 3) a visszajelzésekből absztrakt koncepciókat és általánosításokat formálnak; 4) mindezeket új, gyakorlati szituációkban tesztelik (próbálják ki). Lényegében ez nem más, mint kutatási tevékenység folytatása és a tudományos gondolkodás fejlesztése,

különösen akkor, ha a fenti elemek többször ciklikusan ismétlődnek meg egymás után adott tantárgyi modul, vagy kutatási projekt keretében.

Dewey pragmatikus tanítása alapján, *Schön* reflektív professzionalizmus elméletében (1987) megkülönbözteti egymástól a tevékenységben magában benne levő reflexiót (reflection in action) és a tevékenység reflexiójáról szóló későbbi, újabb reflexiót (reflection on action). Míg az előző a tevékenységeknek és az eredményeinek a kritikus vizsgálatában testesül meg, addig az utóbbi egy olyan folyamat, amely a tevékenységről alkotott korábbi gondolatokat vizsgálja felül, és reflektál azokra is. *Schön* a reflexiót nem csupán technikai folyamatnak tekinti, hiszen a gondolatok kihatnak az érzésekre, és amelyek tovább kihatnak a tevékenység helyzetére, az abban részt vevők reflexiói pedig kihatnak arra, hogy miképpen értelmezhető a helyzet és a valóság. Képzés és kutatás tekintetében a diákok (kutatók) és a tanárok (kutatók) közötti kölcsönös reflexióról (reflektív rendszerről) is szó van, amely így a rutinszerű cselekvések elkerüléséhez, a kutatási képességek elsajátításához kitűnő módszernek tekinthető.

A leendő szakemberi tevékenység reflektív folyamatának modellálásával a tanulás a megfigyelés-reflexió-konceptualizálás-cselekvés többszörösen ismétlődő ciklusaiban realizálódik, a felfedezések, a próbálkozások, a különböző produktumok konstruálása során saját és mások tapasztalataiból építkezhetnek a diákok/gyakornokok. Mindezek szerepe a tudományos gondolkodás tekintetében különösen fontos, mert a kíváncsiságukból és érdeklődésükből következően válhatnak aktívan cselekvő, közreműködő, felfedező szakemberré. Alapvető a cselekvés közbeni (élmény, részvétel, kooperáció) tanulás. A képző folyamat során egyre inkább a reflexiókkal lehet értelmet adni a tanulás közbeni cselekedeteknek és a különböző konstrukcióknak, így a képzések/kutatások résztvevői idővel képesek lesznek a reflexiók leírására és prezentálására is. A reprezentáció és a jelentésadás van a reflexiók folyamat középpontjában, azaz a diákok tapasztalatainak, érzéseinek együttes feldolgozásával, visszatükrözésével, továbbá a folyamatos interakciókkal és kölcsönös reflexiókkal lehet eredményes tanuláshoz, vagy tevékenységekhez jutni (reflection for action) (*Id. e fejezetben Brettner – Szöllősi, 2019*).

A tanárok és a tereptanárok akkor válnak hiteles szakmai, tanári és kutatói személyiségekké, ha a facilitátori, a képessé tevő, a tanácsadó stb. szerepük közel kerülnek egymáshoz, egymásba simulnak, az egyes szerepek rendszert alkotnak, adott esetben egyik-másik szerep jelentősége erősödik fel. Így a képzési folyamatban kialakul a tanár/kutató önmagáról szóló reflexiója is, saját magát kreálja meg, ebben a megközelítésben a folyamat „hangjává”, azaz „a tanár/kutató-ember

is mintegy eszközzé” válik a képző folyamatban. Megfigyelőként folyamatosan visszagondol az elvégzett cselekvésekre, továbbá rendszeresen újra gondolja a különböző cselekvésekről szóló korábbi megállapításait, azaz a „reflektív szakember” szerepét tölti be. Mindez a szociális munkási, a kutatói, a tanári és a te-reptanári szerepek egymáshoz közelítését, az egyes közreműködő személyek együttműködések bővítését is jelentheti (Rolfé et al., 2001).

Kutatás és felfedezés eredménye lehet a képző folyamatban a különböző szociális probléma helyzetek meghatározása, illetve azok kezelése és/vagy megoldása, a szolgáltatásokat igénybe vevők társadalomba való visszailleszkedési folyamatának, az „empowerment”-nek a támogatása. A felfedezés öröme és a kutatási eredmény hallatlanul nagy motiváló erő a diákok további tanulására. A kutató-felfedező-konstruáló stratégia előnyös lehet azért is, mert ötvözi a tapasztalat-alapú és a reflektivitásra épülő stratégiákat is.

A konstruktivista tanulásfelfogás a pusztán empirizmuson és a kategorizálhatóságon túllépve a diákokban/gyakornokokban lezajló kognitív folyamatokra úgy épít, hogy a tanulás az ötletek, elképzelések fejlesztését, gyakorlati szerkezetek építését jelenti különböző értelmezések keresésével, reflexiókkal, absztrakciókkal, mint ahogy ez a kvalitatív kutatásokra jellemző. A lényeg nem csupán az eredményen van, hanem az egymást elfogadó tanárookra, kutatókra és a diáktársakra építve a tanulási folyamat során felmerülő nehézségek megértésén és kezelésén, hogy miképpen képesek jelentéseket konstruálni, hogy milyen utakon és módokon jutnak el részeredményekhez és megoldásokhoz, ezzel a társadalmi folyamatok biztos tudásához, a mély megértéshez.

A kritikai alapállású, hasznos céllal bíró, az összerakásra, az építkezésre, az előre vivő tevékenységre utaló konstruktív munka középpontjában a közreműködők közötti közvetlen kapcsolat áll, amelynek során beszélgetéseken és narrációkon keresztül érti meg például a szociális munkás és a gyakornok is a problémával küzdő személy, csoport, közösség saját nehézségeit, veszteségeinek okait, azaz az elfogadás és a törődés iránti szükséglet kielégítése áll erőteljesen a folyamat fókuszában. „*A kliensek szeretnék meghatározni a saját tapasztalataik jelentését, és befolyásolni akarják azt is, hogy mások milyen értelmezést adnak az ő tapasztalataiknak*” (Howe, 1993: 195; Parton – O’Byrne, 2006).

Az ilyen módon szervezett tanulási és kutatási folyamatra az életközeliesség, a valóság többféle reprezentációja, összetettsége, bonyolultsága, az elméleti-gyakorlati összefüggések hangsúlyozása, az adott probléma több szempontból történő

feldolgozása és elemzése, a különböző problémamegoldási stratégiák elemzése stb. jellemző. A folyamat során építeni kell a diákok/gyakornokok korábbi (megtett) tapasztalataira, a korábban elsajátított elméletekre, az együttes team- vagy csoportmunkára és -élményekre. Ilyen jellegű feladatokkal a tudás megkonstruálásáról, azaz kvázi kutatásról van szó, és nem egyszerűen csupán az ismeretek verbalizációjáról.

Tehát a tudományos gondolkodás és kutatás elsajátításának, fejlesztésének egyik fontos eszközeként tekinthető a tapasztalati-, a reflektív-, és a konstruktív tanulási modell, és ezek segítségével a képzések résztvevői saját tanulásuknak szakértőivé és saját kompetenciáik, így kutatási képességeik fejlődésének felelőseivé is válhatnak. Következésképp igen jótékony hatású lenne, ha a gyakornokoknak több lehetősége lenne az egyes szociálismunka-kutatásokban kutatóként történő közreműködésre, amelyben egyfelől a társadalom és a szociális munka valóságának, változásainak megfigyelése, elemzése, megértése, a szociális-probléma kutatási kérdéssé alakítása, másfelől a kutatás kérdéseire tudományos módszerekkel való válaszadás és a kutatási eredmények praxisban alkalmazása történik.

A képzőstáb a feltételek kialakításáért, a tanulási és kutatási ajánlat kidolgozásáért és elérhetővé tételéért felel. Az egyes tanárok felelőssége és munkája a gyakornoki (egyéni) szükségletek felmérése, a feltételek biztosítása és a tanulási/kutatási környezet alakítása, a folyamat irányítása, annak megtervezése, permanens elemzése és értékelése. A tanár, mint kutató a tanulási/kutatási lehetőségeket kínálja fel, hogy a diákok/gyakornokok, mint a kutatásban részt vevők maguk építsék fel saját tudásukat. A tanár felmér, beavat, segít, vezet, bábáskodik a dolgok, jelenségek, összefüggések megértésében, tisztelettel, kíváncsisággal és partnerséggel viszonyul a diákokhoz/gyakornokokhoz, lehetőségeket kínál fel, beavat, segít, tanácsot ad, vezet, tutorál. Az ő számára a tanulási/kutatási folyamat alapvetően nem más, mint a tanulás/kutatás facilitálása. Ezzel a képességeken túl jelentősen hozzájárul a gyakornokok attitűdjeinek, felelősségének és autonómiájának fejlesztéséhez is (*Parton – O'Byrne, 2006*).

Összességében

A fentiekben bemutatott szempontok alapján feltétlenül érdemes lenne a jövőben diskurzusokat kezdeni és folytatni a praxis, a képzés és a kutatás összefüggéseiről, az egyes aktorok, és az azokat képviselő személyek között a különböző szintű és

jellegű inter-diszciplináris és inter-professzionális együttműködések lehetőségeiről. Miről kellene/lehetne diskurzusokat folytatni a szakma – képzés - kutatás aktorai, szereplői között? Például:

- Kik, milyen indíttatással és mit kutatnak a szociális munka tekintetében?
- Miként lehetne a sajátos szociálismunka-kutatási (evidence-based vs reflektív, gyakorlati) kultúrát kialakítani?
- Miként lehetne csökkenteni a praxis – képzés – kutatás közötti szakadékokat?
- Milyen típusú és jellegű kutatásokat célszerű beépíteni a képző folyamatba?
- Milyen tematikájú kutatásokat célszerű folytatni a praxis és a képzés fejlesztése érdekében?
- Miként lehetnének az integrált kutatási programok, projektek a szociális szolgáltatások és a képzések innovatív eszközei?
- Miképpen lehetne a kutatási eredményeket a gyakorlatban és a képző folyamatban alkalmazni?
- Miként lehetne különböző képzésmódszertani modellekkel fejleszteni a tudományos gondolkodásra és kutatásra történő felkészítést? stb.

Mindezeket egymást kölcsönösen erősítő folyamatokkal, a távlatok és a realitás összefüggéseiben, közös felelősséggel. Minden bizonnyal jótékony hatást gyakorolnának a szociális munka szakma további hazai professzionalizációjához.

Irodalom

A szociális munka globális definíciója (2014): *Párbeszéd – szociális munka folyóirat*. Nyitólap. <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed> Utolsó letöltés: 2019.06.14.

Alhanen, K. (2007): *Kaytannot ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa* [Practice and thinking in the philosophy of Michel Foucault]. Helsinki, Finland: Gaudeamus.

Az MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottsága küldetése és működési rendje (2017). *Párbeszéd szociális munka folyóirat* 2. szám, <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed> Utolsó letöltés: 2019.06.14.

Az MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság ajánlása a szociális munka kutatásának témaköreire (2018). Összeállította: Budai I. - Hüse L. – Huszti É. *Párbeszéd szociális munka folyóirat* 1. szám, <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed> Utolsó letöltés: 2019.06.14.

Balogh E. - Budai I. - Goldmann R. - Puli E. - Szöllősi G. (2015): A felsőfokú szociális képzések Magyarországon. *Párbeszéd* különszám. www.parbeszed.lib.unideb.hu Utolsó letöltés: 2019.09.25.

B. Erdős, M. (2017): A hármas egység elve. A gyakorlat, a kutatás és az oktatás szerves kapcsolódásai a szociális munkában. In: Vojtek É. (szerk.) (2017): *Reflexiók. A szociális munka korszerű oktatásának kérdései. Tanulmányok Szöllősi Gábor 65. születésnapjára*. Pécsi Tudományegyetem.

B. Erdős M. (2019): A kutatómunka jelentősége a szociális munka hivatássá válásában. *Szociális szemle*, 12(1-2), 58-76.

Brettner Zs. – Szöllősi G. (2020): Mit mondott? Hogy értette? Hogy értettem? A reflexválás képességének, mint a kvalitatív kutatáshoz szükséges kompetenciának kialakítása szociálismunkás-hallgatóknál. In: Fábíán G. – Hegyesi G. (szerk.): *A tudományos gondolkodás és kutatásepe a szociális munkában*. MTA Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság.

Budai I. (2001): A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében I–II–III. *Esély*, 2. sz., 51–71. 4. sz., 69–102., 5. sz., 40–68.

Budai I. (2014): Képzés a szociális munkában, szociális munka a képzésben. *Párbeszéd* 1-2. szám. www.parbeszed.lib.unideb.hu Utolsó letöltés: 2019.09.25.

Budai I. (2019): *Szolgáltatás a szolgáltatásban. „...felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra...”* Széchenyi István Egyetem, Győr.

Budai I. – Kozma J. (2012): A kompetencia-alapú közösségi munkás-képzés fejlesztéséről *Esély* 5. szám, 83-104.

Bugarszki Zs. (2014): A magyarországi szociális munka válsága. *Esély* 3. 64-73. o.

Callaghan, G. – Wistow, G. (2008): Képes-e közösség olyan tudást létrehozni, amellyel kialakíthatók a helyi önkormányzatok szolgáltatásai. In: Budai I. – Nárai M. (szerk.) (2011): *Közösségi munka, társadalmi bevonás, integráció*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 83-98.

Dankó Á. – Huszti É. – Hüse L. (2020): Mi van a bozótban? Kutatásmódszertan a szociálismunkás-képzésben. In: Fábián G. – Hegyesi G. (szerk.): *A tudományos gondolkodás és kutatás a szociális munkában*. Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság.

Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (eds) (2000): *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications. Thousand Oaks – London – New Delhi.

Dimmock, B. - Gomm, R. - Reynolds, J. - Robinson, K. (1998): *Roles and Relationships in Social Work*. Milton Keynes, British Open University.

Foster, R., J. (1997): Addressing epistemological and practical issues in multimethod research: a procedure for concept triangulation, *Advances in Nursing Sciences*, 20. (2), pp. 1-12.

Gosztonyi G. (2018): A szociális munka fejlődése és megtorpanása Magyarországon. *Párbeszéd* 4. szám, www.parbeszed.lib.unideb.hu Utolsó letöltés: 2019.09.25.

Gould, N. (2000): Kvalitatív kutatás és a leginkább használható ismeretanyag fejlődése a szociális munkában. In: Bányai E. (szerk.) (2012): *Globalizáció kihívásai: új irányzatok a szociális munkában és a szociális munka szupervíziójában*. ELTE TáTK, 51-67.

https://tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tampo425/0043_2A_a_globalizacio_kihivasai_/01_a_globalizacio_kihivasi_3_3.html Utolsó letöltés: 2019.06.14.

Hegyesi G. – Talyigás K. (2020): Flexner tovább gondolva: a mindennapi szociális munka, mint tudományos megismerő és kutató tevékenység, azaz mint résztvevő akciókutatás. In: Fábíán G. – Hegyesi G. (szerk.): *A tudományos gondolkodás és kutatás e a szociális munkában*. MTA Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság.

Helsinki statement on social work practice research 2014. *Nordic Social Work Research*, Volume 4, 2014 - Issue sup. pp. 7-13.

Howe, D. (1993): *On Being a Client: Understanding the Process of Counselling and Psychotherapy*. London, Sage.

Johnsson, E. – Svensson, K. (2005): Theory in social work – some reflections on understanding and explaining interventions. *European Journal of Social Work*, Vol. 8. Issue 4, pp. 419-434.

Julkunen, I. (2011): Knowledge production processes in practice research—Outcomes and critical elements. *Social Work & Society*, 9, 60–75.

Kolb, D., A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Krumer-Nevo, M. (2008): Hogyan lesz a zajból vélemény? A szegénységben élők tudásának felhasználása. In: Bányai E. (szerk.) (2012): *Globalizáció kihívásai: új irányzatok a szociális munkában és a szociális munka szupervíziójában*. ELTE TáTK, 68-75.

https://tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tampo425/0043_2A_a_globalizacio_kihivasai_/01_a_globalizacio_kihivasi_3_3.html Utolsó letöltés: 2019.06.14.

Lincoln, Y. S. - Guba, E. G. (2000): Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. In: Denzin, N.K. - Lincoln, Y.S., (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publication, Inc.

Lymbery, M. (2003): Negotiating contradictions between competence and creativity in social work education, *Journal of Social Work* vol. 3, no. 1. pp. 99–117.

Mackinnon, S. - Stephens, S. (2010): Van-e hatása a részvételnek? Winnipeg belvárosában zajló közösség-alapú program tapasztalatai. In: Budai I. – Nárai M. (szerk.) (2011): *Közösségi munka, társadalmi bevonás, integráció*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 117-132.

Málovics Gy. – Mihók B. – Pataki Gy. – Szentistványi I. – Roboz Á. – Balázs B. – Nyakas Sz. (2014): Részvételi akció kutatással a társadalmi kirekesztés ellen: egy szegedi példa tanulságai. *Tér és Társadalom*. 28. évf. 3. szám, 66-83.

Németh L. (2014): Hová jutott a szociális szakma a rendszerváltástól napjainkig? *Esély* 3. 95-99. o.

Padgett, N. K. (1998): *Qualitative Methods in Social Work Research. Challenges and Rewards*. Sage Publications. Thousand Oaks – London – New Delhi-

Parton, N. – O’Byrne, P. (2006): Mi a konstruktív szociális munka? *Esély* 1. 47–66.

Reid, W.J. (1994): The Empirical Practice Movement. *Social Service Review*, Vol. 68, No. 2 (Jun., 1994), pp. 165-184.

Rolfe, G. – Freswater, D. – Jasper, M. (2001): *Critical Reflection for Nursing and the Helping Professions: A User’s Guide*, Hounsmills, Basingstoke, Hampshire, Palgrave.

Salisbury Statement on Practice Research in Social Work, 2011. *Social Work & Society*, 9, pp. 4–9.

Shakespeare, P. - Atkinson, D. - French, S. (eds.) (1993): *Reflecting on research practice issues in health and social welfare*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press.

Sherman, E. – Reid, W. J. (eds.) (1994): *Qualitative Reserach in Social Work*. Columbia University Press, New York, Chichester, West Sussex.

Sík D. (2017): A szociális munka lehetősége a társadalmi mobilitásban 1: Kihívások és gyakorlatok *Esély* 4. 71-96. 2: Nem szándékolt követelmények és azok kezelése. *Esély* 5. 106-128.

Silverman, D. A. (1993): *Interpreting Qualitative Data*, London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications.

Schön, D. A. (1987, 1991): *Educating the Reflective Practitioner*, San-Francisco, Oxford Jossey-Bass Publisher.

Strömpl J. (2020): Hogyan képezzünk kutatásban gondolkodó szociális munkásokat? In: Fábíán G. – Hegyesi G. (szerk.): *A tudományos gondolkodás és kutatás a szociális munkában*. MTA Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság.

Szabó L. (2005): Közel Bolognához - Soprontól távol. *Háló* 7. 2-6. o.

Szöllősi G. (2015): A szociális munka új, globális definíciója. *Párbeszéd szociális munka folyóirat* 1. szám, <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed> Utolsó letöltés: 2020.06.14.

Szöllősi G. (2020): A kutatás szerepe a magyarországi szociális képzésekben – egy szakmai diskurzus tükrében. In: Fábíán G. – Hegyesi G. (szerk.): *A tudományos gondolkodás és kutatás a szociális munkában*. Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság.

Uggerhøj, L. (2011): What is Practice Research in Social Work - Definitions, Barriers and Possibilities. *Social Work and Society Online Journal*. Vol 9, No 1.

**A felsőfokú szociális képzések monitoring vizsgálata – 2015.
(részletek) ⁶⁰**

A kutatás és a tanulmány célja a hazai felsőfokú szociális képzések állapotának, a munkaerőpiaccal kapcsolatos szerepének felmérése, bemutatása és elemzése; a felsőfokú szociális szakok, képző műhelyek fejlődése, beágyazódása a hazai felsőoktatás rendszerébe, a személyi és az infrastrukturális háttér helyzete, az eddig elért képzési eredmények, problémák és dilemmák feltárása. A kutatási összefoglaló az alábbiak szerint strukturálódott:

- A képzés fejlődésének legfontosabb állomásai
- A képzések jogi szabályozásának néhány kérdése
- Legfontosabb eredmények, hatások
 - A felsőfokú szociális képzések legfontosabb mutatói (SWOT táblázat)
 - Az oktatói kar
 - Képzési filozófia, szakmai szemlélet
 - Tantervek, képzési programok, metodika
 - A diplomások beválása
- Legfontosabb dilemmák és kritikus pontok
 - A képzési struktúra
 - A szakemberrel szemben támasztott elvárások
 - Az akadémiai és a szakmai szempontoknak való megfelelés
 - A szakma és képzés viszonya
 - A hallgatók rekrutációja
- Néhány javaslat a képzés fejlesztésére

A vizsgálat 25 hazai felsőfokú képzőhelyre (iskola, tanszék, intézet, műhely) terjedt ki. A kutatásban alapvetően az oktatásban és a gyakorlati képzésben közreműködő oktatók, szak- és tanszékvezetők, továbbá tereptanárok vettek részt. A kutatás a felsőfokú szociális képzésekről megalkotandó viszonylag teljesebb és pontosabb áttekintés és összefoglalás érdekében többféle vizsgálati módszerrel

⁶⁰ A kutatás teljes anyaga a Párbeszéd – szociális munka folyóirat 2015 különszámában jelent meg.

élt, így: szakirodalom elemzéssel, a korábbi és a vonatkozó jogszabályok elemzésével, a felsőoktatás hivatalos adatbázisainak elemzésével, az 5 db mély/fókusz-csoportos interjú felvételével és elemzésével, az egyes képző helyektől megkapott önértékelések, SWOT analízis-ek elemzésével.

A képzés fejlődésének legfontosabb állomásai

1987 szeptemberében a művelődésügyi miniszter a szociális szakemberképzés beindítása céljából három gesztori bizottságot állított fel. A gesztorok 1988 végére készültek el jelentéseikkel, és ezekkel megalapozták azt a munkát, amelyet a Szociális és Egészségügyi Minisztérium által 1989 nyarán létrehozott Szociális Szakképzési Bizottság (továbbiakban SZKB) *Ferge Zsuzsa* és *Bánfalvi István* elnöklésével tovább folytatott. Az SZKB egy szociológiai megalapozottságú, általános képzésre vonatkozó koncepció mellett döntött. Az 1989/1990-es tanévben két helyen, kísérleti jelleggel indult el a felsőoktatásban szociális képzés: Szekszárdon az Általános szociális munkás, Esztergomban a Szociálpedagógus szak (*Győri, 1996*).

Az SZKB kezdeményezésére 1990. február 2-6 között megrendezésre került a Soproni Konferencia. Az akkor alkalmazott munkamódszer a mai napig példanélküli. A minisztérium szakemberei, a felsőoktatási intézményben oktatók, a gyakorlatban dolgozók és nemzetközi szakemberek közösen vettek részt a konferencián és munkacsoportjaiban a szociális képzés tartalmának kialakításában, a nemzetközi standardokat is figyelembe vevő tantervi irányelvek megalkotásában. Ez a széles körű egyeztetés, közös érdek és közös munka eredményezte azt, hogy az akkor elfogadott irányelvek biztosították a képzések tartalmi azonosságát. Ugyanakkor mindez mégis biztosított némi szabadságot a különböző felsőoktatási intézményeknek arra, hogy saját arculatra is formálhassák képzéseiket.

A soproni tantervi irányelveknek megfelelően indultak el az 1990/1991-es tanévben nappali tagozaton az általános szociális munkás képzések Szekszárdon, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, Nyíregyházán - a Debreceni Orvostudományi Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, Pécsen - a Janus Pannonius Tudományegyetemen, Szombathelyen - a Pécsi Orvostudományi Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán, és Szegeden - a Szegedi Orvostudományi Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán (*Talyigás – Hegyesi, 1990*). Az irányelvek a felsőfokú szociális képzés alapvető

viszonyítási pontjává váltak (*Budai, 2010, Szabó, 2005*). Az SZKB az 1990. áprilisi ülésén megtárgyalta a szociálpedagógus képzés helyzetét is, sikeresnek nyilvánította az Esztergomban folyó képzést, elkészülhettek a szociálpedagógus képzésre vonatkozó képesítési követelmények is (*Budai – Csoba – Goldmann, 2006*).

A felsőfokú szociális képzések jogszabályi keretekbe történő formálását a 6/1996. (I.18.) Korm. rendelet jelentette, amely főiskolai Általános szociális munkás és Szociálpedagógus szakot, valamint egyetemi szintű Szociális munkás és Szociálpolitikus szakot különböztetett meg. E kimeneti szabályozásnak megfelelően a felsőfokú szociális képzések legalizálásához vezettek, hivatalosan is önálló képzési ágat képeztek (*Budai, 1999*).

Az 1999-ben kibocsátott és jelen tanulmány megjelenésekor is érvényes, az európai oktatási miniszterek által aláírt Bolognai Nyilatkozat hozta a következő nagy változást a felsőfokú szociális képzésekben. A bologna-rendszerű képzés szerkezetének megfelelően a Felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény rendelkezései a szociális alapképzések esetén 7 féléves, 210 kredites képzéseket jelentenek, a korábban meghatározott tudományterületekhez igazodva, a mesterképzés pedig 4 féléves, 120 kredites képzést jelent. Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet meghatározza az egyes szakok képzési és kimeneteli (továbbiakban kkk) követelményeit.⁶¹ Az alapszakot elvégzett hallgatónak lehetőségük van mesterszakon tovább folytatni tanulmányaikat (Szociális munka, Szociálpolitika, Egészségügyi szociális munka, Szociális munka és szociális gazdaság stb. szakokon, illetve egyéb társadalomtudományi képzésekben). A mesterszakot elvégzők pedig PhD szintű képzésben folytathatják tanulmányaikat.

A képzések jogi szabályozásának néhány kérdése

A szociális szakok típusai és azok alapvető tartalmai a rendszerváltás éveiben alakultak ki, és ezek a fejlemények máig tartó hatást gyakoroltak – egyebek mellett – a jogfejlődésre. A bolognai rendszer bevezetésekor az addigi utat követve jöttek létre az alap- és mesterszakok. A jogszabály, illetve a kapcsolódó közpolitikai szándék meggátolta az alapszakok indokolatlan bővülését, kevésbé volt viszont

⁶¹ A kutatás a 2015-ben érvényben lévő és a 15/2006 (IV.3.) OM rendeletben szereplő kkk-t vette alapul, azóta módosult a kkk – ld: 18/2016. (VIII.5) EMMI rendelete a felsőoktatási szakképzések az alap és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről.

biztosítva a mesterképzési szakok, illetve a szakirányú továbbképzések esetében az, hogy a képzőhelyek törekvéseire és a szakma gyakorlati igényeire válaszolva fejlődjen a szakstruktúra.

Indokoltnak tűnik, hogy a szakok indításával kapcsolatos törekvéseket komplex szempontok alapján értékeljék. Javasolható a szociális képzések esetében a szélesebb körű mérlegelés, mely tekintettel van a szakterület szakképesítésekre irányuló szükségleteire is.

A szakindítás rendszere a szociális képzések esetében egyaránt generál makro-, illetve mikro-szintű problémákat. Makroszintű kérdés, hogy a létező mechanizmus miként osztja el a szakindítási jogosultságokat az egyetemek között. Az támogatandó, ha a szakindítás nem válik monopóliummá, és szerepe van benne az egyetemek autonóm döntésének; hiányzik viszont a rendszerből egy olyan elem, amely biztosítaná, hogy földrajzilag kedvező eloszlásban, a hallgatók érdeklődésének és a munkaerő-piac igényeinek megfelelő számban működjenek szociális képzést folytató intézmények.

A mikro-szintű kérdés az, hogy a döntési mechanizmus képes-e kiküszöbölni azt, hogy gyenge minőségű szociális képzések induljanak. Az elmúlt évtizedekben a MAB rendkívül fontos és pozitív szerepet töltött be ennek biztosításával. A MAB határozatait áttekintve (lásd MAB honlapja) látható, hogy számos felsőoktatási intézmény a túlélés érdekében megpróbálkozott szociális szakok indításával, ehhez azonban gyakran hiányoztak az elemi feltételek. A szűrés legfontosabb mérőeszközei a képzési és kimeneti követelmények (kkk-k), valamint a MAB bírálati szempontjai. Noha ezek általában véve szükségesek és megfelelően alkalmazhatóak, de kevés olyan elemmel rendelkeznek, amelyek a szociális képzések speciális szükségleteit fejeznék ki.

A szakok tartalmát országosan a képzési és kimeneti követelmények (kkk), intézményi szinten a képzési programok határozzák meg.⁶² „A társadalomtudományi képzési terület tanulási eredmény alapú, szintleíró kimeneti jellemzői” nevű min-tában felsorolt szintleíró jellemzők megfogalmazása során láthatóan az olyan társadalomtudományi szakokat vették alapul, mint például a szociológia; az még nyitott kérdés, hogy a szociális képzések esetében sikerül-e úgy meghatározni a

⁶² Nft. 15. § (1) bekezdés

kompetenciákat, hogy megfelelően igazodjanak a szociális munka jellemzőihez.
63

Az Nft. – helyesen – jelentős autonómiát biztosít az egyetemeknek képzési programjuk kialakításához. A képzési program részeként a tantervet felsőoktatási szakképzésben, alap- és mesterképzésben a miniszter által kiadott kkk-k alapján, szakirányú továbbképzésben szabadon készíti el a felsőoktatási intézmény.⁶⁴ Az egyetemi autonómia tisztelete mellett felmerül az a kérdés, hogy az országos követelmények (képzési és kimeneti követelmények) és a helyi programok között nem hiányzik-e egy olyan szabályozási szint, amely a jogszabály és az egyetemi autonómia között elhelyezkedve fogalmazná meg az egyes szociális szakokon elvárható vagy ajánlható képzési tartalmakat és képzési módszereket. Ezen a szinten a szakterületen érdekelt szereplők – egyetemek, terepintézmények, munkáltatók, szakmai szervezetek stb. – konszenzusa lehetne a szabályozás létrehozója.

A Szociális munka és a Szociálpedagógia alapszakok az úgynevezett gyakorlatigényes alapképzési szakok⁶⁵ közé tartoznak, hiszen programjuk mindig is sok gyakorlatot tartalmazott, és a többciklusú képzési rendszerre történő áttéréskor a két alapszakot rögtön gyakorlatigényes szaknak minősítették. A szakmai gyakorlatok szervezésével kapcsolatban 2012-től bevezetett jogszabályi előírások viszont gyökeresen megváltoztatták az ilyen szakokon képzést folytató intézmények helyzetét. A jogalkotó a gyakorlat szabályozásakor a piaci gazdálkodó szervezeteknél folyó szakmai gyakorlatot tekintette ideáltipikusnak, és ennek megfelelő szabályozást hozott létre. Ilyen elem volt például a gyakorlati helyeknek az Országos Gazdasági Kamara általi minősítése, a hallgatói munkaszerződés, illetve a hallgató díjazása. Rövid idő alatt kiderült, hogy ez a modell nem minden szakon alkalmazható. Ez volt a helyzet a szociális alapszakok esetében is, ahol a szakmai gyakorlatot szinte kizárólag közszolgáltató intézményben, sőt legtöbbször állami költségvetésből finanszírozott intézményben szokták megszervezni. Az előállt helyzetben a kormányzat nem azt választotta, hogy megfinanszírozza a költségvetési intézmények szakmai gyakorlattal járó költségeit, hanem azt, hogy a költségvetési intézményeknél szervezett szakmai gyakorlatot kivette az általános szabályok alól.⁶⁶

⁶³ <http://www.mrk.hu/kkk-atalakitas/>, letöltve 2015. szeptember 16.

⁶⁴ Nft. 15. § (3) és 85.§ (3) bekezdései

⁶⁵ Nft. 44.§ és 230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet

⁶⁶ Nft. 44.§ (3a) bekezdés

A 2015. évi CXXXI. törvénnyel módosított Nft. 108. § 1a. pontja a szociális munka alapszakon is lehetővé teszi a duális képzést; ám ennek megvalósíthatósága a jelenlegi jogszabályok, finanszírozási viszonyok és szakmai elvárások mellett kétséges.

Legfontosabb eredmények, hatások

A 25 éves felsőfokú szociális képzés számtalan eredményt ért el az egyes képző helyek szintjén és országosan is, amelyet több kutatás, felmérés, elemzés fémjellez.⁶⁷ Jelentős dokumentáció (tantervek, tanulmányok, kiadványok, tanulási segédletek, akkreditációs-, minőségügyi jelentések stb.) áll rendelkezésre, és ezek további széleskörű kutatásokra adnak lehetőséget. A vonatkozó szakirodalom, a felvett interjúk, a képzőműhelyek által elkészített értékelő anyagok és a SWOT analízis alapján a képzés legfontosabb eredményei és problémái az alábbiak szerint határozhatók meg (1. táblázat).

⁶⁷ A szociális szakemberek iránti keresletről (1996): Fraternité Rt, Budapest.

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

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

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

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

Szőllősi G. (1997): A nyíregyházi mérőföldkő – Jelentés az Iskolaszövetség konferenciájának eredményeiről és javaslatairól, Iskolaszövetség, Nyíregyháza.

1. táblázat **A felsőfokú szociális képzések legfontosabb mutatói**

<i>erősségek</i>	<i>gyengeségek</i>
• a MAB akkreditációinak és az intézményi minőségbiztosítási kritériumoknak való minőségi megfelelés; • kvalifikált, szakmai tapasztalatokkal bíró, elkötelezett oktatók és tereptanárok (munkaközösségei, stábjai); • széleskörű szakmai kapcsolatrendszer egyetemen/főiskolán belül és kívüli (szociális ellátó rendszer, kutatások, nemzetközi) kapcsolati háló fejlesztése, a képző iskolák regionális pozíciója; • a képzések tartalmának, tanterveinek, folyamatának és metodikájának a változó társadalmi szükségleteknek megfelelő folyamatos karbantartása, új kurzusok, szakok bevezetése, indítása; • praxisorientált képzések működtetése, elmélet-gyakorlat integrációja, szakmai identitás erősítése; • oktató – hallgató partneri együttműködés; • minőségi egyetemi háttér: humán erőforrások, infrastruktúra, presztízs; • képzési profilokkal adekvát társadalom-, és neveléstudományi kutatások eredményeinek beemelése a képző folyamatokba, elmélet-gyakorlat-kutatás rendszerszerű integrációs kísérletek; • a végzettek gyors elhelyezkedése a munkaerő-piacon; folyamatos kapcsolattartás velük, után-követéses vizsgálatok tapasztalatai stb.	• az intézményi infrastruktúra hiányosságai, különösen az IT eszközökkel való ellátottság terén; • a képző iskola PR tevékenysége; • a humán erőforrás kapacitások korlátozott volta, az oktatói túlterhelés és az innovációs készség megléte közötti differenciák; • a drasztikusan csökkenő hallgatói létszámok mind az államilag finanszírozott, mind az önköltséges képző formákban, főleg a kis képző helyeken; • a „háttérbe szorult pálya” következtében az oktatói utánpótlás biztosítása; • a tereptanárok finanszírozásának megoldatlansága, megbecsültségek problémái; • kevés lehetőség mesterszakokon és különösen a doktori képzésben történő továbbtanulásra; • a felsőoktatási szakképzés funkciója körüli zavarok; • a tudományos diákköri munkára ösztönzés nehézsége; • az oktatási segédanyagok készítésének, és főleg terjesztésének megoldatlansága; • a szakmában terjedő funkcionális analfabetizmus terjedése; • a kutatások finanszírozásának megoldatlansága; • a kritikai értelmiség konstruktivitására való hajlandóságának nehézségei, beszűrődése a képzésbe stb.

<i>lehetőségek</i>	<i>külső korlátok és veszélyek</i>
• új, a munkaerő-piaci igényeket kielégítő képzések, szakok kidolgozása, beindítása; • tudományos kutatásokban való közreműködés és a kutatási eredmények képző folyamatokba való beépítése; • a nemzetközi kapcsolatok révén a képzési tapasztalatok eredményesebb felhasználása és beépítése a képző folyamatokba, a kapcsolati hálók továbbfejlesztése; • a több lépcsős felsőfokú szociális képző rendszer kiépítettségnek fejlesztése; • a terepintézményekben folyó gyakorlatok minőségi fejlesztése; • a tantervek és a képző folyamatok folyamatos felülvizsgálata és fejlesztése; • az interdiszciplináris, -professzionális együttműködésre való felkészítés erősítése a képző programokban; • az egyetemi háttér jobb kihasználása, különösen az infó-kommunikációs technológiák alkalmazása tekintetében; • eredményesebb PR tevékenység; • a képző iskolák közötti koordináció erősítése; • a feszültségek, konfliktusok konstruktív – tárgyalásos megközelítéseinek terjesztése; • korszerű tanulási segédanyagok kidolgozása, terjesztése stb.	• a külső körülmények összetettsége és együttes hatása, így: • a szociális szakma rendkívül alacsony társadalmi presztízse, egzisztenciális hátrányai, átpolitizáltsága, dezintegrációja; • a folyamatosan csökkenő finanszírozás (terepgyakorlatok, kutatások, mestertanárok alkalmazása stb.); • a hallgatói keretszámok drasztikus csökkentése és a szakemberek iránti társadalmi igény közötti ellentmondások, az emeltsztű érettségi követelményének meghatározása, a tanévenként növekedő felvételi ponthatár; • a felsőoktatási politika kiszámíthatatlanságai és változásai, oktatáspolitikai döntések előkészítéséből való kimaradás, a duális képzés bevezetésének terve; • a felsőoktatás túlzott diszciplináris szerkezete; • az egyetemek/főiskolák strukturális átszervezése; • a gyengülő hallgatói előképzettség; • csökkenő elhelyezkedési lehetőségek a munkaerő-piacon; • a diplomák és a szociális ellátó rendszerben, adott munkakörben való alkalmazások ellentmondásai; • a szociális képző rendszer egészen belüli ellentmondások (pl.: szakirányú továbbképzések – szakmai továbbképzések – szakvizsga); kevés pályázási lehetőség a képzésfejlesztés és más szociális témájú kutatásokra; a szociálpolitikus végzettségű szakemberek pozicionálásának hiányosságai (vö. 10. ábra); a feltörekvő un. projektosztály szereptévesztése stb.

Forrás: a képző intézmények értékelő dokumentumai és SWOT analízisei alapján.

Az akkreditációs és minőségbiztosítási folyamatok idővel magukkal hozták a képzések tudományos háttérének megteremtését és fejlesztését. Tudományos műhelyek, tudástárak alakultak ki jelentős infrastrukturális háttérrel (épületek, tantermek, tanszéki és kollégiumi helyiségek, szakkönyvtárak, kiépített informatikai rendszerek stb.), amelyek emelik a képző intézményeken belül és minden bizonynyal a helyi társadalomban a felsőfokú szociális képzések, következésképp a szociális ellátás és a szakma presztízsét.

*Az oktatói kar*⁶⁸

Kialakításában és fejlesztésében mára természetessé vált a tudományos és a szakmai kettős elvárásnak, ill. a szak- és intézményi akkreditáció követelményeinek való megfelelés. Az oktatók tudományos minősítettsége a stábok többségében megfelelő. Előnyösebb helyzetben az egyetemek vannak, hiszen oktatói kapacitásuk jobban és célirányosabban használhatók, így a képző műhelyek könnyebben képesek felvállalni mester szakot/kat, vagy a doktori képzést. Nehezebb helyzetben vannak a földrajzilag elszigeteltebben működő, kis oktatói kapacitással rendelkező képzőhelyek. Általában a tanszékek belső oktatói alkotják a hallgatókat alapvetően partnerként tekintő képző stábot/oktatói magot, ezt egészítik ki adott intézmény más tanszékeiről, intézeteiből, más karokról áttanító oktatók, ill. azok a szociális szolgáltatásokban kiváló szakmai eredményeket elérő szakemberek és vezetők óraadói szerepkörben, akiknek gyakorlati és/vagy sajátos szakmai nézőpontja fontos tényező a hallgatók szélesebb szakmai látókörének alakításához. Hosszú évek humán fejlesztési politikájának következtében a szociális munka alapszakokon és a mesterszakokon az oktatói stábok szakmai összetétele (szociális munkás, szociológus, szociálpolitikus, pszichológus, jogász, pedagógus, közgazdász, egészségügyi szakember, informatikus stb.) kiváló, a szociálpedagógia alapszakok stábjai ezt csak részben érik el, még jellemző a pedagógiai és pszichológiai végzettségűek erőteljes súlya, következésképp a pedagógiai elköteleződés és identitás. Jelentős korlátokkal és nehézségekkel, de elkezdődött az oktatók második generációjának rekrutálása is, amely többek között a korábban végzett és tudományos minősítettséget szerzett és/vagy sokszor a gyakorlatban is kellő tapasztalatot szerző kiváló szakemberek köréből valósul meg.

⁶⁸ Az egyes képző stábok szakmai összetételéről, minősítettségéről nincs egységes adatbázis, így az interjúkban elhangzottakra és a különböző értékelő anyagokban szereplő adatokra lehetett csak támaszkodni.

Képzési filozófia, szakmai szemlélet

A képzésekkel kapcsolatos korábbi országos konferenciák, műhelymunkák (Soproni Konferencia 1990, Nyíregyházi Konferencia 1996, 2006, a szakok képzési és kimeneti követelményeit kidolgozó oktatói – Bologna - műhely 2005-06 stb.) igen jelentős hatást gyakoroltak a képzési filozófiák, a szakmai szemlélet, a képzendő szakemberkép körvonalazására és alakítására, a szociális szaktudás rendszerezésére és erősítésére, az egyes iskolák küldetésnyilatkozatának kialakítására. Az egyes képző műhelyek a permanens társadalmi változásoknak, a szociális ellátó rendszer szükségleteinek és követelményeinek megfelelően folytatnak képzésfejlesztést. Meghatározó a szociális szakmának és képzéseknek a nemzetközi gyakorlatban kialakult értékrendje, továbbá a szakma (narratív, reflektív, konstruktív stb.) és a különböző képző iskolák modelljei. A szociálpedagógia alapszakot működtető intézmények egy része határozottan vállalja a szociális szakmai identitás és kompetenciák alakításának preferálását, másik része – a pedagógusképzési bázisra/tanszékekre való építkezés következtében – vagy egyfajta szociális és pedagógiai kettős identitással közvetít szellemiséget, vagy még ma is alapvetően pedagógiai-pszichológiai szemléletű képzést nyújt (Budai, 2006, 2007, 2010, Kersting, 1996, Szöllősi, 1997, Talyigás – Hegyesi, 1990).

Igen jelentős eredmény az egyes képző műhelyeknek a helyi szociális szolgáltatásokkal, fenntartóikkal és a szakemberekkel, a szakmai szervezetekkel való kapcsolatának és együttműködésének kialakítása és szisztematikus fejlesztése; a napi szintű kapcsolatok, a területi és/vagy lokális szociális szükségletek kielégítése, a szolgáltatástervezésben és együttműködésben megvalósított programok, projektek, szakanyagok iniciálása, alkalmazott kutatások, szakmai-tudományos konferenciák stb. keretében. A tanszékek/intézetek működése szervesül az adott város, járás, régió társadalmának szociális szakmai közéletébe, annak megkerülhetetlen tényezőivé váltak, egyre növekvő társadalmi-szakmai elfogadottságot és presztízst eredményezve mindkét fél számára.

Tantervek, képzési programok, metodika

A kkk-k alapján valamennyi képző intézmény a szakonként kialakított, a képzési folyamatot menedzselő és a társadalmi változásoknak és szükségleteknek (a mélyszegénységben élők segítése, a halmozottan hátrányos helyzetben lévő településeken folyó szociális munka, közreműködés a roma felzárkóztatási programokban, a közösségfejlesztés és az idősellátás ügyei stb.) megfelelő, kutatásokkal alátámasztott, folyamatosan és szisztematikusan fejlesztett intézményi képzési

programokkal és tantervekkel rendelkezik. Ehhez igazodik az egyes intézmények szakonkénti kimeneti követelményeinek (intenzív terepgyakorlat, szakdolgozatok, záróvizsgák) és az egyes tantárgyak, gyakorlatok folyamatos karbantartása és fejlesztése. A felsőoktatás alapvetően akadémikus, ismeretközpontú, lexikális tudást, szétaprózott tantárgyi struktúrát inkább preferáló örökségéből adódóan és a kkk-k tanulmányi területek szerinti struktúrája következtében a kurrikuláris helyett még ma is érzékelhető a tantervekben a diszciplináris jelleg. Ugyanakkor jelentős eredmény a szociális szakmai személyiség alakítását határozottan felvállaló, és különösen az alapszakokon a praxisorientált, a kompetencia- és (különösen a mesterszakokon és a szakirányú továbbképzésekben) a tapasztalatalapú, problémaközpontú képzési szemlélet terjedése. Mindezek komplex és integrált tantárgyak, projekt-, moduláris-, kiscsoportos oktatás, képességfejlesztő laborgyakorlatok formájában, a személyre szabott (tutorális), a hallgatói-team (pl. learning by doing, portfóliók készítése) munka és a reflektivitás arányának növekedésével, következésképp a kontakt órák csökkenésével (Budai – Kozma, 2012, Hervainé, 2006).

A szakmára való felkészítés különösen fontos alappillére a gyakorlati képzés (iskolán belüli labor és a terepgyakorlatok) különösen a szociális munka és a szociálpedagógia alapszakok többségében koherens rendszert (alapozó-, elmélyítő-, integráló szakaszok) alkot (Budai, 2011, Kocsis, 2009, Woods, 1990). A képző iskolák igen fontos feladatukként végzik az iskolánként a kb. 40-300 gyakorló helyet jelentő szociális szolgáltatás kiválasztását, akkreditálását, ezen intézményekkel való együttműködések szervezeti kereteinek kialakítását, a tereptanárok kiválasztását (egyre inkább a volt tanítványok beemelésével), felkészítését különböző kurzusok, szakirányú továbbképzés, értekezletek, konferenciák, tereptanári műhelyek, folyamatos személyes kapcsolattartás stb. segítségével, valamint a tereptanárok erkölcsi és szakmai támogatásával. A romló finanszírozási tendenciák ellenére követelmény a tereptanárokkal szemben a felsőfokú szociális képzettség és a több éves szakmai gyakorlat. A gyakornokok terepre helyezését az iskolák többsége koordinátor vezetésével szervezi, ugyanakkor terjed a gyakornokok önmaguk által történő menedzselése is.

A diplomások beválása

A négy legjelentősebb felsőfokú szakon 2014-ig kb. 31 ezer hallgató szerzett diplomát/oklevelet (ld. 2. táblázat, 1. ábra). Az iskolák képzésük eredményessége

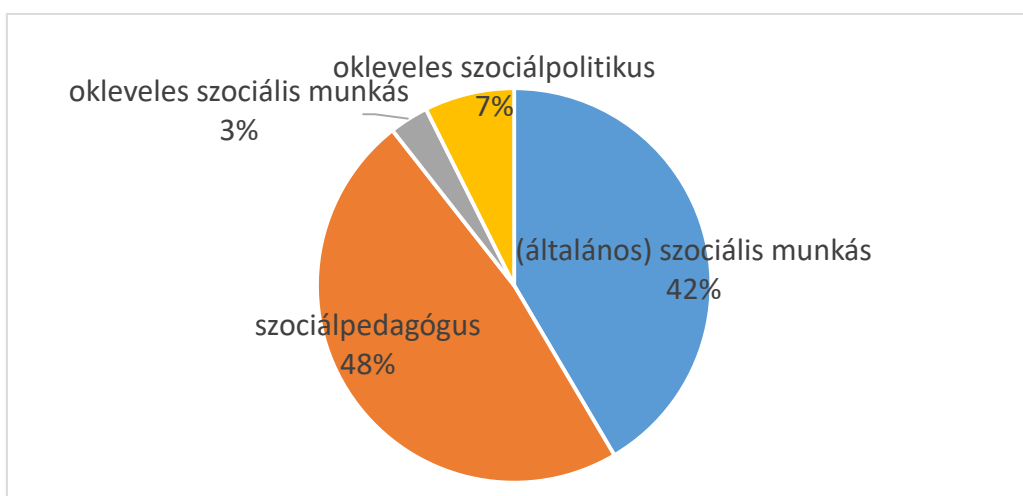
tekintetében folytatott után-követéses és a működtetett alumni rendszerek felmérései magas fokú (65-75 %-on felüli) hallgatói elégedettséget mutatnak, azaz a válaszolók döntő többsége folyamatosan jónak-kiválónak minősíti képzését és iskoláját. Ugyanezt támasztják alá az elhelyezkedési adatok is: a végzősök közül a szociális területen elhelyezkedni kívánók gyorsan állást találnak, alapvetően pozitív munkahelyi fogadtatásban részesülnek, magas munkaerő-piaci értékük van, gyorsan megállják helyüket munkakörükben. Sokszor már a végzés évében megkeresi őket egy-egy szociális szolgáltatás/intézmény, különösen így van ez a halmozottan hátrányos helyzetű térségekben. A dunántúli iskolák egy részében végzetek körében egyre erősödő tendencia a külföldön való elhelyezkedés. Az alacsonyabb fokozatú képzési formákat elvégezve egyre többen érzik magukat motiválnak magasabb fokozatú képzésekbe történő jelentkezésre.

2. táblázat **A szociális felsőoktatási szakon diplomát szerzők száma 2014-ig**

	(általános) szociális munkás	szociálpeda- gógus	okleveles szociális munkás	okleveles szociálpoli- tikus	össze- sen (fő)
1989- 1999	1980	1482	98	400	3960
2000	557	497	42	119	1215
2001	464	826	47	156	1493
2002	597	1136	30	162	1925
2003	707	1180	28	171	2086
2004	719	1172	67	132	2090
2005	777	1180	53	163	2173
2006	925	1327	66	196	2514
2007	1066	1201	69	160	2496
2008	941	1127	84	142	2294
2009	949	1369	70	117	2505
2010	738	745	89	112	1684
2011	569	400	63	59	1091
2012	557	291	61	78	987
2013	646	417	72	59	1194
2014	654	472	55	58	1239
összesen	12846	14822	994	2284	30946

Forrás: Goldmann Róbert saját adatgyűjtése az OH adatai alapján.

2. ábra A szociális szakokon 2014-ig diplomát szerzők megoszlása



Forrás: Goldmann Róbert saját adatgyűjtése az OH adatai alapján.

Legfontosabb dilemmák és kritikus pontok

A képzések eddigi fejlődésének számos eredménye és a megvalósított innovációk ellenére határozottan érzékelhetők és egyértelműen definiálhatók dilemmái, kritikus pontjai és korlátai (Budai, 2001, 2004a, 2004b) (ld. 1. táblázat).

A képzési struktúra

A képző iskolák kialakult hálózata, az iskolák működtetése egyfelől hallatlan nagy tett valamennyi alkotó és közreműködő részéről, ugyanakkor a humán erőforrások (oktatói és tudományos kapacitások) szétaprózottságával jellemezhető.

A képző intézmények permanens átstrukturálása a nagy egyetemeknek kedvez (DE, ELTE, PTE, SZTE), ezek és a főváros öt képző helyszíne (ELTE, KTE, PPKE, SE, WJLF) a jelenlegi felvételi rendszer következtében elviszi a jelentkezői kör nagy részét. Idővel a jelentkezők lakóhelyükhöz közel nem találnak működő szociális képző iskolát. Ez a folyamat országos méretben is idővel egy ún. „lyukas képzési térkép” kialakulásához vezethet (pl. a zalai, somogyi, nógrádi térségben ma sincs képzés), azaz a kisebb képző helyek még hátrányosabb helyzetbe kerülhetnek. A nagy egyetemek jobb lehetőségeket (mester szakon, doktori képzés) kínálnak a továbbtanulni készülő hallgatóknak, a kisebb kapacitással működő képző helyek pedig intenzív, „családias jellegű” képzést tudnak nyújtani. Fentiek, ill. a kisebb és nagyobb kapacitású iskolák közötti műhely-munka együttműködés

hiánya konkurencia-küzdelmeket gerjeszt, másfelől a kis iskolák tanszéki- és intézeti átszervezése az oktatói kapacitások csökkenésével, a nem megfelelő végzettséggel és tapasztalatokkal rendelkező oktatók beállításával jár, vagy végső soron a képzések és stábjaik megszűnéséhez vezethet.

A szakemberrel szemben támasztott elvárások

A Soproni Konferencia résztvevői döntöttek a hazai szociálismunkás-képzés filozófiai, viszonyítási alapjairól, igazodási, képzés-identitási pontjairól, azaz, hogy a társadalomtudományokra alapozva egy generalista jellegű szociálismunkás-képzés fejlesztése kívánatos Magyarországon. A főhatóságoknak, a szociális szakmai szervezeteknek, egyesületeknek, szolgáltatásoknak ugyanakkor a 25 év alatt kevésbé alakultak ki manifesztált elvárásai a szociális képzésekkel szemben és annak különböző szintjein közvetítendő szakmai tudást, fejlesztendő kompetenciákat illetően. Nem jelentek meg határozottan és egyértelműen, hogy milyen karakterrel, habitussal, kompetenciákkal, tudással, szakértelemmel, identitással és diplomával bíró szociális szakemberekre lenne szükség általában a szociális szolgáltatásokban és azok különböző munkaköreiben. Formalizáltan nem érhetők tetten a szociális szolgáltatások és különösen (bár közvetetten) a szolgáltatást igénybe vevők szükségletei, a képzéssel szemben támasztott megrendeléseik és elvárásai. Bizonytalan, hogy mit vár el pontosan a szakma, amelyet a mindenkori - sokszor egymásnak is ellentmondó - szakmapolitikai elvárások irányítanak. Nem fogalmazódnak meg világosan az egyes képzési szintek és szakok közötti különbségre vonatkozó elvárások, ez nehezíti a képzés szintjeinek, szakmai tartalmának fejlesztését (Budai, 2014).

Az akadémiai és a szakmai szempontoknak való megfelelés

Miután a felsőfokú szociális képzések kezdetektől fogva helyet kívántak kapni az akadémiai diszciplínák rendszerében, értelemszerűen meg kell felelni a tudományos szempontoknak. A képzés fejlődése során ez volt tehát az egyik legitimációs tényező, amely hosszabb távon biztosít fejlődési lehetőségeket a képzések és művelői, közvetetten az egész szakma számára. A szociális szakma változó szükségleteinek való megfelelés adja a másik legitimációt, amelyet a MAB akkreditációs szempontjai viszont nem preferálnak. A két legitimációs szempontnak való együttes megfelelés nehéz és ellentmondásos helyzetek sokaságát eredményezte az elmúlt 25 évben, megszerzése a szociális képzéseknek kezdetektől komoly befolyásoló és alakító tényezője és folyamatos – eddig feloldatlan – dilemmája (legyen

nagyon olcsó a képzés, de nagyon gyakorlatigényes, legyen nagyon magas tudományos fokozata a képzőknek, de legyen nagyon gyakorlati tapasztalatra építő a képzés). Nagy nehézséget jelent az egyes képző stábok összetételének, állományának folyamatos fenntartása, a kettős követelménynek való megfelelés. Igen nagy az ellentmondás a nagyfokú oktatói túlterhelés és az alacsony oktatói presztízis között (Budai, 2014).

A szakma és képzés viszonya

Ugyan sok minden dőlhet el már az alap-, vagy mesterfokú képzés folyamán a szakemberek identitásai, kompetenciái, szaktudásuk, szakmai személyiségük alakulásában, de a képzésnek a kiképzett szakembereken keresztül „csak” közvetett hatása van a mindennapi szakmai munkára, a szakmai szocializáció igazán a különböző munkakörökben való alkalmazás és beválás során teljesedik ki (Rolfe, 1998).

Már a képzések beindulásának időszakában is érzékelhető volt, hogy érdeklődésségek vannak a képző intézmények képviselői és a leendő szociális munkást alkalmazók között, s amelyek idővel inkább nőttek, mint csökkentek; így például a szolgáltatásokban érvényesülő értékrend sok vonatkozásban különbözik a képzésben közvetített értékrendtől (Stubs, 1996: 13-17). A képzések minősége nincs egyenes arányban a szociális szolgáltatásokban folytatott tevékenység minőségével. Erőteljesen érzékelhető, hogy a szociális ellátórendszer állapota, a szolgáltatásaiban folyó tevékenység minősége, a szociális szakma és a szakemberek igen alacsony társadalmi presztízse, bérezése, nagymértékű túlterhelése és kiégése, következeképp a szakmai igénytelenség negatívan hat a képzés egészére, a hallgatói rekrutációra.

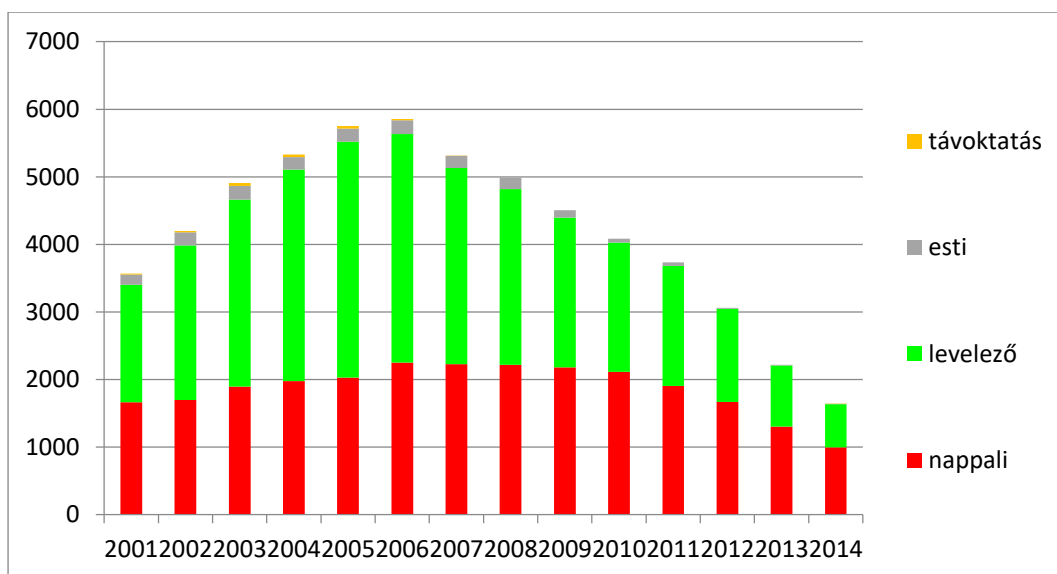
Az egyes szociális szolgáltatások és az egyes képző műhelyek fejlődő és eredményes együttműködése ellenére az egyik fejlesztő hatása megtörik a másik „falainál” és viszont. Sokszor kölcsönösen gyengítő hatásúak az iskolák és a szociális szolgáltatások, szervezetek közötti konfliktusok. Az egyes kurzusok, képzések, iskolák és az egyes terepgyakorlatoknak helyet adó szolgáltatások sokszor ellentétes szellemiséget közvetítenek, így másra szocializálódik a hallgató az iskolában és másra a terepen, amely nehezíti a szakmai értékrend, -identitás és -személyiség alakulását. A képzés során közvetített általános emberi és szakmai értékek nem mindig mennek át a szolgáltatások gyakorlatába, ugyanakkor a szakma nehezen

kiizzadt, hasznos és jó tapasztalatai sem épülnek be az egyes képzési folyamatokba. A megszerzett diploma szintje, értéke és azzal az adott munkakörben végzendő feladatok között sokszor óriási a különbség (Budai, 2001, 2004b, 2015).

A hallgatók rekrutációja

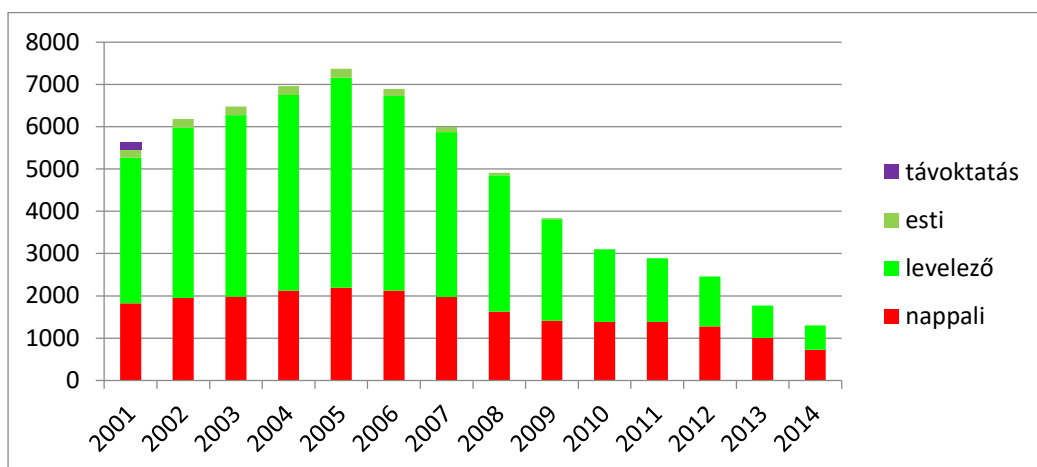
Az utóbbi években az emelt szintű érettségi bemeneti követelménynek való meghatározása, az államilag finanszírozott keretszámok drasztikus lecsökkentése, továbbá az évenként emelkedő felvételi ponthatár igen jelentős mértékben csökkentette az alapszakokra való jelentkezők számát. A 2010 és 2013 között az alapszakokra jelentkezők száma az ötödére, a felvetteké 2006 és 2013 között hetedére, a hallgatói létszámok 2001 és 2014 között a Szociális munka alapszakon felére, a Szociálpedagógia alapszakon negyedére csökkent (2. és 3. ábra).

2. ábra Szociális munka szakokon tanulók számának változása tagozatok szerint 2001-2014 között (fő)



Forrás: az OH adatai alapján.

3. ábra Szociálpedagógia szakokon tanulók számának változása tagozatok szerint 2001-2014 között (fő)



Forrás: az OH adatai alapján.

A képzési folyamatot és annak eredményét jelentősen befolyásoló tényező a szakokra jelentkezők személyi indíttatása, családi háttere, iskolázottságuk minősége, a szakmáról alkotott előzetes képük, tudásuk, motiváltságuk. Az alapvetően első generációs, alsó középosztályból képzésekbe bekerülő hallgatók közül a levelező képzésben résztvevők a tapasztaltabbak, a motiváltabbak, a tudatosan szakot választók, a nappali tagozatosok motivációi között jelentősebben szerepel a diploma szerzés, az alacsonyabb pontszámmal a felsőoktatásba kerülés, a képző intézmény presztízse, a földrajzi közelség, a kollégiumi lehetőség, de jelentős tényező a sokproblémás családból kikerülés, az ún. „terápiás cél”. A „saját probléma”, az identitásbeli motiváltság például roma, vagy fogyatékossgal élő hallgatóknál sokszor annyira erős, hogy ők csak a saját problémájukkal kívánnak foglalkozni. Másik torzító hatás, hogy a megélt érzelmi azonosulások miatt nagyon gyakran azt gondolják a hallgatók, mintha ez felmentést jelentene az intellektuális teljesítmények alól, azaz, hogy mivel nekik érzelmileg mélyebb az involváltságuk, emiatt ők jobban tudják, és jobban érzik az adott problémát. Terjed a már korábban végzett szülők gyermekeinek képzésbe jelentkezése, így kezd kialakulni a képzésben résztvevők második generációja. A mesterszakokra döntő többségben a két szociális alapszakon végzett, de már régóta a szociális szakmában és főleg vezetői munkakörben dolgozók jelentkeznek (Tóth, 2006).

Néhány javaslat a képzés fejlesztésére

A kutatás megállapította, hogy a képző intézmények/műhelyek belső erőforrásai végesek, lassan kimerülnek, a minőségek jelenlegi szinten tartása is idővel kétségesse válhat, célszerű lenne tehát újabb képzésfejlesztési projektek kiírása. A munkaerő-piac változó igényeinek megfelelően, a korai pályaelhagyások és kiégés miatt, továbbá a minőségi szakemberek utánpótlása és a szolgáltatások hatékonyságának növelése érdekében feltétlenül növelni kellene a felvételi keretszámokat.

Fontos lenne az egész szociális képző rendszer (szakképzés, alap- és mesterképzés, továbbképzés) revíziója, az ún. „lyukas képzési hálózat” okozta következmények átgondolása, a képző rendszer egyenletesebbé tétele, a vidéken élő és különösen a halmozottan hátrányos helyzetű térségekben élő hallgatók számára a képző helyek könnyebben elérhetővé tétele.

A szociális képzések és a szociális munka szempontjainak összehangolása több ponton igényli a jogi szabályozás fejlesztését. Elengedhetetlen az alkalmazási szabályok felülvizsgálata és a képzési szinteknek és szakoknak megfelelő végzettségek – munkakörök újra szabályozása és hosszabb távon stabillá tétele.

A szociális szakma megfelelő tudományos kapacitásának fejlesztése érdekében támogatást igényel újabb doktori iskola, ill. egy Szociális-szociálpolitikai doktori iskola, továbbá a szociális területre vonatkozó kutatási pályázati alap létrehozása, valamint különböző – a szociális munka tárgykörében futó - kutatási projektek létrehozása és menedzselése stb.

Irodalom

Budai I. (1999): No hol is tartunk...? In: *Esély* 2. szám, 94-103. o.

Budai I. (2001): A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében I.- II. – III. In: *Esély*, 2. szám, 51–71. o., 4. szám, 69 – 102. o., 5. szám, 40 – 68. o.

Budai I. (2004a): Some Dilemmas in the Development of Social Work Education in Hungary (phd dissertation), Bournemouth University, United Kingdom.

Budai I. (2004b): „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...” In: *Esély*, 1. szám, 61–79. o.

Budai I. (2006. 2007): Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I.- II. – III. In: *Esély*, 2006, 6. szám. 62–88. o., 2007, 1. szám, 84 – 109. o., 2. szám, 94 – 112. o.

Budai I. (2010): Húsz év után... önkritikusan. In: *Esély*, 4. szám, 51-82. o.

Budai I. (2011): *Terepgyakorlatok könyve*. Széchenyi István Egyetem.

Budai I. (2014): Képzés a szociális munkában – szociális munka a képzésben. In: *Párbeszéd* Vol. 1. No. 1-2.

Budai I., Csoba, J., Goldmann, R. (2006): A szociális képzések magyarországi fejlődésének főbb állomásai. In: *Esély*, 2. szám, 49-70. o.

Budai, I., - Kozma J. (2012): A kompetencia-alapú közösségi munkás-képzés elé. In: *Esély* 5. szám, 83-104. o.

Győri P. (1996): Egy szakma születése – gyorsfénykép magunkról. In: *Esély*, 6. szám, 58-74. o.

Hervainé Sz Gy. (2006): A szociális munka oktatásának interakcionista modellje. In: Albert J. (szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém-Budapest, 35-65.old.

Kersting, J., H. (1996): A szociális és a pedagógus szakma azonosságai és különbségei. In: Budai I. Somorjai I., Tordainé V. K. (szerk.): *Szociális képzés európai szinten – hazai viszonyok között*. Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola – Széchenyi István Főiskola, Esztergom-Győr, 24-29. o.

Kocsis E. (szerk.) (2009): *Terepgyakorlati vademecum*. PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar – Iskolaszövetség, Szekszárd-Budapest.

Rolfe, G. (1998): Advanced practice and the reflective nurse: developing knowledge out of practice. In: G. Rolfe, P. Fulbrook, (eds). *Advanced nursing practice*. Butterworth: Heinemann, pp. 219-228.

Stubs, P (1996): *Trends in Social Work Education and Training in five Central and Eastern European Countries*. Zagreb, University of Zagreb.

Szabó L. (2005): Közel Bolognához – Soprontól távol. In: *Háló*, 7. szám, 2-6. o.

Szöllősi G. (1997): *A nyíregyházi mérföldkő*. Iskolaszövetség.

Talyigás K., Hegyesi G. (1990): Alapkő – letétel. Az 1990-es soproni konferencia. In: *Esély*, 4. szám. 59-61. o.

Tóth E. (2006): Hogyan fejleszt a képzés? Szakmai szocializáció, oktatásirányítás, metodika. In: Alberz J. (szerk.) *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Konferenciakötet Veszprém - Budapest: VHF - Iskolaszövetség 65-82. o.

Woods, R. (1990): A szociális munka gyakorlatának oktatása. In: *Esély*, 5, 44-52. o.

A kutatás szerepe a magyarországi szociális képzésekben – egy szakmai diskurzus tükrében

A kötetnek ez a fejezete rendszerezett áttekintést kíván adni arról, hogy a kutatás milyen különböző szerepeket tölthet be a szociális képzésekben. Ismerteti a kutatás szerepére vonatkozó tipológiákat, megvizsgálja a kérdéssel kapcsolatos hazai diskurzust, majd tárgyalja a kutatás szerepét meghatározó legfontosabb tényezőket.

Modellek: a kutatás szerepei a szociális képzésekben

A világ szociális munkás képzéseiben – természetesen - a hallgatók találkoznak a kutatással. A hazai szociális munkás képzéseknek ugyancsak integráns része az, hogy a hallgatók valamilyen módon kapcsolatba kerülnek a kutatással. Kérdés viszont az, hogy milyen formákban lehet jelen egy képzésben a kutatás? Erre a kérdésre a választ azok a tipológiák adják meg, melyek keretében a szakirodalom csoportosítja és leírja a kutatásnak a szociális képzésekben betöltött/betölthető szerepeit. Ez szolgálhat alapként ahhoz, hogy a következő pontban arra keressem a választ, hogy miféle erők befolyásolják a képzések tervezőit/oktatóit a modellek követésében.

A kiindulópontot a kérdés külföldi szakirodalma kínálja, mely jóval nagyobb figyelmet fordít a kutatás és a szociális képzés viszonyára a hazainál. Mellőzzük most a kérdés irodalmának kimerítő ismertetését, kihagyva olyan fontos témákat, mint a kutatás tanításának módszertana, illetve hatékonysága (*lásd például Hardcastle - Bisman, 2010*). Figyelmünket azokra az írásokra korlátozzuk, melyek a kutatásnak a szociális képzésben betöltött szerepét, pontosabban szerepeit tárgyalják.

Griffiths szerint a kutatás és a képzés kapcsolata alapján a szociális képzések tantervei az alábbi csoportokba sorolhatók (*Griffiths, 2004*):

- Kutatás által vezérelt – a tantervet olyan problémák köré szervezik, melyekkel konkrét (elsősorban persze az adott intézmény oktatói által végzett) kutatások tárgyaként szerepeltek. Az oktatás során elsősorban a kutatások által feltárt eredményeket ismertetik meg a hallgatókkal.

- Kutatás-orientált - a tanterv nagy hangsúlyt helyez arra, hogy milyen folyamatok során jött létre a tudás, ezért a hallgatóknak meg kell ismerkedniük az egyes kutatások történetével, vizsgálva az alkalmazott módszereket, valamint a releváns kutatásetikai szempontokat.
- Kutatáson alapuló - a tanterv alapvető oktatási módszere a hallgatók bevonása konkrét kutatás(ok) folyamatába. Az oktatók a tapasztalataikat a kutatás folyamatában adják át a velük munkakapcsolatban lévő hallgatóknak; túllépve tehát azon a modellen, melyet a korábban végzett kutatások eredményeinek ismertetése jellemzett.
- Kutatás által informált - az oktatásba beépítik a rendszerezett kutatási tapasztalatokat; így a témaköröket ugyan a diszciplináris logika szerint határozzák meg, de azok tartalma a kutatások által igazolt eredményekből származik.

Később *Griffiths* tipológiáját *Bradford* az alábbiak szerint fejlesztette tovább: (*Bradford, 2003. in Jenkins - Healey, 2005*):

- Mások kutatásának eredményeiből tanulni (melyhez *Griffiths* „kutatás által vezérelt” és „kutatás által informált” típusai tartoznak);
- Tanulni, hogy miként kell a kutatást művelni,- mely különösen a kutatásmódszertan elsajátítását jelenti, és amely alapvetően a kutatásorientált modellel azonos;
- „Kutatási módban” tanulni (mely *Griffiths* kutatáson alapuló típusát követi); és
- Pedagógiai kutatás, amely típus jellemzője, hogy az oktatás során magát a tanulást (a tudás létrejöttét) vizsgálják és reflektálnak arra.

Közbevetőleg megjegyezzük, hogy a „kutatás által informált oktatás” (research informed teaching) kifejezés önmagában is nagy karriert futott be, és sokan úgy használják, mint a kutatás és oktatás sokféle kapcsolatának gyűjtőkifejezését. (Amivel persze kisebb terminológiai zavart okoznak, hiszen így a kutatás által „informált” lesz minden olyan oktatás, melynek valamilyen köze van a kutatásokhoz.) Ezt jelzi az alábbi tipológia is, mely szerint a kutatás által informált oktatás típusai a következők (*Burgum - Stoakes, G. 2016*):

- kutatás által vezérelt (research-led) – melyben oktatók a hallgatókkal a saját kutatási eredményeiket ismertetik

- kutatás által orientált (research-oriented) – melyben a hallgatók a kutatás folyamatait és módszereit sajátítják el
- kutatás által tutorált (research-tutored) – melyben a hallgatók a köztük és az oktató közötti diszkusszióból és kritikából tanulnak
- kutatásalapú tanulás (research-based) - mely során a hallgatók, mint kutatók tanulnak.

Széles körű elfogadottsága miatt is érdemes megismerni *Fish* tipológiáját (*Fish, 2014*). Ő a fentebb említett modelleket továbbfejlesztve a szociális képzésekben az oktatás és a kutatás kapcsolatának öt modelljét nevezte meg, majd ezek elterjedtségét és jellemző vonásait empirikus kutatás keretében vizsgálta az Egyesült Királyságban folyó egyetemi szintű szociális képzések körében. *Fish* a következő modelleket azonosította:

- **Kutatás által informált oktatás** (Research informed teaching) A minta (a válaszadók által képviselt képzések) 23 %-a volt ebbe a modellbe sorolható. A modellben a kutatás áthatja a tantervet, mégpedig inkább a témák szélességét, mint a vizsgálat mélységét tekintve. A tantervben a különböző modulok ismertetik a kapcsolódó kutatások eredményeit. Egyik – a szerző által hivatkozott – példa szerint a hallgatóknak az volt a feladata, hogy megvitassák, a kutatás miként befolyásolta a gyakorlati tevékenységüket a szolgáltatást igénybe vevőkkel kapcsolatban, amikor a terepen találkoztak velük. Másik esetben pedig szakirodalmi áttekintést kellett készíteniük a terepélményeikhez kapcsolódó kérdések feltárására. Ebben a modellben a hallgatónak azt kell demonstrálnia, hogyan képes a kutatások felhasználására annak érdekében, hogy megértse a szociális munkában jelen lévő kérdéseket.
- **Képzett fogyasztók** (Educated consumers) A kutatások szakképzett fogyasztóinak modelljéhez a minta 35 %-a volt sorolható. Ebben a modellben a hallgatók egy külön modul keretében tanulják meg, hogy miként azonosítsák a releváns folyóiratokat, miként válogassák meg kritikusan az irodalmakat, és hogyan értsék meg a kutatási paradigmákat és módszereket. Az egyik példa szerint a hallgatónak a kurzus keretében két ízben kellett elemeznie egy-egy nyilvánosan közzétett kutatást, és állást kellett foglalni azzal kapcsolatban, hogy az eredmények mennyiben relevánsak a szociális munka gyakorlata számára.

- **Kutatói gondolkodás** (Research mindedness) A kutatói gondolkodás modelljéhez a minta 19 %-a volt sorolható. Ennek jellemzője a kutatás folyamatának megértése, a kutatásra való kritikus reflexió, és különösen a szociális munka értékeinek beemelése a vizsgálatba. Ebben a modellben jellegzetes hallgatói feladat az, amikor el kell készíteniük egy kutatási javaslatot, azonosítani a kutatással kapcsolatos etikai kérdéseket, és elkészíteni egy, a résztvevőket tájékoztató közlést.
- **A kutatói képesség** (Research capacity) A kutatói képesség modelljéhez a minta 35 %-át sorolták. Ezekben a programokban a hallgatók tipikusan két modul keretében találkoztak a kutatással, mégpedig a kutatómódszertani modulban, és a disszertáció készítése keretében. A hangsúly a kutatói kompetencia kialakításán van, melyhez – egyebek mellett – elsősorban a kutatómódszertani kompetenciát sorolják. Jellegzetes vitakérdése a modellnek, hogy kvantitatív vagy pedig kvalitatív módszertan legyen a módszertani képzés középpontjában.
- **Reflektív szakember és kutató** (Reflective practitioner-researcher) A reflektív szakember és kutató modelljéhez a programoknak csupán 6 %-át sorolták, jóllehet a koncepció kifejezetten népszerű a szakirodalomban. A modell lényegének tartják, hogy a hallgató váljon „gyakorló szakember kutatóvá” (practitioner researcher), akinek kutatási tevékenységét a gyakorlat szükségletei irányítják. Ebben a modellben a hallgató inkább előállítója, mint elsajátítója a tudásnak. Abban szerez tapasztalatot, hogy elkészítsen egy kutatási javaslatot, szerezzen hozzá etikai jóváhagyást, tervezzen meg és hajtson végre egy kutatási programot, mégpedig a szolgáltatás igénybe vevőjével, annak gondviselőjével, vagy a szociális munkással fennálló kapcsolat keretében. A hallgató maga felelős azért, hogy megszerezze, illetve kialakítsa a szükséges módszertani, etikai tudásokat és készségeket.

A szakirodalom tehát kellő támpontot ad ahhoz, hogy széles skálán keressük a kutatásnak a szociálismunkás-képzésben betöltött, illetve betölthető szerepeit. Jóllehet a modern hazai szociális képzés kezdetén úgy tűnhetett, hogy a kutatás szociológiai, sőt azon belül kifejezetten kutatómódszertani ügy, a képzések fejlődése – mint lentebb látni fogjuk – hamar túlhaladt ezen a ponton. Kérdés viszont, hogy léteznek-e olyan minták, melyek a képzések szervezőit és oktatóit/kutatóit befolyásolhatják a kutatás és az oktatás kapcsolatának kialakításakor?

Trendek és sztenderdek

A képzéseket a kutatás szerepével kapcsolatban érő hatásoknak két fő típusát szükséges megkülönböztetni: a kutatás oktatásának kultúráját, illetve a kutatás oktatásának sztenderdjait. Kultúrán jelen esetben azt értem, hogy az adott korszak tudományos-szakmai diskurzusában jelen lévő modellek befolyásolják az oktatókat abban, hogy jelentőséget tulajdonítsanak a modelleknek, vitassák vagy elfogadják azokat, és képzésükben teret adjanak ezeknek a megoldásoknak. Sztenderden pedig olyan formális normákat értek, melyek meghatározzák, hogy milyen megoldásoknak kell jelen lenniük a képzésben, hogy a hallgatóknak milyen tanulmányi eredményeket kell elérniük, illetve milyen képességekkel és készségekkel kell rendelkezniük a szakmába belépő szociális munkásoknak.

Már a huszadik század elejétől kezdve a tudományos módszerekkel igazolható sajátos tudás keresése vált a szociális munka professzióvá válásának egyik feltételévé. *Abraham Flexner* 1915-ös negatív értékelése a szociális munka professzionális státuszáról, majd *Mary Richmond* *Social diagnosis* című könyvének 1917-es megjelenése jelentették a szociális munka és a tudomány kapcsolatának nyitányát. A professzió építéséhez szükséges tudomány művelése alapvetően az egyetemeken berkeiben folyt, annak ellenére, hogy komoly kultusza van annak, hogy a gyakorló szakemberek egyben kutatók is legyenek. Ez a törekvés az utóbbi egy-két évtizedben reneszánszát éli az ún. szociális munka gyakorlati kutatás (social work practice research) keretében, mely kutatások, konferenciák, mozgalmi törekvések tárgya (*Adam – Zosky - Unrau, 2004*).

A szociális munka és a kutatás, illetve a szociális képzés és a kutatás kapcsolatának történetét több kutató is feldolgozta (*Dunlap, 1993; Fraser - Lewis, 1993, Lloyd, 2013, Hamburger et al. 2008*). *Lyons* empirikus kutatás keretében vizsgálta a szociális munka kutatásának évszázados történetét és az abban felfedezhető trendeket. Megállapítása szerint a szociálismunkás-képzésekben nagyobb hangsúlyt kellene helyezni a kutatásra, elismerve ugyanakkor a hármas viszonyt a szociális munka kutatása, képzése és gyakorlata között (*Lyons, 2000*). A kutatás oktatásának különféle tradíciói fedezhetők fel, mind általában a társadalomtudományi képzésekben, mind specifikusan a szociálismunkás-képzésekben (*Walsh, Hewson, 2012; Lundahl, 2008; Lewthwaite – Nind, 2016*).

Jelen esetben ennek a kultúrának nem a képzésmódszertani aspektusai, hanem a kutatókra és a hallgatókra gyakorolt hatásai a relevánsak számunkra. A szociális

munka tanárai/kutatói esetében különösen kritikus feladatot jelent, hogy megfeleljenek mind a tudományosság értékeinek, mind pedig a professzionális értékeknek (Harman, 1989). A szociális képzés tipikus tanára – legalábbis az angolszász országokban - a szociális munka gyakorlatából lép át az egyetem világába, és így résztvevője marad a szakmája világának, ugyanakkor részese lesz az egyetem tudományos diskurzusainak. Egy kutatás eredményei azt jelezték, hogy a szociális munkát oktatók számára gondot jelent az, hogy ne csak egy szakma tanáraiként azonosítsák őket, hanem az általuk művelt szakterület kutatóiként is (Murray - Aymer 2009). A kutatás kultúrájának másik kritikus pontja az – mint ahogyan számos kutatás igazolta - hogy a szociális munkás-diákok erős „averziót” mutatnak a kutatással szemben, és különösen a kutatómódszertan tölti el őket félelemmel. Ugyanakkor arra is vannak adatok, hogy a szociális munkás-diákok populációja nem egységes ebben a kérdésben; és különösen a kutatás gyakorlati hasznosságának felismerése segíti a hallgatókat a negatív viszonyulás leküzdésében (Adam – Zosky - Unrau, 2004).

A kérdéskör másik fele, hogy miféle módozatai vannak annak, hogy normákba öntsék a kutatás tanításának kérdéseit a szociálismunkás-képzések esetében. A nemzetközi összehasonlítás azt jelzi, hogy komoly érdeklődés a szociális munka, mint szakma szabályozását kíséri, nem pedig a képzések tartalmának szabályozását (Hussein, 2011; Collins – Coleman – Miller, 2002).

Ahol létezik szabályozása a szociálismunkás-képzés tartalmainak, ott a normák fő formái a következők:

- a szakmai szervezet által kibocsátott irányelv
- a szabályozási hatáskörrel rendelkező nem kormányzati szerv által kibocsátott szakmai sztenderd
- jogszabályi formában kiadott képzési követelmény.

A szakmai szervezet által kibocsátott irányelv jellegzetes példája a szociális munka területén „A Szociális Munkás-Képzés Globális Alapelvei” (Global Standards for Social Work Education and Training), melyet az International Federation of Social Workers (IFSW) és az International Association of Schools of Social Work (IASSW) fogadtak el 2004-ben Adelaide-ben.

A kutatás tanításáról az alábbi szövegrészek rendelkeznek:

„4.2.3.: A szociális munka gyakorlatában alkalmazandók a szociálismunka-kutatásának ismeretei és készségei, beleértve a releváns kutatási paradigmák etikus

alkalmazását, valamint a kutatások kritikai voltát, és a kutatási eredmények alkalmazásban megnyilvánuló kritikákat is.”

„5.5. Az iskolában és a terepen folyó képzés, a szupervízió és az adminisztratív jellegű munkák között teret kell adni a szociálismunka-kutatásnak és az ahhoz kapcsolódó publikációs tevékenységnek.”

A szabályozási hatáskörrel rendelkező nem kormányzati szerv által kibocsátott szakmai sztenderd példaként említhető az amerikai Council on Social Work Education által kibocsátott „2015 Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master’s Social Work Programs” című dokumentum, mely az egyetemek szociális munka programjainak akkreditációs követelményeit tartalmazza. Az elvárt kompetenciák között szerepel a következő:

4. számú kompetencia: Részvétel a gyakorlat által informált kutatásban és kutatás által informált gyakorlatban

- A szociális munkásnak meg kell értenie a kvantitatív és a kvalitatív kutatási módszereket, továbbá azok szerepét a szociális munka tudományának fejlődésében, és saját gyakorlatuk értékelésében.
- A szociális munkásnak ismernie kell a tudás építéséhez szükséges logikai, tudományos vizsgálati, kulturálisan informált és etikai megközelítéseket.
- A szociális munkásnak meg kell értenie, hogy az a bizonyíték, mely tájékozódási pontként szolgál a gyakorlat számára, multidiszciplináris forrásokból és többféle módon jön létre.
- Ugyancsak értik azokat a folyamatokat, melyek révén a kutatási eredmények alkalmazása révén hatékony gyakorlat alakítható ki.
- A szociális munkások:
 - o felhasználják a gyakorlati tapasztalataikat és az elméletet ahhoz, hogy tudományos vizsgálatot és kutatást végezzenek;
 - o kritikus gondolkodással vállalkoznak a kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek és a kutatási eredmények elemzésébe;
 - o felhasználják és átalakítják a kutatás keretében szerzett bizonyítékot arra, hogy az tájékozódási pontként szolgáljon és fejlessze a gyakorlatot, a szakpolitikát és a szolgáltatások nyújtását.

A jogszabályi formában kiadott képzési követelmény példája a magyarországi rendszer, ahol miniszteri rendelet tartalmazza a felsőoktatási szakok képzési és

kimeneti követelményeit. A követelményekhez társul a Magyar Akkreditációs Bizottság szakértői tevékenysége, illetve a szaknak az Oktatási Hivatal általi nyilvántartásba vétele.⁶⁹

A kutatás és a képzés kapcsolatának modelljei Magyarországon

Fish tipológiája megfelelő alapot nyújt arra, hogy kísérletet tegyünk a kutatás és képzés viszonyának elemzésére a magyar szociális képzések esetében. Egy külföldi tipológia adaptálása során természetesen figyelemmel kell lenni arra, hogy a hazai képzések jellemzői és a képzések kontextusa mennyiben befolyásolják a mintának tekintett tipológia alkalmazhatóságát.

Az adaptálást könnyítő tényezők:

- Képzési minták átvétele: Amikor az 1980-as és 1990-es évek fordulóján Magyarországon kialakult a szociális képzések rendszere, a létrehozók tudatosan keresték és adaptálták a külföldi (brit, német, amerikai és egyéb) mintákat. A képzések résztvevői (tanárok és diákok egyaránt) azóta is folyamatos kapcsolatban állnak a külföldi egyetemekkel, illetve részt vesznek a szociális munka nemzetközi tudományos, illetve szakmai fórumain.
- Az európai felsőoktatási integráció folyamatai: Magyarország is részese az ún. bolognai folyamatnak, melynek keretében a résztvevő országok összehangolják felsőoktatás-politikájukat és harmonizálják felsőoktatási struktúráikat. A harmonizálás célja az egyes országokban folyó képzések összehasonlíthatóságának, valamint a hallgatók mobilitásának elősegítése.

⁶⁹ Ld még: REGULATION OF SOCIAL WORK: A Confusing Landscape. Don Collins, Heather Coleman and Pam Miller Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social Vol. 19, No. 2, Challenging the Boundaries of Canadian Social Work / Nouveaux horizons pour le travail social canadien (2002), pp. 205-225.

Hussein, S. (2011): Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA), November 2011 Commissioned by the General Social Care Council and Skills for Care & Development.

- A szociális munka és a szociális képzések nemzetközi standardjai: Magyarországon is a szociális szakma alapjának tekintik a szakma nemzetközi szervezetei által kidolgozott alapfogalmakat, standardokat, illetve a széles körben elfogadott szakmai etikai elveket.

Az adaptációt nehezítő körülmények:

- A képzések diszciplináris, illetve tantárgyi szerveződése: A hazai felsőoktatást általában, ezen belül a szociális képzéseket is jellemzi a diszciplináris jelleg (a tudományágak szerinti szerveződés), és a tanterv elaprózott szerkezete (sok tantárgy kevés kredittel). Ugyanakkor kimeneti szabályozás érvényesül (az elvárt tanulási eredmények meghatározásával), így a képzések többnyire csak konfliktusosan tudják a kétféle orientációt összehangolni.
- Szociális munka gyakorlati kutatás helyzete: Az ismertetett tipológia több modellje is feltételezi, hogy a hallgatók elérhetnek olyan kutatásokat, melyek közvetlenül a szociális munka gyakorlatára vonatkoznak, sőt akár részt is vehetnek azokban. A tudományos diskurzus jórészt egyetért abban, hogy a „szociális munka gyakorlati kutatás” kétféle dolgot jelent: az „A” modell esetében egy hivatásos kutató által végzett, a szociális munka gyakorlati igényeit szolgáló kutatásról van szó; a „B” típus esetében pedig a gyakorlati szakember által végzett, a napi gyakorlatban felmerült kérdéseket megválaszolni kívánó kutatásról (*Uggerhøj, L. 2011*). Magyarországon még mindig mérsékelt a szociális munka gyakorlati kutatások volumene, és azok is többnyire a fenti „A” csoportba sorolhatók.

A képzés és a kutatás kapcsolatának modelljei a hazai szociális képzésekben

A továbbiakban a fent ismertetett, *Fish* által kidolgozott tipológiát használjuk fel annak vizsgálatára, hogy a hazai szociális képzések szervezői mely modellek keretében értelmezik a kutatás és a képzés kapcsolatát. A kérdés több forrás alapján vizsgálható, így például a képzések tanterveinek és tantárgyleírásainak tanulmányozása, a tanárok attitűdjeinek megismerése, vagy pedig a kutatás szerepére vonatkozó diskurzusok elemzése révén. Mi most ez utóbbit kívánjuk alkalmazni, tehát kvalitatív szociológiai diskurzuselemzés keretében kívánunk vizsgálni egy sajátos diskurzust, jelesül a szociális munka szakokra vonatkozó képzési és kimeneti követelmények (a továbbiakban: KKK) szövegét.

Mennyiben tekinthető a KKK diskurzusnak? Elvégre ugyanígy állítható, hogy itt jog által szentesített szabályról van szó, melyet hivatalosan közzétettek, és amelyet mind a szakindítási kérelmet beadó egyetemek, mind pedig a kérelmet elbírálnak (OH, MAB) normaként fognak fel. Valóban, a normatív jelleg hozzátartozik a KKK-hoz. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 15. § (1) bekezdés szerint „A felsőoktatási intézményben a képzés képzési program alapján folyik. A képzési program részeként a tantervet felsőoktatási szakképzésben, alap- és mesterképzésben a miniszter által kiadott képzési és kimeneti követelmények alapján, szakirányú továbbképzésben szabadon készíti el a felsőoktatási intézmény.” A törvény 108.§ 16. pontja szerint a képzési és kimeneti követelmény „azoknak az ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek (kompetencia) összessége, illetve az a tudás, amelynek megszerzése esetén az adott szakon oklevél kiadható.” A törvény felhatalmazása alapján pedig a miniszter a 15/2006. (IV. 3.) OM rendeletben tette közzé az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeit. A kkk. tehát jogszabályban kiadott norma, mely meghatározza az egyes szakok kimeneti jellemzőit (a megszerzendő kompetenciákat), továbbá legfontosabb formai jellemzőit (pl. kreditek száma).

Másrészt azonban pontosan nyomon követhető, hogy a KKK létrejötte során mely szereplők, milyen kontextusban, milyen kommunikatív aktusokat tettek. A KKK szövege olyan folyamat során jött létre, melyben a kormányzat által meghatározott kereteket az érintett felsőoktatási terület szakemberei, mint szakértők töltötték ki az egyes szakok szakmai tartalmait leíró szöveggel. Ilyen értelemben a kormányzat a jogszabályokkal, útmutatókkal, sablonokkal és más eszközökkel a szakmai diskurzus kontextusát alakította ki, a szakemberek pedig ezen a kontextuson belül kommunikáltak és hoztak létre konszenzuson alapuló szöveget.

A képzéseket formáló diskurzus jellemzőit *Tomasz Gábor* kutatásából lehet mélyebben megismerni, aki a többciklusú képzés létrehozásának 2005-ben és a következő években zajló folyamatait vizsgálta, és írásában a felsőoktatási intézmények képviselői által folytatott egyeztetések menetét elemzi (*Tomasz, 2006*).

A KKK szövege tehát egy olyan diskurzus megnyilvánulása, melyet az érintett szakterület szakemberei egy körül határolt szituációban folytattak, melyben a feladat a képzés kötelező szakmai tartalmaira vonatkozó konszenzusos szöveg megalkotása volt. A diskurzus kontextusát elsősorban annak célja (a szakok követelményeinek jogszabályban történő meghatározása), valamint formai keretei (a szakértők a kormányzat által megadott kereteken belül fogalmazhatták meg a

szakmai tartalmakat) jelentették. Érdemes kiemelni néhány további tényezőt, melyek hatást gyakoroltak a szakértőkre:

- Függés az addig megtett úttól: A szociális képzések 1990-es megalapozásától kezdve minden újabb szabályozás a korábbi szabályozást vette alapul, és fejlesztette tovább. Megjegyzendő, hogy az 1990-es kiinduló pont többféle előzményen alapult, így a külföldi példákon, az ELTE képzésének mintáján, a korai hazai kísérletek tiszteletén, valamint az érintett tudományterületek (pl. szociológia, jog, pszichológia) hagyományain. Az újabb szabályok alkotására hatással voltak a már létező szabályok, különösen pedig az azok talaján kialakult képzési hagyományok.
- A szakterület sajátos érdekei és kultúrája: A szociális szakok szorosan kötődnek a szociális szakmához, ezért a képzések folyamatosan reflektálnak a szakma helyzetére, presztízisére, illetve kultúrájára. Míg 1990-ben főként a külföldi minták alapozták meg a szakmáról való gondolkodást, a továbbiakban párhuzamosan fejlődött a hazai szociális képzés és a hazai szociális szakma, így egyre differenciáltabb válaszok születtek arra a kérdésre, hogy „mi kell a szakma műveléséhez”.
- Az egyetemek (képzőhelyek), illetve tudományterületek (szakterületek) sajátos érdekei, illetve kultúrája: A KKK-t fogalmazó szakértői csoport tagjai egyetemekről érkeztek, azon belül pedig a szociális képzést folytató szervezeti egységekből (képzőhelyekről); így – egyebek mellett - a szervezeti érdekek is hatással voltak a diskurzusra. Hasonlóképpen az egyes tudományterületek (szakterületek) képviselőinek érdekei és kulturális különbségei is megnyilvánultak az egyeztetések során.

A hazai szociális képzések szabályozásának három hulláma különböztethető meg (Budai – Csoba – Goldmann, 2006):

- 1) A Soproni Konferencia (1990) keretében megalkotott szakmai elvárások („Soproni norma”) és az annak alapján kiadott tantervi irányelvek; majd a 6/1996. (I. 18.) Korm. rendelet a szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről

A hazai szociális képzések kitüntetett periódusa volt az 1980-as és az 1990-es évek fordulója, amikor – kutatási, képzési, és szakmapolitikai előzményeket követően – sor került a szociális képzések rendszerének kialakítására. A szakok kö-

vetelményeinek meghatározását leginkább három körülmény befolyásolta: Az akkori gyakorlattól eltérően, a szociális szakok esetében a képzés követelményeinek meghatározására az érdekeltek (a kormányzat képviselői, szociális kérdések kutatói és a szociális képzések szervezői) széles körű kooperációja keretében került sor (*Tóbiás, 2017*).

A másik jellegzetesség az volt, hogy a képzések létrehozói adaptálták a szociális munkás képzések külföldön széles körben elterjedt megoldásait (amit a külföldi tanulmányutak, illetve a külföldi szakértők hazai látogatásai segítettek elő). Végül pedig az adott korszakban a hazai felsőoktatást még a folyamatszabályozás, nem pedig a kimenet felől történő szabályozás jellemezte, így a szakmai diskurzus és az azt követő normaalkotás is döntően annak meghatározására irányult, hogy mit kell tanítani a szociálismunkás-hallgatóknak.

A szociális képzések szerkezetére és tartalmára vonatkozó elvárásokat a Szociális Képzési Bizottság keretében készítették elő, majd az 1990-ben Sopronban tartott konferencián a képzéseket indító intézmények képviselői dolgozták ki és fogadták el. E szövegen alapult az ugyanabban az évben kiadott kormányzati dokumentum: „Az általános szociális munkás képzés tantervi irányelvei” (ld. Esély folyóirat 1990. 4. szám). Az irányelvek megfogalmazták, hogy milyen feladatok ellátására kell alkalmasnak lennie a szakembernek (ez a mai kompetencia-alapú megközelítéseknél jóval kevésbé volt konkrét), továbbá leírta a képzés szerkezetét és tartalmi elemeit (a képzési tartalmak leírása a jelenleginél sokkal részletesebben történt).

A tantervi irányelvben a kutatásról nem esik szó; az irányelvhez csatolt mellékletben – ahol az egyes ismeretkörök, akkori megnevezés szerint tudománycsoportok minimumkövetelményei voltak találhatóak – már megjelenik a kutatás, de ott is csak meglehetősen szűken. Így a szociális munka elmélete és gyakorlata ismeretkör keretében olvasható, hogy a leendő szociális munkásnak – egyebek mellett – ismernie kell a kutatás és az adminisztráció technikáit. A társadalomismeret-szociológia ismeretkörben pedig az elsajátítandó ismeretek egyik csoportja „a társadalmi megismerés technikái” nevet viselte, és részei voltak a társadalomstatisztika, a demográfia, a szövegelemzés (tartalomelemzés), a családtörténeti interjú-technika és a társadalomról szerzett ismeretek kezelési technikái. Látható, hogy a képzés tartalmait a mai szabályozáshoz képest bővebben leíró szöveg sem foglalkozik sokat a kutatással, és ahol igen, ott is technikai kérdésként kezeli.

A tantervi irányelv után néhány évvel jelent meg szociális képzést szabályozó első jogszabály, a szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről 6/1996. (I. 18.) Korm. rendelet. Ez ugyancsak a folyamatszabályozás logikája szerint határozta meg a szakok követelményeit, melynek két eszköze itt is a képzési cél definiálása, másrészt a képzés tanulmányi területeinek megnevezése és azok arányainak meghatározása volt. A jogszabály megjelenése idején főiskolai, valamint egyetemi szintű szakok léteztek a szociális képzés területén; a jogszabály a főiskolai szintű képzések esetén nem tesz említést kutatásról, az egyetemi szintű képzéseknél pedig összesen három helyen említi. Az egyetemi szintű szociális munkás szak esetében a képzési cél tartalmazza, hogy a szakembernek képessé kell válnia „a szociális munka hatékonyságának és hatásosságának értékelő kutatására”. Mind az egyetemi szintű szociálpolitika, mind pedig az egyetemi szintű szociális munka szak esetében a fő tanulmányi területek egyike a „statisztika, kutatási módszertan”, az előbbinél legalább 10 %-os, az utóbbinál legalább 5 %-os arányban.

- 2) Az első képzési és kimeneti követelmények (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről)

A szociális képzések első KKK-it a ciklusokra épülő képzési rendszer (az. ún. bolognai rendszer) hazai bevezetése során, a többi felsőoktatási szakkal egyidőben adták ki. Magyarország 2004-ben kezdte meg a Bologna-folyamat megindításához szükséges előkészítő munkákat, a törvényi szabályozás 2005-re született meg, a KKK-kat pedig 2006-ban adták ki miniszteri rendeletben. A felsőoktatás átalakítása komoly adaptációs feladatot jelentett a felsőoktatás szereplői számára, lehetővé téve ugyanakkor a szakokkal kapcsolatos addigi gyakorlatok átgondolását. A felsőoktatási szakok követelményeit már a kimenetszabályozás logikája szerint, képesítési és kimeneti követelményekben határozták meg. Az újfajta szabályozás kialakítása során egyszerre kapott helyet a kormányzati irányítás és a szakmai önszabályozás; ennek megfelelően a kormányzat által meghatározott keretek között a szakterületek által delegált szakemberek (konzorciumok) fogalmazták meg az egyes szakok követelményeit.

A szabályozás hangsúlya a kialakítandó kompetenciákon volt, és kevesebb volt a képzés szerkezetét, tartalmát meghatározó szabály. A kormányzat előzetesen rögzítette az egyes képzési szintekre (alapképzés, mesterképzés és osztatlan képzés)

jellemző általános (nem szakspecifikus) kompetenciák listáját, majd az így meghatározott kereteken belül bízta a konzorciumokra az egyes szakok követelményeinek megfogalmazását. A folyamat végén az általános, illetve szakspecifikus kompetenciák listáját az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendeletben tették közzé.

Az általános (nem szakspecifikus) kompetencia-lista az alapképzés esetében a kutatást nem említi, csak ismeretszerzésről, információról, szövegek értelmezéséről és elemzéséről van benne szó. A mesterképzési szakokra jellemző kompetencia-lista már tartalmazza a kutatás kifejezést, noha a vele kapcsolatos szöveg nem túl konkrét. (A hallgató „felkészült a tudományterületről vagy a megszerzett tapasztalatból származó információk, felmerülő új problémák, új jelenségek kritikus feldolgozására”, illetve „képes a tudományágában a tudományos kutatások és a különböző módszerek értékelésére, önálló kritika megfogalmazására és szükség esetén alternatív megoldások felvetésére”).

A szakértők a szociális szakok szakspecifikus kompetenciái körében az alapképzési szakok esetében kisebb, a mesterképzési szakok esetében nagyobb önállósággal fogalmazták meg a kutatással összefüggő kompetenciákat. A szociális alapképzési szakok KKK-i is csak információkról, nem pedig kutatásról tesznek említést; azt a szöveg nem pontosítja, hogy milyen információszerzési módok, miféle felhasználásáról van szó.

Az érintett szövegrészek:

-ismerik „a szociális segítségnyújtáshoz szükséges információszerzés módjait és a legfontosabb információforrásokat”; alkalmasak „információk és tapasztalatok összegyűjtésére és rendszerezésére”; képes(ek) „az „információforrások, a szakmai gyakorlatban használatos dokumentációk használatára.”

A szociális munka és a szociálpolitika mesterképzési szakok esetében a szakmai konzorcium túllépett a központi mintán, és kibővítette a kutatásra vonatkozó elvárásokat. Lényeges megjegyezni, hogy a szöveg nem csak általában véve a kutatást, hanem a monitorozást, értékelést, szakpolitikai tervezést és elemzést is megemlíti a kompetenciák között. Látható, hogy 2006-ra a képzések szervezői már konkrétabb elvárásokkal rendelkeztek azzal kapcsolatban, hogy a szűken értelmezett kutatáson túl, milyen vizsgálati, elemzési, tervezési, értékelési feladatok tartoznak a szakokon végzetek kompetenciáinak körébe.

Néhány érintett szövegrész:

„... ismerik a kutatáshoz és a tudományos munka végzéséhez szükséges módszereket, eljárásokat és technikákat”; „alkalmasak „a szociális szolgáltatások működésének monitorozására és értékelésére, ... a kutatási tapasztalatokból adódó feladatok gyakorlati megvalósítására ... kutatási tervek kialakítására és menedzselésére” (Szociális munka MA szak)

„alkalmasak a szociálpolitikai tevékenység társadalmi-gazdasági hatékonyságának, társadalmi elfogadottságának mérésére” „kutatási tervek kialakítására és menedzselésére” (Szociálpolitika MA szak). A szociálpolitika MA szak esetében a szakmai törzsanyag kötelező ismeretkörei között említik a szociálpolitikai tevékenység módszereit is, melyek között megtalálhatók a következők is: a szociálpolitikai kutatás és elemzés módszerei, a szociálpolitikai tervezés és politikaalkotás módszerei. A differenciált szakmai ismeretek körében pedig az egyik elem az önálló tervezési-elemzési feladat.

- 3) A jelenleg érvényes kkk-k: 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

A KKK-k 2016-ban történt átalakításának oka az volt, hogy új megoldásokat fogadtak el az Európai Felsőoktatási Térség összehangolására, ezen belül a nemzeti képzések szintjeinek összehasonlítására. Míg a korábbi szakaszban az egyes országok képzéseinek szintjét a képzési idő hossza alapján lehetett összehasonlítani, az új megoldás az egyes szintekre jellemző tanulási eredmények alapján teszi lehetővé az összehasonlítást. Ennek megfelelően jött létre az Európai Képesítési Keretrendszer, majd annak hazai változata, az Országos képesítési keretrendszer.

Az Európai Parlament és Tanács 2018. április 23-án elfogadta az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról szóló ajánlást.

⁷⁰ A Keretrendszer olyan, a képesítések osztályozására létrehozott eszköz, amely a képesítések 8 szintjét a szintekre jellemző tanulási eredmények révén különbözteti meg. Az Európai Képesítési Keretrendszerben a tanulási eredmények 3 jel-

⁷⁰ Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2018. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (HL C 111., 2018.5.6., 1–7. o.)

lemzőcsoportot (ún. deskriptorokat) foglalnak magukba (tudás, képesség, kompetencia) (Oktatási Hivatal ⁷¹). A Magyar Képesítési Keretrendszer pedig a 8 szintet 4 jellemző alapján különbözteti meg (tudás, képesség, attitűd, felelősség és autonómia). ⁷²

A KKK-k 2016-os átalakítását egy központi projekt munkálatai, a Rektori Konferencia szervező-támogató tevékenysége, valamint a jogi szabályozás alapozták meg. A jogi szabályozás legfontosabb eleme a felsőoktatásban szerezhető képezések jegyzékéről és új képezések jegyzékbe történő felvételéről szóló 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet volt, mely előírta, hogy KKK-k is a Magyar Képesítési Keretrendszer szintjeit meghatározó jellemzőket alkalmazzák.

A KKK-k 2016-os módosításának szövege, hasonlóképpen a 2006-os mintához, ugyancsak a kormányzat és a szakma munkamegosztása keretében fogalmazódott meg. Az egyes szakok KKK-it az érintett felsőoktatási intézmények szakembereiből létrejött szakmai munkacsoportok tárgyalták meg és konszenzusos döntéssel alakították ki.

A szociális képzések területén a KKK módosításáról folyó diskurzust ekkor elsősorban a következő kontextuális tényezők befolyásolták:

- a szociális képzések hazai és nemzetközi gyakorlata, valamint az ahhoz kapcsolódó szakmai értékek. (Az 1990-től 2016-ig eltelt negyedszázad alatt a szociális képzésekben sokféle képzési megoldás kristályosodott ki, melyek részévé váltak a szakterület önképének)
- a 2006-os KKK szövege, illetve annak értelmezése és megvalósítása. (Az alapképzések esetében egy évtized, a mesterképzéseknél valamivel rövidebb idő telt el az első KKK-k megalkotása óta; ez alatt az idő alatt a KKK-k beleépültek a szakmai közgondolkodásba, és – többé-kevésbé - a képzések gyakorlatába is.)
- a képesítési keretrendszerre vonatkozó információk, különösen a szintleíró jellemzők központilag kiadott listája.

⁷¹ https://www.oktatas.hu/kepesekeknyito/kepesekek/europai_kepesitesi_keretrendszer

⁷² 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről

A 2016-os KKK-rendelet (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet) - hasonlóan a 2006-os megoldáshoz – tartalmazza mind a végzettségi szintek általános jellemzőit, mind pedig az egyes szakok KKK-ít. A szinteket megkülönböztető jellemzők listája már a KKK kidolgozása során rendelkezésre állt, és orientálta a szakmai csoportok diskurzusát. Ami a kutatást illeti, az alapképzések általános kompetencialistája nem használja a kutatás kifejezést, és az is kétséges, hogy a különböző szövegrészek tartalma a kutatásra utal-e.

Néhány jellegzetes szövegrészlet: „Ismeri a szakterületéhez kötődő legfontosabb összefüggéseket, elméleteket és az ezeket felépítő fogalomrendszert; illetve ismeri szakterülete fő elméleteinek ismeretszerzési és probléma-megoldási módszereit. ... Megérti és használja szakterületének jellemző online és nyomtatott szakirodalmát magyar és idegen nyelven, rendelkezik a hatékony információkeresés és -feldolgozás ismereteivel a szakterülete vonatkozásában.”

A mesterképzések általános kompetencialistája már több ponton kapcsolódik a kutatáshoz. Megjelennek a kutatások végzéséhez, értelmezéséhez, továbbá a helyzetek értékeléséhez és az elméletek alkalmazásához szükséges kompetenciák. (Például „ismeri szakterületének sajátos kutatási módszereit, absztrakciós technikáit, az elvi kérdések gyakorlati vonatkozásainak kidolgozási módjait.” Kifejezetten a kutatásra irányul az a kompetencia, mely szerint „szakterületének egyes résztémáiról önálló, szaktudományos formájú összefoglalókat, elemzéseket készít”; illetve „bekapcsolódik kutatási és fejlesztési projektekbe”).

A kutatás megjelenésének módozatai a 2016-os KKK-kban

Az alábbiakban a 2016-os KKK-nak a szociális képzésekre vonatkozó szövegrészeit soroltuk be a Fish által kidolgozott tipológia egyes modelljeibe. A figyelembe vett szakok: szociális munka alapképzési szak, szociálpedagógia alapképzési szak, szociális munka mesterképzési szak, szociálpedagógia mesterképzési szak, valamint szociálpolitika mesterképzési szak. Terjedelmi korlátok miatt további képzések KKK-jának feldolgozására nem kerül sor.

A KKK-k szövegéből azokat a részeket kívántuk kiemelni, melyek többé-kevésbé megfeleltethetők a tipológia valamelyik modelljének; a válogatás viszont erősen függött a kutatói interpretációtól. A szövegek több szempontból is ambivalensek voltak:

- Sok szövegrész esetében nem volt kideríthető, hogy az ismeret, az elemzés, a vizsgálat kapcsolódik-e kutatáshoz, vagy csupán a tanult elméletek

feldolgozásáról van szó. Ahol nem volt egyértelmű, hogy a szöveg kutatásra utal, azt nem tekintettük kutatást megalapozó szövegnek.

- Fish modelljei egy-egy jól körülírható változatát írják le annak, hogy a képzés miként viszonyul a kutatáshoz; a KKK-k szövege viszont többnyire nem eléggé direkt megfogalmazású ahhoz, hogy a deskriptor kétséget kizárólag besorolható legyen valamelyik modellhez. Ilyenkor a kutatói értelmezés döntötte el, hogy a szöveg melyik modellre utal.

A modellek a következők szerint jelennek meg (vagy nem jelennek meg) a 2016-os KKK szövegében:

Kutatás által informált tanítás (Research informed teaching)

A modell logikája szerint a hallgatónak azt kell demonstrálnia, hogy képes a kutatások felhasználására annak érdekében, hogy megértse a szociális munkában jelen lévő kérdéseket. A 2016-os KKK az alapképzési szakok esetében nem is említ a modellhez sorolható kompetenciát, és a mesterképzési szakok esetében is ambivalens a modell megjelenítése.

Érintett szöveg: „Képes az elméleti ismeretek és kutatási eredmények, valamint gyakorlati tapasztalatok integrált kritikai elemzésére és hasznosítására.” A Szociálpedagógia mesterképzési szak esetében a leginkább ide illő szöveg: „Képes a hazai és nemzetközi szakirodalom feltárására, feldolgozására és szakmai munkája során leszűrt következtetések gyakorlati alkalmazására.”

Képzett fogyasztók (Educated consumers)

A modell keretében a hallgatók megtanulják, hogy miként azonosítsák a releváns folyóiratokat, miként válogassák meg kritikusan az irodalmakat, és hogyan értsék meg a kutatási paradigmákat és módszereket.

A két alapképzési szak (szociális munka, szociálpedagógia) esetében a KKK „ismeretszerzés”-t, „ismeretszerzési forrás”-t említ, amelyek nem feltétlenül vonatkozathatók kutatási beszámolók megismerésére és felhasználására, és a „társadalomtudományi adatbázis” kifejezés mögöttes tartalma sem egyértelmű.

Az alapképzési szakok esetében az ide tartozó szövegrészek: „- Ismeri a szociális segítségnyújtáshoz szükséges ismeretszerzés módjait és a legfontosabb ismeretszerzési forrásokat.” (Szociális munka BA szak, Szociálpedagógia BA szak); „-

Hatékonyan alkalmazza az informatikai eszközöket... társadalomtudományi adatbázisok használatára.” (Szociálpedagógia BA szak.)

A szociális mesterképzési szakok esetében viszont határozottan elvárt kompetencia a szakirodalom felkutatása, a szakmai és tudományos folyamatok követése, valamint a tudományos források kritikai értékelése.

Releváns szövegrészek:

„Figyelemmel kíséri a hazai és nemzetközi szakmai folyamatokat, képes szakmai állásfoglalás kialakítására és képviselésére” (Szociális munka MA szak).

„Képes a hazai és nemzetközi szakirodalom feltárására, feldolgozására és szakmai munkája során leszűrt következtetések gyakorlati alkalmazására” (Szociálpedagógia MA szak).

„A társadalom- és szociálpolitika területén képes a hazai és külföldi tudományos és szakmai források feltárására, feldolgozására és szakmai munkája során a leszűrt következtetések gyakorlati alkalmazására (Szociálpolitika MA szak).

Kutatói gondolkodás (Research mindedness)

A modell lényege a kutatás folyamatának megértése, a kutatásra való kritikus reflexió, és különösen a szociális munka értékeinek beemelése a vizsgálatba. Az alapképzési szakok esetében a KKK-k nem utalnak a kutatói gondolkodásra. Spekuláció alapján persze állítható, hogy a tudományos elméleteknek, eredményeknek a gyakorlattal való összevetése mögött meghúzódhat akár a kutatói gondolkodás is, de egyrészt ez nincs jelen explicit módon a szövegekben, másrészt éppen a modell lényegét adó kritikus reflexió, illetve értéktartalmú orientáció hiányzik a szövegből.

Érintett szövegrészek:

„Elkötelezett a korszerű szociális munka tudományos és gyakorlati eredményeinek megismerésére és alkalmazására”, illetve „Képes megkülönböztetni a véleményeket, sztereotípiákat, előítéleteket a bizonyítékokkal alátámasztott társadalmi tényektől, leírásoktól, elemzésektől” (Szociális munka BA szak).

„Ismeri az elmélet és a gyakorlat összefüggését, szintetizálni tudja elméleti és gyakorlati ismereteit” (Szociálpedagógia BA szak).

A szociális mesterképzési szakok esetében a kutatói gondolkodás egy nagyon határozott irányát lehet azonosítani: a KKK-k nem csak általában várják el a kutatással kapcsolatos kompetenciák meglétét, hanem nevesítik az olyan alkalmazott területeket, mint a monitorozás, értékelő kutatás, szakpolitika-elemzés. Az említett kompetenciák legmarkánsabb eleme éppen a szakkérdések olyan vizsgálata, melyben kulcsszerepe van a - szociális munkára, szociálpolitikára jellemző - értéktartalmaknak.

Érintett szövegrészek:

Képes „...szolgáltatások működésének folyamatos monitorozására, önálló értékelésre és elemzésére, szükségletfelmérések, hatásfelmérések, értékelő kutatások végzésére (Szociális munka MA szak).

A cél olyan szakemberek képzése, akik „... önállóan, vagy csoportban végzendő kutatási, szakértői, oktatási, döntéshozói, irányítási, tervezési és szervezési feladatok felelősségteljes elvégzésére képesek” (Szociálpedagógia MA szak).

„Képes a szociálpolitikai tevékenység társadalmi, gazdasági hatékonyságának, társadalmi elfogadottságának mérésére. ... Módszertani ismeretei birtokában képes a munkaerő-piaci és foglalkoztatási rendszerek komplex elemzésére, szakpolitikai elemzés és értékelő kutatás készítésére. Módszertani ismeretei birtokában képes a területfejlesztés és a területi szociálpolitika körében szakpolitika-elemzés, értékelő kutatás, illetve más értékelő módszer alkalmazására” (Szociálpolitika MA szak).

A kutatói képesség (Research capacity)

A modell keretében a hangsúly a kutatói kompetencia kialakításán van, melyhez elsősorban a kutatóismertani kompetenciát sorolják. Noha a KKK-rendelet az alapképzések szintjére jellemző kompetenciák között csak az ismeretszerzést említi, és nem a kutatást, a szociális munka BA szak KKK-jának szövegét ennél bátrabban fogalmazták, mert az elvárt tanulási eredmények közé beemelték kutatáshoz kapcsolódó kompetenciát is. A szociálpedagógia BA szak KKK-ja csak az ismeretszerzést említi, a módszertani tudásra történő utalásból pedig nem derül ki, hogy miféle módszerre vonatkozik.

Érintett szövegrészek:

„Érti és átlátja a társadalomtudományi kutatások alapjait, a szakterület kutatási területeit és módszereit.... Képes szükségletfelmérésre...” - Szociális munka BA

szak, „Ismeri a szociális segítségnyújtáshoz szükséges ismeretszerzés módjait és a legfontosabb ismeretszerzési forrásokat. ...Módszertani tudással rendelkezik, átlátja a szociális szakma innovációjának lehetőségeit” (Szociálpedagógia BA szak).

A mesterképzési szakok esetében a KKK-k nagyon határozottan fogalmazzák meg azt, hogy a végzett szakembernek rendelkeznie kell kutatómódszertani ismeretekkel, és képesnek kell lennie a szükséges kutatások önálló folytatására. Tehát a mesterszakot végzett szociális szakember egyik fő ismerve az, hogy képes a szakterületén a szükséges kutatás tervezésére, lefolytatására, és elemzésére.

Érintett szövegrészek:

„Képesek szakmai döntési alternatívákat megalapozó kutatások kidolgozására és megvalósítására.” „Birtokában van a kutatáshoz és a tudományos munka végzéséhez szükséges módszerek eljárások és technikák körének.” „Felkészült a szociális szolgáltatások működtetéséhez és fejlesztéséhez szükséges... kutatási ... ismeretekből.” „Önállóan vesz részt kutatási tervek kialakításában és menedzselésében, a kutatási tapasztalatokból adódó feladatok meghatározásában és gyakorlati megvalósításában” (Szociális munka MA szak).

„Ismeri a társadalmi jelenségek, a szociális problémák kutatási és elemzési módszereit; rendelkezik kutatás módszertani ismeretekkel.” „Képes szakmai állásfoglalás kialakítására és kutatási feladatok elvégzésére (Szociálpedagógia MA szak).

„Birtokában van a szociálpolitikai szakmai munkában közvetlenül alkalmazható módszertani tudástartalmaknak, különösen a szociálpolitikai kutatás és elemzés, a szociálpolitikai tervezés és politikaalkotás, szociális közszolgáltatások és intézmények szervezése és vezetése területén.” „Szakterületének egyes részterületein képes kutatási tervek, fejlesztési programok, tervezetek, dokumentumok, kidolgozására” (Szociálpolitika MA szak).

Reflektív szakember és kutató (Reflective practitioner-researcher)

A modellbe azok a képzések lennének sorolhatók, melyekben a végzett szociális munkások „szakember-kutatókká” válnak, azaz dolgoznak a szakma gyakorlatában, ugyanakkor reflektálnak a napi gyakorlatukra és kutatják a gyakorlatban felmerült problémákat. A hazai KKK-k megfogalmazásai nem utalnak ilyen modellre.

A képzések – természetesen – a szakma gyakorlati művelőit képezik. Reflexív szakemberről a Szociális munka BA szak, és a Szociálpolitika MA tesz említést, és a kritikai szemlélet több szövegrészben is megjelenik. Azt viszont, hogy ez a gyakorló szakember egyben kutató is lesz, aki a saját napi gyakorlata által felvetett kérdésekre keresi a választ, a KKK sehol sem említi. Így tehát, ha a végzett hallgatók (a már említett modellek keretében) képessé is válnak kutatás végzésére, nem állíthatjuk, hogy a saját szakmai gyakorlatára reflektáló szakember-kutatóról van szó.

Érintett szövegrészek:

„Képes kritikus szemlélettel és reflektív módon megfogalmazni a társadalmi és szociális problémákat, a veszélyeztető tényezőket és a problémakezelés folyamatát.” „Tevékenységet a kritikai gondolkodáson alapuló ... munkavégzés, a saját tevékenységre vonatkozó reflexiók jellemzik” (Szociális munka BA). Kérdés, hogy csak megfogalmaz és reflektál, vagy pedig kutat is?

„Képes a szociális problémák, szükségletek, veszélyeztető tényezők felismerésére, feldolgozására, elemzésére, kezelésére, megoldására”. (Szociálpedagógia BA szak). Kérdés, hogy a felismerés, a feldolgozás saját gyakorlati kutatás keretében történik-e?

„Képes az elméleti ismeretek és kutatási eredmények, valamint gyakorlati tapasztalatok integrált kritikai elemzésére és hasznosítására.” (Szociális munka MA szak). „Képes szakmai tapasztalatait, tudományos igénnyel összefoglalni, elemezni.” (Szociálpedagógia MA szak). Vajon a tapasztalatok összefoglalása, elemzése támaszkodik-e a gyakorló szakember által végzett kutatásra?

„Tisztában van a szociálpolitika tényleg alapú, továbbá érdek- illetve értékelkötelezett felfogásmódjaival, ezért reflexív szakemberként kialakítja és képviseli saját nézőpontját.” (Szociálpolitika MA szak). Vajon ez a reflexív szakember végez kutatásokat a napi gyakorlata által felvetett problémák megválaszolására?

Az eredmények értékelése

Fisch tipológiájának felhasználásával áttekintettük, hogy milyen szerepet tulajdonítanak a kutatásnak a hazai felsőfokú szociális szakok KKK-i. Közelebbről azt vizsgáltuk, hogy az egyes szakok követelményeiben megfogalmazott tanulási eredmények a tipológia melyik modelljeinek felelnek meg. A szövegekkel kapcsolatos általános tapasztalat az volt, hogy a KKK-k szövegeiben gyakran nem

egyértelmű, hogy kutatásról van-e szó (vagy például elméleti ismeretek alkalmazásáról), és amikor kutatást említ a szöveg, akkor sem lehet mindig egyértelműen eldönteni, hogy a megoldás melyik modellhez sorolható be.

Részben a kimenetszabályozás logikájára vezethető vissza, hogy a **kutatás által informált képzés** modellje az alapképzési szakok esetében nem jelenik meg a szövegben, noha csupán a megfogalmazástól függ, hogy tanulási eredményként tekintsünk rá: „a hallgató képes a kutatások felhasználására annak érdekében, hogy megértse a szociális munkában jelen lévő kérdéseket”. Ilyen formában a kutatás által informált képzés fontos modellje lehetne a szociális alapképzéseknek. Szerencsére a mesterképzési szakok KKK-i támogatják ezt a modellt.

A **képzett fogyasztók modellje** keretében a hallgató képessé válik a releváns szakirodalom fellelésére és a kutatási beszámolók megértésére. Sajnálatos, hogy a szociális alapképzési szakok esetében a szöveg nem lép tovább az információforrások használatánál, és nem fogalmazza meg a tudományos kutatások „fogyasztására” való képességet; a mesterképzési szakok esetében viszont határozott követelmény a tudományos források kezelése és kutatások eredményeinek használata.

A **kutatói gondolkodás modellje** nem csak a kutatás megértésének és kritikájának képességéről szól, hanem – kiemelten – arról, hogy a szociális munka értékeit is beemeli a kutatásba. A hazai szociális alapképzési szakok esetében a kutatói gondolkodás megteremtése nem vált követelménnyé, holott külföldön ez az egyik leghatékonyabb eszköze annak, hogy a kutatás részévé váljon a szociális munkás gyakorlatának és szakmai önképének. Talán ez az egyik oka annak, hogy Magyarországon kevés szociális munkás lesz gyakorlati szakember-kutató. A mesterképzési szakokon viszont követelmény a kutatói gondolkodás megteremtése, melynek speciális megnyilvánulásai az értékelő kutatások és más hasonló feladatok.

A **kutatói képesség modellje** kezdetektől jelen van a magyar szociális képzésekben, és ezt vitte tovább a 2016-os KKK is. A szociális alapszakok esetében (konkrétan a Szociális munka BA szaknál) csak bátortalanul jelenik meg a kutatói képesség, a mesterképzési szakok esetében viszont egyértelmű követelmény, hogy a végzett hallgató képes kutatások tervezésére, folytatására, értékelésére és eredményeinek alkalmazására.

A **reflektív szakember és kutató modellje** olyan szakembert kíván képezni, aki szociális munkásként praktizál, egyidejűleg pedig a szociális munka „gyakorlati

kutatója” (practitioner researcher). A KKK-k szövegei sem az alapképzési, sem a mesterképzési szakokon nem alapozzák meg ennek a modellnek az elterjedését.

A fentiek alapján legalábbis az állítható, hogy a szociális szakok 2016-os KKK-i szövegében rögzített diskurzus ambivalens módon viszonyult a tudományos kutatásnak a képzésben betöltendő szerepéhez. A szociális képzések 1990-re visszavezethető hagyományai, valamint a többciklusú képzési rendszert tagoló hivatalos álláspontok kétségtelenül nyomot hagytak a 2016-os diskurzuson (lásd például a kutatásnak elsődlegesen kutatómódszertani kérdésként történő felfogása, illetve a kutatásnak a mesterképzésekhez történő delegálása). A szakmai diskurzus ennek ellenére autonóm eredményeket produkált, ahogyan a kutatással kapcsolatos követelményekben – az alapképzésekben kevésbé, a mesterképzésekben szélesebb körben - helyet talált a szociális terület sajátos feladatainak. Mindazonáltal a KKK eszköz lehetett volna arra is, hogy a szociális képzésekben megerősödjenek a kutatással kapcsolatos olyan modellek is, melyekről most kevesebb szó esett. Természetesen bármennyire fontos volt a KKK-t létrehozó diskurzus (hiszen komoly súlyú döntési helyzetben került rá sor), lehetőség van újabb szakmai diskurzusokra, és – ami legalább ennyire fontos – az egyes képzések kutatással kapcsolatos gyakorlata ma is, és a jövőben is megvalósítója lehet a kutatással kapcsolatos különböző képzési modelleknek.

Irodalom

Adam, N., Zosky, D. L., & Unrau, Y. A. (2004): Improving the research climate in social work curricula: Clarifying learning expectations across BSW and MSW research courses. *Journal of Teaching in Social Work*, 24(3/4), pp. 1-18.

Austin M.J., Dal Santo T.S, Lee C. (2012): Building organizational supports for research-minded practitioners. *Journal of Evidence Based Social Work*; 9 (1-2): pp.174-211.

Balogh E.; Budai I.; Goldmann R., Puli E.; Szöllősi G. (2015): Felsőfokú szociális képzések Magyarországon 2015. *Párbeszéd* 1. évf. Különszám.

Budai I. (2001): A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében I–II–III. *ESÉLY*, 2. sz., 51–71. 4. sz., 69–102.o., 5. sz., 40–68.o.

Budai, I.; Csorba, J.; Goldmann, R.; (2006): A szociális képzések magyarországi fejlődésének főbb állomásai. *Esély* 2006/2 sz. 49-70. o.

Burgum, S. and Stoakes, G. (2016): 'What does research informed teaching look like?' Higher Education Academy & University Alliance.

Council on Social Work Education (2015): 2015 Educational Policy and Accreditation Standards Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs.

(<https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Standards-and-Policies/2015-EPAS/2015EPASandGlossary.pdf.aspx>, letöltve 2019.08.01.)

Dunlap, K. M. (1993): A History of Research in Social Work Education: 1915-1991. *Journal of Social Work Education* 29(3) · January.

Fish, J. (2014): Investigating approaches to the teaching of research on undergraduate social work programmes: A research note. *British Journal of Social Work*, Vol. 45, Issue 3, April, pp. 1060–1067,

Fisher, M. (2013): Beyond evidence-based policy and practice: Reshaping the relationship between research and practice. *Social Work & Social Sciences Review* 16(2) pp.20-36.

Fraser, M. W. - Lewis, R. E. (1993): Research education in M.S.W. programs: Four competing perspectives. *Journal of Social Services Research*, 17(3/4), pp. 71–90.

Griffiths, R. (2004): Knowledge production and the research–teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education* Vol. 29, Issue 6 pp. 709-726.

Hamburger, F.; Sander, G.; Wöbcke, M. (2008): "Social Work Education in Europe." October 6, 2008. Social Cohesion Initiative of the Stability Pact for South Eastern Europe and Related Projects. ILO-UNDP Training on Elderly Services - Ashgabat, Turkmenistan - 4-7 November 2008.

(http://www.certs-europe.com/SITE_ANGLAIS/papers/swed-eur.pdf, letöltve 2019.08.15.)

Hardcastle, D.A.; Bisman, C. D. (2003:) Innovations in teaching social work research. *Social Work Education - The International Journal*. Volume 22, 2003 - Issue 1, pp. 31-43

Harman, K.M. (1989): Professional versus academic values: cultural ambivalence in university professional school in Australia. *Higher Education* 18(5): pp. 491-509 ·

Jenkins, A ; Healey, M (2005): *Institutional strategies to link teaching and research*. York: The Higher Education Academy. 66.

Lewthwaite, S.; Nind, M. (2016): Teaching Research Methods in the Social Sciences: Expert Perspectives on Pedagogy and Practice. *British Journal of Educational Studies*, Volume 64, Issue 4.

Lundahl, B. W. (2008): Teaching Research Methodology through Active Learning. *Journal of Teaching in Social Work*, v28 n1-2. 273-288. May.

Lyons, K. (2000): The place of research in social work education. *British Journal of Social Work* 30(4): pp. 433-447 · August.

Murray, J.; Aymer, C. (2009): The Apparent Conflict between Commitment to the Development of the Profession and the Imperatives of the Academy. *Social Work Education* 28(1): 81-95 · February.

Rodriguez, A.; Toews, M.L. (2005): Training Students to be Better Consumers of Research: Evaluating Empirical Research Reports. *College Teaching* Vol. 53, No. 3 (Summer, 2005), 99-101.

Rosen, A., Proctor, E., Morrow-Howell, N, and Staudt, M. (1995): Rationales for practice decisions: variations in knowledge use by decision task and social work service, *Research on Social Work Practice*, 5, 4, 501-523.

Talyigás K.–Hegyesi G. (1990): Alapkő – lététel. Az 1990-es soproni konferencia. *Esély*, 4. sz., 59–61.

Tóbiás L. (2017): Útitársak visszatekintve. *Párbeszéd* Vol. 4. (2017.) No. 3.

Tomasz G. (2006): A bolognai típusú képzés bevezetése az intézmények szemszögéből. In: Gábor Kálmán – Szemerszki Marianna – Tomasz Gábor: *A kétciklusú képzés kezdetei*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet. /Felsőoktatás és munkaerőpiac/.

Uggerhøj, L. (2011): What is Practice Research in Social Work - Definitions, Barriers and Possibilities. *Social Work and Society* (International Online Journal) Vol 9, No 1.

Trevithick, P. (2008): Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice. *British Journal of Social Work* 38, 1212–1237

Walsh, C.A.; Hewson, J. (2012) A Comparison of Two Methods of Teaching Research to Master of Social Work Students. *International Journal of Higher Education* Vol. 1, No. 1; May 2012

Wilson, G. Feb (2013): Evidencing reflective practice in social work education: Theoretical uncertainties and practical challenges. *British Journal of Social Work* 43, 1, 154-172 19.

Mi van a bozótban? Kutatásmódszertan a szociálismunkás-képzésben

Bevezető

A professzionális szociális munkás karrier ott kezdődik, ahol a képzésbe belépő diák, hallgató először találkozik a tudományos gondolkodás és a tudományos módszerek különféle elemeivel. Az oktató tanár feladata – azon túl, hogy befo gadhatóvá strukturálja és bemutatja ezeket az elemeket – az, hogy ösztönözze diákjait a „kétféle tudomány”, a gondolkodás és a módszerek elsajátítására, alkalmazására, valamint lehetővé tegye, hogy a diák ennek során hasznosítsa a magával hozott értékeket, személyiségének jellemzőit, attitűdjeit és laikus tudását, azokat ne megtagadva, hanem meghaladva és a tudományos elemekhez integrálva fejlessze ki saját szakmai személyiségét.

A tanulmány a szakmai személyiség kialakításának azon terepét helyezi fókuszba, amelyet a különféle kutatómódszertani kurzusok biztosítanak a szociálismunkás-hallgatók számára. Ennek érdekében a szociális munkást képző intézmények tantervi hálói és mintatantervei felhasználásával kerülnek feltárásra a szociálismunkás-hallgatók kutatómódszertani felkészítését szolgáló kurzusok. A témához kapcsolódóan elemzésre kerülnek mind az elméleti, mind a gyakorlati tantárgyak, továbbá a tantárgy státusza szerint úgy a kötelező, mint a kötelezően választható és a szabadon választható kurzusok is, óraszámukkal és a teljesítési időszakokkal (félévek, fő tartalmak, egymásra épülések) együtt.

E tanulmány nem foglalkozik a tudományos gondolkodásra való felkészítés teljes spektrumával, hanem inkább a különböző, elsősorban társadalomtudományi kutatásokra és azok módszertanának átadásának vizsgálatára helyezi a hangsúlyt.

Az elemzések során a tanulmány kiemelten foglalkozik azzal, hogy jelenleg mennyire jelenik meg a kurrikulumokban a szociális munkában végzett kutatások sajátos megközelítése, módszertana. Egyáltalán megjelennek-e, és ha igen, a klasszikus kérdőíves és diádikus interjúkon túl az egyéb módszerek – mint a dokumentumelemzés, a tartalomelemzés, az esettanulmány, a fókuszcsoporthoz tartozó interjú, a mélyinterjú stb. – mennyire hangsúlyosak.

A képzési dokumentumok elemzése során a szerzők megvizsgálják, hogy a tematikákban megjelennek-e olyan elemek, melyek a különböző kutatások és a min-

dennapi praxis összefüggéseivel foglalkoznak. Hangsúlyos-e, hogy miért és miképpen lehet fontos, hasznos a kutatás egy terepen dolgozó gyakorlati szakember számára? Megfogalmazódik-e a kutatásszervezési feladatok átadásának igénye? Ha nem a kötelező tantárgyakban, de a szabadon választható tárgyak esetén van-e lehetőség kutatásszervezési feladatok végzésére?

A tanulmánynak nem az a célja, hogy kritikai szempontú összevetést nyújtson a különböző képzőhelyeken történő kutatómódszertani kurzusokról, hanem az, hogy feltárjon egy általános helyzetképet, és azt potenciális fejlesztéseket generáló továbbgondolásra ajánlja a szociálismunkás hallgatók-kutatómódszertani fejlesztése tekintetében.

Háttér

A kutatómódszertan oktatását a szociális munkás képzésben úgy tekintjük, mint a szakmai személyiség kialakításához vezető (egyik) utat. Ez azonban nem jelenti azt, hogy csupán ez az egyetlen fókusz. Célja lehetne, sőt, területi és ágazati semlegessége miatt jól kombinálható különböző képzési filozófiákkal, eltérő tanári felfogással, különféle akadémiai- és praxistudás készletekkel, de még a hallgató/gyakornok egyéni háttére és képességei/készségei is más és más módon csatározhatók be az ilyen jellegű kurzusokba. Ideális esetben a képzőhely ezeket az egyéni képességeket/készségeket a kurzusok keretein túlmutatva is tovább tudja fejleszteni, lehetőséget tud adni az arra alkalmas hallgatóknak, hogy részt tudjanak venni a kutatások szervezésében, lebonyolításában is, tapasztalatot szerezzenek és fejlődhessenek.

A kutatómódszertan tanításának szükségessége, illetve hasznossága mikroszinten – ez alatt most a hallgatói/gyakornoki képességek/készségek és attitűdök szintjét értjük – természetesen elsődlegesen a kutatómódszertan elméleti és gyakorlati tudásának elsajátításában nyilvánul meg. Emellett ezeken a kurzusokon válik, válhat nyilvánvalóvá az egyes adatok megbízhatóságának kérdése (személyes vélemény vs. empirikus adatgyűjtés eredménye, a mintavétel fontossága és a mintavételi hibák következményei, eltérő módszertani megközelítések eltérő „milyenségű” eredményei stb.), amelyet tovább gondolva eljuthatunk az egyes társadalmi jelenségek mélyebb megértéséhez, vagy akár az előítéletesség kezelésének kérdéséhez is.

Mezoszinten több szereplő is megjelenik, akiknek érdekelttségét is érdemes megvizsgálni. Bizonyos szempontból ide sorolható a képzőintézmény maga, hiszen

egyformán érdekelt abban, hogy a végzett diákjai minél mélyebben értsék meg az összetett társadalmi folyamatokat, és abban, hogy hallgatóként magas minőségű kutatómunkát végezzenek, és a kiváló diplomadolgozatok megírása mellett egy részük becsatornázódjon a szakma tudományos utánpótlásába is. Ezen a szinten tárgyalandók a munkaadók, amelyek joggal várják el pályakezdőiktől a professzionális hozzáállást, melynek manapság már elválaszthatatlan része a kutatómódszertani és statisztikai képesség. Ez utóbbit úgy is definiálhatjuk, mint „a ránk zúduló információáradatban a célorientált, kritikus válogatásnak, az adatok és információk keresésének, olvasásának, értelmezésének” képességét (S.-né Kriszt, 2018). A felsőfokú szociális képzések dilemmájának és kritikus pontjaként említik többen (Balogh és mtsai, 2015; Budai 2001, 2004), hogy az elmúlt 25 évben kevésbé alakultak ki, és nem érhetők tetten a szociális képzésekkel kapcsolatos munkaadói elvárások és megrendelések. Ugyanakkor a szakmai elvárásnak való megfelelés természetesnek kell, hogy legyen, amelyek ma már talán határozottan megfogalmazódnak például az új képzési forma, a duális képzés beindítása során a munkaadói oldalon. A szakma elvárja a szociális munkás friss diplomásoktól, hogy olyan korszerű tudás birtokában legyenek, amely magában foglalja a kutatómódszertani ismereteket. A végzett szakemberek képesek legyenek az innovatív módszerek gyakorlati alkalmazására a társadalmi-szociális-környezet sajátosságainak felmérésére a szociális szolgáltatásfejlesztések, a szakmai programok és tervek készítésére, az ezeket megalapozó szükségletfelmérések kivitelezésére. A változó társadalmi igények, a permanens társadalmi változások, amelyek hatással vannak a szociális ellátórendszerekre, a szolgáltatások fejlesztésére és bővítésére, a szervezetek működésére is, a fennmaradásuk és fejlődésük érdekében folyamatosan szükséges a pályázatok felkutatása, projektek tervezése és kivitelezése. Emellett igen gyakran előállhatnak olyan helyzetek, ahol a szociális munkás szakember bevonódik egy település nagyobb volumenű fejlesztési projektjébe, mint a szociális témák helyi szakértője, vagy a szükségletfelmérések, helyzetfeltárások adatgyűjtésének aktív résztvevője. Ebben az esetben a helyi közösség és/vagy az önkormányzat érdekeltsége körvonalazódik a szociális munkás kutatómódszertani felkészültsége tekintetében. Az efféle projektek manapság sok esetben relatív magas pénzügyi ráfordítás mellett zajlanak, eredményük – esetleges eredménytelenségük – pedig sokak életére van hatással, ezáltal az előzetes kutatómódszertani tudásátadás hatékonysága egzakt módon is mérhetővé válik. A tudományos kutatásokban való közreműködés a hazai felsőfokú szociális munkás képzéseket felmérő tanulmány (Balogh és mtsai, 2015) SWOT-analízisében mint lehetőség szerepel, valójában az egyetemek ilyen jellegű piaci jelenléte

már most is erősnek mondható, amelyhez a szükséges munkaerő egy részét a képzésben résztvevő hallgatók adják.

Makroszinten az előbbi szempontok összegződnek, hiszen az egyének, közösségek és szervezetek mind megragadhatók a társadalom részeként is. Ezen túlmenően azonban érdemes kiemelni azt az általános tájékozottságot és az arra épülő szakmai színvonalat, amelyet az „általában vett” szociális munkás képes nyújtani egy „általában vett” közegben, helyzetben, amely a szociális munkáról, mint professzióról alkotott kép egyik forrása.

A sokszínű alkalmazási módhoz képest meglepően kis-számú szakirodalom foglalkozik a kutatómódszertan oktatásának kérdésével. *Wagner, Garner és Kawulich (2011)* metaanalízisében az 1997 és 2007 között megjelenő folyóirat-tanulmányokat vette számba. Ennek során 61 tudományos folyóiratban mindösszesen 195 tanulmányt gyűjtöttek össze, amely valóban nem mondható nagyszámúnak. Véltetően ez az adat nem a kutatómódszertan tanításának jelentőségét minősíti, hanem inkább azt, hogy ezen a téren nehéz olyan új területet találni, olyan új jelenséget leírni, amely intenzív vizsgálatra és publikálásra ösztönözné a téma kutatóit. *Wagner, Garner és Kawulich* hét témát azonosított be a vizsgált tanulmányok alapján:

1. A kutatómódszertan tanítása általában: helye a képzési koncepcióban, reflektálás a hallgatói attitűdökre, hallgatói kutatási aktivitás, az akadémiai tudás-területek befolyása a kutatómódszertani kurrikulumra;
2. Kvalitatív módszerek tanítása: helye a szociális munkás képzésben, analitikai lehetőségek, szoftverek;
3. Kvantitatív módszerek és a statisztika tanítása: jellemzői, az oktatás és a tanulás problematikája, a statisztika elsajátításának nehézségei;
4. Kevert módszerek (mixed methods) tanítása: térnyerése a kutatómódszertan oktatásában, az ilyen kurzusok felépítése;
5. A kutatómódszertan kurzusok során használható oktatási módszerek: különféle modellek és megközelítések, hallgatói kutatások célja, kutatási projektek felépítése és vezetése;
6. A kutatómódszertan tanítása speciális diszciplínák részére, ezek sajátos pedagógiai megközelítése;
7. Kutatásetika tanítása: az etikai bizottságok visszajelzéseinek hatása az egyes intézmények kutatási gyakorlatára, a diákok etikai percepciói.

Anyag és módszer

Tanulmányunk megírásához az adatgyűjtésnek azt a módját választottuk, hogy első lépésben legyűjtöttük a felvi.hu weboldalról azokat a hazai képzőhelyeket, ahová 2019-ben szociálismunkás-képzésre lehetett jelentkezni. Második lépésben felkerestük a szociálismunkás-hallgatókat képző felsőoktatási intézmények honlapjait és onnan gyűjtöttünk elérhető információkat a mintatantervekre, a tantervi hálókra és a kurzusokra vonatkozóan. Ezzel párhuzamosan e-mail-ben kerestük meg azokat a képző helyeket, ahol a felvi.hu szerint van szociálismunkás-képzés, de nem találtunk vagy nem jutottunk hozzá a honlapon lévő vonatkozó és friss információkhoz. Az elemzésbe így az alapján vontuk be a képzési helyeket, hogy találtunk-e, kaptunk-e részletesebb információt a tartalomvizsgálatnak alávetett kurzusokról.

Számos tantervi hálót, mintatantervet és kurzusleírást néztünk át elemzésünk elkészítéséhez. Megjegyzendő azonban, hogy különböző okok miatt, nem értünk el minden egyes ide kapcsolódó tantárgyleírást. Ezek alapján 27 kurzus vonatkozó részei képezik az elemzés alapját. A nappali és levelező formában megvalósuló képzést a tanulmány során nem választjuk szét, mivel azt nem indokolja a vonatkozó tantárgyleírások tartalma: eltérő óraszámban, de alapvetően mindenhol ugyanazt tanulják a nappali és levelezős hallgatók.

Az elemzésbe vont képzési helyekről részletesebb információt tartalmaz a hazai szociális munkás képzésről készített első, igazán átfogó elemzés (*Balogh és mtsai, 2015*). A bárminemű elemezhető információval szolgáló képzési helyek a következők voltak:

- Debreceni Egyetem (BTK; EK)
- Eötvös Loránd Tudományegyetem (TáTK)
- Károli Gáspár Református Egyetem (TFK)
- Miskolci Egyetem (BTK: Miskolc, Ózd)
- Pécsi Tudományegyetem (BTK)
- Semmelweis Egyetem (EKK)
- Széchenyi István Egyetem (AK)
- Szegedi Tudományegyetem (ETSZK)
- Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola
- Wesley János Lelkészképző Főiskola

Eredmények

A kutatómódszertan oktatásának vizsgálata során találtunk elméleti és gyakorlati kurzusokat, de jellemzően gyakorlati tantárgyként kerülnek tanításra a kapcsolódó tartalmak.

A kurzusok óraszámja jellemzően heti két órát jelent, azaz félévente 28-30 óra és jellemzően a második és harmadik félévben kerülnek sorra a kutatómódszertani tantárgyak. Az is általános, hogy nem egy, hanem kettő vagy több féléven keresztül is vannak olyan tantárgyak, amelyek keretén belül a kutatómódszertannal foglalkoznak. Nem talákoztunk olyan képzési programmal, ahol az első félévben lettek volna meghirdetve a kutatómódszertani tárgyak, volt azonban néhány olyan program, ahol a negyedik, ötödik, vagy hatodik félévben (is) voltak a kutatómódszertanhoz sorolható kurzusok.

Ami a kutatómódszertani kurzusok státuszát illeti, azok alapvetően kötelező be-sorolást kaptak a legtöbb képzésben. Szabadon választható tantárgyként olyan, ide kapcsolható kurzusok jelennek meg, mint a kutatótábor, a társadalomismereti tábor, a falukutatás, családmegismerési technikák, családtörténeti interjúk, valamint a helyi társadalom és közösség szükségletfelmérés módszerei, a kvalitatív kutatási módszerek a szociális munkában. Ezek a kurzusok jellemzően az adott tanár, vagy nagyobb oktatási egység által preferált kutatási területekre, témákra (pl. életminőség, egészségi állapot, stb.) fókuszálnak. Továbbá bizonyos nagyobb volumenű, országos hálózathoz kapcsolható kutatási kérdések (pl. gyermekszegénység, deviáns viselkedések, stb.) vizsgálatába, vagy a szociális munkához köthető témával rendelkező kutatási pályázatok egyes elemeinek megvalósításába (szükségletfelmérés, hatékonyságvizsgálat) vonnak be diákokat elsősorban a terpmunka során megvalósított kérdezőbiztosi feladatokba, esetenként instruktori, kutatószervezői tevékenységekbe.

A kutatómódszertan jellemzően hasonló nevű kurzusok (Bevezetés a társadalom-kutatás módszereibe, Társadalomkutatási módszerek alkalmazása a szociális munkában, Bevezetés az empirikus társadalomkutatás módszertanába, Adatgyűjtés, Kutatási alapismeretek a szociális munkában, Szociológia módszertana, Szociális kutatás, Szociológia stb.) keretében történik, de talákoztunk olyan képzőhellyel is, ahol a szociális munka fókuszába kerülő társadalmi problémákkal kapcsolatban jelenik meg, illetve van olyan is, ahol pl. a családszociológia kurzus keretében foglalkoznak kutatómódszertannal.

Megállapítható tehát, hogy a megismert képző intézmények szociálismunkás-képzései a kutatómódszertant általában komplexen fogják fel, nem szűkítik le egyetlen tantárgyra, hanem a különböző szociális munka, szociológiai és gyakorlati tantárgyak tekintetében is teret adnak ennek.

A szociálismunkás-hallgatók kutatómódszertani képzése a megismertek alapján alapvetően a szociológia tudományág által preferált értékrendszerrel, tudományelméleti alapokkal, logikával és tartalommal történik. Úgy tűnik, a szociális munka professziója még nem alakította ki hazánkban a rá jellemző sajátos kutatómódszertani „készletet”, ahogy az pl. az Egyesült Államokban már korábban megtörtént (*Tashakkori - Teddlie, 2003*). Az egyedi – vélhetően a tanár személyétől függő – módszertani újítások nem állnak össze széles körűen elfogadott rendszerre. Ezzel szemben érzékelhető a szociológiai alapok szociális kontextusba való átültetésének rendszerszerű gyakorlata.

A kurzusok általános célkitűzései között általában a következők szerepelnek: a hallgató meg tudja érteni egy társadalmi problémát, be tudja azonosítani ezeket a problémákat, tudja azt, hogy hogyan kell az adott problémát feltárni, megvizsgálni és tudja annak tudományos igényű megválaszolásának a logikáját. A kurzusok keretén belül a társadalomtudományi kutatások módszertani alapjainak és felépítésének átadása, a kutatási logika megismertetése fogalmazódik meg annak érdekében, hogy a fenti cél megvalósuljon. Ehhez szerveződnek elsőként jellemzően az elméleti, majd erre épülve a gyakorlati tantárgyak.

A célok eléréséhez olyan eszközöket biztosítanak a kurzusok, mint a társadalomtudományi kutatásokban általában használt kvantitatív és kvalitatív technikák megtanítása, kutatási terv kidolgozása. A kurzusok céljai között szerepel ehhez köthetően a kérdőívek formai és tartalmi követelményeinek a megismerése, a kérdéstechnikák elsajátítása, a kérdőíves adatfelvétel során nyert adatok számítógépes rögzítése, az interjúvázlat elkészítésének szabályai, az interjúfelvétel és interjúelemzés technikáinak megismerése.

A fejlesztendő kompetenciáknál tudás terén az elméleti és empirikus ismeretek, a társadalomtudományi kutatások alapvető tényeinek, irányainak, határainak ismerete, képesség tekintetében az elemzés, alkalmazás, együttműködés, lényeglátás, rendszerező gondolkodás, továbbá a társadalom rejtett és manifeszt törvényszerűségeinek felismerése jelenik meg. Az attitűdök tekintetében a nyitottság, az empátia, az elkötelezettség, a hitelesség, az autonómia és felelősség terén pedig a

segítés, az intervenció, a fejlődés, az önálló munkavégzés és önálló döntési képesség, a felkészültség a szakszerű és felelős szociális munka végzésére.

A megismert tematikák alapján a kutatómódszertani kurzusok során tanított empirikus módszerek tárháza viszonylag széles, hiszen a tantárgyleírásokban feltűnik a megfigyelés, a kísérlet, a tartalomelemzés, a dokumentumelemzés, az adatok másodelemzése, de jellemzően a két legnépszerűbb survey, a kérdőíves és az interjú módszerekhez kapcsolódó elméleti és gyakorlati tartalmak jelennek meg. A tantárgyak teljesítése is sok esetben ezek alkalmazásához kötődik. Érdekes kiemelni, hogy a terepgyakorlat, továbbá az ott tapasztaltak rögzítése, értelmezése is sok helyen hangsúlyosan jelenik meg a kutatómódszertani kurzusok keretében. Ezek nyújtanak arra lehetőséget, hogy a leendő szociális munkások jobban megismerjék azt a terepet, ahol munkájukat végezni fogják és képesek legyenek arra, hogy egyrészt észrevegyék, meglássák a jelentkező társadalmi és szociális problémákat, a képzés során tapasztalatuk alapján pedig képesek legyenek önálló kutatási problémát definiálni és azt hatékonyan megvizsgálni, adatot gyűjteni, elemezni. A terepen átélt közös tapasztalatok, azok közös értelmezése, a közösen gyűjtött adatok rögzítése, analizálása mindenképpen hasznos tudással vértet fel a hallgatókat. Meglátásunk szerint a terepen végzett, jellemzően társadalomtudományi kutatások ahhoz is hozzájárulnak, hogy a leendő szociális munkások képesek legyenek észrevenni, segítő tevékenységük során figyelembe venni azt, hogy az egyéni problémákon túl vannak csoport- vagy a közösség szintjén, azaz nagyobb társadalmi egységek mentén felmerülő problémák is, melyeket nem elegendő egyéni szinten kezelni, a hatékony és hosszú távú megoldások érdekében társadalmi válaszokat (is) kell rá találni. A kutatómódszertan fentebb már említett komplex értelmezése, azaz, hogy többféle tantárgy keretében is megjelenik, elméleti és gyakorlati képzések sora kapcsolódik hozzá, hozzájárul a leendő szakemberek problémafeltáró kompetenciájának növeléséhez.

Az elvárásokat, illetve a tantárgyi követelményeket tekintve színes listát állíthatunk össze, mely magában foglalja az önálló kutatási terv készítését, zárótanulmány, illetve gyakorlati beszámoló készítését, írásbeli vagy szóbeli beszámolót, házidolgozatot, zárthelyi dolgozatot, önálló kérdőív szerkesztését, lekérdezését, adatrögzítést, interjú vázlat készítését, interjúkészítést, annak átiratát és az eredmények bemutatását. A követelmények általában ötvözik az elméletben tanultakat és azok gyakorlati alkalmazását.

A kutatásmódszertani kurzusok tantárgyleírásai, különböző idő-illetve tartalmi bontásban, felosztásban, tartalmukat tekintve a következő nagyobb témákat fedik le:

- A tudományos gondolkodás és vizsgálódás alapja: mit és miért kutatunk, kutatási célok (felderítő, leíró, magyarázó), a megfigyeléstől a tudományos tényekig, tudományos és hétköznapi gondolkodás.
- A tudományos igényű megismerési folyamat felépítése, lépései: kutatási terv, kutatási problémák, kérdés-vagy problémafelvetés, okság, hipotézis-alkotás, konceptualizálás, operacionalizálás, elemzési egység.
- Szakirodalmi áttekintés, elérhető adatok, információk, könyvtár és internethasználat a szakirodalmi háttér kialakításában.
- Mintavételen alapuló kutatások: alapsokaság, minta, mintavételi eljárások.
- Empirikus adatgyűjtési módszerek (kvantitatív és kvalitatív) és ezek elkészítésének szabályai, alkalmazási módjai (dilemmák, hibák), illetve beavatkozás nélküli adatgyűjtés: kérdőív, interjú, kísérlet, megfigyelés, tartalomelemzés, dokumentumelemzés, terepmunka, a szociális munkában alkalmazott speciális adatgyűjtési módszerek.
- Közös adatfelvétel, kutatás lebonyolítása.
- Adatelemzés alapfokon, hipotézisvizsgálat (nem minden kurzus tartalmazza ezeket az elemeket): adatrögzítés, adattisztítás, mérési szintek, leíró statisztika (gyakorisági eloszlások, középpértékek), változók közötti kapcsolat, valószínűségi becslések (szignifikancia).
- Elemzések, kutatási beszámolók készítése, tanulmányírási és szakdolgozat készítési alapok: elemzési eljárások, tartalmi követelmények (válaszok a felvetett kérdésekre, megbeszélés, következtetések levonása, összegzés, javaslatok megfogalmazása) formai követelmények, szakirodalmi hivatkozás, plágium.
- Feldolgozó munka: tapasztalatok átbeszélése, kutatásetikai kérdések, eredmények prezentálása, interpretálása.

Az általános részek összefoglalása után a képzőhelyek említése nélkül néhány olyan jellegzetességet emelünk ki, melyek egyes intézményekben fellelhetők és meghatározzák a szociálismunkás-hallgatók kutatásmódszertani képzését.

- Van olyan képzőhely, ahol a második és harmadik félévben 60 órában tanulnak a diákok kutatómódszertant és ezalatt a kutatási terv készítése után a kutatási zárójelentés összeállítását is megtanulják.
- Elemzésünk során talákoztunk olyan intézménnyel, ahol a kutatómódszertan tanítása során figyelemmel vannak és külön kitérnek a szociális munkában használatos, alkalmazott speciális adatfelvételekre, adatgyűjtési technikákra (pl. ecomap, genogram, családtörténeti interjúk, környezettanulmány készítése egyéni szükségletek feltárási lehetőségei, szociális diagnózis készítése és fotódokumentáció készítése, a fényképezés eszköztárát felhasználva az információ gyűjtés gazdagítása céljából). Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy ezek a módszerek sok esetben a szociális munka elmélete/gyakorlata kurzusok elemeként kerülnek feldolgozásra, és nem kutatómódszertani tartalmakként. Ez esetben nyilvánvalóan más az adott módszer felhasználásának fókusza.
- Eltérő a kutatómódszertani kurzusok során feldolgozandó tartalom mélysége is: van olyan kurzus, amely az alapokon túl tartalmaz például magasabb szintű matematikai, statisztikai ismereteket, de a kutatások erkölcsi és etikai dilemmáit is.
- Van olyan kutatómódszertani kurzus, ahol a szakdolgozathoz kapcsolódóan, arra fókuszálva jelennek meg ismeretek és ennek megfelelő a követelmény is (kutatási terv kidolgozása a szakdolgozati témához).

A szociálismunkás-képzésben megjelenő kutatómódszertani kurzusokban tehát alapvetően a szociológiai, társadalomtudományokban alkalmazott módszertan, annak logikája, felépítése jelenik meg hangsúlyosan. Kicsit kívülről szemlélve azt mondhatjuk, hogy a képzés során a szociálismunkás-hallgatókat arra a szemléletre készítik fel a kurzusok, hogy mindennapi munkavégzésük során képesek legyenek társadalmi problémákat detektálni, definiálni és merüljön fel bennük az a gondolat, hogy az adott problémát meg kell ismerni, fel kell tárni, hogy válaszokat és megoldásokat fogalmazhassanak meg azokkal kapcsolatban. Általában egy-két félévet tanulnak a diákok kutatómódszertani alapokat, de vannak olyan képzési programok is, melyek további kurzusok szervezése által alkalmat adnak arra, hogy még jobban el tudjanak mélyülni a társadalomtudományi módszerek alkalmazásában és az abból származó eredmények értelmezésében. Az empirikus módszerek tekintetében a kérdőíves és interjúk adatfelvétel van előnyben a többivel szemben. Vannak olyan képzések, ahol egyéb módszerekkel nem is biztos, hogy találkoznak a szociálismunkás-hallgatók. A megismert kurrikulumok tekintetében két nagyobb egységre oszthatók: 1) kutatómódszertani alapok minél

szélesebb, több mindenre kiterjedő megismertetése, 2) egy-egy módszer alapsabb megismertetése és alkalmazása.

Ha egy kicsit belülről, vagy másképpen egy végzett szociális munkás szemszögéből vizsgálódunk, akkor a tanulmányozott kurzusok tematikájában általában nem fogalmazódik meg világosan az, hogy az elméletben tanult empirikus adatgyűjtési módszerek és annak logikája hogyan fog érvényre jutni majd a mindennapi szociális munka során: mikor, milyen céllal, milyen szerepben, és főleg milyen forrásokból van arra lehetőség, hogy a képzésben tanult társadalomtudományi és szociálismunka-kutatás megvalósuljon.

Ha viszont egy kicsit kritikusak akarunk lenni, akkor azt tudjuk megfogalmazni - persze mindvégig hangsúlyosan szem előtt tartva, hogy kizárólag a tanulmányunk készítéséhez megismert (sok helyen lecsupaszított) tantárgyi tematikák tartalmára alapozva - hogy a szociálismunkás-hallgatók kutatómódszertani oktatása során nem jelennek meg olyan tartalmak, melyek a kutatások és a mindennapi praxis összefüggéseivel foglalkoznak, nem jelenik meg egyáltalán az, hogy a képzés során tanultak hogyan hasznosíthatók a terepen, nem fogalmazódik meg hangsúlyosan a kutatószervezési feladatok átadásának az igénye. Mindezen tartalmak azonban a tematikákban feltűnő „terepkutatás” vagy „terepmunka” során kifejtésre és megoldásra találhatnak.

Irodalom

Balogh E., Budai I., Goldmann R., Puli E., Szöllősi G. (2015): Felsőfokú szociális képzések Magyarországon. *Párbeszéd Szociális Munka Folyóirat* (különszám): 1–98.

Budai I. (2001): A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében I–II–III. *Esély* 2: 51–71., 4: 69–102., 5: 40–68.

Budai I. (2004): „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...”. *Esély* 1: 61–79.

S.-né Kriszt É. (2018): A statisztika oktatásának helye és szerepe a magyar felsőoktatásban. *Statisztikai Szemle* 1996/3: 255-273.

Tashakkori, A., Teddlie, C. (2003): Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology* 6/1: pp. 61-77. DOI: 10.1080/13645570305055

Wagner, C., Garner, M., Kawulich, B. (2011): The state of the art of teaching research methods in the social sciences: towards a pedagogical culture. *Studies in Higher Education*, 36:1, pp. 75-88, DOI: 10.1080/03075070903452594

A terepkutatás (szociotáborok) és megfigyelés, mint kvalitatív módszerek jelentősége a szenvedélybetegséggel kapcsolatos problémák vizsgálatában

A tanulmány célja, hogy bemutassa a kvalitatív módszerek, azon belül is az etnográfiai módszerekkel is végzett terepkutatás, valamint a megfigyelés módszerének alkalmazását és jelentőségét a szenvedélybetegséggel kapcsolatos társadalmi problémák mélyebb megismerése érdekében. Valamint bemutatunk egy, a terepkutatás módszerére építő gyakorlatot (szociotábor) is, mely jó példaként szolgál, valamint a szociális munka szakos hallgatók oktatásában kiemelkedő jelentőségű a képzés struktúrájában.

A terepkutatás

A kvalitatív módszertan alkalmazása a nemzetközi és a hazai társadalomtudományi kutatásokban az utóbbi évtizedekben láthatóvá tette, hogy a kvalitatív módszerekkel gyűjtött és elemzett adatok nem csupán előkészítői vagy kiegészítői a kvantitatív kutatásoknak, hanem önmagukban is széleskörűen alkalmazhatók (Agar, 2003, 2011; Bodor, 2013). Vannak olyan kutatási kérdések, amelyek megválaszolására a kvalitatív adatgyűjtés és –elemzés a megfelelő, például nehezen hozzáférhető adatközlők vagy új jelenségek feltárása esetén, illetve amennyiben a társas-társadalmi kontextus hatását, illetve a háttérbe szoruló kisebbségek narratíváit vizsgálják. A kvalitatív módszertan célja feltárni azt, ami egyedi, illetve hangot adni annak, ami elvész az átlagosban. A kvalitatív módszertant ezért nem a kvantitatív módszertan vetélytársaként, hanem amellet, annak komplementereként érdemes értelmezni, értékelni. A kvalitatív kutatás egyik legrégebbi módszere a terepkutatás, és leggyakrabban alkalmazott adatgyűjtési eszköze a (részrtvevő) megfigyelés. A terepkutatás hagyományosan az antropológiai és etnográfiai kutatásokból ered. Társadalomtudományi alkalmazásának kialakulása a kulturális antropológiához köthető, a szociológiában a XX. sz. első felében a Chicagói Iskola⁷³ képviselői használták, amely után a szubkultúrák, a nyilvános terek, és a társadalmi történések vizsgálatának kedvelt módszerévé vált (Babbie, 2008).

⁷³ Chicagói egyetemen elindított, a nagyvárosok jellemző társas-társadalmi problémáit feltáró kutatás és kutatócsoport, a városszociológia első vizsgálatai, amelyre a tudomány „Chicagói Iskolaként” hivatkozik.

Mind a nemzetközi, mind a hazai kutatások történetében két típust lehet megkülönböztetni, az egyik az egyszeri, de hosszabb jelenlét a vizsgált térben, a másik a többszöri, de rövidebb kutatási periódusok alkalmazása. Az első esetben a hosszútávú változások egy adott közösségben nem figyelhetők meg, de a hosszabb jelenléttel több információt lehet összegyűjteni a vizsgált témában (Hoppál, 2006). Többszöri, rövidebb terepkutatással megfigyelhetőek trendek, ugyanakkor nem biztos, hogy a terepen töltött idő elégséges a kutatási téma alapos megismeréséhez (Hoppál, 2006). A terepkutatás olyan nem reprezentatív kvalitatív módszer, amely egyes térségek, közösségek és jelenségek alapos és szisztematikus megértésére törekszik.

Az antropológiai terepkutatásokban, - hasonlóan a szociális munka fejlődésében a posztmodern fordulattal a reflektivitásnak -, a tapasztalatok kontextus-, és helyzetfüggő megértésének van jelentősége. A XX. század második felétől a szociális munka a posztmodern világ részeként szakított a szakértői modell nyújtotta keretekkel. A posztmodern megkérdőjelezi azoknak a nagy átfogó elméleteknek, narratíváknak az egyetemes hatását, amelyek korábban, a modernitás talaján a segítő szakmák alapköveit jelentették. A posztmodernitásból következően a lokalitások jelentősége sokkal nagyobb, a kontextusnak, a helyhez és időhöz kötött tudásoknak a megismerése sokkal fontosabb és hangsúlyosabb, mind a kutatások, mind a segítő szakmák terén⁷⁴. Érzékeny témák, marginális helyzetben élők helyzetének megértése, elemzése esetében a kvantitatív módszereket alkalmazó terepkutatás nyújt megfelelő kutatási keretet. Hoppál szerint a terepmunka során a látott, tapasztalt kulturális jelenség a közösség számára hordozott társadalmi üzenetét kell vizsgálni (Hoppál, 2006). Hoppálhoz hasonlóan Feischmidt (2007) is kiemeli a terepkutatás reflexív jellegét. Feischmidt szerint a terepmunka előnye más módszerekkel szemben, hogy „hangot lehet adni” marginális helyzetű embereknek és

⁷⁴ Posztmodernről, konstruktív szociális munkáról bővebben: Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió Bp. 2009, Elisheva Sadan: Közösségi tervezés és empowerment e-könyv Bp 2012.

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0043_2A_kozossegi_tervezes_es_empowerment/adatok.html

Bányai Emőke szerk.: A globalizáció kihívásai: új irányzatok a szociális munkában és a szociális munka szupervíziójában Bp. Tátk 2012.

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0043_2A_a_globalizacio_kihivasai/adatok.html

az ő helyzetüknek (*Feischmidt, 2007:229*). Fontos hangsúlyozni, hogy a terepmunka egy tudatos, megtervezett kutatási módszer, magától értetődő társadalmi struktúrák, informális tudások, rutinok feltárására különösen alkalmas (*Feischmidt, 2007*).

A terepkutatás (és a terepkutató) egyik legfontosabb jellemzője a reflektivitás. A kutatás során a jelenlét (=ott tudjunk lenni, ott tudjunk létezni abban a környezetben), valamint, hogy „részeseivé válunk az életüknek”, próbáljuk megérteni, ahogyan a vizsgálat szereplői élnek, amit számukra jelent egy-egy történés, jelenség. Ehhez az kell, hogy a meglévő intuícióinkból, reakcióinkból is „kizökkenjünk”, ne a megszokottak szerint reagáljunk (*Schön, 1983*). Mindez ahhoz segít hozzá, hogy a kontextust is megértsük. A mélyebb megértés pedig relevánsabb és hatékonyabb reflexióhoz, beavatkozás tervezéshez vezet.

A terepmunka egyik legfontosabb adatgyűjtési eszköze a (résztevői) megfigyelés. *Hoppál* szerint a résztvevő megfigyelés, mint a terepmunka alapvető kutatási eszköze lehet aktív, azaz folyamatos és intenzív kommunikáció, kapcsolat a vizsgált közösséggel, illetve passzív, amikor ez a kapcsolat minimális (*Hoppál, 2006*). *Virágék* szerint a terepmunkát megelőzően a kutatás első fázisa az előkészítés: felkészülés a terepre a térkép, a lokalitás megismerésével, a rendelkezésre álló statisztikai adatok, szakirodalmak összegyűjtésével (*Virág és mtsai, 2007*). „Mi az, amit megfigyelünk? Egyfelől a mindennapi élet rutinját, egyéni cselekvéseket és az emberek közötti interakciókat, másfelől pedig azokat a kollektív eseményeket, amelyek során egy közösség – család, egyesület, vallási gyülekezet vagy éppen aprófalu – tagjai egy közösen birtokolt minta tudatában együtt cselekszenek.” (*Feischmidt - Szuhay, 2009:243*).

A terepkutatás során, a résztvevő megfigyelés módszerével megismerjük a célcsoport életét, környezetét, a közösség rendező elveit, tehát „részeseivé válunk az életének”, mely a megismerést szolgálja, a kontextus és jelentés megértése pedig segít az elfogadásban, a beavatkozások relevánsabb és hatékonyabb tervezésében is.

A kvalitatív epidemiológiai módszerek közül az etnográfiai terepkutatásnak éppen ez a megértés a fő jelentősége (*Agar, 2003*), az egyik és legfontosabb módszere a résztvevő megfigyelés volt. Azonban fontos hangsúlyozni, hogy a részvétel és megfigyelés nem a kutatásban résztvevő alanyok egyéni meglátásaira, szelekciójára bízott, hanem a megfigyelés egy szisztematikus adatgyűjtés, mely egy előzetesen kidolgozott szempontrendszer alapján történik, a résztvevő kutatók a

vizsgált célterületen gyűjtött információira, benyomásaira épül. A tényleges részvétel után következik a munka másik fontos része, ahol ezeket az összegyűjtött információkat és tapasztalatokat, az adatgyűjtő munka után közvetlenül, le kell jegyezni. Ezután a lejegyzett tapasztalatokat meg kell vitatni a kutatásban résztvevő többi társsal és azokról is szintén jegyzetet készíteni. A szociális munka gyakorlata alapvetően a terepen való folyamatos jelenletre épül együttműködve kollégákkal, reflektálva saját és az ő munkájukra. Így ez a kutatási módszer szervesen illeszkedik a szociális munka elméletéhez és gyakorlatához. Viszonylag olcsó, rugalmas és magas érvényességű kutatási módszer (Kézdy, 2011).

A mélyszegénységben élők szenvedélybetegséggel kapcsolatos problémáinak feltárása – a terepkutatás jelentősége a probléma megismerésében

A terepkutatás módszerére és a résztvevői megfigyelés, mint adatgyűjtési eszköz alkalmazására a mélyszegénységben élők szenvedélybetegséggel kapcsolatos problémáinak feltárása nyújt jó példát. Több okból jó példa ez, hiszen a mélyszegénységben élők olyan nehezen hozzáférhető csoportnak tekinthető, amely gyakran kívül esik a szerhasználattal vagy szenvedélybetegséggel összefüggő epidemiológiai vizsgálatok körén, valamint a hagyományos, például kérdőíves vizsgálatok kérdezési módszere nem mindig adekvát. A mélyszegénységben élők kutatásához szükséges a reflektivitás, valamint a hosszabb vagy rövidebb idejű jelenlét a terepen.

Az utóbbi években a szakmai álláspontok és beavatkozások kialakításában egyre fontosabb szerepet kapott a szerhasználók, illetve a szenvedélybetegséggel élő személyek tapasztalatainak beépítése. A megfigyelések szerint a droghasználat nem kívánt hatásait és következményeit jobban érzékeljük, több és súlyosabb, látványosabb következményekről számolnak be azok, akik kezelésre jelentkeznek, több szövődménnyel, fizikai és pszichés következménnyel találkoznak az ellátásban dolgozók (Kaló és mtsai, 2018, Nemzeti Drog Fókuszpont, 2019). A droghasználói csoportok átrendeződtek: új veszélyeztetett csoportok jelentek meg, például az egyre fiatalabbak droghasználata, vagy, hogy a lányok körében a droghasználat gyakorisága már megegyezik a fiúkével, illetve a mélyszegénységben élők csoportjának megjelenése a szerhasználók körében. A kvantitatív, kérdőíves vizsgálatok azokat a tényezőket nem tudják mérni, amivel a jelenség megérthetőbb lenne. Az okok között megemlíthető a látencia, és a kényes témából fakadó bizalomhiány, valamint, hogy nincs közös nyelv, a gyakran változó szerek nevei

nem egyeznek a felhasználók és a kutatók szóhasználatában, a használó nem is tudja, mit használ. A legalitás–illegalitás határa elmosódik, nem is tekintik drognak, kábítószernek a használt anyagokat. A survey vizsgálatok általában hosszúak, bonyolultak, nem a fiatalok, a szerhasználók nyelvén készülnek, valamint nem érnek el különböző kockázati csoportokat, pl. az iskolából lemorzsolódókat. Érdeemes tehát a hatások, a jelentések felől is közelíteni, a jelenséget megérteni, így a statisztikai adatgyűjtés mellett kvalitatív módszerekkel végzett mélyfúrásokat is alkalmazni.

A mélyszegénységben élők droghasználatával foglalkozó első vizsgálatok (*Szécsi - Sik, 2016, Szécsi, 2017*) megállapításai szerint a szerhasználat elsődleges okaként a mindennapi problémák elfelejtése, a magányérzés csökkentése és unaloműzés merült fel. A droghasználat az egyéni frusztrációk, hibás problémamegoldó stratégiák, tragédiák és traumák mellett, egyértelműen a társadalmi kirekesztés és a szegregátumokban élőkre jellemző élethelyzet, szegénység, nélkülözés, kilátástalanság az, ami a droghasználat legfőbb okaként megjelölhető. Az előítélet érzékelése, a szegregáltan működő iskolák, vagy iskolán belül az elkülönült osztályok létezésének tettenérése, a szegregátumban élő közösségek helyzete a településen belül, illetve magának az „elitnek” a hangulata kizárólag „közéről”, kvalitatív módszerekkel ismerhető meg. Sok esetben az interjútechnikák is kudarcot vallanak az alacsony iskolai végzettségű, alacsony verbális kifejező képességgel rendelkező közegben, különösen egy olyan kényes téma esetén, mint a droghasználat. A droghasználat egyrészt önmagában is bűncselekmény, másrészt pedig sok esetben még mindig a családok szégyenfortlja, mely erősíti a rejtőzködést, és gyengíti a segítségkérést ebben a közegben is. Azóta ezeket a megállapításokat több kutatás is megerősítette (*Lannert és mtsai, 2017, Fábíán és mtsai, 2017, Csák és mtsai, 2017, Csák és mtsai, 2018*).

A különböző módszerekkel készült vizsgálatok megerősítik azokat a mélyszegénységben élők körében jellemző szerhasználati jelenségeket és a háttérben meghúzódó összefüggéseket, melyeket a megfigyelés módszerével végzett, etnográfiai terepkutatással, már korábban mi is leírtunk (*Szécsi - Sik, 2016, Szécsi, 2017*).

A dohányzás igen elterjedt egészen fiatal (akár 10-12 éves) kortól, az alkoholra a periodikus, de mértéktelen fogyasztás a jellemző. Jelentős problémát jelent a visszaélésszerű gyógyszerhasználat, valamint a gyógyszer és alkohol kombinált használata. Az illegitim szerek közül egyértelműen az új pszichoaktív szerek

használata a jellemző, különösen a szintetikus kannabionidok (biofű, herbál) az elterjedt. Ezt főként a fiatalabb korosztály fogyasztja, de egy részük már maguk is szülők, tehát így több generációt érintenek a szerhasználatból fakadó következmények.

Ugyanakkor a terepkutatások abban is megegyeznek, hogy a szerhasználat elterjedtségét, mintázatát tekintve a települések között (még ha nagyon közel is vannak egymáshoz) jelentős különbségek lehetnek.

Éppen ezért a kvantitatív módszerek korlátozottak és elégtelenek, elsősorban statisztikai eligazodásul szolgálnak, a helyi szintű szolgáltatásszervezésnél is korlátozottan támaszkodhatunk rájuk, mivel a szerhasználat rejtőzködő, a motiváció a változásra ingadozó a használók körében. Rendkívüli jelentősége van tehát a helyi szintű méréseknek és tapasztalatoknak, melyben elsősorban a kvalitatív módszerek lehetnek eredményesek.

A településenként eltérő érintettséget látva, a rendkívül nagy szórást ismerve, az epidemiológiánál fontosabb kérdés, hogy mitől függ az, hogy egyes szegregátumokban egyre elterjedtebbé válik a pszichoaktív szerhasználat (a legális szerek mellett, elsősorban az új pszichoaktív szerekről, azon belül is a szintetikus kannabionidokról van szó), és más települések lakói védettebbnek bizonyulnak a szerhasználat tekintetében.

Az elterjedtség egyéni (anyagi helyzet, boldogulási stratégiák, kapcsolati háló) és környezeti adottságoktól (történeti háttér, közösségi kohézió, iskola pedagógiai és az elit beavatkozási stratégiái, szegregáció foka) függ. A jelenség szoros kapcsolatot mutat az előítéletesség, a fizikai és társadalmi kirekesztettség mértékével és minőségével is (*Szécsi, 2017, Lannert és mtsai, 2017*).

A szegregált területeken élők életéből rendszerint hiányoznak a droghasználattal szembeni védőfaktorok is. Ami a célcsoport tekintetében is a szerhasználatot megelőző dimenzióknak bizonyult (*Fábián és mtsai, 2017*) azok a vallás, sport, a megküzdő képesség fejlettségének mértéke, illetve a támogató kapcsolatok minősége. A fenti tényezőknek a peremhelyzetűek körében is hasonló szerepe, hatása van. Emellett a jó minőségű kapcsolatok (család, barátok, szegregátum kívül élők) fontos védő tényezőként szolgálnak a rizikómagatartásokkal szemben. A szegénységben élők körében ez nem ritka megfigyelés, nemzetközileg is ismert jelenség (*Van Hout, 2010, Boyd et al, 2018*), melyet a szerhasználattal kapcsolatban is megállapítottak (*Bourgois, 2003; Bourgois - Schonberg, 2009*).

Kábulatfüggőség, jelenorientáltság

A fenti társadalmi és egyéni helyzetek, a nélkülözés és jövőnélküliség, a szegénység és diszkrimináció miatt érzett állandó frusztráció egyfajta jelenben élő stratégiát hív elő, melyet jelenorientáltsággént határozunk meg (Kovács, 2008/a,b, Kozma és mtsai, 2010, Rácz és mtsai, 2017). A szegénységben élők körében ez nem ritka megfigyelés, nemzetközileg is ismert jelenség (Sen), melyet a szerhasználattal kapcsolatban is megállapítottak (Bourgois, 2003; Bourgois és Schonberg, 2009).

A pszichoaktív szerhasználat fő célja a valóságból való kilépés, a bármilyen droghatás érzése, függetlenül attól, hogy ez pozitív vagy negatív élmény. Nincs elsődlegesen fogyasztott és/vagy preferált szer, ehelyett mindenfajta tudatmódosító anyag használata kívánatos, amely a valóság, a saját élethelyzet „felejtését” szolgálja (Szécsi, 2017). A jelenorientáltság azt jelenti, hogy a gondolkodásban és a cselekvésekben is hiányzik az előrelátás és a tervezés (Kozma és mtsai, 2010, Váradi, 2008). Egyrészt azért, mert nem is lehetséges a kiszolgáltatottság és tehetetlenség, a lehetőség hiányának következtében, másrészt pedig a jövőről való gondolkodás szorongást kelt. A drogfogyasztás tehát mentális túlélési stratégia, melynek fő funkciója, az egyén lélethelyzetéből származó szorongás és stressz csökkentése. Az egészség nem érték, az egészségtudatosság sem az, a szerhasználat és az „elutazás”, „kiszállás” érzése az egyetlen racionális, a túlélést szolgáló megoldás.

Példa két terepkutatásra – a szegregátumokban élő emberek szerhasználatáról

A szociotábor az ELTE Társadalomtudományi Karán működő szociális munkás alapszakos (BA) képzés fontos része, melynek fő módszere a terepkutatás. 2015 és 2016 nyarán a szerhasználat került fókuszba⁷⁵. Arra voltunk kíváncsiak, hogy

⁷⁵ A terepmunka a két évben, két járásban történt. Az első helyszín az Észak-Alföldi Régió három településének szegregátumai voltak (Szécsi Judit és Sik Dorka 30 hallgató, 205 kérdőív, 33 interjú, 25 óra terepmunka). A második helyszínen Szécsi Judit és Kaló Zsuzsa az Észak-Magyarországi Régió négy településén vizsgálódott (14 diák, 108 kérdőív, 21 interjú).

milyen és mennyiben különbözik az alacsony társadalmi réteghez tartozó emberek droghasználati szokásai, mintázata és funkciója, valamint, hogy mi a szerepe a szerhasználatnak a közösségben.

Szociotáboros kutatásaink során kevert módszert alkalmaztunk: kvantitatív és kvalitatív vizsgálati elemek egymást kiegészítve árnyalják a kutatást, erősítik a pontos és alapos megértést, elemzést. Az eredményeink nem reprezentatívak és általánosíthatók, de jobban rálátunk a mélyebb összefüggésekre és helyi szinten megbízhatóbb eredményeket kapunk, mely a leginkább segíti a helyi szintű beavatkozás megfelelő irányainak a kialakítását, a munkánk fejlesztését.

Szegregátum-kutatást végeztünk, ami azt jelenti, hogy a hallgatók a szegregátumnak jelölt területeken található házak mindegyikébe bementek. Három kutatási módszerre építettünk: résztvevő megfigyelés, kérdőíves felmérés és félig strukturált interjúk készítése. Kiemelten fontos vizsgálati módszerünk a résztvevő megfigyelés volt, amely a hallgatók településükön gyűjtött információira, benyomásaira épül. A hallgatók a megtudott információkat és tapasztalatokat a tábor ideje alatt minden nap, az adatgyűjtő munka után megvitatták, lejegyezték vagy magnóra rögzítették. A gyakorlaton a 30 hallgató mindegyike négy nap alatt 25 óra megfigyelést végzett a terepen úgy, hogy részt vettek a településrész mindennapjaiban. A terepen kb. 15 órát szántunk a feldolgozásra, a megfigyelések rögzítésére, megbeszélésére. A kérdőív alkalmazásával amellet, hogy szerettünk volna képet kapni a szegregátumokban élő családok szociális helyzetéről, azt is tudni akartuk, hogyan érzékelik a megkérdezettek a településrész drogfertőzöttségét. A kérdőívben egy szűrőkérdésekből álló rész szerepelt, mely a droghasználattal kapcsolatos adatok megismerése mellett az interjúalanyok megtalálását is szolgálta. A kérdőív alkalmazása jó kapcsolatfelvételi módszernek bizonyult, mely a családok intim terébe történő belépést segítette, elindította a beszélgetéseket. Az interjúkat azokkal készítettük, akik valamilyen releváns információval tudtak szolgálni a szerhasználat vonatkozásában. A terepmunkának velejárója, hogy a hallgatókat a településrész lakói kísérik, folyamatosan beszélgetnek velük. Ezekből a beszélgetésekből és a többi interjúból nyert információk a hallgatók résztvevő megfigyelést feldolgozó és rögzítő beszélgetéseiben jelennek meg. Az interjúk az interjúalanyok lakásában vagy külső helyszínen (pl. árokpárt) készültek.

Egy település megismerése során az első lépések közé tartozik, hogy az elérhető forrásokból tájékozódunk a településsel, a térséggel kapcsolatos elérhető adatokról, szolgáltatásokról, történetekről, már meglévő kutatásokról, stb. Ezután a helyszínen is érdemes tájékozódni: megnézni a bolt(oka)t, a hirdetőtáblákat, a buszmenetrendet, meglátogatni a polgármesteri hivatalt és a szociális intézményeket, ott beszélgetéseket kezdeményezni.

A nyelvhasználatban meglévő eltérések jól tetten érhetőek és megérthetőek a te-repmunka módszereivel. Az intenzív tartózkodással és kapcsolatépítéssel, a beszélgetések mélyülésével derült ki számunkra, hogy a megkérdezettek drogokra vonatkozó szóhasználatuk eltérő a miénktől. A drogokkal kapcsolatos kategóriák, elnevezések gyakran keverednek, összezsúsznak. A fű kifejezés nem a marihuánát jelenti, hanem egyértelműen az új pszichoaktív szerekre használják, a szintetikus kannabionidokra gondolnak. Számukra ez az elérhető, a hatóanyag hordozója adja a drog elnevezést. A marihuánát pedig hollandnak hívják, amit viszont ritkán és csak a „kiváltságosok” (jobb anyagi helyzetben lévők, kapcsolatokkal rendelkezők) használnak.

A témától való látszólagos elkanyarodás adott magyarázatot arra, hogy a többgenerációs szerhasználat hogyan jelenik meg ezekben a közösségekben. Mivel a nikotin- és az alkoholfogyasztás minden generáció tekintetében magas, és emellett jellemző az otthoni, közös, családi használat, ez mintát adhat az egyéb más szerek közös használatára, elfogadására is. Ezek a szokások például a családi ünnepekről történő beszélgetések során kerültek felszínre.

Azt is tapasztaltuk, hogy a vizsgált település lakói körében a különböző szerekkel, hatásaival, következményeivel, valamint a szenvedélybetegség természetével, a felépüléssel kapcsolatosan általános a tudatlanság, vagy éppen a makacsul meglévő hiedelmek. A szenvedélyproblémák medikális értelmezése egyúttal az egészségügybe vetett megingathatatlan hittel is együtt jár. Mindezzel párhuzamosan a segítséghez, segítségkéréshez való hozzáállás kiábrándult, szkeptikus. A részvétel és megfigyelés ezekre a látszólagos ellentmondásokra is magyarázatokat kínált. A szenvedélybetegségekkel foglalkozó intézmény, szakember a prevencióban és a kezelésben vagy egyáltalán nincs, vagy kevés számú, és főleg a járás-, illetve megyeközpontban található, ami a kistépüléseken élők számára nehezen elérhető. A droghasználat okai között egyértelműen azonosítható szociális problémák (munkanélküliség, szegénység, kirekesztettség) orvoslásához pedig nem elegendő a megfelelő eszközökkel rendelkező szakember.

Fontos tapasztalat volt, hogy a szegregátumban élők gyakorlattan használják az internetes vásárlás lehetőségét. Az egyik alkalommal egy gyorsposta autót láttunk az egyik, nagyon rossz állapotban lévő szegregátum belső utcájában. Azt gondoltuk, hogy eltévedt, de látszott, hogy határozottan, rutinosan közlekedik ezekben az utcákban is, kiderült, hogy rendszeresen hoz csomagokat. A lakók nagy eseményként élték meg, körül állták, a címzett kifizette, majd átvette a csomagot. Megfelelő készségekkel és infrastrukturális háttérrel rendelkeznek ahhoz, hogy az internetes drogelérés lehetővé váljon számukra, még ha a jelen kutatásban úgy is nyilatkoztak, hogy műszaki eszközök beszerzésére használják a világhálót. A terepmunka nélkül mindez nem válik ismertté, láthatóvá.

Tapasztalataink szerint a mélyszegénységben, szegregáltan élő emberek életében kiemelten meghatározó a közösség szerepe, melynek jelentőségével nekünk is számolnunk kell, érdemes tehát megérteni működését. A közösségen belül jellemző a nyitottság, átjárhatók a határok, a magánéleti titok másként értelmeződik, az intimitás határai szűkebbé válnak. Azonban az egyes települések, településrészek közösségein belül a kohézió jelentősen különbözhet, és ennek megismerése, megértése kiemelten fontos, hiszen meghatározó indikátora a droghasználat alakulásának.

Az adatgyűjtés során mindvégig meghatározó volt a „kint és bent élménye”, ami esetünkben a közösségben elfoglalt helyünket jelentette. A szegregátumban élő emberek tapasztalatai szerint a kívülről hozzájuk érkező idegenek elsősorban rendőrök, a gyámhatóság munkatársai és olyan, a társadalmi elvárásokat közvetítő segítők (gyermekjóléti szolgálat családgondozói, orvosok stb.), akiknek leginkább ellenőrző, rendszabályozó szándékuk érzékelhető. Így az itt élők a településen belül elkülönült, a külvilág felé zárt közösséget alkotnak, és gyanakodva fogadják az idegeneket, akikkel eleinte nem szívesen osztják meg életük egyes részeit. Így a kutatás során egy hosszabb „bizalommmunka” beépítésére volt szükség, mely idő alatt a kutatásba bevont személyek megismerhetik és tesztelhetik a kutatói szándékunkat. Az elfogadáshoz és ahhoz, hogy a közösség részévé váljunk, őszinte érdeklődésre, elfogadásra és sok beszélgetésre, egyszóval intenzív jelenlétre volt szükség. Ettől a ponttól azonban szabadon tudhattunk meg részletes információkat a közösség és egyes tagjai életéről.

A nyitottság az általános családi és életesemények mellett a droghasználatra is kiterjed. A középréteg körében ismert generációk közötti titkolózás itt nem jellemző. A közösség a szerhasználat kipróbálásában, folytatódásában, ugyanakkor

a változtatásban, a droghasználat felhagyásában is jelentős szerepet játszik. A szerfogyasztás a gyerekek előtt zajlik, a kilenc-tíz évesek is ismerik a szerek neveit, részletesen el tudják mesélni, hogyan néznek ki, hogyan használják, és milyen hatásokat váltanak ki az egyes anyagok. Az információikat a családtagoktól szerzik, látják, valamint nem elhanyagolható a média (híradások, filmek, celeb használók) hatása sem, mivel a médiafogyasztás mennyisége és minősége szintén kevésbé korlátozott a gyerekek körében. A legális szerek nyílt használata, a családi eseményeken történő együttes alkoholhasználat, a fiatalkorúak bevonása az italozásba egyrészt mintát ad, másrészt a szülők droghasználatával kapcsolatos elfogadó attitűdjét közvetíti a gyerekek felé. Az alkohol- és egyéb szerhasználat elfogadott, illetve úgy érzik, nincs hatásuk a mások használatára.

A szociotáborok mint a terepkutatás egy módszere a szociális munka oktatásában

A terepkutatásnak, mint kutatási módszernek, a vizsgálni kívánt terület alapos megismerése mellett a szociális munka oktatásában is fontos szerepe van, mely a hallgatók szakmai és segítői személyiségfejlődését nagymértékben meghatározza. A szociotábor egy három részből álló kutatás-módszertani modul középső eleme. A három kurzus egymásra épül, segítve a kutatás tervezésének, megvalósításának és elemzésének megértését, begyakorlását. Az első félévben a kutatás megtervezésével, az alkalmazható módszerekkel ismerkednek meg a hallgatók. A kurzus egy önálló kutatási terv és a megismerést szolgáló mérőeszköz (kérdőív, interjúvázlat, fókuszcsoporthoz interjú guide line) kidolgozásával zárul. Az első félévben kiemelt figyelmet kap a terepkutatás módszertana, a megfigyelés szempontjai is. A félév végén kerül sor a szociotábor elnevezésű, kötelező gyakorlatra. A hallgatók az első féléves kurzus zárásakor a táborra való felkészülést segítő szakirodalmat és feladatokat (pl. a településsel kapcsolatos szakmai anyagok elolvasása, a táborban használatos kérdőív felvétele ismerősi körben egy-két alkalommal, stb.) kapnak. A gyakorlat ideje alatt többnyire harminc hallgató két oktatóval leköltözik a kutatás helyszínét adó település egyikére. A hallgatók a vasárnaptól péntekig tartó tábor ideje alatt intenzív kapcsolatba kerülnek a településen élőkkel és a település meghatározó személyeivel, vezetőkkel, a közösség szempontjából fontos tagokkal (stake holderekkel). A modul harmadik részében ismét egyetemi óra keretei között vizsgáljuk meg a szociotáborban felvett adatokat, mely során különböző statisztikai módszereket alkalmazunk, elemezzük az eredményeket. A félév legfontosabb célja, hogy a hallgatók megtanulják értelmezni a kutatásból kapott adatokat.

A szociotábor tapasztalatainak több dimenziója is van. A hallgatók többségében első kutatásukban vesznek részt, megfigyelőként, kérdezőbiztosként ez az első kutatási tapasztalatuk. A szociotáboros kutatás eredményeivel egy-egy jelenség, térség mélyebb, szisztematikus megismeréséhez járulunk hozzá, melyek többségéből szakmai anyagok is születnek. A korábbi években a szociotáborok a Gyermekesély Programok keretein belül, több a gyermekek helyzetét felmérő kistérségi kutatások részeként kerültek megrendezésre, a hallgatók által felvett eredmények beépültek ezekbe a kutatásokba.⁷⁶

A megfigyelésekre alapuló terepmunka, a szociotábor felépítése

A táborok vasárnap délutántól péntekig tartanak. A vasárnap esti érkezés a felkészítés miatt szükséges, ilyenkor osztjuk el a feladatokat, nézzük át még egyszer a módszertani sajátosságokat, a mérőeszközöket, és megosztjuk egymással a térséggel, településsel kapcsolatos előzetes szakmai anyagokból megtudott ismereteket. A terepmunka hétfőn kezdődik, csütörtökig tart. A szakmai munka péntek délelőtt a tábori tapasztalatok összegzésével és a tábor lezárásával ér véget. A négy nap alatt a hallgatók először párban, majd egyedül járják a településeket és kérdőíveket, interjúkat készítenek. Mivel kistérségeket, kisebb régiókat vizsgálunk egy bázistelepülés mellett több kis falu is a kutatás célterülete. Minden településen a kutatás jellegétől és a település lélekszámától függően 2-5 hallgató dolgozik, akik a négy nap alatt felderítik és alaposan megismerik az adott települést. Az oktatók feladata a településekről tájékozódni, a helyi vezetőkkel, szakemberekkel készített interjúkon keresztül. Emellett kiemelt jelentőségű a terepen dolgozó félénkebb hallgatók segítése, különösen az első időszakban van erre szükség. Esténként kiscsoportos szemináriumi formában kerül sor az aznapi események megbeszélésére, melynek kettős célja van. Egyrészt a hallgatók személyes élményeinek ventilálása, feldolgozása, másrészt pedig a terepkutatás során megfigyelték összegyűjtése történik meg. Nagy hangsúlyt fektetünk a tanultak és a tapasztaltak beazonosítására, összekötésére. Sokszor tapasztaljuk a hallgatók kérdéseiből és megjegyzéseiből, hogy ezek az alkalmak jelentősen segítik a társadalmi összefüggések megértését, a különböző kurzusokon tanultak összeállítását. A szociális munka interdiszciplináris sajátossága miatt számos társtudományra támaszkodik, fontos, hogy a hallgatók képzésük során elsajátítsák a különböző el-

⁷⁶ <http://gyerekesely.tk.mta.hu/kiadvanyok>, <http://www.gyere.net/>

méletek, különböző tudások együttes alkalmazását is. Ezek a kihelyezett szemináriumi órák, valamint a megélt tereptapasztalatok ennek a folyamatnak a nyitányai, első alkalmak a holisztikus, különböző tudományterületek együttes alkalmazására. Így az egyhetes közös szakmai gyakorlat alatt, a megelőző első évben tanult elméletek és gyakorlatok szintetizálása is kezdetét veszi.

A szociális munkás BA hallgatók társadalomtörténeti tanulmányaik részeként elméleti tudással rendelkeznek a magyarországi településszerkezet változásairól, az etnikai és vallási megoszlásokról, szegregátumok kialakulásáról, lakáspolitikáról, szociálpolitikáról stb. A terepen nem biztos, hogy meglátják ennek a jelenre gyakorolt hatását. A 2000-es évek végén a Csengeri kistérségben szociotáboroztunk. A településtől jól elkülönülő szegregátum két utcából állt, minden ház egyformán felépített CS⁷⁷ lakás volt. Az egyik házba belépve szembeötlő volt (legalábbis a jelen lévő oktatónak) hogy mennyire kitapintható a ház berendezésén, a falfestés jellegén és a szobában lévő tárgyak, fotók alapján, hogy mikor volt a családnak lehetősége pénzt fordítani ilyen kiadásokra. Mintha megállt volna az idő valamikor a 80-as évek végén. Utána a közös beszélgetések eredményeképpen állt össze egységes képpé a hallgatókban is a látottak és az egyetemen a különböző kurzusokban megtanultak.

Az elmélet és gyakorlat szintetizálásához, illetve a terep megismeréséhez elengedhetetlen, hogy a hallgatók megtanuljanak ne csak „nézni, hanem látni is”.

Az első esti megbeszélés részeként fontos közösen összegyűjteni mindazokat a megfigyelési szempontokat, amelyek hozzásegítenek az adott település megismeréséhez, és amelyeket alkalmazhatunk az egy hét alatt. Milyen a közlekedés a szomszédos településekre? Milyen szolgáltatások érhetőek el? Ezek milyen távolságra esnek a településen élő rászorulóknak házaiktól? Milyen a településen élők viszonya egymáshoz (lakosoknak a vezetőkkel, konfliktusok, stb.)? A szociális munka gyakorlatának fontos eleme, hogy a szociális munkás családlátogatásai alkalmával, megfigyelései alapján árnyalja, elmélyítse a családokról alkotott képét. Ez a hét a megfigyelés, illetve megismerési képesség kialakulásának első lépcsőfoka.

⁷⁷ CS azaz csökkentett értékű lakás

Tapasztalataink szerint az utóbbi években az elsős évfolyamok hallgatóinak többsége a középfokú oktatásból közvetlenül érkezik a képzésünkbe. Nem rendelkeznek nagy tapasztalattal sem a segítő hivatás, sem a munkavállalás terén, az élettapasztalatuk is kevés még. Az első év alatt több olyan tárgyat is kell teljesíteniük, amely során különböző szociális szolgáltatást nyújtó intézményeket látogatnak meg, hogy minél átfogóbb és szélesebb körű tudásuk legyen a jelenlegi hazai ellátórendszeréről. Ennek során már megkezdődik a verbális információkon kívül a látottak értelmezése, a beszélgetések közben tapasztalt érzelmek beazonosítása. A szociotábor a következő lépcsőfokként a kliensekkel való kapcsolatfelvétel során folytatja mindezt.

Az elméleti tudás szintetizálása mellett a szociotábor ideális lehetőséget biztosít a hallgatóknak a különböző készségek elsajátítására is. A szociotábor lehetővé teszi a hallgatók szocio-kulturális jellemzőitől eltérő környezet és az abban élő emberek megismerését. A szociotábor a terepe az első hivatalos (itt kutatói) szerepből történő kontaktusfelvételnek is. Egy kutatás sikeressége szempontjából, hasonlóan egy családlátogatás eredményességéhez, lényeges momentum a kontaktusfelvétel, a szociális munkás-kliens viszonyt az első találkozás nagymértékben meghatározza. A nyári gyakorlat alatt megtanultak a hallgatók későbbi gyakorlati munkájának alapjait adják.

Egyik szociotáborban a helyi szakemberek „rettenetes és veszélyes” helyként írták le a kutatási területet jelentő szegregátumot. A hallgatók érezhetően féltek, előítéleteik, illetve az ismeretlentől való félelem bénítóan hatott rájuk. Állva a szegregátumi szegénysor elején a főút mellett, az oktatónak is nagy levegőt kellett vennie, hogy a hallgatóknak példát mutatva nekiinduljon. Az első házból kilépő családfelelő felé kinyújtott kéz, bemutatkozás és mosoly több szempontból volt sorsdöntő. A jelen lévő hallgatók a reakcióból érezték, hogy a helyi szakemberek féltelmei alaptalanok voltak, szívesen fogadták a csoportot a telepen. A hallgatók megélhették azt a helyzetet, hogy mennyire számít egy szegregált településrészen is, ha valaki kezdet fog az ottlakókkal, szemükbe néz, nevükön szólítja őket, bemutatkozik. Érezhető volt a férfi reakcióján, hogy nincs hozzászokva ahhoz, hogy az utcába betérő idegenek kezüket nyújtsák felé.

A szociotáborokban a megfigyelés-terepmunka mellett interjúzni is kell a hallgatóknak, illetve a kutatás jellegétől függően rövidebb vagy hosszabb kérdőívek felvétele is a hallgatók feladata. A kontaktus felvétel után tehát az interjúkészítés technikájának elsajátítása is elkezdődik ebben a pár napban. Az interjúzás számos

kihívást jelent a még gyakorlott interjúkészítőknek is. Meg kell tanulni ráhangolódni, odafigyelni a másokra, úgy kérdezni, hogy az érthető, fókuszált és ne sugalmazó legyen. A kérdező a válaszokat ne minősítse, lehetőleg metakommunikációban se reagáljon, hogy ezzel se befolyásolja az interjúalanyt (Heltai, Tarjányi, 1999). A kérdezőnek feladata megérteni és az interjú során alkalmazni az adott nyelvet, amelyet az interjúalany használ, akár szakember, akár a településen, telepen élő lakos. Az interjú helyzetek kipróbálása szintén a segítői kompetenciák fejlesztését szolgálják.

A célcsoporttal való személyes kapcsolatfelvétel (belépni, kapcsolatot teremteni) mellett a tereptapasztalat segít a hallgatóknak a társadalmi problémák könnyebb megértésében is. A szociális munkás BA képzésben különösen fontos a hallgatók előítéleteivel történő munka. Fontos cél, hogy felismerjék, milyen előítéletekkel rendelkeznek, honnan erednek ezek és milyen ellentmondásokat figyelhetnek meg ezzel szemben a gyakorlat során. A szociotáboros terepélmény sok hallgató esetében vízváltást hoz. A táborba a hallgatók egy része félelmekkel, előítéletekkel érkezik, soha nem jártak Magyarország hátrányos helyzetű településein, a médiából, illetve szóbeszédből származó elképzeléseik alapján aggódnak a rájuk váró feladatok és élmények miatt. Néhányuknak a szülei félelmeivel, ellenállásával is meg kell küzdeniük, előfordul, hogy a szülők nemtetszésüket, aggodalmaikat fejezik ki a feladattal kapcsolatban, amely tovább növeli a hallgatók diszkomfortérzését. A legtöbb hallgató esetében azonban az egy hét tapasztalatai csökkentik ezeket a félelmeket: az ismerkedés, a személyes kapcsolat létrejötte finomítja a bennük élő leegyszerűsített, sztereotipizált képet. A mélyszegénységben élő emberek helyzetének megértése növeli az empátiát irányukba, valamint a hallgatók szakmai önismeretét is.

Szintén fontos tanulási folyamat az önálló helyzetmegoldás. A gyakorlat végére minden hallgató egyedül is mozog a településen, képessé válik önállóan kapcsolatot felvenni az itt élő emberekkel, velük kérdőívet vagy interjút készíteni. Nagyon fontos élmények ezek, amelyek elősegítik a szakmai identitásuk, szakmai képességeik kialakulását megerősödését.

A számos pozitív élmény mellett, nehéz helyzetekkel is találkoznak a hallgatók. Az eltérő anyagi helyzetben élő hallgatóknak komoly szembesülés a nyomorral való első személyes találkozás. A számukra elképzelhetetlen, csak filmekből ismert életkörülmények megismerése érzelmet, sajnálatot váltanak ki belőlük. A

kerti wc, a kútról hordott víz, a ház szobájában lévő döngölt padló számukra ismeretlen. A túlszűfolttság, a lakások berendezésének látványa, a gyerekek játékaiknak, felszereléseinek hiánya felkavaró, sokszor megrázó élmény. Vannak azonban olyan szituációk is, amikor a megosztott elbeszélések mögött komoly traumák rejlenek. Kérdés, hogy mire elég, mire jó az, hogy ők meghallgatnak történeteket? Mit tanulnak ezekből? Az empátia fejlődése, az átélés, megélés képessége szintén elengedhetetlen a szakmai fejlődésük szempontjából.

Az egyik szociotábor során az alföldi tanyavilágban voltunk. Ebben a táborban különösen sok oktató-diák közös élmény volt, mert e terep adottsága miatt kocsi-val, együtt bolyongtunk a alföldi rónán, a megismerés nagy kihívása itt az útbaigazítások értelmezése volt. „Jobbra a tiszafánál három kanyar után balra” típusú eligazításoknál hiányos volt az oktatók botanikai tudása... Az egyik házban egy nővel készített kérdőív és beszélgetés során, az elmondott történetekből egyértelműen kiderült, hogy egy bántalmazott anyával, feleséggel ülünk szemben. Távozás után érezhető volt, hogy a hallgatóknak időre van szükségük az élmények átbeszélésére. A hallgatók, bár érezték, hogy mélyebb dolgok vannak a háttérben, egyedül még nem tudták értelmezni a helyzetet. Fontos tanulási helyzet volt ez a pillanat a megértésről, a helyzet értelmezéséről és feldolgozásáról, melyet a gyakorlat nélkül, tantermi keretek között nehéz szimulálni.

Az előbbi példa átvezet a következő sarkalatos pontra, a bevonódás problematikájára. A megismerés, a terepélményekbe való belehelyezkedés megterhelő. Gyakran előfordul, hogy a hallgatók, a helyzetekkel szembesülve erős motivációt éreznek arra, hogy tegyenek az itt élő emberekért, valamilyen módon segítsenek nekik. A kutatói beavatkozás- be nem avatkozás dilemmája, a felelősség kérdése mindig visszatérő kérdés a résztvevő kutatások kapcsán. A tábor fontos célja, hogy a helyzetekkel megismerkedve a hallgatók megélik azokat, felismerjék érzelmi bevonódásukat a történetekbe. Ugyanilyen fontos azonban az is, hogy a személyes és szakmai határaikat is elkezdjék tudatosan megtalálni, és kezelni, tehát, hogy el is tudják engedni ezeket a történeteket. Ennek elsajátítása egy nagyon hosszú és nehéz folyamat, mire a segítő foglalkozású szakember ezt biztonsággal birtokolja.

Egy másik szociotáborban különösen élesen jelent meg a bevonódás kérdése. Általában jellemző, hogy a telep és vagy falu gyermekei második-harmadik napra már várják a hallgatókat és kísérik őket egész nap házról házra. Abban az évben az egyik faluban dolgozó hallgatókat annyira megmozgatta a falu utcáin csellengő

gyermekek látványa, hogy spontán gyermekfoglalkozásokat kezdtek tartani nekik a falu utcáin, a faluközpontban. Ez nyilvánvalóan az elvégzendő feladat rovására ment, ami önmagában is probléma. Ugyanakkor nagyon jól rávilágított arra a helyzetre, hogy bár érzékelnek egy komoly hiányt a települési szolgáltatásokban, mennyire tehetik meg, hogy ezt a hiányt orvosolják, ha távozásuk után nincs folytatás.

A bevonódás és tenni akarás érzését tovább nehezíti, hogy a hallgatók a kutatás során szembesülnek a megkérdezettek elvárásaival, hogy ők segítséget várnak. Az egyetem, a főváros mind hívószó arra, hogy a résztvevőkben felcsillanjon a remény, hogy az elmondott információk birtokában talán mi tudunk valamit tenni, tudunk hatni az életüket érintő döntésekre. „A kérdés, a feszítő érzelmi megterhelés foglalkoztatja a terepre rendszeresen kijáró kutatókat, de mindenki egyéni módon reagál ezekre a helyzetekre. Természetesen a kutatónak nem feladata és etikailag nem is megengedhető, hogy beavatkozzon, megoldásokat javasoljon, vagy tevőlegesen segítséget nyújtson a felmerülő problémákra. Ez az etikai dilemma, feszültség erőteljesebben jelenhet meg, ha a kutatók gyakorló szakemberek, sokszor a résztvevők a klienseink, vagy leendő klienseink. Tudatosan kell a szociális munkásoknak határaik tartására és a műfaji korlátokból fakadó szerepekkel való azonosulásra figyelniük.” (Sik – Szécsi, 2015: 83). Fontos tudatosítani a hallgatókban, ne ígérjenek az embereknek olyat, amit nem tudnak betartani. Sok panaszt hallanak a hallgatók a településen dolgozókkal, szakemberekkel kapcsolatban. Nehéz elfogadni, hogy ők itt a rendelkezésre álló erőforrások, támaszok, ha ezekbe a viszonyokba beavatkozunk, majd otthagyjuk őket a változatlan körülmények között, az számukra még kedvezőtlenebb helyzeteket eredményezhet. Az intenzív nyári gyakorlat, a szociotábor nagy dilemmája ez. A hallgatókat intenzív élmények érik, melyek – ha jól működik a tábor - megérintik őket, a kutatás helyszínén segíteni azonban sem erőforrásunk, sem más lehetőségeink nincsenek. Beavatkozásunk valószínűleg rosszabb helyzetbe sodorná őket, mivel az nem tud egy tartós segítségnyújtás, jelenlét lenni. Az esti megbeszélések ehhez hasonló dilemmákra is kiterjednek.

Előfordul, hogy a felmérés során nem engedik be őket a házba, árokparton töltik ki velük a kérdőívet, mert a család szégyelli a ház állapotát, vagy az asszony nem meri beengedni a férj engedélye nélkül a hallgatókat. Sok esetben a helyi szakemberekről, vezetőkről tapasztalnak meg visszásságokat, ami felháborítja a hallgatókat és cselekvésre buzdítaná őket.

Az esti megbeszéléseken a hallgatók a napok múlásával és a települési viszonyok megismerésével egyre konkrétabb és bonyolultabb kérdéseket vetnek fel. A megélt eszköztelenség és tehetetlenség, mely alkalmanként a gyakorló szociális munkások praxisában is jellemző, szintén a kompetencia határok kijelölését segíti. Ennek a feldolgozása, apró kis változások megélése és sikerként definiálása a hosszú távú kiégés megakadályozására is alkalmas, amelyet ezek a helyzetek is segítenek.

A szociotábor gyakorlat során alkalmazott munkamódszer a konkrét ismeretanyag átadásán és szintézisen túl a szociális munka működésének egy másik aspektusát, a team munkát is megismerteti a hallgatókkal. A szociális munkás képzés egészére jellemző a kiscsoportos, szeminarizált működési forma. A témák közös feldolgozása során a hallgatóknak feladata megtanulni kérdezni, figyelni a másokra, értelmezni egymás mondanivalóját, reagálni a másik érzelmeire és helyzetére. Az első év során számos szemináriumi formában szervezett kurzus már ezt a munkamódszert használja. Az egy hetes, intenzív tábori munkaforma után sokkal gördülékenyebben és hatékonyabban működnek a szemináriumi kiscsoportok, a reflektív gondolkodás és diskurzus. A hallgatók inkább tudnak kérdezni, mernek véleményt formálni, kritikai észrevételeket megfogalmazni, vagy reagálni egymásra.

Az egy hetes szociotábor lényeges hozadéka még a közösségépítés, fejlesztés. Az első év végére az évfolyamba járó elsős hallgatók talán már ismerik társaik nevét, kialakulnak az első barátságok, de nem ismerik egymást mélyebben, jellemzőbb a klikkesedés, tehát mint évfolyam nem tekinthetők közösségnek. A közös élmény, az intenzív együttlét olyan közösségformáló erő, mely összekovácsolja a hallgatókat, ennek hatása a képzés hátralévő éveiben érzékelhető. A közösen megélt tapasztalatok nem csak a hallgatók egymás közötti kapcsolatait erősítik, hanem az oktató-hallgató viszonyban is jelentős változásokat indítanak el. A szociális munkás képzésben fontos, hogy az oktatóknak legyen személyes kapcsolata a hallgatókkal. A tanszék egészére jellemző, hogy minden hallgatót igyekszünk megismerni a képzés során, személyes érdeklődéseik mentén szakmai fejlődésüket egyéni konzultációkkal is segíteni. Ezt a szakmai kapcsolatot nagyon hatékonyan alapozza meg a szociotábor kötetlen légköre és a közös élmények.

Összefoglalás

Tanulmányunkban a terepmunka mint kvalitatív módszer alkalmazásának lehetőségeit jártuk körbe, valamint jó példákat mutattunk a szenvedélybetegséggel kapcsolatos problémák feltárásának területéről. A terepmunka nem csak mint kvalitatív módszer alkalmazható, de az oktatásban a szociális munkás képzésben is nagy jelentőséggel bír.

A megfigyelés nem ismeretlen a szociális munkások számára, hiszen ezeket a módszereket nap, mint nap alkalmazzák a kliensekkel végzett munkában. Az ehhez szükséges önreflexió, a hatékonyságot elősegítő csapatban való működés készsége mind használható a megismerés, a terepkutatás során is. A terepmunkának és a szisztematikus megfigyelésnek, melynek beszélgetések is a részét képezik, kiemelkedő jelentősége van kisebb közösségekben, illetve olyan érzékeny témák esetén, mint a szerhasználat.

A szociális munkás képzésben a szociotábor elnevezésű gyakorlatnak kiemelt jelentősége van. A hallgatói visszajelzések és oktatói folyamatértékelések alapján leszűrt tapasztalatok sokrétű hasznosságra utalnak. A szociotábor alatt a hallgatók nemcsak megismerkednek a gyakorlatban a főbb, a gyakorlati munkájukhoz is elengedhetetlen kutatási módszerekkel, hanem számos a szociális munka végzéséhez szükséges készségeket is elsajátítanak. A gyakorlat kiemelkedő haszna, hogy olyan helyzeteket állít a hallgatók elé, melyeket tantermi körülmények között lehetetlen szimulálni, viszont elengedhetetlen a hatékony segítő tevékenység elsajátításához. A kapcsolatfelvétel gyakorlása, a szakmai kompetenciahatárok kialakításának kezdete, a bevonódás felismerése és kezelése, az elméleti tudás és gyakorlati tapasztalat szintetizálása mind fontos eleme a szociális munkának.

Irodalom

Az alapvető jogok biztosa és a jövő nemzedékek érdekeinek védelmét ellátó biztos-helyettes Közös Jelentése az AJB-5527/2013 számú ügyben.
<http://www.ajbh.hu/documents/10180/111959/201305527.pdf>

Agar, Michael (2003): Toward a Qualitative Epidemiology. *Qualitative Health Research*, 13. sz. 974–986.

Agar, M. H. (2011): *Speaking of Ethnography*. Newbury Park: Sage Publications.

Babbie, E (2008): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata Balassi Kiadó

Bodor P. (2013): Szavak, képek és a jelentés kutatása. In Bodor, P. (szerk.) *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Jade Boyd, Lindsey Richardson, Solanna Anderson, Thomas Kerr, Will Small, Ryan McNeil (2018): Transitions in income generation among marginalized people who use drugs: A qualitative study on recycling and vulnerability to violence, *International Journal of Drug Policy*, Volume 59, 2018, Pages 36-43

Csák, R., Kassai, Sz., Márványkövi, F., Szécsi, J., Rácz, J. (2018): *Új Pszichoaktív Szerhasználat városi szegregátumi környezetben: hiányelemzés és szükségletfelmérés a hazai ellátórendszerre vonatkozóan*. MAT-EMMI, 2018. Kézirat.

Csák, R., Márványkövi, F., Rácz J. (2017): *Új pszichoaktív szerek (ÚPSZ) használóinak vizsgálata vidéki szegregátumokban*, MAT-EMMI, 2017. Kézirat.

Demetrovics Zs. (2009): A droghasználat családi háttere. In uő (szerk.): *Az addiktológia alapjai III*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Elekes Zs. (2012): ESPAD 2011 (Európai iskolavizsgálat a fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásairól) ötödik hullámának magyarországi adatfeldvétele, Project Report, OTKA. <http://real.mtak.hu/12613/>

Fábián, G., Szoboszlai, K., Hüse, L. (szerk.) (2017): *A társadalmi periférián élő gyermekek és fiatalok rizikómagatartásának háttere*. Periféria Egyesület, 2017.

Feischmidt M. - Szuhay P. (2008): A sűrű leírás. In: Kovács É. (szerk.) *Közösségtanulmány Módszertani jegyzet* Néprajzi Múzeum-PTE-BTK Kommunikáció-és Médiatudományi Tanszék, 2. javított kiadás 2008., 243.

Feischmidt M. (2007): Az antropológiai terepmunka módszerei. In: Kovács É. szerk. *Közösségtanulmány módszertani jegyzet*, Néprajzi Múzeum és PTE-BTK Kommunikáció és Médiatudományi Tanszék

Forrai E. (2014): *Mátészalkai kistérség. A kistérségben élő gyermekek, fiatalok és családjaik helyzetének, igényeinek és szükségleteinek felmérése*. Budapest: MTA TK. /Gyerekesély Műhelytanulmányok 6./

http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Helyzetfelmeres_Mateszalka_2014I.pdf

Heltai E. - Tarjányi J: *A szociológiai interjú (mélyinterjú) készítése*. Kézirat 1980-as évek eleje <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/html/a509.htm>

Hoppál M. (2006): *Jegyzetek a terepmunkához: módszer és technika*

<https://nti.btk.mta.hu/images/evkonyv/2006/HoppalMihalyXXIII.pdf> (utolsó letöltés: 2019. 07. 28.)

Kadét G. – Varró E. (2010): *A roma lakosság hozzájárulása az uniós fejlesztési forrásokhoz Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében*. Budapest: TASZ. http://tasz.hu/files/tasz/imce/Varro_kadet_kutatas.pdf

Kaló Zs., Szabó R., Bálint R., Péterfi A., Port Á., Szatmári D., Tarján A., Horváth G. (2018): *Az új pszichoaktív szerek monitorozása kulcsszakértők bevonásával Magyarországon 2017-2018-ban*. Nemzeti Drog Fókuszpont. Kutatási beszámoló, Kézirat.

Kapitány Á. - Kapitány G (2002): Résztvevő megfigyelés a saját társadalomban - korszakok szimbolikája In: Kapitány Á. - Kapitány G. szerk.: *Jelbeszéd az életünk* - 2 Osiris, Bp. 124-156 pp

KSH (2015): Munkaerő-piaci folyamatok, 2015. I. negyedév. *Statisztikai tükrök*, 2015/42. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mpf/mpf1503.pdf>

Kozma, J., Dögei, I., Kostyál, L. Á., Mód, P., Udvari, A., Vajda, N. (2010): *Nyomorgó családok és szociális szolgáltatások*. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.

Lannert J. - Németh Sz. - Szécsi J. (2017): *Kábítószerhasználat a szegregátumokban élő általános iskolások körében. Kutatási zárójelentés. Kézirat, T-Tudok Zrt., Budapest.*

Lannert J. - Németh Sz. - Szécsi J. (2018): Szegregáló deszegregáció?, In: Fejes J. B, Szűcs N. *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*, Motiváció Oktatási Alapítvány, Szeged, 285-301

Nemzeti Drog Fókuszpont (2019) http://drogfokuszpont.hu/wp-content/uploads/EMCDDA_jelentes_2018_HU.pdf

Pikó B. (szerk.) (2015): *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. NDI, Szakmai Forrás Sorozat, Elméletek-modellek 3. Budapest: L'Harmattan.

Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* US, Basic Books.

Sik D. - Szécsi J. (2015): A fókuszcsoporthoz, mint módszer szerepe a szociális munkában. *Kapocs* XIV. évf. 1. szám (64) <http://www.ncsszi.hu/kiadvanyok/kapocsetoltheto--lapszamai/kapocs-2015/163/news>

Szécsi J. – Sik D. (2016): Szerhasználat egy hátrányos helyzetű járás szegregátumaiban. *Esély*, 2. sz. 115–131.

http://www.esely.org/kiadvanyok/2016_2/2016-2_4-1_Szecsi-Sik_Szerhasznalat.pdf

Szécsi J. (2017): Újfajta pszichoaktív szerek használata a mélyszegénységben élők körében – kutatási tapasztalatok, in: Felvinczi Katalin (szerk.): *Változó képletek – Új(abb) szerek: Kihívások, mintázatok*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2017, 69-87., ISBN 978-963-

Sztárayné Kézdy É: *Kutatás Módszertan és prezentációkészítés e-tananyag*, http://igyk.pte.hu/files/tiny_mce/File/kari_projektek/informaciotudaservernyesules/tananyagok/1_alprojekt/KM/05_kutatasmodszertan5_kvalitativ_modszerek.pdf

Varró E. – Kadét G. (2010): *A roma lakosság hozzáférése az uniós fejlesztési forrásokhoz Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében*. Budapest, TASZ. http://tasz.hu/files/tasz/imce/Varro_kadet_kutatas.pdf

Virág T. - Váradi M. - Koós B. (2007): Felkészülés a terepmunkára in: Kovács Éva szerk. Közösségtanulmány módszertani jegyzet, Néprajzi Múzeum és PTE-BTK Kommunikáció és Médiatudományi Tanszék 2007

Váradi M. (Szerk.) (2008): Kistelepülések lépésényszerben. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Marie Claire Van Hout (2010): The Irish Traveller Community: Social Capital and Drug Use, Journal of Ethnicity In: Substance Abuse, 9:3, 186-205, DOI: 10.1080/15332640.2010.500583

Mit mondott? Hogy értette? Hogy értettem?

A reflektálás képességének, mint a kvalitatív kutatáshoz szükséges kompetenciának kialakítása szociális munkás-hallgatóknál

Külföldön és Magyarországon a szociális képzésekről szóló diskurzus egyik jellegzetes témája az, hogy miként lehet a szociális munkás-hallgatókat megtanítani a kutatások módszertanára, hogyan lehet képessé tenni őket mások kutatási eredményeinek „fogyasztására”, illetve kutatás végzésére. A szociális munkás képzések hallgatói az általuk végzett kutatások keretében erős preferenciát mutatnak a kvalitatív kutatási módszerek, különösen pedig a kvalitatív interjú alkalmazása iránt. Míg a kvalitatív módszerek oktatása általában jelen van a hazai szociális képzésekben, kevés figyelem irányul arra, hogy miként válnak képessé a hallgatók az interjút adó és az interjút készítő személy szerepének megértésére. Az írás egy olyan oktatásmódszertani kísérletet mutat be, mely a reflektív tanulás elveit és módszereit alkalmazza, egyszerre több célt is szolgálva, melyek között szerepel a hallgató autonóm tanulásának támogatása, a reflexív szakemberré válás elősegítése, valamint a kutatói reflexivitás fejlesztése. A módszer hozadéka az, hogy a hallgatók képessé válnak arra, hogy reflektáljanak az interjút befolyásoló tényezőkre, különösen az interjúalany és az interjút készítő személy által előállított interpretációkra. A bemutatásra kerülő oktatási kísérlet keretében a hallgatók nem kutatómódszertant tanulnak, mégis az abban elsajátítható kompetenciák révén válnak alkalmassá a kvalitatív kutatás szerepének megértésére és a kutatási eredmények elemzésére.

(1) A kvalitatív kutatás, mint a könnyebb út?

A kvalitatív kutatás elméleti hátterének és módszertanának változásait a szakirodalom nagy terjedelemben tárgyalja, és – külföldön bővebben, mint Magyarországon – a kvalitatív kutatómódszertan oktatásának is nagy irodalma van. (például: Héra – Ligeti, 2005; Mason, 2005; Seidman, 2002; Steinar, 2005; Szabolcs, 2001). A jelen írás azonban nem általában kíván a kvalitatív kutatással, illetve a kutatómódszertani képzéssel foglalkozni, hanem azokhoz egyetlen szűk területen kíván kapcsolódni: egy olyan oktatási kísérletet mutat be, mely a szociális munkás-hallgatók reflexív kutatói kompetenciáit fejleszti, támogatva ezzel azt,

hogy a hallgatók képesek legyenek a kvalitatív kutatás során reflektálni önmagukra, illetve másokra, továbbá reflexív módon elemezni a szereplők által alkotott értelmezéseket.

A szociális munka önképében (így globális definícióiban is) fontos helyet foglal el az a törekvés, hogy a szociális munka olyan praxis és olyan tudomány legyen, mely empirikus kutatásokon alapul (*Szöllősi, 2015*). A szociális munka kutatása persze nem valamiféle változatlan jelenség, azt különféle viták és törekvések alakítják (*Gibbs, 2001*). A szociális munka kutatói kezdettől fogva törekedtek megfelelni a tudományosság olyan kritériumainak, melyek az előzménynek tekintett szociológiai és pszichológiai kutatások területén érvényesültek; és a minta követése elsősorban a kvantitatív módszerek alkalmazását eredményezte. A szolgáltatások terén megjelent bizonyíték-alapú felfogás ugyancsak ezt a módszertani választást támogatta. Másrészt viszont széles körben elismert az a felismerés, hogy a szociális munka által érintett jelenségek (például az esetek) komplexek és sokféle bizonytalanságot hordoznak (*McAlinden et al., 2013, van Ewijk, 2017*), ami kedvezett a kvalitatív kutatási módszerek térnyerésének.

A szociális munkás képzések arra törekednek, hogy különböző típusú kapcsolatokat létesítsenek a képzés és a kutatás között (*Lyons, 2000*). Mivel a szociális munka gyakorlati kutatásában egyra nagyobb teret kapnak a kvalitatív módszerek, az egyetemi képzések módszertani kurzusai is törekednek ezt megalapozni. Jellegetes viszont az az itthon is ismerős vita, hogy a kutatómódszertani képzésben mekkora helyet kell biztosítani a kvantitatív, illetve a kvalitatív módszereknek (*B. Erdős 2019., Connolly, 2003; Lyons, 2000, Lietz – Zayas, 2010*).

A szociális munkás hallgatók körében észlelhető az a tendencia, hogy különféle helyzetekben a kvantitatív kutatási módszerekkel szemben inkább a kvalitatív módszereket választják. Egy vizsgálat eredményei szerint éppen ellentétes az oktatók (kutatók) preferenciája; míg az oktatók inkább a kvantitatív, a hallgatók inkább a kvalitatív módszereket kedvelik (*Roberts, 1989*). A kvalitatív módszerek preferálása – a vizsgált jelenség természetén túl – nagyrészt azzal magyarázható, hogy a hallgatók nem eléggé magabiztosak a kutatási módszerek alkalmazása terén, és könnyebbnek vélik a kvalitatív megoldásokat. Azzal tisztában vannak, hogy a kvantitatív kutatás keretében „rigorózus” követelményeknek kell megfelelni, ezzel szemben kevésbé ismerik fel, hogy a kvalitatív kutatásnak is vannak kritériumai. Különösen az interjú az a műfaj, melyet a hallgatók, annak életközelsége miatt, bátran választanak. Gyakran egyfajta naív pozitívizmussal

tekintenek rá, bízva abban, hogy az interjú keretében kapott válaszok hitelesen tükrözik a valóságot.

Jellegzetes problémák az interjúkkal kapcsolatban:

- Nem történik meg annak tudatosítása, hogy milyen természetű az a jelenség, melyet vizsgálni kívánnak. A kutatók a valóságot sokféle keretben vizsgálhatják, így azok lehetnek - egyebek mellett - akciók, reakciók, viselkedés és események; vagy tapasztalatok és beszámolók; vagy történetek, narratívák, önéletrajzok; vagy értelmezések, megértések, motivációk, elképzelések; vagy attitűdök, hiedelmek, nézetek; például társadalmi és kulturális gyakorlatok, vagy egyebek (*Mason, 2005*). A hallgatók különösebb mérlegelés nélkül mossák egybe azt, hogy az interjú révén milyen természetű jelenséget kerestek, illetve találtak.
- Gyakran hiányzik annak felismerése is, hogy a kutató, az interjúalany, továbbá az interjú szituáció együttesen teremtik meg a világ valamilyen interpretációját (*Randall – Phoenix, 2009*). Nem érzékeli, hogy az interjú keretében az interjúalany is a saját narratíváját mondja el, és hogy ők maguk is előállítják a hallottak egy másik narratíváját.

Égető szükség lenne arra, hogy a kutató hallgató felismerje a kvalitatív kutatás dominánsan interpretatív jellegét, és kutatói reflexivitásával biztosítsa a kvalitatív kutatás minőségét. Ezért a szociális munkás hallgatóknak – a kvalitatív módszertan egyéb elemei mellett – különös szüksége van a kutatói reflexivitás műveléséhez szükséges kompetenciára.

(2) A reflektivitás szerepe a kvalitatív kutatásban

Noha a kvalitatív kutatás címke többféle elméleti nézőpontot és kutatási hagyományt jelöl, a halmazt összekötő közös jellemzők legfontosabbika az interpretáció központi szerepe. A kvalitatív kutatók a dolgokat a természetes közegükben vizsgálják, arra törekedve, hogy úgy értelmezzék vagy interpretálják azokat, amilyen értelmet adnak nekik azt emberek (*Denzin – Lincoln, 2008:4*). Mason definíciója szerint pedig a kvalitatív kutatás legfontosabb jellemzői a következők (*Mason, 2005*):

- azt akarja feltárni, ahogyan a társadalmi jelenségeket interpretálják, értelmezik, tapasztalják vagy előállítják;
- adatgenerálásra épül, tehát az adatoknak konkrét társadalmi kontextusban, konkrét szereplők által történő létrehozására; továbbá

- az adatelemzésnek és magyarázatnak egy olyan típusára épül, amely magában foglalja a komplexitás, a részletek és a tartalom megértését.

Mason szerint azért helyénvaló adatgenerálásról és nem adatgyűjtésről beszélni, mert a társas világról adatokat szerző kutató nem semleges szemlélője annak, amiről információt akar szerezni. A kutató - intellektuális, elemző és interpretív tevékenységeket végezve - tudást konstruál arról, amit vizsgál. A kvalitatív interjú jellegzetes példája ennek: amikor az interjú módszerét választják, akkor az interjúalanyt vagy magát az interakciót tekintik adatforrásnak, az adatok generálása viszont az interjúszituációban történik.

Hasonló álláspontot ismertet *Finlay*, aki szerint a kvalitatív kutatás során a kutató a központi szereplő, aki befolyásolja, ha nem éppen aktívan konstruálja az adatok gyűjtését, szelekcióját és interpretálását. Megállapítása szerint a kutatás olyan közös produktum, melyet a szereplők közösen teremtenek meg; ami pedig a tények interpretációját illeti, az meghatározott társas kontextusban megy végbe, azaz más szereplők más helyzetben más történetet állítanak össze az adatokból (*Finlay, 2002: 212*).

A kvalitatív kutatással foglalkozó irodalom egyik jellegzetes témája az, hogy mi-
ben különbözik a kvalitatív kutatás minőségének biztosítása a kvantitatív kutatá-
soknál hagyományos módon meghatározott normáktól (*Korstjens, - Moser, 2018.; Connelly, 2016*).

Három eltérő álláspontot lehet megkülönböztetni (*Sántha, 2007*):

- a) A kvalitatív kutatás eltérései miatt az objektivitás, a megbízhatóság és az érvényesség – kvantitatív kutatásnál létező - kritériumai itt egyszerűen nem érvényesíthetők.
- b) Bár az objektivitás, a megbízhatóság és az érvényesség követelményeit a standardizált kvantitatív kutatásokkal kapcsolatban fogalmazták meg, de ezek a követelmények módosult formában, eltérően megfogalmazott feltételek mentén transzformálhatók a kvalitatív vizsgálatokra is.
- c) A kvalitatív kutatás természete olyan mértékig eltér, hogy ennek értékelésére olyan kritériumokat kell rögzíteni, amelyek tekintettel vannak a kvalitatív kutatás egyedi profiljára, ismertetőjegyeire, céljaira, tudományelméleti és módszertani kiindulópontjaira.

A második álláspont, a kvalitatív kutatás sajátos minőségi kritériumai esetében másként értelmezik az objektivitást, az érvényesség és a megbízhatóság kritériumait. Az objektivitást, mint a vizsgálat individuális befolyásoktól való teljes függetlenségét a kvalitatív kutatás esetében többnyire nem tűzik ki célként, elvégre a kutatás során a kutató része a vizsgálatnak; inkább a kutató és a kutatás tárgya közötti dinamikus viszonyról beszélnek.

Az érvényesség több aspektusát különböztetik meg, melyek közül kiemelkedik az ún. leíró érvényesség és az ún. magyarázó érvényesség szerepe. A leíró érvényesség esetében az adott beszámoló tényszerű pontosságát vizsgálják. A magyarázó érvényességnél a kutató értelmezését összevetik azzal, hogy a vizsgált jelenségek, helyzetek mit jelentenek a vizsgálat által érintett személyek számára. A kutató által alkotott reprezentációk akkor érvényesek, ha a résztvevők egyetértenek azokkal, hogy a kutató reprezentáció jól kifejezi azt, ahogyan ők látják a helyzetet.

A megbízhatóság érvényesítését különböző biztosítékok és eljárások szolgálják. Az ún. külső megbízhatóság biztosítékai lehetnek a kutatói pozíció azonosítása, a minta, a környezet és az elméleti háttér leírása; valamint a módszerek bemutatása. Az ún. belső megbízhatóságot szolgálhatja a konkrét megfigyelési kategóriák alkalmazása, illetve a kutatók és a kódolók közötti egyeztetés leírása. Az említett biztosítékok alkalmazását szolgáló legfontosabb eljárás - a kutatás dokumentálásán túl - a kutatói reflexivitás.

A reflexivitás tehát – egyéb szerepei mellett – úgy jelenik meg itt, mint a kutatónak a kvalitatív kutatás keretében alkalmazott viszonyulása önmagára, másokra és a kontextusra. Röviden érdemes áttekinteni, hogy a reflexivitásnak milyen más funkciói fedezhetők fel, különösen a szociális munkával kapcsolatban.

Reflexivitás és kutatói reflexivitás

A reflektivitás vagy a reflexivitás, mint a posztmodern gondolkodás jellegzetes koncepciója sokféle területen megjelent, így például a pszichológiában és a szociológiában. *(Megjegyzendő, hogy a reflektivitás és reflexivitás kifejezéseket sokféleképp értelmezik, és gyakran eltérő koncepciók hordozóiként kezelik, lásd Dowling, 2006).*

A reflexivitás diskurzusa többféleképpen rendezhető típusokba. Houston például a következők szerint tipizálja a reflexivitás nézőpontjait (Houston, 2015):

- a reflexivitás, mint olyan folyamat, mely során a létező tudás visszahat a saját alapjaira, kritizálva, megkérdőjelezve azokat,
- a reflexivitás, mint annak felismerése, hogy a jelentés társadalmi produktum, mely a kommunikáció és az interakció keretében jön létre,
- a reflexivitás, mint reflexív modernizáció, mely arra utal, hogy a modernizáció lehetővé és szükségessé is teszi, hogy az egyének reflektáljanak az életükre (illetve a kockázatokra) és megváltoztassák életpályájukat
- a reflexivitás, mint az emberi felszabadítás eszköze; konkrétabban pedig annak felismerése, hogy a tudás, a normák, a szerepek, a társadalmi pozíciók összefüggnek a hatalmi viszonyokkal, valamint más társadalmi struktúrákkal.

A reflexivitás a szociális munka diskurzusának is egyik központi kategóriájává vált (B. Erdős, 2019), ahol a fellelhető értelmezések alapvetően három csoportba sorolhatók (D'Cruz et al. 2007):

- a reflexivitás, mint az egyénnek a saját helyzetére való reagálása (Hasonlóan a fentiekhez, a reflexív modernitás koncepciója keretében értelmezi az egyén szerepét önmaga fejlődésének irányítása, illetve a jövőbeli életútjának megválasztása terén)
- a reflexivitás, mint a professzionális tevékenységhez, illetve a kutatói szerephez való kritikus viszonyulás (A nézőpont szerint a reflexív szakember, illetve kutató jellemző vonása, hogy tudatosítja, majd kritika alá vonja a hallgatólagos - magától értetődőnek tartott – tudását. Jellemzői közé tartozik annak felismerése, hogy társadalom hatalmi viszonyai befolyásolják a tudás létrehozását, például a szociális munka folyamatai során is)
- A reflexivitás, mint az érzelmek tudatosítása (Ez a felfogás abban rokon az előzővel, hogy ugyancsak a tudás létrehozását meghatározó tényezők kritikus vizsgálatát célozza; sajátossága viszont annak felismerése, hogy az érzelmek milyen szerepet töltenek be a szociális munka gyakorlatában. A nézőpont szerint a gyakorló szakember érzelmi válaszai hozzájárulnak a szakember és a kliens közötti mélyebb egyetértéshez és gazdagítják a szakma gyakorlatát. Ennek megfelelően elfogadható, sőt kifejezetten kívánatos, hogy a szakember reagáljon érzelmileg a munkájára; ugyanakkor az is szükséges, hogy a szakember fejlessze az érzelmi reakcióira vonatkozó tudatosságát, ahelyett, hogy elnyomná azokat).

Vitatott, hogy a kritikai reflexió külön válfaját képezi-e a reflexióknak, vagy csupán a már bemutatott változatok keretében jelen lévő kritikai irányultságról van szó. A szociális munka keretében a gyakorlatra történő reflexión sokáig csak azt értették, hogy a szakember megkísérli eltávolítani magát a tapasztalataitól és így nagyobb objektivitással szemlélni a gyakorlatát. A kritikai reflexió ehhez képest tartalmaz egy olyan társadalomkritikai elemet, mely szerint a szociális munkásnak kritikusan kell szemben állnia saját tapasztalataival és gyakorlatával, felismerve azt, hogy miként befolyásolják azokat a létező hatalmi viszonyok (*D'Cruz et al. 2007*).

A reflexivitás koncepciója jelen van a kutatással, különösen a kvalitatív kutatással kapcsolatos diskurzusban is. A kutató reflexivitásának a kvalitatív kutatás keretében az az elsődleges szerepe, „hogy felismerhetővé és vizsgálhatóvá váljon az, hogy a kutatónak konstitutív szerepe van a kutatás megtervezésében, az adatgyűjtésben, és a tudás létrehozásában”. (*Ping-Chun, 2008: 212*). A kutatót vagy szakembert érő információk lehetnek akár tudatosan manipuláltak is (*B. Erdős, 2019*), de a kutatás esetében ennél átfogóbb tudásszociológiai kérdésről van szó: arról, hogy az emberi tudás minden esetben társadalmi termék, és ez így van a tudományos tudás esetében is.

A kutatói reflexivitással kapcsolatos diskurzusok több szempont szerint tipizálhatók, ezek közül kettőt ismertetünk. *Hosking and Plunt (2010)* a kutatói reflexivitás három szerepét különböztetik meg:

- a torzítások megszüntetése,
- a torzítások láthatóvá tétele, illetve
- a folyamatos dialógusba bocsátkozás.

Ami ez utóbbit illeti, következtetésük szerint a kutatás olyan folyamat, mely során a kutató rekonstruálja önmagát (mint kutatót), másokat (mint a kutatás alanyait), valamint a közöttük fennálló viszonyt; éppen ezért szükségesnek tartják, hogy a kutatói reflexivitás a kutatás folyamata során végig jelen legyen.

Finlay a kutatói reflexivitás öt változatát ismerteti (*Finlay, 2002*):

- introspekció (Az introspekció a kutatónak a kutatás során önmagával folytatott dialógusa, mely gyakran a kutatási beszámolóban formálisan is megjelenik)

- interszubjektív reflexió (Az interszubjektív reflexió feltárja azokat a közös értelmezéseket, melyeket a kutató és a kutatás résztvevője közösen alkotnak)
- kölcsönös együttműködés (A reflexivitás, mint kölcsönös együttműködés úgy tekint a résztvevőkre, mint kutatótársakra, melynek akár olyan formái is lehetnek, mint részvétel az adatok elemzésében és értékelésében, sőt akár szerzőtársaként való részvétel a kutatási beszámoló készítésében)
- társadalomkritika (A reflexivitás, mint társadalomkritika az egyenlőtlen hatalmi viszonyokra reagál, melyek a kutatás keretében fennállnak a szereplők között)
- diszkurzív dekonstrukció (A reflexivitás, mint diszkurzív rekonstrukció esetében a figyelem a használt nyelvezet bizonytalan vagy többes értelmű jelentéseire irányul, valamint arra, hogy ez a helyzet miként befolyásolja a kutatásról készülő beszámolót).

A kutatói reflexivitás tehát a kutatás világának kikerülhetetlen eleme, annak megértése és különösen az annak alkalmazására való képesség elengedhetetlenül szükséges a kutatások, különösen pedig a kvalitatív kutatások végzéséhez és értelmezéséhez.

(3) A reflexív kompetencia fejlesztése

A reflexivitás fejlesztésének elvi kérdései

A reflexivitás olyan kompetencia, mely fejleszthető. A szakirodalomból kitűnően a reflexivitás fejlesztése célként szerepelhet mind a kutatói képességekre orientált képzési elemekben, mind pedig a szociális munkás szakmai személyiségét és képességeit fejlesztő képzési elemekben. Ezek a szférák össze is kapcsolódhatnak, így a reflektív tanulásra - reflexív praxisra irányuló program összekötheti a képzést, a szakma gyakorlatát és a kutatást (*Ruch, 2002*).

A reflexivitás fejlesztésének leginkább adekvát oktatásmódszertani megközelítése a tapasztalati tanulás (*Dyke, 2009*). A tapasztalati tanulás kifejezés a tapasztalatok révén történő tanulás folyamatára utal, aminek viszont egyik alapvető formája a tapasztalatokra való reflexiókon keresztül történő tanulás. A tapasztalati (vagy másképpen reflektív) tanulás *Kolb* nevéhez kötődő elméletét *Budai* a következők szerint írja le: „A konstruktivista vagy kognitív perspektíva a tudást aktív tevékenységnek tekinti, a diákok aktív részvételére, a problémamegoldásra és a kritikus gondolkodásra alapoz. Eszerint tehát a diákok megkonstruálják saját

tudásukat és tesztelik korábbi tudásukra és tapasztalatukra épülő ötleteiket és megközelítéseiket. Majd ezeket egy új helyzetben alkalmazzák, vagyis ebbe integrálják az új tudást, alapul véve, hogy az emberek leginkább és legjobban a tevékenységük során tanulnak. Mindennek eredménye lesz az új tudás” (Budai, 2007: 94). A reflektív tanulás keretében a tanuló/hallgató/szakember a megszerzett/átélt tapasztalataira szisztematikusan meghatározott lépések keretében reflektál. A reflektív tanulás mind külföldön, mind Magyarországon sokféle képzési szinten és területen vert gyökeret, így a szociális munkás képzésekben is.

A tapasztalati tanulás jellegzetes modellje a tanulási (másképpen reflektív) ciklus. A különböző szerzők által különböző módon leírt ciklus azokat a lépéseket tartalmazza, melyek során végbemegy a tapasztalatokból történő tanulás.

Kolb modellje szerint a következő lépések mentén megy végbe a tapasztalatok révén történő tanulás: 1. a tanulók a konkrét tapasztalásnak vetik alá magukat, 2. újragvizsgálják és reflektálnak tapasztalataikra, 3. a visszajelzésekből absztrakt koncepciókat és általánosításokat formálnak, 4. mindezeket új, gyakorlati szituációkban tesztelik (próbálják ki) (Budai, 2007: 94).

Schön megkülönböztette a cselekvés során történő reflexiót (reflection-in-action) és a cselekvésre történő reflexiót (reflection-on-action). Ezt utóbb mások kiegészítették egy harmadik formával, a cselekvés érdekében történő reflexióval (reflection-for-action) (Schön, 1984; Killian – Todnem, 1991).

Gibbs modellje 6 lépést tartalmaz (Gibbs, 1988):

- a tapasztalatok leírása
- a tapasztalatokra vonatkozó érzelmek és gondolatok
- a tapasztalatok értékelése, ideértve a jó és rossz minősítést
- a tapasztalatok elemzése annak érdekében, hogy értelmet adjanak a helyzetnek
- következtetés levonása azzal kapcsolatban, hogy a tanuló/szakember mit tanult és mit tenne másképp
- akcióterv, hogy a hallgató/szakember mit tenne másképpen, ha a jövőben hasonló helyzettel találkozna, vagy milyen általános jellegű változásokra lenne szükség.

Ezek a magyarázó modellek széles körben elterjedtek a tapasztalati tanulás leírására, annak ellenére, hogy a kritikusok szerint ezek a leírások leegyszerűsítik a

tanulási folyamat értelmezését. Például a tanulást befolyásolhatják a hatalmi viszonyok, a tudás konstruált jellege, vagy a tanulás interperszonális és szervezeti kontextusa (Vince, 1998).

A reflexivitás fejlesztésének módszertana

Noha a szakirodalom széles körben tárgyalja a kutatói reflexivitást, jóval kisebb figyelem fordul a reflexivitás oktatására, fejlesztésére (Hsiun, 2008). A reflexivitásnak a kutatómódszertan oktatásba történő inkorporálása azt igényli, hogy egyrészt maga az oktató tudatosítsa a kutatói reflexivitáshoz való viszonyát, másrészt a hallgatók számára váljon tudatossá a reflexivitás szerepe (Deggs -Hernandez, 2008).

Az elsőként emített feltételre volt példa az a kutatómódszertani kurzus, melynek oktatói a társadalomtudomány posztmodern fordulatát kívánták tükrözni a kutatómódszertan oktatása során. A kurzust a konstruktivista pedagógia elveire építették, melynek fő elemei a következők voltak: a hallgatónak a módszertani eszközökkel kapcsolatban meglévő percepcióinak a tudatosítása; a módszertannak, mint vitatható és vitatott területnek a bemutatása; a hallgató ösztönzése saját módszertani megközelítés választására; és a hallgató rávezetése arra, hogy a kutatást folyamatos diskurzusként fogja fel (Howard - Brady, 2015).

A második feltétellel függött össze az a kanadai oktatási program, mely kutatási gyakorlat keretében törekedett a következő célok elérésére: a kutatás elméleti kérdéseinek és módszertanának összekapcsolása, a kutatással kapcsolatos negatív sztereotípiák csökkentése, a kutatás iránti érdeklődés erősítése, valamint a hallgatók összekapcsolása különböző intézményekkel a közösségi alapú kutatás keretében (Cameron - Este, 2007).

A szociális munkások, illetve más humán szakemberek reflexív kompetenciáinak fejlesztését sokkal bővebben tárgyalja a szakirodalom. Landy és társainak kutatása 68 olyan egyetemi oktatási dokumentumot vizsgált, mely a reflexivitás fejlesztésére alkalmazott oktatási stratégiát írta le, melyből 19 leírással kapcsolatban metaanalízist végeztek. Amint a tanulmány megállapította, a reflexivitás fejlesztésére irányuló oktatási stratégiák kevésbé konzisztensek; nem egységes a fogalmak értelmezése, és az azonos megnevezésű módszerek is részben eltérő tartalommal bírnak. Biztatónak találták, hogy a reflexív kompetencia fejlesztése több felsőoktatási képzésben, azon belül pedig a tantárgyak széles és változatos körében volt jelen (Landy. et al., 2016).

A reflexív tréning terén kiemelt figyelmet kap a terepgyakorlat, de számos példa van arra is, hogy kurzusok keretében történik a képesség és készségfejlesztés (Bruno - Dell'Aversana, 2018; Leung et al., 2012, Pawar, 2017). Maguk a szociális munkás-hallgatók a szakma megkezdésére való készenlét egyik attribútumának tartják a kritikai reflexivitás képességét (Joubert, 2017).

A különböző szerzőktől származó – elsősorban a szociális munkás képzést érintő - beszámolók szerint a reflexív képességek, készségek fejlesztését célzó eszközök többnyire az alábbi kategóriákba tartoztak (Ivanauskienė - Liobikienė, 2005, Minimol, 2016., Osmond - Darlington, 2005; Toros, - Medar, 2015):

- reflexív írásmű készítése (feljegyzés, napló, elemzés, esszé, portfólió stb.),
- önéletrajz készítése, önéletrajzi vagy más személyes történetek elmondása,
- kritikus események elemzése,
- megfigyelés és reflexív visszaemlékezés,
- reflexív esetelemzés (például kérdések és válaszok révén),
- képi ábrázolás, hangos gondolkodás, tudástérkép készítése.

A kutatómódszertan oktatói többféle módszert alkalmaztak a kutatói reflexivitás fejlesztésére, melyek között a legtöbbet említett módszerek a következők voltak (Bondi, 2009; Cameron - Este, 2007; Deggs – Hernandez, 2008., Goldblatt - Band-Winterstein, 2016; Smith, 1999):

- a reflexió tematikus kereteinek meghatározása;
- reflexív írásmű készítése;
- a reflektív tanulás módszerének alkalmazása a képzés során.

A reflektív írásmű

A külföldi felsőoktatási gyakorlatban széles körben elterjedtek a különböző reflektív írásművek. A reflektív írásmű egyrészt formális segédeszköz a reflexió létrehozásához, másrészt dokumentálása a reflexió mentális folyamatainak. A reflektív írásművek rendkívül változatosak legalább két szempontból: egyrészt, hogy milyen tartalmi elemeket foglalnak magukba, másrészt, hogy milyen jellegű reflexió található bennük (Beveridge, 1997).

A reflektív írásmű tartalmi felépítése elsősorban az alkalmazott tanulásmódszertani koncepciótól és az aktuális környezet jellemzőitől függ. A legáltalánosabb leírása a tartalmaknak a következő:

- visszatekintés valamire (legtöbbször eseményre, beszélgetésre stb.),
- az esemény elemzése (több perspektívából, gyakran valamilyen elmélet-hez vagy példához viszonyítva),
- végiggondolása annak, hogy az esemény vagy elképzelés milyen szerepet tölt be a szerző saját tanulmányi vagy szakmai fejlődésével kapcsolatban (Moon, 2004).

Itt visszautalunk a tapasztalati, illetve reflektív tanulás ciklikus leírásaira: az egyes képzési helyszíneken a hallgatóknak többnyire a kiválasztott modell lépéseinek megfelelő szerkezeti rendben kell elkészíteniük reflektív írásműveket.

A reflektív írásművek reflektív jellege mást és mást jelent különböző környezetekben. A reflexió jellege alapján a szakirodalom az alábbi típusokat említi:

- a hallgató a nem reflektálók, a reflektálók, vagy a kritikai reflektálók csoportjába sorolható. (Mezirow, 1998)
- deskriptív, komparatív, illetve kritikai reflektív jellegű (Jay, 2002)
- nem-reflektáló (leíró jellegű) írás; dialogikus reflexió (a konkrét helyzettől eltávolodva érvel különböző perspektívák mellett); illetve
- kritikai reflexió (a nézőpontok és kontextusok széles körét használja fel a leírt helyzet értékelésére) (Hatton, 1995).

Bain és társai kutatásukban ötfokozatú skálán értékelték az írásműveket az azokban található reflexió mélysége alapján:

- egyszerű leírás,
- a feladat megválaszolása,
- jelenségek egymással való összekapcsolása,
- érvelés, végül pedig
- a helyzet újrakonstruálása (Bain et al. 1999).

A reflektív írásmű szokásos formái a reflektív feljegyzés, a reflektív napló, a reflektív esszé, illetve reflexív portfólió (Ryan, 2011).

A reflektív feljegyzés rövid írásmű, melynek lényege annak időbeli közelsége az eseményhez: vagy az esemény (például interjú) közben, vagy közvetlenül azt követően készül, rögzítve olyan aspektusokat, melyek retrospektíve már nehezen

lenének megragadhatók (például az interjúkészítőnek az interjú közben megjelenő érzelmei, verbális és nonverbális reakciói stb.).

A reflexív napló olyan, bizonyos időintervallumon keresztül vezetett írás, mely bizonyos időbeli szekvencialitással mutatja be a tanulási folyamat elemeit, így a tapasztalatot, illetve a tapasztalat során, valamint utána keletkező reflexiókat (reflection-in-action, reflection-on-action) (Zabalza, 1994. Rodgers, 2002; Cunha, 1997).

A portfólió világszerte elterjedt módszere, illetve eszköze az oktatásnak-tanulásnak, így számos országban fontos eleme a szociális munkás képzéseknek is. Sokféle portfólió létezik, mégis alapvető irányultságuk szerint érdemes megkülönböztetni a tanulmányi, illetve a reflektív portfóliókat. (Megjegyzendő, hogy ugyanaz a portfólió tartozhat mindkét irányhoz is).

Az ún. tanulmányi portfólió lényegében a hallgató önálló tanulását szervező dokumentumegyüttes, mely nem a hallgató által készített „házi feladat”, vagy „vizsgamunka”, hanem a hallgató autonóm tanulását szervező, a tanulási eredményeit dokumentáló eszköz. A tanulmányi portfólió általában kétféle céllal alkalmazható; egyrészt az önálló tanulás szervezésére; másrészt a megszerzett kompetenciáknak és azok bizonyítékainak azonosítására (Scull - O’Leary - Brown, 2018). A tanulmányi portfólió jól használható eszköz a hallgatói ismeretszerzés folyamatorientált megközelítésére is, amely ösztönzi a kritikus és a reflexív gondolkodás tanulását, kialakítását, alkalmazását, valamint az önálló tanulásirányítás megvalósítását, továbbá elősegíti a tanulók szisztematikus és rendszerszemléletű gondolkodásának fejlesztését is.

„A portfólió olasz eredetű szó, dokumentumdossziét, dokumentumgyűjteményt, szakértői dossziét jelent, mindenképpen olyan munkát, melyet az érintettek készítenek, prezentálva egy adott területen elért eredményeiket, megvilágítva valakinek egy területen szerzett tudását, gyakorlottságát” (Hollósi - Márton, 2017:5). A portfólió megjelenése a képzési rendszerekben relatíve rövid múltra tekint vissza, az üzleti és a művészeti életben már jóval korábban ismerték és használták, mint egy „szakértői dossziét” (Falus - Kimmel, 2009). A portfólió egy dinamikus, rugalmas, alternatív módszer a hallgatók fejlődésének támogatásában, amely lehetővé teszi az egyén szakmailag releváns készségeinek és kompetenciáinak korai kialakítását. Bár a portfóliók típusai változók, de jellemzően a hallgatói munka összegzését tartalmazzák, amelyek magukban foglalják a diákok munkájáról és előrehaladásáról írt személyes reflexiókat (Contreras-McGavin - Kezar, 2007). A

diákok tanulási tevékenységének eredményeit tükrözi, az önálló tudásszervezés-, az egyetemes és a szakmai kompetenciák fejlesztésének szintjén, amely teljes mértékben jellemzi a hallgató személyiségét, kommunikációs készségeit, továbbá következetesen tükrözi az oktatás eredményességét is (*Sakhieva – Gilmanshina – Gilmanshin – Kosmodemyanskaya - Akchurina – Sagitova, 2015*).

A portfólió készítés módszere a konstruktivista neveléstudomány paradigmájához kapcsolódik, szakít a hagyományos tanulástudományok elgondolásaival, amelyben a tanulók kész tudástanyagot kapnak. A portfólió lehetőséget teremt az önálló tudás létrehozására, a folyamat fejlődési szakaszainak bemutatására, az önreflexióra, a folyamatos munka növeli a tanuláshatékonyt, növeli a hallgatók motivációját, elköteleződését (*Falus - Kimmel 2009*).

A felsőoktatásban a portfólió összeállításának előnyei a következők szerint foglalhatók össze:

- ellentétben a hagyományos megközelítéssel – amely elválasztja a tanítást, a tanulást és az értékelést – a portfólió a tanulási folyamat három összetevőjét ötvözi;
- növeli a diákok aktivitását és függetlenségét;
- lehetővé teszi, hogy a hallgató a különböző tevékenységek során elért eredményeit prezentálja;
- lehetővé teszi a diákok képességeinek mennyiségi és minőségi értékelésének együttes megvalósítását a különböző tevékenységek eredményeinek elemzésével, minősítésével;
- a folyamat támogatja az egész életen át tartó tanulás megalapozását (*Sakhieva – Gilmanshina – Gilmanshin - Kosmodemyanskaya - Akchurina - Sagitova, 2015*).

A szociálismunkás-képzéssel foglalkozó szakirodalmak leggyakrabban a portfóliót az elmélet, a gyakorlat és a kritikus önreflexió szintézisének kontextusában tárgyalják (v.ö. *Alvarez - Moxley, 2004; Coleman et al., 2002; Schatz, 2004*), de a teljesítmény értékelés egyik lehetséges formájaként is megjelenik, amikor a tanulók szisztematikusan gyűjtik, és egyúttal áttekintik tanulási folyamatuk, valamint szakmai fejlődésük elemeit (*Contreras-McGavin - Kezar, 2007*).

A portfólió elkészítését – a tudományos gondolkodáshoz hasonlóan – egy megismerési folyamat részének tekintjük, melynek értelmében a felmerülő kérdések megválaszolására, az „összefüggések feltárására irányuló tevékenység, azaz nem

más, mint tudatos ismeretgyarapításra irányuló tudatos törekvés” (*Hornyacsek, 2014: 41*) valósul meg. A portfólió megírását a kutatásalapú tanulás (inquiry based learning - IBL) egyik eszközeként értelmezzük, mert a hallgatók a megírás során információkat gyűjtenek és elemeznek, bizonyítékokat vesznek górcső alá, reflektálnak fejlődésükre, a kurzusok során megosztják eredményeiket évfolyamtársaikkal, valamint a modul zárásaként munkájukat nyomtatott formában is benyújtják (*Molnár - Pintér - Tóth, 2017*). A kutatás alapú oktatás tanulóközpontú, képzési integrációja ösztönzi az aktív tanulást, a kritikus kreatív gondolkodást és az egész életen át tartó tanulást (*Brew, 2003*).

(4) A reflexív kompetenciát fejlesztő program a pécsi szociális munkás képzésben

A felsőoktatásnak fel kell készítenie a hallgatókat a kutatómunkára, hiszen a felsőfokú végzettségnek központi szerepe van a tudás megteremtésében és a társadalmi változások megértésében (*Murtonen – Olkinuora - Tynjälä - Lehtinen, 2008*). A képzés kutatómódszertani kurzusait a hallgatók gyakran nehézzen érthetőnek, „elméleti jellegűnek” tartják, nem keltik fel érdeklődésüket a tudományos kutatás iránt, így a diákok által megtapasztalt nehézségek, a kutatás tanulásában jelentkező problémák lassú, negatív előjelű progresszióhoz vezethetnek (*Meyera - Shanahanb - Laugkschc, 2005*). A nemzetközi vizsgálatok szerint (vö: *Forte, 1995; Hauff – Fogarty, 1996; Onwuegbuzie – Daley, 1998*) a kutatással foglalkozó kurzusok során tapasztalható problémák igen sokrétűek, a hallgatók a fogalmakkal és a tartalmakkal kapcsolatos nehézségekről számoltak be, továbbá az elmélet és a gyakorlat összeegyeztetése is nehézségekbe ütközött számukra. A kutatómódszertani tanulmányokat jelentősen befolyásolhatják a hallgatók korábbi negatív élményei, tanulási attitűdjei – például a kvantitatív módszerek megértését a matematikával kapcsolatos korábbi rossz tapasztalatok – nehezíthetik. A kutatómódszertani ismeretek hiányosságai jelentősen befolyásolhatják a hallgatók jövőbeni – egyetemi, munkaerőpiaci – előmenetelét (*Meyera - Shanahanb - Laugkschc, 2005*).

2010-től a pécsi szociális munkás képzés (PTE BTK) keretében fejlesztési programra került sor, mely alapvetően két elméleti modellt követett: az egyik a reflektív tanulás modellje, a másik a reflexív gyakorlatot folytató szociális szakember modellje volt. A két modell kettéválasztása csak elméletben lehetséges, hiszen mindkettőnek a lényege a tapasztalatokra történő reflektálás és az abból való tanulás. Összekapcsolásuk azzal a céllal történt, hogy a hallgatók a reflektív tanulás

módszere révén egyszerre ismerkedjenek meg egy konkrét témakörrel (jelen esetben a gyermekvédelemmel), másrészt kialakuljanak a szociális munka reflexív szakemberként való műveléséhez szükséges kompetenciáik.

A kurrens tudományos, illetve szakmai diskurzus két pólus mentén helyezi el a szociális professziókat érintő változásokat. Ennek egyik végén az instrumentális jellegű szabályozás erősödése található, melynek jellegzetes elemei a piaci szektorra jellemző menedzsment-módszerek alkalmazása, a kockázatokat kezelő megoldások bevezetése, illetve a tevékenységek standardizálása. A másik végponton a szociális szakmák professzionális jellegének újrafogalmazása található, melynek egyik fő eredménye a reflexív szakember modellje. Az ellentét sarkítva úgy fejezhető ki, hogy a munkájában szigorú technikai szabályoknak alávetett szakember képe áll szemben a professzionális autonómiáját intuitív módon alkalmazó szakemberrel.

A reflexív praxis egyik eleme a magától értetődőnek vett tudás kritikus vizsgálata: „A reflexivitás abban nyilvánul meg, hogy alapvető kérdéseket teszünk fel azokkal a feltételezésekkel kapcsolatban, melyeket a formális és gyakorlati teóriák tartalmaznak; és figyelemmel vagyunk a sokféle kölcsönös kapcsolatra, mely a hatalom és a tudás között áll fenn, továbbá elismerjük az egyén szerepét a tudás létrehozásának folyamatában a szociális munka gyakorlata keretében” (*Lam et al. 2007: 91-92*). A koncepció másik fontos eleme a tapasztalataiból tanuló, a kiszámíthatatlan helyzetekre reagálni tudó szakember: „A nem csupán foglalkozást, hanem hivatást gyakorló szakembereknek az egyedi és kiszámíthatatlan helyzetekkel való megbirkózáshoz spontaneitásra van szüksége. A reflektív szakember arra is képes, hogy nézőpontot váltó, intuitív megoldásait kritikus vizsgálat révén tegye tanulási tapasztalattá” (*Kelemen, 2016*).

A reflektív kompetencia kialakítása világszerte a szociális képzések integráns részévé vált. Ezt igazolja a Szociális munkás-képzés globális alapelvei című dokumentum is, mely szerint minden szociális munkás képző iskolának ki kell dolgoznia az alapvető céljait és küldetését megfogalmazó nyilatkozatot, melyben „utalni kell arra, hogy a szociális munkás gyakornokok miképpen válnak képessé egy kezdő szintű szaktudás elsajátítására, a szociális munka értékeinek, ismereteinek és készségeinek önreflektív alkalmazására a gyakorlatban” (*Budai, 2006*).

A már említett pécsi oktatásfejlesztési program alapvető szakmai célkitűzése pontosan erre, a szociális munka reflexív gyakorlásához szükséges kompetenciák ki-

alakítására irányult. A program a cél eléréséhez többféle oktatásmódszertani megközelítést alkalmazott, melyek közül a reflektív tanulás módszere volt a központi elem. Emellett több más megközelítés is alkalmazásra került, így a probléma-, és a projektalapú tanulás és – ami a bemutatni kívánt képzési elem egyik sajátossága – a kutatás révén történő tanulás.

A reflexív kutatói kompetencia fejlesztése akkor vált a program egyik prioritásává, amikor felismerhetővé váltak a hallgatók nehézségei a reflektív tanuláshoz szükséges tapasztalatok megszerzése és azok értelmezése terén. A jellegzetes problémák a következők voltak:

- tapasztalatlanság és bizonytalanság a kvalitatív interjúhoz szükséges módszertani ismeretek alkalmazásában,
- a megismerni kívánt jelenség természetének tisztázatlansága (szabályok, adatok, szervezeti kultúra, szakmai szokások, vélemények, szakmai nézetek, tapasztalatok stb.),
- a kapott információkra vonatkozó reflexió hiánya (annak tudatosítása és vizsgálata, hogy a jelentések miként jöttek létre).

Mivel a programnak nem volt közvetlen célja a kutatómódszertani ismeretek feldolgozása, ezért annak keretében nem került sor a módszertan oktatására; sor került viszont egyéni és csoportos mikro-kutatásokra.

Az alábbiakban a reflexív kompetenciáknak fejlesztését mutatjuk be a már említett oktatásfejlesztési program egyik eleme, a Gyermekvédelem komplex modulja keretében. A Gyermekvédelem komplex modul a pécsi szociális munka BA szak választható specializációinak – az ún. komplex moduloknak – egyike. A modul a reflektív irányú oktatásfejlesztési program bevezetésekor 4 egymáshoz kapcsolódó kurzusból állt, melyek a következők voltak: Bevezetés a gyermekvédelembe (2 kredit), Gyermekjóléti alapellátások (2 kredit), Gyermekvédelmi szakellátások (2 kredit), Modulgyakorlat (4 kredit). (Időközben a tanterv annyiban módosult, hogy az ellátórendszer bemutató két kurzus összevonása után a modul jelenleg 3 kurzusra oszlik, melyeknek együttesen 12 kredit az értéke).

A modul eredetileg kettős célt követett, mégpedig egyrészt egy tudás-kompetencia kialakítását (a gyermekvédelem megismerését és kritikai elemzését), másrészt egy gyakorlati kompetencia kialakítását (a reflexív szakemberré váláshoz szükséges reflektálás képességének megteremtését). A modulon belül az egyes kurzusokhoz részben eltérő oktatásmódszertani megközelítés kapcsolódik: Bevezetés a

gyermekvédelemben – problémaalapú tanulás, Gyermekjóléti alapellátások és Gyermekvédelmi szakellátások – reflektív tanulás, Modulgyakorlat – projekt-alapú tanulás. A modul egészét összeköti viszont a reflektív portfólió, mely hangsúlyozottan támaszkodik a reflektív tanulásra.

Mindegyik kurzus épített a hallgatók autonóm tanulására. A Bevezetés a gyermekvédelemben kurzus esetében – a témakörök hagyományos módon történő tanításán/tanulásán túl – a gyermekvédelem fő problémáinak feltárása és kritikai értékelése jelentette az autonóm tevékenység keretét. Az alap- és szakellátást tárgyaló kurzusok keretében a hallgatók önállóan (egyéni, illetve kiscsoportban) szereztek tapasztalatokat és reflektáltak azokra. A modulgyakorlat tevékenységi formája a hallgatók által önállóan tervezett projekt volt.

A komplex modulban – hasonlóan a külföldi szakirodalomban olvasható módszerekhez – a következő eszközökkel támogattuk a hallgatók reflexív kompetenciáinak kialakulását, illetve erősítését:

- tapasztalatszerzés (mikrokutatások végzése, mégpedig kvalitatív interjú révén, vagy más módon)
- reflektív napló készítése
- a reflexióknak a hallgatói csoportban történő megbeszélése
- reflektív portfólió készítése.

A képzésben (közvetlenül pedig az alap- és szakellátást tárgyaló kurzusokban) a tapasztalati tanulás *Kolb* féle ciklus modelljét alkalmaztuk. A helyi változat támaszkodott *Boud - Keogh - Walker (1985)* modelljére (modelljük első lépcsője a tapasztalat bemutatása leíró, tárgyilagos módon; ezt követi a tapasztalattal kapcsolatos érzelmek és személyes értelmezések megfogalmazása; a következő lépcső pedig a tárgykörnek a tapasztalatra való reflektálás révén történő átértékelése). Saját modellünk keretében a hallgatóknak az egyes tapasztalatokkal kapcsolatban – a tanulás során, illetve az azt segítő/dokumentáló reflektív napló keretében – a következő lépéseket kellett követniük:

1. tapasztalatszerzés (a megjelölt témákról, mégpedig interjú, dokumentum-elemzés vagy más forrás révén),
2. személyes reflexió (a tapasztalattal kapcsolatos személyes jellemzők, pl. érzelmek, vélemények, korábbi feltételezések bemutatása)
3. kontextuális, illetve szakmai reflexió (a szükséges források figyelembevételével, miként általánosíthatók a tapasztalatok)
4. újragondolás, új megoldások és tapasztalatok keresése (részben a további tanulás, részben a jövőbeni szakmai gyakorlat keretében)

A hallgatók kutatói képességeinek, készségeinek fejlesztése az első időszakban nem kapott kiemelt figyelmet, csak az első év után foglalmaztuk meg ennek szükségességét az évközi hallgatói feladatok, valamint a portfóliók értékelésének tapasztalatai alapján. Ettől kezdve a kutatáson keresztül történő tanulás a modul egyik fontos módszere, melynek elsődleges terepét az alap- és szakellátással foglalkozó kurzusok jelentik.

A program bevezetése idején a hallgatók választhattak, hogy milyen jellegű tapasztalatokat szereznek, melyre a tapasztalati tanulásukat építik. Hamar nyilvánvalóvá vált azonban, hogy a interjúk sokkal alkalmasabbak a reflexióra a másféle tapasztalatoknál; így ez vált a tapasztalatszerzés fő formájává. A kvalitatív interjúk készítésével kapcsolatban – túl a korábbi kutatómódszertani tanulmányok sikeresebb vagy kevésbé sikeres alkalmazásán – elsősorban az jelentett problémát, hogy a hallgatók felkészületlenek voltak annak értelmezése terén, hogy mi az interjúalany, illetve az interjúkészítő szerepe a tudás előállításánál. Ezért fogalmazódott meg annak szükségessége, hogy a hallgatók képessé váljanak a „Mit mondott? Hogy értette? Hogy értettem?” kérdés.

Ezzel a programban egy „kutatásközpontú fordulat” következett be, mely során az eddigi prioritások - a reflektív szakemberré válás és a reflektív tanulás - mellett önálló jelentőséget kapott a kutatói reflexivitás fejlesztése. A fordulat után az eddigi struktúrát - mely eddig a reflektív tanulás ciklusa volt - kibővítettük a kutatásra történő reflexióval is. Ezt követően a ciklus lépései a következők szerint voltak leírhatók:

1. „Mit mondott”?	A tapasztalatszerzés objektív leírása, olyan módon, hogy a továbbiakban elegendő adatot nyújtson a reflexiókhoz - az interjú kontextusának bemutatása - az interjú folyamatának leírása - az interjú keretében történt diskurzus ismertetése: „Mi volt az interjúalany története?”
2. Melyik szereplőt mi befolyásolta?	A diskurzust befolyásoló kontextuális, személyes és interaktív tényezők szerepének számbavétele: - a hallgató önmagára történő reagálása (introspekció): saját tudattartalmak, saját élmények, saját érzések megfogalmazása. - a hallgató és az interjúalany pozicionalitásának vizsgálata: „Ki volt ő ebben a történetben? Ki vagyok én ebben a történetben?” - az interjú retrospektív vizsgálata „Miért így folyt ez a beszélgetés?”
3. Hogy értette? Hogy értettem?	A résztvevők által alkotott jelentések dekonstruálása - a hallgató reflexiója az interjúalany által elmondott narratívára: „Hogyan értette azt, amit elmondott?” - a saját maga által elfogadott értelmezésekre „Mi volt az én történetem ugyanerről, és most hogyan mondanám el?”
4. Mit jelent ez szakmai szempontból?	A diskurzus szakmai tartalmára irányuló reflexió: - a téma deskriptív vizsgálata (jogi, szervezeti, tudományos, szakmai stb. kontextusa) Az interjúalany értelmezésének értelmezése; - komparatív vizsgálat (milyen nézőpontok ismeretesek a szakterületen, melyikhez csatlakozik az interjúalany) - kritikai reflexió a szakmai nézőpontra, illetve az ahhoz kapcsolódó praxisra (Jay; Johnson 2002);
5. Újragondolás	A tapasztalatszerzés és a szakmai tartalom újragondolása: - mit tervezek megismerni a jövőben, tekintettel a most tanultakra? - miként módosítsam cselekvésemet egy következő interjú során? - miként módosult a felfogásom a szakkérdéssel kapcsolatban? Hogyan járok majd el hasonló helyzetekben?

Az érintett kurzusok keretében azt a tanulási környezetet, melyben a hallgatók gyakorolták és fejlesztették reflexív készségeiket, az interjúkészítés, a reflektív napló készítése, továbbá a reflexiók csoportos megbeszélése jelentették. Az összes kurzusra vonatkozóan pedig a tanulási környezet átfogó elemét jelentette a portfólió, mely az egyes kurzusokon túlmenő funkcióval is bírt: teret adott a hallgató szakmai fejlődésére vonatkozó reflexiók kialakítására és kommunikálására. Képzésünkben a teljes – az ötödik és a hatodik szemeszterben meghirdetésre kerülő - gyermekvédelmi komplex modulban alkalmazzuk a portfóliót, mint tanulást támogató módszert. A képzési egység minden elemén átívelő portfólió készítésével a hallgatók személyes, autonóm tanulási folyamatát kívánjuk elősegíteni, egyúttal megteremtve – a tantervi kereteken belül – az egyéni tanulási utak kialakításának lehetőségét is. A portfólió dokumentálja a tanulók elméleti és gyakorlati – szakmai és kutatómódszertani – ismereteinek fejlődését, valamint a hallgató reflexióit a képzési és kimeneti követelményrendszerben megfogalmazott – a szakterülethez kapcsolódó – kompetenciák területén elért eredményeit. A hallgatók egy vázlatot – a portfólió elvárt fejezeteit tartalmazza – kapnak kézhez, amit saját szakmai preferenciáik figyelembevételével tölthetnek fel tartalommal. A diákok önállóságot élveznek a dokumentum összeállításában, a legfontosabb szempont, amelyet szem előtt kell tartaniuk, hogy a portfólió az oktatók, bírálók számára világosan tükrözze a gyermekvédelmi modul során megvalósult fejlődési folyamatot.

Tapasztalatok és következtetések

A bemutatott képzési program keretében – más irányú tapasztalatokon túl - speciális tapasztalatokra tettünk szert a hallgatók reflexív kutatói kompetenciáinak fejlesztése terén. Egybevágóan a szakirodalommal, azt találtuk, hogy a kutatómódszertani kurzus(ok) abszolválása nem elegendő ahhoz, hogy a hallgatók biztonságosan alkalmazzák a kutatási módszereket; ellenben a nagyfokú autonómiával készített interjúk fokozták a hallgatók magabiztosságát.

Ennél speciálisabb az a tapasztalat, hogy a kutatást végző hallgatók kezdetben tájékozatlanok voltak azzal kapcsolatban, hogy mennyiben más a kvalitatív kutatás és a kvantitatív kutatás célja. A másik kezdeti tapasztalat az volt, hogy a hallgatók nem voltak figyelemmel arra, hogy az interjú révén kapott szövegek jelentése honnan ered; hogy a jelentés mennyiben származik az interjúalanytól, a kontextusból (különösen az interjú folyamatából), illetve saját maguktól.

Tapasztalataink igazolják, hogy a hallgatók – általában vett, illetve kutatói - reflexív kompetenciája fejleszthető, az eredmény viszont több tényezőtől függ. Megfigyeléseink egyeznek a szakirodalmi adatokkal: a hallgatói reflexió szintje függ az egyéni hajlamtól és hajlandóságtól, a reflexiónak a hallgató által felfogott és elfogadott értelmezésétől, valamint a reflexiót támogató tanulási környezettől (Roberts, 2009). A kutatói reflexivitás fejlesztéséhez a tudás létrehozásával kapcsolatos kérdések elméleti ismerete nem elegendő, a reflexivitás elsajátításának adekvát módja annak gyakorlása. Tapasztalataink szerint a hallgatók, különösen az első feladatoknál, nagyon eltérő mértékben voltak képesek a reflexióra, értve ezen akár az önreflexiót, akár az „értelmezések értelmezésével” kapcsolatos reflexiót. Az újabb és újabb tanulási ciklusok eredményeként a korábban nehezen reflektáló hallgatók is képessé váltak a reflexió gyakorlására.

A képzés ehhez annyiban járulhat hozzá, hogy megteremti azt a tanulási környezetet, melyben a hallgató gyakorolhatja a reflexiót (Askeland - Fook 2009; Toros - Medar, 2015). A reflexió tanulási környezetét – egyebek mellett – a jól megválasztott gyakorlati feladatokat (esetünkben az önállóan végzett interjúk), a reflexiót támogató segédeszközök (reflektív napló, szempontsor az elemzéshez stb.), valamint a reflexiót támogató interakciók (hallgató-hallgató, hallgató-oktató, esetleg hallgató-szakember) képezik. A tapasztalati tanulás módszere a hallgató autonómiájára épít; ezt támogatandó viszont hasznosak azok a szempontsorok, melyek az interjú lefolytatásához, az interjú folyamatának elemzéséhez, a szereplők kontextualitásának elemzéséhez, illetve az interpretációk dekonstruálásához adnak támpontokat.

Programunkban a kutatói reflexív kompetencia fejlesztésének sikerességében szerepet játszottak a tanulási környezet következő elemei:

- Lényeges annak megértése és elfogadása, hogy a kvalitatív interjú keretében a kérdező azt kívánja megtudni, hogy az interjúalany miként értelmezi a vizsgálni kívánt jelenséget. Ez a „tényektől” való bizonyos mértékű eltávolodást, a személyes jelentések iránti erőteljes nyitást igényel az interjúra készülő hallgatótól.
- A hallgatók számára érthető és kezelhető feladat az interjúalany, illetve önmaguk pozicionalitásának vizsgálata, különösen, ha ehhez szempontok állnak rendelkezésre. További feladatot jelent annak megértése, hogy a körülmények nem determinisztikus hatásúak az egyénre.

- A hallgatók számára könnyebb megérteni azt, hogy a jelentéseket az érintettek állítják elő, ha az interjút elmesélt történetként kezelik. A mese, a sztori, a történet elmesélése olyan közismert cselekvéstípus, melyet amúgy is szokás az elbeszélőhöz kötni (*Forneris et al, 2006.*).

A bemutatott program nem kutatómódszertani kurzus keretében, hanem egy tematikus (gyermekvédelmi tárgyú) modul keretében fejlesztette a reflexív kutatói kompetenciát. Két generális megállapítással zárjuk tapasztalataink értékelését: Az egyik az, hogy nem a kurzus jellegének (módszertani vagy tematikus) van jelentősége, hanem annak, hogy a hallgatók jelentésekkel teli („éles”) helyzetben gyakorolják a reflexív kutatói kompetenciájukat. A másik pedig az, hogy a tapasztalati (reflexív) tanulás módszere adekvát forma a reflexivitás, speciálisan pedig a kutatói reflexivitás fejlesztéséhez.

Irodalom

Askeland, G. A.; Fook, J. (2009): Critical reflection in social work. *European Journal of Social Work* 12(3): pp. 287-292.

Bain J. D., Ballantyne R., Packer J. & Mills C. (1999): Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching*.

B. Erdős M. (2019): A kutatómunka jelentősége a szociális munka hivatássá válásában. *Szociális Szemle* 12. 1-2.

Berger, R. (2015): Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* Vol. 15(2) pp. 219–234.

Beveridge, I. (1997): Teaching your students to think reflectively: the case for reflective journals. *Teaching in Higher Education* 2 [1]: pp. 33-43.

Bondil, L. (2009): Teaching Reflexivity: Undoing or Reinscribing. Habits of Gender? *Journal of Geography in Higher Education*, pp. 33:3, 327-337.

Brew, A. (2003): Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education, *Higher Education Research & Development*, 22 (1) pp. 3-18.

Bruno, A., Dell'Aversana, G. (2018): Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 43, 2018 - Issue 3, pp. 345-358.

Budai I. (2006): Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I. *Esély*, 6. 62-87.

Budai I. (2007): Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez II. Tanulásirányítás-metodikai kérdések. *Esély* 2007. 1.sz. 84-109.

Budai I. (2015): Az együttműködés a szociális munka egyik kulcsa. *Párbeszéd* 2 (1)

Cameron, P. & Este, D. (2007): Engaging students in social work research education. *Social Work Education*, 27(4), pp. 390-406.

Connelly, Lynne M. (2016): "Trustworthiness in qualitative research." *Medical Surgery Nursing*, Nov.-Dec. 2016, 435.

Connolly, M. (2003): Qualitative Analysis. A Teaching Tool for Social Work

Research. *Qualitative Social Work* (2.). 103.

Contreras-McGavin, M. & Kezar, A. J. (2007): Using Qualitative Methods to Assess Student Learning in Higher Education. *New Directions for Institutional Research* 136 pp.69-79.

D'Cruz, H., Gillingham, P., & Melendez, S. (2007): Reflexivity, its meanings and relevance for social work: A critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, 37, pp. 73–90.

Denzin, N.K., Lincoln Y.S. (2008): Collecting and Interpreting Qualitative Materials (Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA,: Sage Publications Ltd.

Deggs, D.; Hernandez, F (2018): Enhancing the Value of Qualitative Field Notes Through Purposeful Reflection. *The Qualitative Report*, Volume 23, Number 10.

Dowling M (2006): Approaches to reflexivity in qualitative research. *Nurse Researcher*, 13(3): pp. 7-21.

Dyke, M. (2009): An enabling framework for reflexive learning: Experiential learning and reflexivity in contemporary modernity. *International Journal of Lifelong Education* 28(3): pp. 289-310.

Falus I. - Kimmel M. (2009): *A portfólió*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör.

Finlay, L. (2002): Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), pp. 209-230.

Forneris. S.G., Peden-McAlpine, C.J. (2006): Contextual Learning: A Reflective Learning Intervention for Nursing Education. *International Journal of Nursing Education Scholarship* Volume 3, Issue 1 2006 Article 17.

Gibbs G (1988): *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.

Gibbs, A. (2001): The Changing Nature and Context of Social Work Research. *British Journal of Social Work*, Volume 31, Issue 5, 1 October 2001, pp. 687–704.

Global standard for social work education and training. Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete, Iskolaszövetség, 2006.

Goldblatt, H.; Band-Winterstein, T. (2016): From understanding to insight: using

reflexivity to promote students' learning of qualitative research. *Reflective Practice – International and Multidisciplinary Perspectives*. Volume 17, Issue 2.

Hatton N.; Smith D. (1995): Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching in Higher Education*, 11 (1), pp. 33-49.

Héra G. – Ligeti Gy. (2005): *Módszertan. Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába*. Osiris. Budapest.

Hollósi H. Zs. - Márton S. (2017): *Portfólió a tanárképzésben*. Nyíregyháza <http://www.nye.hu/bgytk/sites/www.nye.hu.bgytk/files/Portfoli%C3%B3.pdf>
Utolsó elérés: 2019.04.05.

Hornyacsek J. (2014): *A tudományos kutatás elmélete és módszertana*. Budapest: Nemzeti Közzolgálati Egyetem.

Houston, S. (2015): Enabling Others in Social Work: Reflexivity and the Theory of Social Domains. *Critical and Radical Social Work*, 3(2), pp. 245-260.

Howard, C. & Brady, M. (2015): Teaching social research methods after the critical turn: Challenges and benefits of a constructivist pedagogy. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(5), pp. 511-525.

Hsiun, P. C. (2008): Teaching Reflexivity in Qualitative Interviewing. *Teaching Sociology* 36(3): pp. 211-226

Ivanauskienė, V.; Liobikienė, N. (2005): Developing social work students' self-reflection skills in theoretical courses. *Social Work Research Journal* Vol 4, No 1.

Joubert, M. (2017): *Social work students' perceptions of readiness to practice: a mixed methods approach*. Doctoral, Sheffield Hallam University (http://shura.shu.ac.uk/18146/1/MJoubert_2017_DProf_SocialWorkStudents.pdf , letöltve 2019.07.20.)

Kelemen G. (2016): Reflexív gondolkodás a szociális munkában. *Esély*, 2006. 1. szám 89-92.o.

Korstjens, I.; Moser, A. (2018): Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing, *European Journal of General Practice*, 24:1, 120-124.

Kvale, S. (2005): *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Budapest, József Műhely.

Lam, C.M.; Wong, H.; Leung, T.T.F. (2007): An Unfinished Reflexive Journey: Social Work Students' Reflection on their Placement Experiences. *British Journal of Social Work* 37(1): pp. 91-105.

Landy, R.; Cameron, C.; Au, A.; Cameron, D.; O'Brien, K.K.; Robrigado, K., Baxter, L. Cockburn L., O'Hearn, S.; Oliver, B.; Nixon, S.A. (2016): Educational Strategies to Enhance Reflexivity Among Clinicians and Health Professional Students: A Scoping Study. *Forum: Qualitative Social Research*. Volume 17, No. 3, Art. 14.

Leung, G.S.M.; Lam, D.O.B.; Chow, A.Y.M.; Wong, D.F.K.; Chung, C.L.P.; Chan, B.F.P. (2012): Cultivating reflexivity in social work students: A course-based experience. *Journal of Practice Teaching & Learning* 11(1), pp.54-74.

Lietz, C.A.; Zayas, L.E. (2010): Evaluating Qualitative Research for Social Work Practitioners. *Advances in Social Work* Vol. 11 No. 2 (Fall 2010), pp. 188-202.

Lyons, H. (2000) The place of research in social work education. *British Journal of Social Work* Volume 30, Issue 4, August 2000, pp. 433–447.

Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. Budapest, Józsefváros.

Minimol, K. (2016): Reflective Learning in Social Work Education. *International Research Journal* Vol. 5(4), April. pp. 26-29.

McAlinden F, McDermott F, Morris J. (2013): Complex patients: social workers' perceptions of complexity in health and rehabilitation services. *Social Work in Health Care* 52(10): pp. 899-912.

Meyera, J. H. F.; Shanahanb M. P. & Laugkschc, R.C. (2005): Students' Conceptions of Research. I: A qualitative and quantitative analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (3) pp. 225–244.

Mezirow, J. (1998): On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*. Volume: 48 issue: 3, pp. 185-198.

Molnár P. - Pintér H. - Tóth E. (2017): A tanulóközösségben végzett kutatásalapú tanulás folyamatainak kognitív, társas és tanítási tényezői. *Magyar Pedagógia* 117 (4) pp. 423–449.

Moon, J. A. (2004): *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Routledge Falmer, London.

Murtonen, M.; Olkinuora, E.; Tynjälä, P. & Lehtinen, E. (2008): "Do I Need Research Skills in Working Life?": University Students' Motivation and Difficulties in Quantitative Methods Courses. *Higher Education* 56 (5) pp. 599-612.

Osmond, J.; Darlington, Y. (2005): Reflective analysis: Techniques for facilitating reflection. *Australian Social Work*, March, Vol. 58, No. 1.

Pawar, M. (2017:) Reflective Learning and Teaching in Social Work Field Education in International Contexts. *British Journal of Social Work*, Volume 47, Issue 1, pp. 198–218.

Pin-Chun, H. (2008): Teaching reflexivity in qualitative interviewing. *Teaching Sociology*, 36, pp. 211-226.

Randall, W.L., Cassandra Phoenix, C. (2009): The problem with truth in qualitative interviews: reflections from a narrative perspective. *Qualitative Research in Sport and Exercise* Volume 1, 2009 - Issue 2, [pp.](#) 125-140.

Roberts, A. (2009): Encouraging reflective practice in periods of professional workplace experience: the development of a conceptual model. *Reflective Practice - International and Multidisciplinary Perspectives*. Volume 10, Issue 5.

Roberts, C. A. (1989): Research Methods Taught and Utilized in Social Work. *Journal of Social Service Research* Volume 13, Issue, pp. 65-86.

Ruch, G. (2002): From triangle to spiral: Reflective practice in social work education, practice and research. *Social Work Education*, April.

Ryan, M. (2011): Improving reflective writing in higher education: A social semiotic perspective *Teaching in Higher Education* 16(1): pp. 99-111.

Sakhieva, R. G.; Gilmanshina S. I.; Gilmanshin I. R.; Kosmodemyanskaya S. S.; Akchurina I. R. & Sagitova, R. M. (2015): A Portfolio as an Alternative Means of Presenting the University Student's Achievements. *Asian Social Science* 11(3) pp.162-167.

Sántha, K. (2007): A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17(6-7), 168-177. o.

Schon, D. A. (1984): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.

Seidman, Irving (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

Smith B. A. (1999): Ethical and methodologic benefits of using a reflexive journal in hermeneutic-phenomenologic research. *Image – The Journal of Nursing Scholarship*. 1999;31(4): pp. 359-63.

Szabolcs É. (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szöllősi G. (2015): A szociális munka új, 2014-es globális definíciója. *Párbeszéd*. Vol. 2. (2015.) No. 1.

Toros, K.; Medar, M. (2015): Social Work Students' Thoughts on Self-Reflection: A Qualitative Study Based on Reflective Journaling. *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 5, No. 3.

Van Ewijk, H. (2017): *Complexity and Social Work*. Routledge.

Vince, R. (1998): Behind and Beyond Kolb's Learning Cycle, *Journal of Management Education* 22 (3) pp. 304-319.

Hogyan képezzünk kutatásban gondolkodó és kutatást folytató szociális munkásokat?

Bevezetés

Az egyre gyorsuló világban a szociális munka, mint a társadalmi problémákra reagáló, azokat megelőző, enyhítő, megoldó szakma, maga is gyorsan változik, hiszen újabb és újabb kihívásoknak kell eleget tennie. Erre utal a szociális munka globális definíciójának változása is: a két utóbbi definíció között mindössze tíz év telt el, amikor is szükségesnek találta a nemzetközivé vált szakma, hogy új meghatározást fogalmazzon meg. A 2014-ben elfogadott definíció a szociális munkát nem csak gyakorlati tevékenységként határozza meg, hanem mint külön tudományt is, amely amellett, hogy inter- és transzdiszciplináris, vagyis más tudományok elméleti és módszertani tudását alkalmazva, kidolgozza és fejleszti saját elméleti és kutatási alapjait is. Ez a lényeges változás az utóbbi évtizedekben a szociális munka területén történt tudományos tevékenység következménye. Az ezredváltás és a 21. század éveiben több tucat elsőrendű nemzetközi tudományos folyóirat jelent meg világsszerte rendszeresen, többnyire angol nyelven. Ezekben színvonalas elméleti és kutatási eredményeket bemutató tanulmányok látnak napvilágot. Ugyanakkor észre kellett vennünk, hogy szakadék tátong a tudományosan és a gyakorlatban folyó szociális munka között, mintha nem is egymáshoz tartoznának. A mindennapi gyakorlat sokszor semmit, vagy csak igen keveset tud a tudományos kutatásokról és a mindennapi szakmai problémákat elsősorban intuíciókra, emberi tapasztalatokra építve próbálja orvosolni. A túlterhelt gyakorló szociális munkásnak legtöbbször ideje sincs arra, hogy tudományos munkákat olvasson még saját anyanyelvén sem. Pedig tevékenységének minőségétől emberek életének minősége függ, sőt munkáját is könnyítené, ha tudna a világban létező szakmai ismeretekről.

Ezért ma a legfontosabb feladat az, hogy hidat építsünk a szociális munka gyakorlata és elmélete közé, amely funkciót a kutatási tevékenység láthatja el legjobban. Ez azt jelenti, hogy a jövő szociális munkása úgy végzi mindennapi gyakorlatát, hogy azt kutatási eredmények támasztják alá. Más szóval, a szociális munka gyakorlata és kutatása együttesen képezi a szakmát és ez a közös tevékenység teszi lehetővé a szociális munka elméleti és gyakorlati tudásának fejlődését. Per-

sze, kutatás alatt elsősorban a mindennapi szociális munka gyakorlatának kutatását kell érteni, ami kommunikáción, részvételen és elsősorban kvalitatív, reflexív elemzéseken alapul.

A szociális munka lényegének ilyen meghatározása arra ösztönöz, hogy vizsgáljuk felül a szociálismunkás-képzést és képezzünk olyan szociális munkásokat, akik értik és értékelik a kutatás fontosságát és megtapasztalják a kutatásban való gondolkodás hasznosságát, sőt egyetlen érdemleges lehetőségét. Ez azt jelenti, a szociálismunkás-képzés alapja, hogy a diákok tanulják meg észrevenni a körülötük levő világot, a társadalmi folyamatokat, tudják azokat értelmezni és a kliensek szempontjából hasznosan befolyásolni azt.

A Tartui Egyetemen az 1990-es évek elejétől folyik alap-, és mesterszintű szociálismunkás-képzés, ami magával a szociális munkával egy időben jelent meg Észtországbán. A képzés magán viseli az egyetemlegesség akadémiai jelentését, vagyis széleskörű tudást nyújt a diákoknak, amelyben az elmélet-kutatás-gyakorlat összekapcsolódik a képzés módszertanával. A szociálismunkás-képzés fő célja, hogy a diákok megtanuljanak szociális problémákat „lefordítani” a kutatás nyelvére és kutatási kérdésekként azokat megfogalmazni, azokra kutatási módszereket alkalmazva válaszolni, valamint a kutatási eredményt „visszafordítani” a gyakorlat nyelvére, és mindez elősegíti a bizonyítékalapú gyakorlat fejlesztését. Célunk, hogy az egyetemről távozó szakemberek értsék a kutatás nyelvét, lássák a kutatás fontosságát a minőségi szociális munka gyakorlatában, tudjanak és akarnak kutatásokat végezni, valamint olyan megelőzést és intervenciót végezzenek, amely tudományos kutatásokra épül. Itt azonban különbséget kell tenni az orvostudományból jól ismert bizonyítékalapú gyakorlat (evidence based practice) és a szociális munkában inkább elfogadott bizonyítékot ismerő gyakorlat (evidence informed practice) között. Pontosabban, a kutatásban gondolkodó szociális munkás az, aki maga is végez kisebb, a mindennapi munkájához szükséges kutatásokat/elemzéseket, de érti a témakörébe tartozó makro-szintű kutatások nyelvét is. Ezért a Tartui Egyetemen már az alapképzés során 21 kredit mennyiségben tanulnak a diákok kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket. Továbbá a kifejezetten szakmai tantárgyak tanítása is kisebb-nagyobb kutatások integrálásával történik, hiszen a kutatás önmaga is kiváló tanulási módszer, amely az elméleti tartalmak mélyebb elsajátítását is jelenti. A tanulmány végén bemutatásra kerül néhány konkrét példa arra, hogy miképpen integráljuk a kutatást tanítási módszerként, és milyen kutatásokat, hogyan végeznek a diákok/gyakornokok.

A 21. század szociálismunkás-képzésének egyik alapvető kérdése, hogy miképpen képezzen kutatásban gondolkodó (research-minded) szakembereket. A mai szociális munkának olyan szakemberekre van szüksége, akik mindennapi gyakorlati munkájukhoz elméleti alapokat használnak, feladataik végzését tudományos kutatások eredményeire alapozzák, vagyis megértik a mások által végzett kutatások beszámolóit és maguk is képesek kutatásokat végezni (Everitt – Hardiker – Littlewood - Mullender, 1992; Karvinen-Niinikoski, 2005, 2012; McCrystal - Wilson, 2009; Satka – Kääriäinen - Yliruka, 2016; Webber et al., 2014). Ez a viszonylagosan új követelmény magának a szociális munkának, mint egyedi tudományág gyors fejlődésének eredménye. Mindössze tíz év leforgása alatt – 2004 és 2014 között - annyit fejlődött a szakma, hogy új definíció is szükségessé vált. Míg 2004-ben az International Association of Schools of Social Work (IASSW) Globális Definíciója a szociális munkát gyakorlati szakmaként fogalmazza meg, mely más tudományágak elméletére és kutatására épül (Hare, 2004), 2014-ben viszont már önálló tudományként (academic discipline) nevezi meg (IASSW, 2014). Ennek a változásnak alapvetően két egymással kölcsönhatásban levő oka van. Az egyik az a gyorsuló világ, amely egyre újabb és váratlan változásokat hoz az emberek, közösségek életében, amelyek gyors beavatkozást követelnek és újabb gyakorlati módszerek alkalmazását igénylik. A másik, az maga a szakma elméleti és módszertani fejlődése, mely a gyors változások megértésének igényéből fakad, és arra ösztönzi a szociális munka kutatóit, tanárait, hogy megalkossák és fejlesszék a szociálismunka kutatásának tudományát (Hardcastle - Bisman, 2003; Shaw, 2008; Sommerfeld, 2014). Ez a tevékenység komoly eredményeket jelent, hiszen ma világszerte több tucat minőségi színvonalú nemzetközi tudományos folyóirat és helyi szakfolyóirat jelenik meg rendszeresen. Például még a mindössze 1,3 millió lakosú Észtországban is már 27 éve rendszeresen jelenik meg észt nyelvű szakfolyóirat: a „Sotsiaaltöö” (Szociális munka).

Mindemellett azt kell tapasztalnunk, hogy szakadék tátong a szociális munka tudománya és gyakorlata között. Ez világszerte így van, hiszen a szakmát elsősorban és sokszor kizárólag gyakorlati tevékenységnek tekintik. Ennek oka, hogy a szakemberek képzésük alatt nem tanulják, és nem tapasztalják meg a tudományos munkából szerzett, gyakorlatra irányuló pozitív hatásokat, és akik nem értik, nem használják a tudományos szaknyelvet. E helyzet megváltoztatása érdekében a szociálismunkás-képzés ma világszerte úgy változik, hogy a képző folyamatban növekszik a kutatási módszertan oktatásának aránya, hiszen a szociális munka

gyakorlata és tudománya közötti szakadékot elsősorban maga a kutatás tudja átjárhatóvá tenni (*lásd pl. Hardcastle - Bisman, 2003; Shaw, 2008; Sommerfeld, 2014*).

Az utóbbi évtizedekben természetesen a szociális munka gyakorlata is változott, amely manapság elsősorban bizonyíték-alapú, bizonyítékok által informált (evidence-informed), vagy kutatásban gondolkodó (research-minded) (*Gambrill, 2015; Karvinen-Niinikoski, 2005, 2012; McCrystal - Wilson, 2009; Satka et al., 2016; Webber et al., 2014*). Ezek a terminusok episztemológiai sokrétűséget tükröznek, vagyis a szociális jelenségek sokszínű megértését és magyarázatát követelik a szakértőktől. A tanárok előtt fontos kérdés: hogyan képezzenek olyan szociális munkásokat, akik a gyakorlatban mindig a lehető legjobb választásokat és döntéseket tegyék majd. Olyan választásokat, amelyek társadalomtudományi tudáson alapulnak, és a különböző elméleti és módszertani lehetőségek felhasználásával a szociális munka értékeit, az etikai elveket és a kliensek emberi jogainak betartását teszik a középpontba (*D’Cruz - Jones, 2004; Everitt et al., 1992; McLaughlin, 2012; Webber, 2015*).

E tanulmány célja, hogy röviden bemutasson egy olyan pozitív példát a kutatásban gondolkodó szociálismunkás-képzésről, amelyet az észtországi Tartui Egyetemen alkalmazunk. Bemutatjuk, hogyan tanítjuk a diákoknak azt a képességet, hogy le tudjanak „fordítani” szociális problémákat kutatási kérdésekké, azokra tudományos módszerekkel válasz adjanak, majd „vissza tudják fordítani” a gyakorlat nyelvére, mint új tudományos bizonyítékot és azt a szociális munka gyakorlatában alkalmazzák. Az első rész a kutatásban való gondolkodás kérdéseivel foglalkozik, a második rész néhány példát mutat be arról, hogy miképpen „építünk hidakat”, illetve hogyan történik a kutatás tanítása alap- és mesterképzésen a Tartui Egyetemen.

Elméleti áttekintés

Szakadék az elmélet és gyakorlat között és ennek áthidalási lehetőségei

A szociális munka sikeres fejlődése a gyakorlat alapos elemzésével köthető össze, hogy miképpen folyik magának a gyakorlatnak a kutatása és milyen hatása van a gyakorlat által létrejövő eredményeknek a társadalmi folyamatokra. A kutatásokról nagyszámú elméleti cikk és beszámoló jelent meg, amelyek leírják és feltárják a nemzetközi gyakorlatot, jó gondolatokat adván úgy a beavatkozásokhoz, mind

a megelőzésekhez (*van Ewijk, 2015*). Ezek a publikációk tudományos folyóiratokban jelennek meg, s így nem jutnak el a gyakorlatban dolgozó szociális munkásokhoz. Emiatt végül a tudományos szociális munka mintha nem is kapcsolódna a mindennapi gyakorlathoz. A praxisban dolgozó szociális munkások maguk ezt azzal magyarázzák, hogy túl vannak terhelve a mindennapi sürgős beavatkozást igénylő feladatokkal, így nem marad idejük elméleti irodalmat olvasni, még ha szeretnék is azt (*van Ewijk, 2015; Webber - Carr, 2015*). *May (2010)* szerint, az elmélet gyakorlati értéke akkor lesz majd nyilvánvaló, ha a gyakorlatban dolgozó szociális munkások megtanulják elméleti tudásra építve elemezni saját működésüket, klienseik mindennapi életét, valamint megfogalmazzák a gyakorlati tudatosság fontosságát.

Ez idáig kétféle, egymással ellentétes kísérlet zajlott az elmélet és a gyakorlat összehétközése céljából. Az egyik az ún. bizonyíték-alapú gyakorlat, a másik a kritikai-reflexív szociális munka, utóbbi lényege leegyszerűsítetten, hogy a szociális munkások kreatív elemzést alkalmaznak saját munkájuk értékelése céljából és annak alapján tervezik további tevékenységüket. Van még egy harmadik megközelítés is, amelynek során a szociális munkások elméletet és gyakorlatot kombinálva újabb gyakorlati módszereket dolgoznak ki tudományos kutatási módszerek alkalmazásával. Ez a kutatásban gondolkodó gyakorlat alapvetően a szociális munka értékeire (partneri kapcsolattartás, képessé tevés, elnyomás elleni küzdelem, kliens központúság, a szociális igazságosság és az emberi jogok stb.) épít (*Everitt et al., 1992*). Amikor szembesülünk azzal, hogy a társadalomtudományok egyik paradigmája szerint a társadalmi jelenségek elválaszthatatlanok szubjektív koncepcióinktól, a mindennapi és a tudományos tudás kérdése új értelmet nyer (*Rasmussen, 2012: 45.*).

A reflektív szemléletű szociális munkást és kutatót elsősorban az jellemzi, hogy folyamatosan megkérdőjelezi saját viselkedését, gondolatait, érzéseit, vagyis kizárja a sztereotip gondolkodást, vagy az ún. magától értetődő tudást. *Karvinen (1999)* szerint az episztemológiai fordulattal kapcsolatban a tudás létrehozása és a gyakorlat nem különíthető el egymástól. A tudományos tudás nem tekinthető függetlennek, úgy értelmezhető, mint folytonos interakció a tudás más formáival, beleértve a gyakorlati szociális munkások mindennapi életről alkotott tudását is (*Saurama - Julkunen, 2012: 180.*). A kutatásban való gondolkodás ebben a folyamatban alakul ki, akkor, amikor a gyakorlati és tudományos gondolkodás interakcióba kerül egymással. (*Everitt et al., 1992; Karvinen-Niinikoski, 2005; McLaughlin, 2012*).

Megerősített bizonyítékok – források a szociális munka gyakorlata számára

A bizonyíték-alapú szociális munka (evidence-based social work) története a huszadik század kezdetén kidolgozott esetmunkához és esettanulmányhoz vezet vissza, amikor a medikális modellt alapul véve, a szociális munkások esetjelentéseit tanulmányozva megpróbált szigorú módszereket alkalmazni a problémák megoldása érdekében (Richmond, 1917). A bizonyíték-alapú szociális munkára gyakorolt medikális hatás tovább folytatódott, amikor a brit epidemiológus *Archibald Cochrane*, a gyógyászati beavatkozás tanulmányozása közben arra figyelte fel, hogy a beavatkozások nagy része intuícióra, szakértői véleményre, adomásterű tapasztalatokra épül, nem pedig tudományos kutatások eredményeire (Morago, 2006; Webber, 2015). Az Oxfordi Egyetemen 1993-ban alapított non-profit „Cochrane Collaboration” szervezet gyűjteni kezdte az egészségügy kulcsfontosságú kutatási eredményeit, ezek minőségének tesztelését végezte a bizonyíthatóság szempontjából. Így alakult meg a világ egyik legnagyobb orvostudományi adatbázisa, a „Cochrane Szisztematikus Szemle Adatbázisa” (Cochrane Database of Systematic Reviews), amelyben néhány a szociális munkában is alkalmazható bizonyíték található.

1997-től kezdve olyan adatbázisok jöttek létre, amelyek szociális munka és jóléti kutatások eredményeit tartalmazzák (pl. „Bandolier Database”; „Campbell Collaboration”). Később hasonló adatbázisok jöttek létre az észak-európai országokban (Nordic Campbell Center Dániában), továbbá Hollandiában és Belgiumban. A legfontosabb központ az Oxfordi Egyetemen található, ahol 2003-tól bizonyíték-alapú szociálismunkás-képzés folyik mester szinten, valamint 2004-ben megjelent a „Journal of Evidence-Based Social Work” folyóirat is. Az adatbázisok megjelenését az információs technológia fejlődése tette lehetővé, és amely elősegítheti, hogy a gyakorlatban dolgozó szociális munkásokhoz is eljussanak ezen adatbázisokban található információk.

A bizonyíték-alapú gyakorlat azt jelenti, hogy a beavatkozás módszerei és programjai olyan empirikus kutatásokon alapulnak, amelyek eredményessége szisztematikus kalkulációk és meta-analízisek alapján bizonyítottak. Ezek a véletlen ellenőrzött vizsgálat módszerét használják a bizonyítás „arany szabványaként” (Webber - Carr, 2015:11–12.). A beavatkozás módszerét elsősorban az ártalom elkerülése alapján értékelik; alapvető kérdés a „mi működik?”. Azok a programok és beavatkozási módszerek, amelyek átmennek az értékelésen, az ún. „jó gyakorlat” példái bekerülnek az adatbázisokba. Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes, és Richardson (1996) így definiálják a bizonyíték-alapú gyakorlatot: „a bizonyíték

lelkiismeretes, világos és megfontolt használata a személyek gondozásáról hozott döntésben” (Sackett et al., 1996: 71.). E meghatározás később kissé megváltozott és ma „a legjobb kutatási bizonyítékok, a klinikai szaktudás és a kliens értékeinek integrálását jelenti” (Sackett – Straus – Richardson – Rosenberg – Haynes, 2000: 1).

A bizonyíték-alapú gyakorlat lelkes támogatói mellett vannak szkeptikusok is, akik kritizálják ezt a kiválónak tűnő megközelítést. A kritika elsősorban az ilyen jellegű beavatkozás túlzott leegyszerűsítésére fókuszál (Blom, 2009; Hardcastle - Bisman, 2003; Morago, 2006; Otto – Polutta - Ziegler, 2009; Webb, 2001). E gondolkodók a bizonyíték-alapúságot egyszerű szakácskönyv használatához hasonlítják, miszerint bármilyen beavatkozáshoz elég lenne megtalálni a jó receptet és annak alapján végezni a beavatkozást. Ugyanakkor nem veszik tudomásul, hogy az adatbázisokban levő bizonyítékok széleskörű statisztikai felmérések, vagy bizonyos körülmények között végzett kísérletek alapján készülnek. Ezek univerzális ok-okozati korrelációt jelentenek, és figyelmen kívül hagyják a szociális élet bonyolult és részletekben gazdag mivoltát. A bizonyíték-alapú gyakorlat a szociális szisztémák bizonyos stabilitását és egyszerűségét tételezi fel, ami ugyanakkor a jövő eseményeinek bizonyos előreláthatóságát is feltételezi. Blom és Morén (2010) úgy érvelnek, hogy bár a külső tényezők hatással vannak az emberek viselkedésére, vannak olyan részei is a nyílt rendszereknek, amelyek nem vehetők teljes kontroll alá és nem is bizonyíthatók kísérleti úton. Magát a bizonyítékról való tudást „a valóság felületéről kell gyűjtenünk, mindaddig, amíg azt kizárólag empirikus felmérések lehetővé teszik” (Morén 2010: 99).

A szociális munkások egy állandóan változó rendszerben tevékenykednek, ahol a problémák egymással kölcsönhatásban levő tényezőkből állnak össze, és amelyeket csak részben lehet statisztikailag felmérni. Véletlen mintán végzett kísérletek nem bizonyítanak többet, mint azt, hogy bizonyos feltételek mellett bizonyos csoport bizonyos módon reagál bizonyos ingerekre. Ennek alapján viszont nem tudunk semmit azokról a lehetőségekről, amelyek más körülmények, más csoportok, más ingerek esetében történhetnek (*erről bővebben lásd Otto et al., 2009: 473*). Bővítve a szakácskönyv metaforát, elképzelhető, hogy a szociális munkás a lokális lehetőségekből kiindulva kicserél, esetleg elhagy néhány alapanyagot, vagy megváltoztatja a főzés idejét vagy hőfokát stb. Mi lesz ennek az eredménye? Nem tudjuk, de bizonyosan mondhatjuk, hogy az eredmény más lehet, mint amit a szakácskönyv írója leírt. Ugyanakkor azt kell feltételezni, hogy a bizonyíték-

alapú gyakorlat akkor működik jól, ha mélyen alkalmazkodik a szociális munkások tudományos felkészültségéhez, vagyis értenünk kell a főzéshez, tudnunk kell az alapanyagok egymásra való hatásáról (mit, mivel lehet együtt használni, és mit, mivel semmiképpen sem), meg kell értenünk a szakácskönyv nyelvét, ami persze sok szakkifejezést tartalmaz.

A legtöbb kritikát azért kapta a bizonyíték-alapúság, mert a kutatási módszereit egy állandósuló hierarchikus viszonyra építi, és amely az orvostudomány nyugati pozitivista hagyományán nyugszik (*lásd pl. Webb, 2001*). Ez a hagyomány a társadalmi jelenségeket univerzális és objektív, az emberek tudásától és tevékenységétől független objektumként kezeli, figyelmen kívül hagyva a történelmi-kulturális különbségek hatását. Ebből az alapfeltevésből kifolyólag, a világ minden pontján végzett kutatás eredményeit bármely társadalomban egyformán lehetne alkalmazni, mivel a jelenség sajátosságai magában a jelenségben és nem az emberek tevékenységében, tudásában vannak. Ez az alapja annak a módszertani hierarchiának is, amire a bizonyíték-alapúság támaszkodik (*Webber, 2015*). A hierarchia felső pontján helyezkedik el a már említett nagyszámú statisztika, kvantitatív-jellegű kutatás és kísérlet. A mikro-szintű kutatás – az egyedi és egyetlen esemény, az emberek interpretálása, a különleges és az egyes páciensek, pácienscsoportok egyedi értelmezése és jelentésrendszere - nem fér ebbe a mérésrendszerbe, ezért e szempontok figyelmen kívül maradnak. A módszerek pedig, amelyekkel ezt az egyedi perspektívát megkaphatjuk, a hierarchia alján találhatóak, a kvalitatív módszerek tehát ki vannak zárva a bizonyíték-alapú gyakorlatból, így a szociális munkások, mint saját területük szakértői véleménye ugyanúgy, mint a kliensek véleménye, akik ugyanakkor a legfontosabb szereplők a problémamegoldásban (*Blom, 2009; Morago, 2006; Otto et al., 2009; Petr - Walter, 2009; Webb, 2001*).

A kritikai reflexivitás, a kutatásban gondolkodás és a bizonyítékokról szóló tudás alapelveinek megjelenése a szociális munka gyakorlatában

A bizonyíték-alapúsággal egyidőben kezdett el fejlődni egy ezzel ellentétes koncepció – a kritikai reflexivitáson alapuló, kutatásban gondolkodó gyakorlat (critical reflection practice) (*lásd pl. Adams, 1996/2003; Dominelli, 2002; Everitt et al., 1992; Fook, 2002; Karvinen-Niinikoski, 2005, 2012; McLaughlin, 2012 és még sokan mások*). A kritikai reflektívizmus ontológiai és episztemológiai elveket vall. A társadalmi jelenségeket nem objektív, emberek tevékenységétől független objektumnak tekinti, ahol a fizikális jelenségeket fel lehet mérni, hanem emberek

által konstruált/alkotott és folyamatosan újraalkotott jelenségként szemléli. A különböző tevékenységek, a mindennapi interakciók során történő interpretáció közben az emberek állandóan újra termelik, alkotják azokat a jelentéseket, jelentés rendszert, amelyben élnek. Ezért ahhoz, hogy megértsük, mi is történik tulajdonképpen az emberekkel, milyen problémák gyötrik őket, és mi ezeknek a problémáknak a helyes kezelési módja, maguknak a klienseknek, a gyakorlatban dolgozó szociális munkásoknak a körülményekbe, a világába kell benézniük, az ő szemükkel kell látni a problémákat, az ő hangjukat kell hallani.

Mindez egy egészen más módszertan használatát igényli, amely ellenkezik a randomizált mintavétel, a nagyszámú statisztika és kísérlet módszerével és az ezek által nyújtott lehetőségekkel. E megközelítés az emberek közötti kapcsolatokra koncentrál, alapvetőnek tartja a résztvevők egymás közötti viszonyait – úgy a szociális munkás-kliens kapcsolatot, mint a szociális munkások egymás közötti és más segítő szakmák képviselőivel tartott kapcsolatot, és mint a gyakorlati szociális munkás és a szociális munka kutatója közötti kapcsolatot. A kritikai, reflektív gyakorlat képviselői a szociális munkát a társadalmi változások fokozatos elősegítőjének tartja, ami azt jelenti, hogy a tévedések és a téves irány elkerülése érdekében a változás minden egyes lépését alapos elemzésnek és értékelésnek kell alávetni. Ugyanakkor nem jelenti, hogy elvetnék a mások példáján való tanulás lehetőségét, hogy nem érdekli őket mások tapasztalatai, a statisztikai adatok vagy bizonyítékok. Abból indulnak ki, hogy minden egyes eset egyedi a maga nemében, amelyet nem lehet nagy általánosságokban értékelni, elvetve a közvetlen kontextus hatását. Adott beavatkozási módszer a világ egyik pontján sikerrel jár, míg máshol bajt és kárt okozhat annak kritika nélküli alkalmazása esetén. E szemlélet képviselői kétségtelenül a kvalitatív módszereket helyezik előtérbe, amelyek lehetővé teszik a saját jelentés rendszerükben és kontextusukban megérteni a résztvevők perspektíváit és szempontjait.

Néhány szerző (*Blom, 2009; Morago, 2006; Petr - Walter, 2009*) megkérdőjelezi mindkét megközelítés elveit, érintve azok pozitív és negatív vonásait, és megpróbálnak egy integrált megközelítést alkotni, az ún. bizonyíték-informált gyakorlatot (*evidence-informed practice*). Ők hisznek abban, hogy a meglévő bizonyítékokat ismernie kell a szociális munka gyakorlatának, ugyanakkor a bizonyíték-alapú programok sikeres alkalmazása a világ bármely pontján részletes tesztelést és kritikai analízist igényel, valamint egy adaptációs perióduson kell átesniük, mielőtt alkalmazásra kerülnének. Ez a megközelítés egyre népszerűbb a szociális munka elméleti, kutatói és gyakorlati dolgozói között.

Így egyre nagyobb azoknak a szociális munka területén tevékenykedőknek a száma, akik integrálni próbálják az előbbieken leírt két ellentétes megközelítést. *Petr és Walter (2009)* például bemutatják a többdimenziós, bizonyíték-alapú gyakorlat modelljüket (multi-dimensional evidence-based practice) amelynek lényege az, hogy a tudományos kutatások mellett helyt kapnak a kliensek és szakértők szempontjai is, vagyis a modell egyesíti a kvantitatív és a kvalitatív kutatási módszereket, és az így kapott eredményt nevezi bizonyítéknak. A multi-dimenzionális bizonyíték-alapúság nem azt kérdi, hogy ki-kí „mit dolgozik?” általában, hanem azt, hogy „milyen fajta gyakorlatot tartanak legjobbnak egy bizonyos klienscsoport megsegítésében, s amely alkalmazásának eredménye a lehető legjobban felel meg adott eset minden elemének/résztvevőjének” (*Petr - Walter, 2009: 227–228.*). Ez a megközelítés a jó gyakorlat/jó példa szempontját tartja előtérben, ami ugyanakkor állandó beillesztést (kritikai reflexiót) és értékelést igényel, továbbá a specifikus szituáció figyelembevételén alapszik. Az elméleti tudásnak tehát fontos motivációs ereje van ebben a folyamatban. A reflektív gyakorlatot a dialógus tette lehetővé a szociális munkások intuitív, kísérletező, gyakorlati tudása és a formalizált elméleti tudás között (*Göppner - Hämäläinen, 2007; Healy, 2005*).

A multi-dimenzionális bizonyíték-alapúság elvének bevezetése a szociális munka gyakorlatába egyértelművé tette: ahhoz, hogy a kliensek segítéséhez a szociális munkások kiválasszák a lehető legjobb megoldást, sokoldalú elméleti tudásra van szükségük. Ugyanakkor azok a kutatások, amelyek a szociális munkások nézőpontját és attitűdjét veszik górcső alá (*Avby – Nilsen - Abrandt - Dahlgren, 2014; Edmond – Megivern – Williams – Rochman - Howard, 2006; Fisher, 2011; Gray – Joy – Plath -Webb, 2014*) azt mutatják, hogy a gyakorlatban dolgozók, bár értékelik az elméleti tudást és szeretnék azt mélyíteni, magas terhelésük és alacsony szervezeti támogatottságuk, hiányos kompetenciájuk miatt nem marad idejük az igazolt bizonyítékok keresésére. Sokan nem biztosak abban, hogy éppen a kutatás lenne a szociálismunka-tudás teremtmője és nem biztosak abban sem, hogy a kutatásnak kellene a gyakorlatot vezetnie.

Nem engedhető meg, hogy sokszor tapasztalt súlyos hibák történjenek a gyakorlatban. Másfelől a szociális munka kutatóinak is jobban oda kellene figyelniük a mindennapi gyakorlat történéseire, annak érdekében, hogy az új gondolatok és tapasztalatok bekerüljenek a praxisba. A szociális munka gyakorlói és a kutatók kölcsönösen függenek egymástól, az ő együttműködésén alapul a szociális munka elméleti tudása. Tehát a szociális munka kutatása és gyakorlata együtt teremti meg

a jó problémamegoldáshoz szükséges elméleti tudást és gyakorlati képességet. Ezt nevezzük „gyakorlati kutatás”-nak (practice research), amelynek alapjai két dokumentumban vannak rögzítve: a 2011-ben elfogadott „Salisbury Nyilatkozat”-ban (*Salisbury Statement, 2011: 2*) és a 2014-ben elfogadott „Helsinki Nyilatkozat”-ban (*Helsinki statement on social work practice research, 2014*). Következésképpen a szociális munkásoknak olyan képzettségre van szükségük, amely lehetővé teszi számukra, hogy kutatási kérdéseket fogalmazzanak meg, azokra kutatási módszerek alkalmazásával válaszolni tudjanak akár egyedül, akár más kutatókkal, döntéshozókkal, kliensekkel stb. együtt és az így kapott eredményre építsék a beavatkozást.

A Salisbury Nyilatkozatban a szakmai tudás inkluzív megközelítése egy új paradigma születését jelenti, ami kritika tárgyává teszi a tanulásnak és tanításnak, mint ugyanannak a folyamatnak a két részét. A kutatónak, a gyakorló szociális munkásnak egyaránt részt kell vennie a közös tanulási folyamatban, amelyben a társadalmi jelenségeket tárjuk fel és gyakorolniuk kell azokat a képességeket, amelyek az inkluzív együttműködéshez szükségesek. Ahogy azt Fisher (2011: 20) írja: „*a gyakorlati szakértők körében fejlesztett kutatási írástudás azt is jelenti, hogy ugyanakkor fejleszteni kell a kutatók gyakorlati írástudását is*”. Így a gyakorlat és kutatás közötti hasadék csökkenthető (Witkin, 2011). Megbirkózni ezekkel az új kihívásokkal olyan szakmai képességeket igényel, mint kutatás által vezetett szociális munkás vagy a gyakorlatban járatos kutató. Ha figyelembe vesszük a „gyakorlati kutatást”, mint „*inkluzív, erősen kontextuális, gyakorlatba ágyazott és közvetlenül saját kutatási eredményei által befolyásolt mivoltát*” (Bellinger – Bullen – Ford, 2014: 58.), akkor ezt a szociális munka kutatás és gyakorlat újabb fejlődési szakaszának tekinthetjük (Fook – Johannessen – Psoinos, 2011; Helsinki statement on social work practice research, 2014; Julkunen – Karvinen Niinikoski, 2014). Tehát a szociális munkások kutatásban való gondolkodását két-irányú folyamatként kell értelmeznünk: az egyik irány a gyakorlat által vezetett kutatást jelenti, a másik – a kutatás által vezetett gyakorlatot.

A kutatásban gondolkodó szociálismunkás-képzés alapjai

Fentiek alapján kérdés, milyen szerepet játszik a képzés a gyakorlat és az elmélet közötti szakadék áthidalásában. A világ egyre kisebbnek tűnik, mivel az emberek

egyre mobilabbá válnak, a szociális munkások megoldására váró problémák gyorsan változnak. Egyre több hálózat jön létre, új kapcsolatok, hierarchiák és a megosztott tudás egyre inkább a domináns paradigmává válik (*Hildebrandt, 2009*).

Nyilvánvaló, hogy a szociálismunkás-képzés nem szolgáltat végső igazságot, mégis alakíthatja a gyakorlók olyan képességeit, amelyek segíthetik őket megérteni az újonnan keletkező szituációkat, és hogy azokra megoldást találjanak a kutatási tevékenység folytatása által. A kutatás e mellett kiváló tanulási és tanítási módszer is, és a képzés minden szintjén használható. Ez utóbbi azt is jelenti, hogy a képzési módszerek keresése közben az elméleti tudás, a bizonyítékok kritikai reflexiója és az új tudás közös, úgymond koprodukcióban történő létrehozása lesz a közeljövő szociálismunkás-képzés legfontosabb követelménye.

Egy finn kutatócsoport szerint (*Hakkarainen – Palonen – Paavola . Lehtinen, 2004: 8–15*) háromféle tanulási modelltől beszélhetünk: 1) az individuális ismeretszerzés, 2) a résztvevő utánzós és 3) a tudásalkotó, -termelő (*Karvinen-Niinikoski, 2005: 261*). Az első modell a hagyományos tanulást, tanítást jelenti, ahol a tanár és a tankönyvek, szakirodalom a tudás hordozói, ami előadások, olvasmányok alakjában kerül a tanulóhoz. A tanuló szerepe az, hogy a tananyagot meghallgassa, elolvassa és emlékezetébe vesse. Így a tudás egyik médiumból a másikba kerül. A résztvevő modell olyan módszer, ahol a diák aktív szerepet tölt be, terepmunkában vesz részt, ahol ellesi a szakmában dolgozó szakemberek tevékenységét és azokat megkísérli utánozni. A terepmunka igen fontos része a szociálismunkás-képzésben kezdetektől fogva mind a mai napig, ugyanakkor fontos szerepet játszik itt a tapasztalatok elemzése is. A tudásalkotó, -termelő modell olyan tanulást jelent, ahol a tudás nem folyik át egyik forrásból (tanár, tankönyv, szakirodalom, vagy éppen a gyakorlati munkát végző szociális munkás) a másikba (diák), hanem a tanár-diák, szociális munkás-gyakornok, vagy gyakorlók, vagy gyakorlók-kliens közötti kommunikáció közben termelődik meg. Az ilyen tudást nevezzük koprodukciónak, ahol tehát a különböző felek közötti interakció az a lényeges kontextus, amely az új tudás létrehozásához elengedhetetlen feltétel. A diákok itt is olvasnak szakirodalmat, de elsősorban nem azért, hogy azt befűlják, hanem azért, mert ez segíti őket egy feladat megoldásában. Itt a hangsúly az olvasott anyag interpretálásán van, és azon, hogy a kitűzött feladatot megoldják; a tanár itt nem sok hagyományos előadást tart, bár ez sincs kizárva, ha éppen erre van szükség a feladat megoldásához. Inkább a folyamatot vezeti, megvitatja a gyakorlók interpretációit, kipótolja azokat és újabb kérdéseket

inspirál, megbeszéléseket indítványoz, amivel segíti őket a feladatok lehető legjobb/legteljesebb megoldásában. Ez a modell aktív és érdeklődő diákságot feltételez, amely belső motivációra épül, vagyis érdeklődésre és kíváncsiságra. Ugyanakkor éppen ez a tanítási-tanulási modell motiválja leginkább a diákokat, felkelti érdeklődésüket, hiszen az egész folyamat alkotórészei ők saját maguk.

A Tartui Egyetemen mindhárom tanítási modellt használjuk, hangsúlyozva a harmadikat. Tapasztalataink szerint a diákok/gyakornokok kutatói aktivitása jól szervesül ennek alkalmazásával. Egyetértünk *Angela Everitt* és kollégáinak a szociális munka kutatására vonatkozó meghatározásával, mely szerint:

„A kutatás nyilvános számadásra kötelező tevékenység. Mint olyan, ellentétben van az „intuícióval”, a magától értetődő, fenntartás nélküli és az un. „józan észből” fakadó feltételezésekkel. A kutatásban gondolkodó szakemberek komolyan értékelik saját világszemléletüket. Fontolóra veszik azt, ahogyan ez a szemlélet emberi tapasztalatokra támaszkodva sajátos történelmi, társadalmi és gazdasági kontextusokban kialakult. Ők reflektálják azt, ahogyan világszemléletük gyakorlati munkájukhoz kapcsolódik és megköveteli tőlük, hogy nyitottak legyenek az elméletek irányában, amelyek fontos szerepet játszanak tevékenységükben.” (Everitt et al., 1992: 16)

A szociálismunka-kutatásban történő gondolkodást meghatározó szerzők a következő elveket tartják szem előtt:

- A szociális munka részvevő/fejlesztő (participatory) mivoltát, nem pedig a társadalmi kontroll modelljét.
- Elnyomás ellenes értékeket.
- Hiteles partneri kapcsolatot mindenkivel, akit a szociális munka szolgál (Everitt et al., 1992, vii o.).

Az *Everitt és társai (1992)* által meghatározott álláspontot ki lehet bővíteni a szociális munka gyakorlati kutatásával és annak tudást alkotó vázával (lásd pl. *Blom - Morén, 2010; Fisher, 2011; Fook et al., 2011; Hall – Boddy - Chenoweth, 2014; Helsinki statement on social work practice research, 2014; Julkunen - Karvinen-Niinikoski, 2014; Moe – Tronvoll - Gjeitnes, 2014; Rosengren – Lindqvist - Julkunen, 2014; Uggerhøj 2014*). Teljesen biztosak vagyunk abban, hogy a gyakorlat és kutatás közötti navigálási képesség fejlesztését a képzés alatt el kell kez-

deni. Mint tanárok, elismerjük, hogy a kutatásban gondolkodás integrálása a gyakorlattal a képzés különböző szintjein különböző lehet: alapszínten a kutatásban gondolkodó gyakorlatot lehet könnyebben fejleszteni, míg a felsőbb szinten a gyakorlatban gondolkodó kutatást.

A következő rész bemutatja, hogyan fejleszthető a szociálismunkás-képzés közben a diákok kutatási képessége és eközben miképpen építhető összekötő híd az elmélet és gyakorlat fölé a kutatás segítségével, és amelyet széleskörűen használunk elméleti és módszertani tantárgyak tanítása közben. Az észti szociálismunkás-képzés rövid története után a képzés lényegének bemutatása következik, amely a Tartui Egyetemen alap- és mesterfokú szakjain folyik. Hozzáteve, hogy a mesterfokozatot elért végzősök sikeresen folytatják tanulmányaikat a Tallinni Egyetem szociálismunkás-képzés doktori iskolájában, vagy szociológia szakon, amelyeken alapos társadalomtudományi elméleti és kutatási kurzusok vannak.

A kutatásban gondolkodás tanítása résztvevő-kutatás alkalmazásával

A szociálismunkás-képzés történelmi kontextusa a Tartui Egyetemen

A szociálismunkás-képzés 1991-ben, közvetlenül Észtország függetlenségének kikiáltása után indult be. Ugyanabban az időben jelentek meg az első szociális munkások is, akik különböző „társadalom védő” feladatot láttak el a Szovjetunió széthullása utáni zavaros időkben. 1991 telén a Tartui Egyetem és a Tallinni Pedagógusképző Főiskolán (ma Tallinni Egyetem) szociálismunka tanszékek nyíltak és az első diákokat a következő év nyarán vették fel. A Tartui Egyetemen mesterfokon kezdődött a képzés, olyan diákokat vettek fel erre, akik már rendelkeztek diplomával. (A Szovjetunióban 5-éves volt a felsőfokú képzés és az észti egyetemeken szerzett diplomát később a Bolognai 3+2 mesterdiplomaként értékelték.) Az első mesterszakosok között voltak orvosi, tanári, pszichológia, szociológia diplomával rendelkező diákok. Az első mesterprogramot a tanárok-diákok jóformán együtt dolgozták ki. Ez volt tulajdonképpen az első pozitív tapasztalat arról, hogyan is történik az interakción alapuló tudás létrehozása. Volt egy feladat, amelyet meg kellett oldani: létre kellett hozni egy új szakmát, ami átsegíti a fiatal észti államot az átmeneti nehézségeken, védi az embereket, segíti őket alkalmazkodni egy teljesen új társadalmi rendszerhez. Mivel a szovjethatalom idejében nem volt szociálismunkás-képzés, ezért a nulláról kellett kezdeni. A mesterképzés indításának célja az volt, hogy egyesítsük tudásunkat és kidolgozzunk egy mű-

ködő programot. Az első mesterszakosokból lettek az ország első szakképzett vezető szociális munkásai, szociálpolitika tervezői-vezetői, az egész szociális rendszer megteremtői és természetesen a jövő szociálismunkás-képzés tanárai. 1995-től kezdődött el a szociálismunkás-alapképzés. 2007-től kezdve és a Bolognai folyamat hatására egy új programot dolgoztunk ki, ami alapképzésben két fő szakmát egyesített: a szociológiát és a szociális munkát a szociálpolitikával karöltve. Mesterszinten már külön tanultak a szociológusok és a szociális munkások-szociálpolitikusok. Ugyanakkor a szociológiai ismeretek igen fontos hatással voltak és vannak ma is a szociális munkásokra, mert mély társadalomtudományi és módszertani ismereteket nyújtanak a diákoknak. Az sem mellékes, hogy a tanárok kötelező feladatkörébe tartozik a kutatói tevékenység (hazai és külföldi pályázatokban kell részt vennünk, ami az akadémiai karrier fontos része Észországban) folytatása, ezért maga a képzés is kutatás-centrikus. Így a szociálismunkás-képzés a Tartui Egyetemen mindig is „több” volt, mint gyakorlati szakma és a szociális munkát mindig is tudományként is kezeltük. Évente mintegy 20 alapszakos és 20-22 mesterszakos diák kap szociálismunkás diplomát, ami persze évenként változó. Az elmúlt években az alapképzés iránti érdeklődés stabil volt, a mesterképzés iránt egyre nőtt, sok az olyan mesterszakosunk, akik más segítő szakmából jönnek át hozzánk.

Észországban a szociálismunkás-képzésben nincs egy általános tanterv. Minden egyetem és főiskola egyedül állítja össze programját, vagyis egyedül döntenek arról, hogy mit és hogyan tanítanak. A szociális munka hivatási standardja lefektet ugyan általános alapokat, a tanterv viszont nincs szorosan ehhez kötve. Ugyanakkor a standard kidolgozásában tanárok is részt vesznek. A tantervet hétévenként külföldi szakemberekből álló értékelő bizottság vizsgálja felül és ítéli meg a programok alkalmasságát. Ennek alapján kapja meg az egyetem a program működéséhez szükséges engedélyt az Oktatásügyi Minisztériumtól. Ez a helyzet egyrészt nagy felelősséget ró a programmenedzserekre, ez sok munkával jár, ugyanakkor megengedi, hogy rugalmas és állandó fejlődésben legyen a tanterv, hogy vegye figyelembe a változásokat, azokra időben reagáljon. Tizenkét éves távlatból nézve jó gondolat volt együtt tanítani a szociológusokkal a szociális munkásokat, mivel így nem csak a szociológia javítja a szociális munkások tudását, hanem a szociális munka értékei is pozitív hatással vannak a szociológusokra, szociálpolitikusokra, segít abban, hogy vegyék észre és értékeljék a statisztikai számok mögött rejlő egyedi emberi életet, tapasztalatot. Ez a tudás megalapozott változást eredményez, amely kompetenciákon és szakmai értékeken alapszik.

Példák a kutatás alkalmazásáról a szociális munka tanulási-tanítási mód-szereként

A következőben bemutatásra kerül néhány példa arról, hogy miképpen alkalmaz-zuk a kutatást, mint tanítási-tanulási módszert az alap- és a mesterfokú kurzusok keretében.

A kutatásban való gondolkodás fejlesztése alapképzésben

Az alapképzős diákok alapismereteiket, a kutatásban gondolkodás alapjait a tevé-kenységről való elmélkedés, az abban való részvételt pedig önreflexió közben íz-lelgetik. Itt a kutatás a tanulás 5-10 %-át teszi ki és karöltve folyik a szakma spe-ciális tantárgyai, valamint módszertani ismeretek elsajátítása közben. Elsősorban, minden tantárgy elsajátításához szükség van egy ún. „asztali kutatás”-ra (desk research), amely egy aktuális témával kapcsolatos szakirodalom keresését, olva-sását és összefoglalását jelenti. Így a diákok lépésről lépésre sajátítják el a kutatási problémák megfogalmazásához szükséges tevékenységet, tanulnak meg szakiro-dalmat olvasni egy bizonyos konkrét feladat megoldása céljából. Ezeket a felada-tokat általában rövid esszé formájában zárják le és nyújtják be. Mivel a szakiro-dalom nagy része angol nyelvű, az esszét viszont észt nyelven kell megírni, fejlő-dik mind az angol szaknyelv elsajátítása, mind az észt szaknyelv fejlesztése, mind a diákok fordítói képessége. A módszertani tantárgyak elsajátítása közben a diá-kok megtanulják, hogyan tervezzenek kisebb empirikus kutatásokat, hogyan kell kutatási problémákat, célokat, kérdéseket vagy feltételezéseket-hipotéziseket megfogalmazni, kutatási mintát összeállítani, a megfelelő adatgyűjtési és elem-zési módszereket kiválasztani, és mire kell figyelni a kutatási eredmények bemu-tatása közben. A sokszor igen nehéz feladatokat gyakran kiscsoportban (3-5 diák) végzik, de fontos, hogy mindenkinek meglegyen a saját azonosítható része is a csoportmunkában. A cél az, hogy ezt a tudást nem csak elméletileg, hanem gya-korlatilag is elsajátítsák és megtapasztalják. A kutatás részaránya adott tantárgytól is függ. Az alapképzés elejétől fogva megismerik a tudományos kutatás metodo-lógiai alapjait, ezután következnek a kvantitatív és kvalitatív módszereket feldol-gozó tantárgyak. A kvantitatív módszereket inkább hagyományos módon tanítjuk, vagyis a tanteremben a praktikumok közben gyakorolják be a diákok a különböző elemzési módszereket. A kvalitatív módszerek tanítása közben elsősorban a „cse-lekedve tanulás” (learning-by-doing) módszert alkalmazzuk, a tananyag felét a diákok nem a tanteremben, hanem önálló feladatok elvégzése közben sajátítják el. Az előadásokon természetesen ismertetjük az alapokat, hogy mit hogyan kell

csinálni egy-egy interjú vagy megfigyelés alatt, a fő munka mégis inkább azon van, hogy konkrét esetek alkalmazása segítségével megbeszéljük, hogy mit, miért kell így, vagy úgy folytatni egy kvalitatív kutatás során. Így tehát az új tudás egy diák-tanár közötti párbeszéd eredménye, amit a diákok azért jegyeznek meg jobban, mert közvetlen cselekvési tapasztalatukon alapszik.

Az elméleti tantárgyak (pl. A szociális munka alapjai, A szociális munka szociálpedagógiai megközelítése, A szociális munka gyermekekkel, fiatalokkal és családokkal, A szociális munka az egészségügyben stb.) valamint a terepmunka közben a diákok tudása egy több-fokozatú mikro-szintű kutatás elvégzése közben integrálódik. Vagyis az elméleti tudást konkrét esetek elemzéséhez kötik, így a gyakorlati életben előforduló jelenségek közvetlenül és érthető módon kapcsolódnak az elméletben leírtakhoz vagy a makro-szintű kutatások adataihoz-eredményeihez, ami bemutatja az emberek társadalmi pozíciótól való függőségét és a szociális munka sokszínűségét. Így azonnal használhatják azokat az elméleti ismereteket, amit a tanteremben tartott előadásokon hallottakból, a szakirodalomban olvasottakból tudnak.

Ezeket az ismereteket megbeszélik a szemináriumokon, mélyebben elemzik, és ezáltal megtapasztalják azt, hogy a szociális munka gyakorlata és elmélete egységet alkot, azok szétválasztása káros lehet elméletre, gyakorlatra egyaránt. A diákok az adott tantárgyhoz illeszkedően és érdeklődési körükből kiindulva saját maguk választanak témát. Így megtanulják, hogyan vegyenek észre fontos szociális témákat/problémákat, hogyan „fordítsák le” azokat kutatási problémává és kutatási kérdésekké. Már itt gyakorolhatják a kutatás stratégiai tervezését és elvégzését, amelyre szükségük lesz szakdolgozatuk megírásánál is. Például a kvalitatív módszerek tanulása úgy folyik, hogy a szemináriumi csoport (kb. 15-20 személy) elvégez egy kisebb kutatást a tervezéstől az eredmény értékeléséig, bemutatásáig. Itt sok a megbeszélés és a közös munka diákok-tanárok részvételével (pl. egy fókuszcsoport interjú elkészítése). A diákok megtanulnak videó-, hangfelvételt átírni, adatot kódolni, elemezni és az eredményt interpretálni; egy ismerős helyszínt „külső szemmel” megfigyelni és azt leírni.

Mindez segíti, hogy olyan dolgokat vegyenek észre, amelyek a mindennapi rutin közben elveszhetnek. Nem kis szerepet játszik az együttműködés és a közös feladatmegoldás képességének fejlesztése. Megtanulják azt is, hogyan készítsenek rövid interjút a terepen, ami a legtöbb tantárgyban fontos szereppel bír. Igen sok

szó esik a kutatás etikai kérdéseiről, amelyeket a diákok „saját bőrükön” tapasztalhatnak meg, ha pl. diáktársuk nem gondolja jól át a felteendő kérdést vagy nem kezeli az adatokat kellő elővigyázatossággal. Ezen kérdések tárgyalása alatt megtanulják az önreflexió fontosságát a kutatásban és a szociálismunka-gyakorlatában egyaránt.

A kutatásban való gondolkodás fejlesztése mesterképzésben

A kutatás szerepe még komolyabb odafigyelést igényel a mesterképzésben, mert a diákok kétharmada többéves gyakorlati tapasztalattal rendelkezik, vagy más szakmákból jön. Az utóbbi években egyre több a rendőri, ápoló, teológusi alapidiplomával rendelkező jelentkező, de vannak jogászok, szociológusok is, akiknek a munkakörében szükség van a szociális munka elméleti és kutatási tudására. Itt a kutatási tevékenység a tanulás 70-80 %-át képezi adott tantárgytól függően. A diákok egyedül, párban, kis-, vagy akár nagycsoportban is végezhetnek kutatást. A lényeg, hogy mindenki megtapasztalja a kutatás pozitív hatásait. A tevékenység közben sokat tanulhatnak egymástól, hiszen mindenki behozza a képzésbe saját eddigi gyakorlati tudását, a szakmai különbségeket, amelyek felmérhetetlen értékkel bírnak. Különböző szempontok egymással való összehasonlítása, azok megvitatása kiszélesíti a gyakorlatban dolgozók gyakran rutinszerű szemléletét a szociális problémákról, emberi sorsokról, a különböző klienscsoportok értékeléséről. A mesterképzés első félévében a diákok megerősítik/megalapozzák metodikai tudásukat egy kötelező tantárgy anyagának elsajátítása közben. Ez teljes egészében kutatásra épül, gyakran komoly megrendelésre (pl. egy-egy önkormányzat, minisztérium vagy nonprofit szervezet rendel kisebb kutatást). Az elmúlt években kutattuk pl. a szülők megelégedettségét az iskolás kor előtti gyermekek számára működő szolgáltatásokról egy kisvárosban; vagy milyen szolgáltatások vannak Tartuban a drog és alkoholfüggő emberek és azok hozzátartozói számára, miben látják a helyzet javítását az itt dolgozó szakemberek; vagy hogyan látják az ügyészek és az áldozatsegítő szakemberek a békítő programok alkalmazásának eredményességét, hogy csak néhányat említsek. Ezek a kutatások általában finanszírozás nélkül működnek, vagy csak kisebb összeg áll rendelkezésre például a gyakornokok utazási költségeire. Komoly feladat ez, amit rendesen el kell végezni, mert a megrendelő elvárja a minőségi kutatási beszámolót. Van olyan év is, amikor a diákok saját érdeklődésükből kiindulva ajánlanak kutatási témát. Lényeg az, hogy ezek reális kutatási témák legyenek, amelyeket elejétől végéig le kell bonyolítaniuk. A sikeresebb kutatási beszámolók egy időre megjelennek intézetünk honlapján vagy szakfolyóiratunk számol be róluk.

A szociálpolitika tantárgyak tanulása közben a diákok szociálpolitikai elemzéseket végeznek. Elsősorban nemzetközi és hazai statisztikai adatokat keresnek, törvényeket, jogszabályokat, irányelveket, kutatási riportokat elemeznek. A témaválasztás és téma-meghatározás itt is a diákok érdeklődésén alapul. A cél annak megértése, hogyan történik a szociálpolitikai szabályozás, milyen módszerekkel oldódnak meg társadalmi és szociális problémák és miképpen lehet értékelni e módszerek hatékonyságát. Az elemzéshez szükséges tudás itt elsősorban kvantitatív adatok másodlagos elemzése közben fejlődik.

Ez az ismeret fontos mind a jövőben szociálpolitikára szakosodó mesterszakosoknak, mind a jövő szociális munkásának, akiknek érteniük kell a szociálpolitika nyelvezetét is.

Gyakorlatilag minden kurzuson van kisebb-nagyobb kutatás a mesterszakosok számára, ki kell menniük az egyetem falai közül és felmérni, mi folyik a gyakorlatban és ott a gyakorló szociális munkásokkal együtt kell valami fontosabb problémát megbeszélni, megoldani. Ez lehet egy kliens, vagy klienscsoport problémájának enyhítése, valamilyen program vagy szolgáltatás értékelésében, fejlesztésében való részvétel stb. Ebben a tevékenységben tapasztalhatják meg igazán a mesterszakosok, akik, mint kutatók vesznek részt a gyakorlati dolgozókkal történő közös munkában, mit is jelent igazából a kutatáson alapuló szociális munka, vagyis a kutatásban gondolkodás.

Jó példáink vannak arról, hogyan segítették a hallgatók pl. egy családsegítő központot egy új szolgáltatás kidolgozásában. Ehhez át kellett tanulmányozniuk a külföldi szakirodalmat, hogy jó példákat szerezzenek hasonló problémák megoldására, segítettek összeállítani, kipróbálni és értékelni a szolgáltatást a potenciális felhasználók szempontjainak érvényesítésével. Több szemináriumon beszélték meg a központ dolgozói és a diákok-tanárok a folyamat haladását, a szolgáltatással járó esetleges veszélyeket stb.

Az ilyen fajta képzés nagyobb megterhelést ró a tanárookra, hiszen gyakran többet kell dolgozniuk, mint egy hagyományos előadás megtartására való felkészülés során. Gyakran a tanár sem tudja pontosan, hogyan fog összeállni a végleges beszámoló, gyakran neki kell ezt végül is megszerkesztenie. Ugyanakkor az ilyen fajta tanítás alatt maga a tanár-kutató is rengeteget tanul, amely igen értékes lesz akadémiai karrierje szempontjából. Nem utolsósorban: jó partneri kapcsolat alakul ki a tanár és a gyakornok között, amely megmaradhat az egyetem befejezése után is.

A végzett mesterdiplomával rendelkezőket gyakran meghívjuk egy-egy beszámoló, kisebb előadás megtartására, és akik maguk is szívesen fordulnak hozzánk, amikor mindennapi tevékenységükben érezni vélik a rutin gyötrő hatását, vagy amikor úgy látják, hogy nincs igazán jó megoldás egy-egy adódó problémára. Ez a kapcsolattartás segíti elő azt is, hogy a gyakorlatban dolgozó szociális munkások és az egyetem között már nincs olyan mély szakadék, mint húsz-huszonöt évvel ezelőtt.

Konklúzió

Ha most újra megnézzük a bevezetőben megfogalmazott kérdést: hogyan képezzünk kutatásban gondolkodást a szociálismunkás-képzésben úgy, hogy azt az egyetem falait elhagyva is gyakorolják a szociális munkások, mint szakmai alapképességet? – erre a mi tapasztalataink szerint céljainkon és akaratunkon felül még sok más egyéb tényezőtől is függ. Hiszünk abban, hogy az egyetemi képzés mély elméleti tudást kell, hogy adjon a szakembereknek és ezt a tudást nem csak és nem elsősorban magolásra kell építeni, ami sokéves tanári tapasztalataink szerint hamar szétfoszlik, ha nincs megélt tapasztalatba ágyazva. A diákoknak meg kell tapasztalniuk azt, hogy elmélet nélkül nincs hatékony gyakorlat, és hogy tüzetes kutatás nélkül történő beavatkozás csak véletlenül lehet eredményes. A véletlen viszont sokba kerülhet, amiért a klienseknek és rászorulóknak kell majd fizetni. A kutatás az, amely, ha nem is takarja be teljesen az elmélet és a gyakorlat közötti rést, de mindenképp segít abban, hogy a gyakornokok és a praxisban dolgozó szociális munkások is megtapasztalják azt a pozitív erőt, amit a kutatás nyújthat.

A gyakorlatban dolgozók gyakran panaszkodnak, hogy nincs idejük kutatásokat végezni. De nem csak arról van szó, hogy minden szociális munkás kész legyen másoktól függetlenül bármilyen kutatást elvégezni, hanem elsősorban arról, hogy legyenek készek a szociális munka kutatóival való együttműködésre és kérjenek segítséget tőlük, ha mélyebben meg akarják érteni a mindennapi problémákat. Igen fontos az a bizalom, amely a gyakornokok kutatási tevékenysége közben kialakul az akadémia és a gyakorlat között. Az egyetemen dolgozó szociális munka kutatók, tanárok önmagukat is szociális munkásoknak nevezik, hiszen kutatói munkájuk során ugyanazokat a célokat tartják szem előtt, mint amelyeket a klienseket segítő dolgozók. A mi célunk is az, hogy könnyítsünk azokon a problémákon, amelyek a gyakorló szociális munkások előtt állnak. Folytatni akarjuk a dialógust a tudomány és a gyakorlat között és ebben a kutatás igen nagy szerepet játszik. Ebből a dialógusból mindenkinek csak haszna lehet – az akadémiának, a gyakorlatnak és nem utolsósorban a klienseknek.

Irodalom

Adams, R. (1996/2003): *Social work and empowerment*. New York: Palgrave Macmillan.

Avby, G. - Nilsen, P. - Abrandt Dahlgren, M. (2014): Ways of understanding evidence-based practice in social work: A qualitative study. *British Journal of Social Work*, 44(6), 1366–1383.

Bandolier Database, Retrieved from <http://www.jr2.ox.ac.uk/bandolier/index.html>

Bellinger, A. - Bullen, D. - Ford, D. (2014): Practice research in practice learning: Students as co-researchers and co-constructors of knowledge. *Nordic Social Work Research*, 4(1), 58–69.

Blom, B. (2009): Knowing or unknowing? That is the question: In the era of evidence-based social work practice. *Journal of Social Work*, 9(2), 158–177.

Blom, B., - Morén, S. (2010): Explaining social work practice – The CAIMEr theory. *Journal of Social Work*, 10(1), 98–119.

Campbell Collaboration, Retrieved from <http://www.campbellcollaboration.org/>

D’Cruz, H. - Jones, M. (2004): *Social work research: Ethical and political contexts*. New Delhi: Sage.

Dominelli, L. (2002): *Anti-oppressive social work theory and practice*. New-York: Palgrave Macmillan.

Edmond, T. - Megivern, D. - Williams, C. - Rochman, E., - Howard, M. (2006): Integrating evidence-based practice and social work field education. *Journal of Social Work Education*, 42(2), 377–396.

Everitt, A. - Hardiker, P. - Littlewood, J. - Mullender, A. (1992): *Applied research for better practice*. Basingstock: Palgrave Macmillan.

Fisher, M. (2011): Practice literate research: Turning the tables. *Social Work & Society*, 9(1), 20–27.

Fook, J. (2002): *Social work: Critical theory and practice*. London: Sage.

Fook, J. - Johannessen, A. - Psoinos, M. (2011): Partnership in practice research: A norwegian experience. *Social Work & Society*, 9(1), 29–43.

Gambrill, E. (2015): Integration research and practice: Distractions, controversies, and options for moving forward. *Research on Social Work Practice*, 25(4), 510–522.

Göppner, H. J. - Hämäläinen, J. (2007): Developing a science of social work. *Journal of Social Work*, 7(3), 269–287.

Gray, M. - Joy, E. - Plath, D. Webb, S. A. (2014): Opinions about evidence: A study of social workers' attitudes towards evidence-based practice. *Journal of Social Work*, 14(1), 23–40.

Hakkarainen, K. - Palonen, T. - Paavola, S. -Lehtinen, E. (2004): *Communities of Networked Expertise. Professional and Educational Perspectives*, Sitra's (The Finnish National Found for Research and Development) Publication Series, no 257. Oxford: Elsevier Ltd.

Hall, G. - Boddy, J. - Chenoweth, L. (2014): In the shadow of Rashomon: Pursuing polyphony in practice case studies within the Australian social security environment. *Nordic Social Work Research*, 4(1), 102–119.

Hardcastle, D. A. - Bisman, C. (2003): Innovations in teaching social work research. *Social Work Education*, 22(1), 31–43.

Hare, I. (2004/2007): Defining social work for the 21st century: The international federation of social workers, revised definition of social work. *International Social Work*, 47(3), 407–424.

Healy, K. (2005): *Social work theories in context: Creating frameworks for practice*. Basingstock: Palgrave Macmillan.

Helsinki statement on social work practice research. (2014): *Nordic Social Work Research* (7–13), 4(1).

Hildebrandt, S. (2009): Multiple intelligences in the knowledge-based society. In C. Clouder - B. Heys - M. Matthes (Eds.), *Improving the quality of childhood in the European Union – Current perspectives*. European Council for Steiner Waldorf Education (143–151). Brussels: Alliance for Childhood European Network Group.

IASSW Global definition of Social Work. 2014.

<https://www.iassw-aiets.org/global-definition-of-social-work-review-of-the-global-definition/>

Julkenen, I., - Karvinen-Niinikoski, S. (2014): Editorial. *Nordic Social Work Research*, 4(1), 1–6.

Karvinen, S. (1999): The methodological tensions in Finnish social work research. In S. Karvinen, - T. Pösö, - M. Satka (Eds.), *Reconstructing social work research: Finnish methodological adaptations* (277–303). Jyväskylä: University of Jyväskylä, SoPhi.

Karvinen-Niinikoski, S. (2005): Research orientation and expertise in social work – Challenges for social work education. *European Journal of Social Work*, 8(3), 259–271.

Karvinen-Niinikoski, S. (2012): Research orientation and expertise in social work: Challenges for social work education. In E. Marthinsen - I. Julkenen (Eds.), *Practice research in Nordic social work: Knowledge production in transition* (27–42). London: Whiting & Birch.

May, M. (2010): Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. McCrystal, P. - Wilson, G. (2009). Research training and professional social work education: Developing research-minded practice. *Social Work Education*, 28(8), 856–872.

McLaughlin, H. (2012): *Social work research* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.

Moe, M. - Tronvoll, I. M. - Gjeitnes, K. (2014): A reflective approach in practice research. *Nordic Social Work Research*, 4(1), 14–25.

Morago, P. (2006): Evidence-based practice: From medicine to social work. *European Journal of Social Work*, 9(4), 461–477.

Nordic Campbell Centre, Retrieved from <http://www.sfi.dk/sw1270.asp>

Otto, H.-U. - Polutta, A. - Ziegler, H. (2009): Reflexive professionalism as a second generation of evidence-based practice: Some considerations on the special issue “What works? Modernizing the knowledge-base of social work”. *Research on Social Work Practice*, 19(4), 472–478.

Petr, C.G., - Walter, U.M. (2009): Evidence-based practice: A critical reflection. *European Journal of Social Work*, 12(2), 221–232.

Rasmussen, T. (2012): Knowledge production and social work: Forming knowledge production. In E. Marthinsen - I. Julkenen (Eds.), *Practice research*

in *Nordic social work: Knowledge production in transition* (43–65). London: Whiting & Birch.

Richmond, M. (1917): *Social diagnosis*. New York, NY: Russell Sage Foundation. Rosengren, Å. -Lindqvist, A.-M., - Julkunen, I. (2014). Towards an inclusive knowledge base for community-based research and sustainable knowledge production. *Nordic Social Work Research*, 4(1), 86–101.

Sackett, D. L. - Rosenberg, W. M. C. - Gray, J. A. M. - Haynes, R. B. - Richardson, W. S. (1996): Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312(7023), 71–72.

Sackett, D. L. - Straus, S. E. - Richardson, W. S. - Rosenberg, W. M. C. - Haynes, R. B. (2000): *Evidence-based medicine: How to practice and teach EBM* (2nd ed.). New York: Churchill Livingstone.

Satka, M. - Kääriäinen, A. - Yliruka, L. (2016): Teaching social work practice research to enhance research-minded expertise. *Journal of Teaching in Social Work*, 36(1), 84–101.

Saurama, E., - Julkunen, I. (2012): Approaching practice research in theory and practice. In E. Marthinsen, & I. Julkunen (Eds.), *Practice research in Nordic social work: Knowledge production in transition* (171–191). London: Whiting & Birch.

Shaw, I. (2008): Merely experts? Reflections on the history of social work, science and research. *Research, policy and planning*, 26(1), 57–65.

Sommerfeld, P. (2014): Social work as an action science: A perspective from Europe. *Research on Social Work Practice*, 24 (5), 586–600.

The Salisbury Statement (2011): *Social Work and Society. International On-line Journal*, 9(1).

Uggerhøj, L. (2014): Learning from each other: Collaboration processes in practice research. *Nordic Social Work Research*, 4 (1), 44–57.

van Ewijk, H. (2015): Vajadus uuriva sotsiaaltöö spetsialisti järele [The need for researching social work professionals]. *Sotsiaaltöö*, 3, 60–62.

Webb, S. (2001): Some considerations on the validity of evidence-based practice in social work. *British Journal of Social Work*, 31, 57–79.

Webber, M. (Ed.). (2015): *Applying research evidence in social work practice*. London: Palgrave Macmillan Education.

Webber, M., - Carr, S. (2015): Applying research evidence in social work practice: Seeing beyond paradigms. In M. Webber (Ed.), *Applying research evidence in social work practice* (3–21). London: Palgrave Macmillan Education.

Webber, M. - Hardy, M. - Cauvain, S. - Kääriäinen, A. - Satka, M. - Yliruka, L. - Shaw, I. (2014): W(h)ither the academy? An exploration of the role of university social work in shaping the future of social work in Europe. *European Journal of Social Work*, 17(5), 627–640.

Witkin, S. L. (2011): Why do we think practice research is a good idea? Comments and musings inspired by the salisbury statement. *Social Work & Society*, 9(1), 10–18.

Szerzők és szerkesztők

B. Erdős Márta - Pécsi Tudományegyetem
Balogh Erzsébet - Debreceni Egyetem
Borda Viktória - Pécsi Tudományegyetem
Brettner Zsuzsa - Pécsi Tudományegyetem
Budai István - MTA Szociális Munka Albizottság
Csizmadia Zoltán - Széchenyi István Egyetem
Dankó Ágnes - Start Nonprofit Kft.
Fábián Gergely - Debreceni Egyetem
Fehér Boróka - Károli Gáspár Református Egyetem
Fekete Orsolya - Bergen Egyetem, PhD ösztöndíjas
Goldmann Róbert - Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság
Hegyesi Gábor - Eötvös Loránd Tudományegyetem
Herczog Mária - Institute for Human Services, Columbus, Ohio
Héderné Berta Edina - Szegedi Tudományegyetem
Husztai Éva - Debreceni Egyetem
Hüse Lajos - Debreceni Egyetem
Kaló Zsuzsa - Eötvös Loránd Tudományegyetem
Kassai Szilvia - Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal
Kozma Judit - Miskolci Egyetem
Kövér Ágnes - Eötvös Loránd Tudományegyetem
Madácsy József - Pécsi Tudományegyetem
Pintér Judit Nóra - Eötvös Loránd Tudományegyetem
Puli Edit - Széchenyi István Egyetem
Rácz József - Eötvös Loránd Tudományegyetem
Sik Dorka - Eötvös Loránd Tudományegyetem
Strömpl Judit - University of Tartu
Szécsi Judit - Eötvös Loránd Tudományegyetem
Szöllősi Gábor - Pécsi Tudományegyetem
Talyigás Katalin - Szociális Innováció Alapítvány
Tóth Máté - Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Trencsényi Judit - MATT Humán Tanácsadó Kft
Vojtek Éva - Pécsi Tudományegyetem
Woods Ronald - University of Technology, Sidney

Tartalom

ELŐSZÓ.....	1
<i>Szerkesztők: Fábíán Gergely, Hegyesi Gábor</i>	
I. FEJEZET: Módszertani, koncepcionális megközelítések.....	6
<i>Hegyesi Gábor – Talyigás Katalin</i>	
Flexner továbbgondolva: a szociális munka, mint résztvevő akciókutatás... 10	
<i>Madácsy József</i>	
Kutatásetikai irányelvek a szociális munkában.....	38
<i>Herczog Mária</i>	
Értékelés a szociális munkában.....	56
<i>Kövér Ágnes</i>	
Feminizmus a szociális munka kutatásában.....	92
<i>Ronald Woods</i>	
Szociál-ökológiai praxis a szociális munkában.....	122
<i>Fekete Orsolya</i>	
Milyen klubháztagnak lenni Norvégiában? – gondolatok egy kvalitatív kutatási projekt körül.....	146
<i>Kassai Szilvia – Szécsi Judit – Tóth Máté – Pintér Judit Nóra – Rácz József</i>	
A szociális munka és az interpretatív fenomenológiai analízis szemlélete.	169
<i>Szerkesztők: Héderné Berta Edina, Kozma Judit</i>	
II. FEJEZET: Kutatási módszerek felhasználása a szociális munkában a beavatkozás különböző szintjein, a professzionális munka fejlesztése érdekében.....	182
<i>Héderné Berta Edina</i>	
A szociális esetmunka kutatásának lehetőségei - kutatási célok, tapasztalatok és eredmények.....	183
<i>Fehér Boróka</i>	
Narratív technikák a szociális munkában.....	200
<i>Sik Dorka - Szécsi Judit</i>	
A fókuszcsoporthoz, mint módszer szerepe a szociális munkában.....	236
<i>Csizmadia Zoltán - Huszti Éva</i>	
Az egyéni, a csoport- és közösségi szintű kapcsolatok, illetve a szervezeti viszonyok empirikus vizsgálatának módszerei.....	258

<i>B. Erdős Márta – Vojtek Éva – Borda Viktória</i>	
Valami új, valami régi: az új pszichoaktív szerhasználat problémája, kapcsolathálózati megközelítésben.....	299
<i>Budai István - Puli Edit</i>	
Az együttműködés kutatása a szociális szolgáltatásokban	330
<i>Talyigás Katalin</i>	
Bevezető gondolatok a közösségi szociális munka módszereiről, Trencsényi Judit cikkéhez	345
Trencsényi Judit: Jövőkutató Községi Műhely a gyakorlatban	356
<i>Szerkesztők: Budai István – Szöllősi Gábor</i>	
III. FEJEZET. A kutatás helye és szerepe a szociális munkások képzésében .	377
<i>Budai István</i>	
Szemponatok a praxis – képzés - kutatás összekapcsolásához	378
<i>Balogh Erzsébet – Budai István – Goldmann Róbert – Puli Edit – Szöllősi Gábor</i>	
A felsőfokú szociális képzések monitoring vizsgálata - 2015. (részletek)	401
<i>Szöllősi Gábor</i>	
A kutatás szerepe a magyarországi szociális képzésekben - egy szakmai diskurzus tükrében	421
<i>Husztai Éva – Dankó Ágnes – Hüse Lajos</i>	
Mi van a bozótban? Kutatásmódszertan a szociálismunkás-képzésben	448
<i>Szécsi Judit - Sik Dorka - Kaló Zsuzsa</i>	
A terepkutatás (szociotáborok) és megfigyelés, mint kvalitatív módszerek jelentősége a szenvedélybetegséggel kapcsolatos problémák vizsgálatában	460
<i>Brettner Zsuzsanna - Szöllősi Gábor</i>	
Mit mondott? Hogy értette? Hogy értettem?	483
<i>Strömpl Judit</i>	
Hogyan képezzünk kutatásban gondolkodó és kutatást folytató szociális munkásokat?	512
Szerzők és szerkesztők	537

„A szociális munka elmélete és gyakorlata” című sorozat eddigi kötetei bemutatták a szociális munka nemzetközi és hazai elméleteit, az egyéni esetkezelés, a csoport- és közösségi munka válogatott irodalmát, a szociális adminisztráció koncepcióit és gyakorlatát, valamint a szociális munka oktatásának egyes kérdéseit.

A 7 kiadványra tervezett sorozat záró kötete igazi hiánypótló a magyar oktatásban. Az ugyanis nem csak hagyományos értelemben vett módszertani segédanyagnak készül – bár némileg ezt a célt is szolgálja – hanem a szociális munka mindennapi gyakorlatának megismerési és elemzési technikái, beavatkozási tevékenysége és a standard társadalomtudományi kutatási módszerek között keres és kínál átjárást. Ebben az értelemben a szociális munka egyrészt tárgya a kutatásnak, másrészt azonban – reményeink szerint - a szociális munkás aktív használója, vagyis alanya is a kutatási módszereknek mindennapi munkája során.

A zárókötet egyben az MTA Szociológiai Tudományos Bizottsági tagságával tudományos rangot kivívott Szociális Munka Albizottság első, nyitó kiadványa, amit reményeink szerint még sok másik fog követni. Ezzel köszöntjük a hazai szociális munkás képzés megindulásának 30. évfordulóját.