

KATZ KATALIN

SZOCIÁLIS MUNKA ÉS SZUPERVÍZIÓ:
IRÁNYELVEK, MEGKÖZELÍTÉSEK,
DILEMMÁK

*A fordítás az alábbi angol változat alapján készült:
Social Work and Social Work Supervision: Guidelines, Dilemmas, Approaches. Manuscript.*

Az elektronikus kiadvány a TÁMOP 4.1.2-08/2/A/KMR keretében jelent meg.

Fordította Szegedi Tamara
A szöveget az eredetivel egybevetette és szerkesztette: Bányai Emőke

© Katalin Katz; Esély folyóirat (A szociális munka kultúrái c. fejezet)

Szerkesztés © Bányai Emőke

Hungarian translation © Szegedi Tamara, 2011

Hungarian edition © ELTE TáTK, 2011



Tartalom

A szerkesztő előszava.....	7
A szupervízió funkciói és irányzatai	8
Bevezetés	8
A szupervízió funkciói	10
Mi a szupervízió? Dilemmák, megközelítések és modellek	11
A szupervízió megközelítései.....	13
A szakmai dilemmák tengelyei a szupervízióban	15
A szakmai és a személyes tengelye	15
Az utánzás és az autonómia tengelye	16
A szupervizand-/kliensközpontú és a szupervízor-központú tengely, valamint az ezzel kapcsolatos kérdések	17
Összegzés – Mi a szupervízió?	18
A szociális munka szupervíziója	19
Az elnevezés	19
A formáló folyamat	21
A támogatási folyamat	21
A szociális munka szupervíziójának alapelvei összegezve	22
A szakmai fejlődés folyamatának szakaszai	23
Az egyes szakaszok	24
A párhuzamos folyamatok	26
Tükröződés.....	27
Körkörös párhuzamos folyamat	28
A párhuzamos folyamatok felismerése és használata a szupervízióban	29
Konfliktusok és feszültségek a szupervízióban: a szupervizand, a kliens, az intézmény és a társadalmi környezet szereplői között	30
A konfliktusok és a feszültségek gyökerei.....	30
Hivatkozások.....	34

A szociális munka kultúrái	36
Észak-Amerika.....	38
Nyugat-Európa.....	39
Dél-Afrika	39
Közép-Afrika	40
Ázsia és Észak-Afrika	40
Dél-Amerika.....	41
Magyarország.....	41
Izrael és Palesztina.....	42
Hivatkozások.....	44
 Etika.....	 45
Szupervízió, tereptanítás és etikai problémák	45
Háttér	46
Hogyan kezdődik a magyar?.....	46
A szociális munka értékei és etikája	48
A kliensekkel folytatott munka etikai kérdései.....	49
Mi az oka a gyakorlat és az elmélet közötti szakadéknak?	51
Egy további kérdéscsoport a szociális munka szerepéről a társadalomban	52
A szupervízió etikájának alapproblémái. Különböző etikai kódexek	
– eltérő szupervíziós megközelítések	54
Epilógus	59
Hivatkozások.....	60
 Hatalom, vezetés és szupervízió.....	 61
Az autoritás.....	63
Az autoritás forrásai.....	68
Az autoritás, a vezetői képességek és az erő.....	69
Az autoritás megszerzése és elvetése	71
Az autoritás társadalmi jelentése.....	71
Mi a kliens szakértelme, autoritása?	72
Mi a segítő szakértelme, autoritása?	72
Mi a szupervízor szakértelme, autoritása?	73
A dialogikus autoritás.....	74
Vezetés (leadership), igazgatás (management).....	75
A vezetési képesség	76
Erő, hatalom (power)	79

Az erő forrásai	79
Az erő típusai	79
Konfliktusok	80
Konfliktusmenedzsment stílusok	82
Hivatkozások	84

Szupervízió és tereptanítás85

A tereptanár	87
A gyakorlat	87
A hallgató	89
Hogyan készülünk fel a tereptanításra?	90
Előnyben részesített tanulási stratégiák Kolb (1984) nyomán.....	91
A tanulási stílusok három dimenziója	94
A tanulási „ambiance” Lauren Wolfsfeld (2009) szerint	97
Kadushin (1992) tanulási alapelvei	99
A keretokről és a konkrét tevékenységről	101
A tereptanulás tartalmi.....	104
A tereptanári szupervíziós óra	104
A tereptanári feladat összetevői.....	105
A szupervíziós órák struktúrája.....	105
A tanítás-tanulás írásbeli formái a terepgyakorlat során.....	106
A beszámoló (folyamatrögzítés).....	107
A dialogikus viszony	107
Martin Buber dialogikus megközelítése: az Én-Te és az Én-Az dialógus	108
Tereptanítás, szupervízió és a buberiánus dialógus	110
Az etika és értékek tanítása	114
Játszmák a tereptanításban – Kadushin nyomán.....	116
A lezárás	118
Függelék	120
Hivatkozások.....	126

A más és a másik127

A másság csoportos, illetve individuális összetevői.....	129
A másság gyökerei	131
Az osztályozás és a szimbólumok	131
A másság és a másik I.....	134
A látható és a láthatatlan másság hatásai	134

A titok	135
A „más” emberek üldözése, a homofóbia, a xenofóbia és hasonlók	137
A más és a másik II.	138
Hivatkozások.....	140
Írók és olvasók a társadalomtudományokban: kutatás, interjú és terápia Narratív megközelítésben ...	141
Mit jelent az, hogy narratív, narratíva?	141
A narratív kutatás elvei	144
Mi teszi a narratívát, a történetet kutatássá?	145
A narratív kutatás módszere, rendje.....	148
Az írás stílusa.....	148
Még néhány megjegyzés	149
Hogyan vezessünk narratív interjút – élettörténet-interjút?	150
Az interjú/szöveg/történet elemzése	152
A trauma	155
Mi a trauma?	155
A nagy történet – a minitörténetek	156
A narratív terápia – a partneri viszony megteremtése.....	157
A narratív terápia kétfajta eredete	158
A pszichodinamikus – narratív terápia	158
A kognitív iskolából származó narratív terápia	161
Az interpretációs módszer: hogyan konstruálunk jelentést?.....	161
A narratív megközelítés szerepe a szociális munkában.....	163
Befejezésül	163
Hivatkozások.....	163
A szerző egyéb publikációi	165

A SZERKESZTŐ ELŐSZAVA

Az 1990-es évek közepétől kezdve gyümölcsöző együttműködés alakult ki Katz Katalin, a jeruzsálemi Héber Egyetem tanára és az ELTE TáTK Szociális Munka és Szociálpolitika tanszéke között. Az együttműködés a tanszék munkatársai számára tartott konzultációkkal kezdődött. E konzultációk során azt tapasztaltuk, hogy Katz Katalinnak számunkra rendkívül inspiratív, átgondolt, jól strukturált képe és gazdag tapasztalatai vannak a szociális munkások gyakorlati képzésével kapcsolatban, ezért a közös munkát kiterjesztettük a tereptanárokra is.

A tereptanárok képzése során világossá vált számunkra, hogy Katz Katalin a szociális munkások szupervíziójának olyan irányzatát képviseli, mely egyértelműen szükséges és hasznos a szakma jelenlegi gyakorlatában, és ami hiányzik a szakma oktatási vertikumából. E felfogásban a szupervízió nem önálló szakma, hanem a szociális munka egyik nélkülözhetetlen funkciója, részterülete, mely a szupervízortól azonos területen szerzett diplomát, többéves tapasztalatot és külön felkészülést igényel. A korábbi együttműködés során szerzett jó tapasztalatok alapján kerestük a lehetőséget a rendszeres együttműködésre, így az előbb megfogalmazott szakmai igény alapján e koncepció szerint akkreditáltattuk a szupervízió szakirányú továbbképzési szakot. 2005 óta Katz Katalin meghatározó szerepet tölt be az ELTE TáTK-on a szociális munka szupervízorait képző szakirányú továbbképzésben.

Katz Katalin munkájával folyamatosan segíti a szociálismunkás-képzést is. A szakirodalom alapos és naprakész ismerete számunkra is folyamatosan lehetőséget nyújt a legfrissebb és legkorszerűbb irányzatok, illetve az ezeket bemutató tanulmányok, könyvek felfedezésére. Az általa válogatott cikkekből fordítottuk és jelentettük meg 2009 nyarán a *Kortárs szociális munka elméletek, tereptanítás, szupervízió* című szöveggyűjteményt. Könyvünk a szerző előadásainak átdolgozott, magyar nyelvű változata, melyet további írásainak bibliográfiája egészít ki.

Budapest, 2011. március

Bányai Emőke

A SZUPERVÍZIÓ FUNKCIÓI ÉS IRÁNYZATAI

Kérdések

- Mi is a szociális munka? Melyek a szakma legfontosabb jellemzői?
- Szükséges-e a szupervízió? Kinek van/nincs rendszeresen?
- Milyen jó és rossz tapasztalataitok, élményeitek vannak a szupervízióban?

Bevezetés

Amikor először jöttem tanítani ezt a témát, nekem magától értetődő volt, hogyan folyik a szociális munka szupervíziója. Tapasztalatom szerint, és minden eddig olvasott szakirodalom¹ szerint is, a szupervízió a szociális munka integráns része, végigkíséri a szociális munkást mindenkori munkájában; és majdnem mindig a vezető feladata.

Eltelt egy idő, amíg rájöttem, hogy Magyarországon más a gyakorlat. Itt leginkább külső szupervízió folyik, pszichológiai alapokon, a szociális munkások támogatása az egyetlen vagy legalábbis a fő feladata. Erre a funkcióra majd még rátérünk. A szupervízor általában külső személy, nem szükségszerűen szociális munkás, tudása elsősorban pszichológiai alapokon nyugszik, és a szupervízió a szociális munkás érzelmi világát, egyensúlyát célozza meg – természetesen a munkával kapcsolatos problémákban.

Erre persze óriási szükség van, de nem csak erre.

Zárójelben: még egy különbség az itt elterjedt és az általam, valamint az irodalomból ismert szupervízió között: nálunk a szupervízió alatt – nemcsak a szociális munkában, hanem a pszichoterápiában is – az egyéni szupervíziós üléseket értik. Itt inkább a csoportos szupervíziót gyakorolják. Saját praxisomban, a jeruzsálemi családsegítőben egyéni és csoportos szupervíziót vezettem. Az egyénit semmiképpen nem hagytam volna ki. Előadásaimban általában, és az irodalom alapján is, az egyéni szupervízióról és annak folyamatairól lesz szó. Lényegében nem különbözik a csoportos szupervíziótól a benne lezajló folyamatok tekintetében, de csoportot vezetni is meg kell tanulni.

Egy pár szót a szociális munka, valamint a pszichológia és a pszichoterápia közötti kapcsolatról és a különbségekről:

¹ Ezen az angol nyelvű szupervíziós irodalom értendő.

A pszichoterápia a külső világtól elkülönített, védő és védett burkot teremt a páciens számára, hogy elmélyedhessen belső világában, és ezáltal sikeresebben vezethesse az életét a külső világban is. Ezért ez annak hatásos, akinek leginkább lelki problémái vannak, és a külső helyzete elfogadható.

A szociális munka a klienst az őt körülvevő környezetben látja. Leginkább a belső és a külső világok közötti viszony integrálása áll a középpontjában, és az élet sokféle aspektusa közötti viszonyok bonyolult összefonódásával foglalkozik.

Ez magában foglalja a lelki, pszichológiai vonatkozásokat is, hiszen a szociális problémák a lelki működésre is hatnak. Lehetségesnek tartom, hogy a szociális munka magyarországi gyakorlatának kevésbé része a lelki folyamatokkal való foglalatosskódás. Nem azért, mert nem figyelünk oda, hanem mert különböző okokból ez a szokás, mert a törvények több olyan funkciót biztosítanak a pszichológusoknak, amit máshol szociális munkások végeznek.

A szociális munka pszichoszociális tudásra és gyakorlatra alapozódik. Ebben benne van tehát a pszicho- is, és a szociális is. A nehéz helyzetűeknek is szükségük van a lelki segítségre, akkor is, ha ez nem a hagyományos pszichoterápia formájában működik. Itt a pszichét elvették tőlünk, vagy lemondunk róla... De a hivatalos szereposztástól függetlenül: nem lehet effektív szociális munkát végezni mindkét rész nélkül. Ehhez kapcsolódik az *empowerment*² fogalma is, amiről majd később beszélünk. Most csak annyit, hogy úgy néz ki, nemcsak a klienseket kell erősíteni, hanem a szakmánknak is szüksége van *empowermentre*.

A „pszicho” az emberi problémák belső, lelki megértése. A „szociális” a problémák társadalmi kapcsolati, konkrét, külső, viselkedési és helyzeti vonzatai. A kettő együtt jelenti a szociális munkát. Amikor különválasztjuk ezeket, csökkentjük a munkánk hatékonyságát, a klienseink fejlődési lehetőségeit. Az integráció a feladatunk, ahol az ember és a környezete, a belső és a külső világ közötti kölcsönhatások állnak a középpontban.

A szociális munkában a szupervízió is ilyen integratív módon viszonyul a feladathoz a szociális munkás ügyében is. Nem elvontan és elkülönített irodákban, nemcsak a szociális munkás belső világával és érzelmei-

² Az empowerment magyarra rendkívül nehezen fordítható kifejezés. A „*képessé tevés*” adja vissza leginkább az eredeti jelentés egyik rétegét, ez viszont a magyar nyelvben hiányos szó szerkezetet hoz létre (hiányzik ugyanis a vonzat: magyarul képessé tenni csak valamire lehet); valamint az eredetiben a folyamaton és ennek eredményén van a hangsúly, nem a „képessé tevő” aktoron. Az angol kifejezés másik rétege a képességek kibontakozására, kiteljesedésére helyezi a hangsúlyt, ezért szokták *megerősítésnek* is fordítani. Az empowermentnek határozott politikai tartalma is van: erővel, hatalommal való felruházást, a hatalom delegálását is jelenti. Olyan kifejezés nincs a magyar nyelvben, amely mindezeket a jelentéseket együttesen hordozná – nem véletlenül, hiszen maga az empowerment folyamata is csak igen korlátozottan érvényesül hazai viszonyok között. Mivel minden fordítási kísérlet során lényeges jelentéstartalmakat veszünk el, egyre gyakrabban fordul elő, hogy a magyar szakirodalmi szövegkörnyezetben egyszerűen átveszik az eredeti angol kifejezést; ebben a kötetben is ezt a megoldást választottuk. Kétségtelen hátránya, hogy a fordításban rendkívül sokszor fordul elő az empowerment szó, melynek írásképe is, hangzása is rendkívül idegen a magyar nyelvtől – ezért a kifejezést minden alkalommal dőlt betűs. Előnye lehet ugyanakkor, hogy megőrizhetjük a szó összetett és gazdag jelentéstartományát, melynek jókora részét bármelyik korábban említett verzió esetén elvesztettük volna. Zárójelben és dőlt betűvel jelöltük néhány olyan kifejezés eredetijét is, melynek szintén nincs széles körben elfogadott fordítási gyakorlata. – A szerkesztő megjegyzése.

vel foglalkozik (persze azokkal is), hanem a cselekedeteivel, a konkrét környezetében való helyzetével és a viselkedésével is.

A szociális munkás cselekedetei, intézményi helyzete és viselkedése nem kevésbé fontos, mint az érzelmei, de nem is fontosabb, mert ezek közvetlen hatással vannak a kliensek életminőségére.

A szupervízor feladata azért olyan nehéz, mert *egyszerre* kell odafigyelnie a konkrét munkára, a klienssel való viszonyra, a szociális munkás érzelmeire, és ezek tudatosítására is.

Kadushin (1992) és mások integratív felfogása széles körben elfogadott lett a nemzetközi szakmai közösségben, és a kortárs szakirodalom szerint más segítő szakmák szupervíziójában is elterjedt.

Itt főleg erről a megközelítésről lesz szó, bár nem kizárólagosan. Szó lesz a külső szupervízióról is, a két megközelítés ideológiájáról, előnyeiről és hátrányairól. Az integratív szupervíziót Magyarországon angolszász irányzatnak hívják, míg a külső szupervíziót európai irányzatnak (nem vagyok biztos benne, hogy ennek van igazi alapja).

Az angolszász irányzat szerint a szupervízor az intézményen belüli vezető, aki támogató és oktató szerepet is betölt. Ez egy folyamatos gondoskodás, gondozás. Gyakorta nem tíz, húsz vagy negyven szupervíziós ülésről van szó, hanem egy állandó kapcsolatról, keretről. Úgy tartozik hozzá a mindennapi munkához, mint az alapvető higiénia, mint ahogy a mosdás és a fogmosás ápolja és fenntartja az egészséget. Az ilyen szupervízor nem csak képletesen társa a szociális munkásnak: a szupervízor is felelős a kliensek ellátásáért, a nekik nyújtott szolgáltatásért.

A külső szupervízió rövid távú, vagy ha nem is rövid, a szupervízort csak akkor hívják be, amikor van rá pénz, és szükségét érzik, mert problémák merülnek fel. Ez inkább már a sebek tisztítása, fertőtlenítése, orvosi beavatkozás – mindenképpen külső, más szakmabeli segítsége. A seb tisztítása sebközpontú, problémát kereső és azt orvosló aktus. A szociális munkást segíti a külső szupervízor, de nem társa a kliensek iránti felelősségben.

A mindennapi higiénia az általánosra, az egészre figyel, és esetleg (nem mindig!) megelőzi a sebeket. Nemcsak a problémákkal foglalkozik, hanem a fejlődéssel, a karbantartással, a vizsgálódással is.

Mint már kiderült, én inkább az integráció felé hajlok, bár mindig a helyi viszonyokat is figyelembe kell venni. Talán sikerül mindkét irányzatból átvenni az előnyöket, és integrálni, amit lehet.

A szupervízió funkciói

- Tanítás – tudás;
- lelki (és konkrét) támasznyújtás ebben a nehéz munkában;
- a gyakorlat elméleti értelmezése. A gyakorlat és az elmélet közötti kapcsolat feltárása;
- a szakmai kapcsolatok tisztázása személyes, társadalmi, környezeti szempontból, a szerepek tekintetében: kié a felelősség, ki miért felelős;
- folyamatok feltárása, értelmezése: egyrészt a munkában a kliensekkel, felettesekkel, intézménnyel kapcsolatos folyamatoké, valamint a szupervízióban a szupervízor és a szupervizand közötti viszonyoké;

- a tudatalatti folyamatok (áttétel és viszontáttétel) tudatosítása;
- a közösségben, a társadalomban elérhető források keresése, aktivizálása;
- adminisztratív funkció: felügyelet, a munka szervezése, értékelés.

Kérdések és gyakorlatok

- Mely funkciók ismerősek számotokra? Mi hiányzik? Mi az, ami semmiképpen nem látszik idevalónak?
- Idézzetek fel egy munkahelyi problémát!
- Írjátok le magatoknak, és azt is, hogyan reagálnátok!
- Hogyan kezelitek?

Nézzétek meg az előbbi felsorolást! A szupervízió fent felsorolt funkciói milyen mértékben valósulnak meg? Miből van sok, miből kevés, miből semmi; mi hiányzik?

Idézzetek fel egy munkahelyi problémát!

Írjátok le magatoknak, és azt is, hogyan reagálnátok!

Hogyan kezelitek?

Nézzétek meg az előbbi felsorolást! Miből van sok, miből kevés, miből semmi; mi hiányzik?

Mi a szupervízió? Dilemmák, megközelítések és modellek

Előszóként a segítő szakmák szupervíziójáról lesz szó. Nem emelem ki egyelőre a szociális munka szupervízióját, inkább a szupervízióról beszélek általában, a közös vonásokról. Tamar Kron mesélte 1994-ben:

„Kezdő pszichológus koromban két szupervízorom volt, mindkettő tapasztalt és nagy tudású. Mindegyikhez más és más pácienseim eseteit hoztam, és hamarosan nagyon is különbözött a két szupervízió tartalma és középpontja. Megtanultam megkülönböztetni a két szupervíziót stílusban, a problémák megközelítésében, és hogy mire fókuszál a két szupervízor. Mindkettejük szobája külön világ volt számomra.

Mindkét szupervízortól rengeteget tanultam. Az egyiktől nagy tudást szereztem a munka technikáiról, az emberi viselkedés magyarázatáról. A magyarázatok segítségemre voltak abban, hogy kapcsolatot találjak a tanult és az olvasott elméletek, valamint a munkában tapasztalt történések között. Tanultam tőle hasznos eszközöket (pl. rákérdezni, miért választották a páciens nevét a szülei. Rájöttem, hogy sokszor a név kulcsot ad az elvárások, a csalódások, a projekciók rejtett tartalmához.) Ez a szupervízorom nem érdeklődött különösképpen a terápiás kapcsolataimból fakadó érzelmeim iránt, nem törekedett azoknak az elemzésére és megértésére. Soha sem beszéltünk a köztünk lévő kapcsolatról, és nem ösztönzött arra, hogy a személyes ügyeimet szóba hozzam.

A másik szupervízoromba hamarosan »beleszerettem«. Habozás nélkül kimutattam előtte az érzelmeimet, a terápiás kapcsolataim körüli problémákat, konfliktusokat, örömeimet, lelkesedésemet és a pácienseimmel való egyes találkozásaimat. A szupervízor sem habozott rávilágítani olyan dolgokra, melyek túlléptek a szakmai találkozáson, és értelmezte is ezeket. Ez a szupervízorom a szupervízió

kívül is foglalkoztatott. Különös figyelemmel kísértem az esetmegbeszéléseket a stábüléseken, jól megnéztem a szobája berendezését, és talán még próbáltam hasonlóan öltözni is. A terápiáimban nagyon igyekeztem utánozni őt, és azzá az alakká válni klienseim számára, akit ő reprezentált számomra.

Ma, az évek múltával és a közben szerzett tapasztalatok fényében azt mondhatom, hogy két szupervízorom kiegyensúlyozottan járult hozzá a fejlődésemhez. Az egyik fontos eszközként adott a kezembe a kutatáshoz és a megértéshez, ilyen például a fontos részletekre való odafigyelés. A másik lehetővé tette, hogy a saját bőrömről tapasztaljam a szupervízió és a terápia közötti elválaszthatatlan kapcsolatot, és megismertem egy olyan szakmai egyéniséget, aki utánozható és magamba építhető modellt nyújtott, mellyel azonosulhattam. Nem mondhatom, hogy ez vagy az a jobb, az ajánlatosabb szupervízori megközelítés. Szakmai fejlődésem során a hangsúly egyszer erre, máskor arra került.”

Gyakorlat

Idézzetek fel egy emléket egy olyan emberről, akitől a legtöbbet kaptátok szakmai fejlődéseketben! Lehet tanár, szupervízor kolléga stb. Mi volt a fejlődés titka? Milyen módon segítette a fejlődést? Mi volt a jelentősége?

A különböző szupervízorokkal szerzett tapasztalatok – akkor is, ha nem voltak „hivatalosan” szupervízorok – a szupervízió sokarcú és ellentmondásos terét reprezentálják.

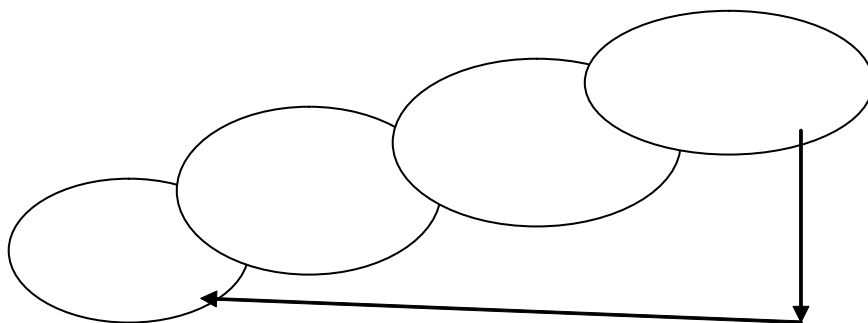
„*Mi a szupervízió?*” Erre a kérdésre több válasz létezik. A szupervízió összetettsége egyenesen a szakma összetettségéből fakad.

A szociális munka és a terápia komplex és sokdimenziós; a terápiás eszköz a szociális munkás, a pszichológus, a tanácsadó. Nemcsak tudomány vagy művészet, hanem a kettő különleges, majdhogynem lehetetlen összetétele. A segítő munkában különböző és sokszor ellentétes világok találkoznak: a pontos vizsgálódás világa, a tudományos metódusok használata, az ismert szabályok szerinti szisztematikus gondolkodás; és ezzel szemben a kreativitás világa, mely a tudatalattiból merít, rajta az egyedi és személyes bélyeg; olyan történések világa, melyek kiszámíthatatlanok, előre nem láthatók, és nem mindig megmagyarázhatók.

Ezért nem lehet a segítő munkát úgy tanítani, mint minden más szakmát: a tanterem és a könyvtár nem elég hozzá. Ezért kellene a tapasztalt szociális munkások, akik tudásukat megosztják a szupervízió folyamatában.

Vagyis a szupervízió a tudás átadása, felnőttek tanulásának segítése. Kolb (1984) vezette be a tapasztalati tanulás fogalmát. Szerinte a tanulás egy folyamat, melyben a tapasztalat transzformációjával tudás jön létre. A tapasztalat, a megtapasztalás nem elég a tanuláshoz, valamit még kell hozzá. A tapasztalat felhasználása során a szupervízióban a következő szintek lépnek interakcióba egymással:

1. a konkrét élmény (megtapasztalás);
 2. ennek a visszatükrözése (reflexió);
 3. ennek absztrakt (elvonat) konceptualizációja (fogalmi szinten való megfogalmazása);
 4. kísérletezés, kipróbálás, a fogalmak konkrét cselekvésbe fordítása;
- majd vissza az 1. pontra, és újrakezdődik a folyamat.



Kérdés

Tudnátok-e példát mondani erre a körkörös folyamatra? Nem kell feltétlenül szakmai tapasztalatnak lennie, csak olyannak, ami megvilágítja a következő folyamatot.

Valamit átéltem, valakivel megbeszéltem, és ezzel felfedeztem az addig rejtett jelentéseket, felidéztem, volt-e részem korábban hasonló történésben, illetve következtetéseket vontam le a jövőre nézve.

Sokszor nincs azonnal levonható tanulság, a tanácsok nem mindig működnek, a megértés nem hoz közvetlenül eredményt, újra kell kezdeni a kört. Például előfordul, hogy újra és újra hasonló problémás kapcsolatba keveredünk, mindenféle megbeszélés és megértés ellenére. Ezért van szükség a megértésen felül a feldolgozásra.

Nemcsak az a kérdés, hogy mi a legajánlatosabb, hanem az is, mennyire vagyunk képesek az új modellt használni lelkileg, illetve mennyire engedi meg a helyzet. Nemcsak a cselekvést kell megtervezni, hanem figyelembe kell venni a kontextust is.

A szupervízió megközelítései

Különböző szerzők különféleképpen csoportosítják a szupervízió fajtáit.

Alonso (1985) három csoportot képez:

1. kognitív-didaktikus megközelítés;
2. az élményen és az érzelmi fejlődésen alapuló megközelítés;
3. az interperszonális folyamatot és az empátiás kapcsolatot hangsúlyozó megközelítés.

Mások két kategóriát ajánlanak:

1. a szupervízió központja a kliens;
2. a szupervízió központja a szupervizand;

Levenson (1995) – némi humorral – a következő „szupervíziós stílusokat” sorolja fel:

1. *„Holding”*. Ezt a stílust a szerző a sas anyához hasonlítja: kihúzza a fiókáját a fészekből, és feldobja a levegőbe. Ha a fióka sikeresen kitárja a szárnyait, és repül, az remek. Ha nem sikerül, és lezuhan, az kár. A *„holding”* szupervízor felajánlja a szupervizandnak a „teret”, és hagyja, hogy megkeresse az utat. Önként nem ad válaszokat, csak ha kérdezik, és akkor is csak szűken.

2. *A porosz stílus*. Autoritativ és tekintélytisztelő, félelmet keltő. Minden helyzetre elméleti magyarázatot ad, és utasítja a szupervizandot, hogy kell viselkedni. A szupervízor tekintélyes és mindentudó. A kezdő szupervizandban ez biztonságot és hódolatot kelt, ami abból az illúzióból fakad, hogy az elmélet és a szakmai beavatkozások teljesen lefedik egymást, és minden kérdésre csak egy felelet van.

3. *Az algoritmikus, számtani, logikai stílus*. A szupervízor egy szisztematikus lépéssoron vezeti végig a szupervizandot, ami a probléma megoldásáig tart. A feltevés az, hogy ezek a logikus sorrend szerinti lépések a kívánt eredményhez vezetnek. A porosz stílussal szemben az algoritmikus nem kapcsolódik szükségszerűen egy elmélethez, és nem állítja, hogy az eredménynek köze van az elmélethez. A beavatkozás nem az alkalmazott elmélet miatt sikeres, hanem azért, mert a lépések logikája releváns a kliens problémáját illetően. Ebben a megközelítésben a szupervízor hagyja, hogy a szociális munkás válassza ki az elméletet, azzal a feltétellel, hogy ne próbálja azt ráerőszakolni a kliensre.

4. *A metaterapeutikus megközelítés*. A szupervízió a szupervizand terápiájának a nyúlványa, és a viszontáttétel a központja. Ezzel a megközelítéssel kapcsolatban éles viták zajlanak.

5. *A Zen-módszer*. A szupervízor kritizál, beleszól, és összezavarja a szupervizandot. Ennek eredménye „az összeszorított ököl kinyitása”, az ellazulás (a Zen tanításból való fogalom). A szupervizand felrúgja az összes szabályt és előzetes feltevést – sokszor kétségbeesésében. A szupervizand feladja a harcot, „nem gondolkodik többet”, és csodák csodája, éppen akkor jön a meglepetés: a terápia könnyedén és természetesen megy tovább!

6. *A személyes példa követésén alapuló tanítás*. Ennek is két fajtája létezik. Az egyik, a „mester-kisinas” verzió. Ebben a szupervízor „bemutatja”, ő hogyan dolgozik a klienssel és a környezettel, hogy azután a szociális munkás utánozhassa az ő metódusait, stílusát, problémamegoldásait. Mint a megboldogult Orsós Jakab bácsi mesélte nekem, hogyan tanulta meg az apját figyelve a fafaragást a tradicionális cigány szakmatanulás szerint. Ez a verzió nagyon jó a készségek tanítására, feltéve persze, hogy a szupervízor kitűnő, és nagyon tapasztalt a szakmájában, saját szakmai fejlődése már kiteljesedett. Csakhogy az intuíciót csökkenti, akár roncsolja is, ha az utánzás a feladat. A szupervizand arca ugyanolyan lesz, mint a mesteréé, és nehezen tudja a saját stílusát kifejleszteni. A személyes példa követésén alapuló tanítás második fajtájában a szupervizand abból tanul, hogy megfigyeli a szupervízor viselkedését hasonló helyzetekben. Ez a megközelítés „párhuzamos folyamatok” néven ismert az irodalomban. A szupervizand tudat alatt vagy félig tudatosan rekonstruálja a terápiás helyzetet a szupervízióban, a szupervízort a szociális munkás, magát meg a kliens szerepébe helyezi. A szupervízor élő minta, modell. A párhuzamos folyamatokról még lesz szó a későbbiekben.

A szakmai dilemmák tengelyei a szupervízióban

A szakmai dilemmák tengelyeinek ismertetésekor Kron (1994) írására támaszkodom.

A szakmai és a személyes tengelye

Mi legyen a szupervízió központja? A szakmai beavatkozás (viselkedés), vagy a szupervizand személyisége? A szakmai: a tudás (elméletek és különböző metódusok) és a készségek (interjú, kapcsolatteremtés, személyes és helyzeti diagnosztika, munkatechnikák). A személyiség: a személyes tulajdonságok és képességek (érzékenység, empátia, nyugalom, el- és befogadás, kifejezőképesség, karizma stb.), a szupervizand belső dinamikája (motiváció, konfliktusok, gyengeségek vagy érzékenységek, melyek múltbeli tapasztalatok hatására alakultak ki, szorongás, ambivalencia stb.).

SZAKMAI

(direktív, didaktikus, kliensközpontú)



SZEMÉLYES

(terápiás, szupervizand-központú, rogersi)

A tengely egyik szakmai végén vannak a direktív és a didaktikus megközelítések, valamint a „kliensközpontú” szupervízió. Ennek a kritikája, hogy a segítő szakmákban lehetetlen csak a kliensről beszélni, eltekinteni a szupervízióban az érzelmektől és az áttételtől.

A tengely személyiségre fókuszáló végén van a terápiás megközelítés. Ennek szélsőséges felfogása szerint a segítő minden szakmai problémája az áttételből ered, és a szupervízió célja ennek az orvoslása. Ez a megközelítés (nem csak a szélsőséges verzió) a szupervizandot helyezi a középpontba. A rogersi megközelítés is a szupervizand személyiségét látja a központban, de nem kliensként, hanem a segítőképességhez szükséges tulajdonságok fejlesztése érdekében (empátia, elfogadás, befogadás, kongruencia).

A párhuzamos folyamatok a szakmai és személyes tengely közepén helyezkednek el. Egyrészt számolnak a párhuzamos folyamatok tudatalatti tartalmaival, másrészt erősen hangsúlyozzák a tanítást-tanulást.

A fejlődési megközelítés is a tengely két vége között mozog. A segítő megfigyeli, hogy a szupervizand milyen fejlődési fokon áll, milyen szükségletei vannak, és rugalmasan ahhoz illeszkedik.

Általában minden szupervízióban megtaláljuk a tengely mindkét végének elemeit.

Az utánpótlás és az autonómia tengelye

Ennek a tengelynek az egyik vége a modellálást szorgalmazza, míg a másik az autonóm internalizálást. Más-képp mondva: a szupervízor mintakép, szemben a szupervízor neutralizálásával; vagy karizmatikus szupervízor az eltüntetett szupervízorral szemben.

MODELLÁLÁS

(készségek, módszertan, normák szocializáció)

AUTONÓM INTERNALIZÁCIÓ

(személyiségfejlődési folyamat)

A modellálás abból a felfogásból ered, hogy a szakma tulajdonképpen művészet, a tapasztalt művész tapasztalatlanabb inasa inasévei alatt ellesi, megtanulja a technikákat, a trükköket és a mester művészi stílusát. A szociális munkában a szupervizand nemcsak a technikákat tanulja meg, hanem a szakma normáit is. Tehát a szociálismunkás-szerepre való szocializációról van szó. A szerep dimenziói a készségek, a metodika, a normák. Ezek megszerzésére a legjobb mód a példa utánpótlása.

A tengely másik vége az autonóm internalizálás. Ez a fajta szupervízió határozottan tiszteletben tartja a szupervizand autonóm fejlődési terét. Miközben a szupervízor tudatában van annak, hogy a szupervizand azonosulhat vele, végig igyekszik NEM ösztönözni az ilyenfajta azonosulást, hanem arra biztatja a szupervizandot, hogy találja meg a saját útját. Ezért szándékosan tartózkodik attól, hogy példakép legyen, és nem ad részletekbe menő válaszokat a konkrét kérdésekre. Ennek a megközelítésnek az ideológiája a szupervízióban személyes fejlődési folyamatot lát, melyben mindkét fél kölcsönösen részt vesz.

A tengely két vége, a példa utánpótlása és az autonóm internalizálás között egy hosszú, folytonos tér van, melyen változó a szupervizand azonosulása a szupervízorral, és változó az is, hogy a szupervízor mennyire ösztönzi az azonosulást.

A karizmatikus, azonosulást keltő szupervízort csodálja a szupervizand, és utánozni igyekszik őt. Ebben a modellben a szupervízor a vezér, ő irányítja a szupervíziót is, és a klienssel végzett munkát is. A felelősség is az övé. Irányítása általában autoritativ és beavatkozó. Ő a mester, aki megmondja, megmutatja, hogy kell ezt csinálni.

A tengely másik végén lévő, autonóm internalizációt ösztönző szupervízor legfőbb célja a szupervizand fejlődése a függetlenség és a saját, egyedi identitás kialakítása felé. A szupervizand akkor közeledhet ehhez a célhoz, ha elég szabad tanulási és fejlődési tere van, ha a szupervízor nem kényszeríti nyíltan vagy rejtetten. E felfogás szerint a szabadság nem mond ellent az azonosulás és az internalizálás folyamatainak. Sőt, az azonosulás olyan folyamatában, amelyek nem a példa utánpótlásából állnak, a szupervizand befogadhatja a szupervízor azon részeit, melyek hozzáillenek a személyiségéhez, és segítheti a szakmai potenciálok kibontakozását, nem csupán a szupervízort követve.

Ez a megközelítés szupervizand-központú, a szupervizand személyisége fejlesztését tartja a feladatának. Nem a kliens a központ. Itt érték a szupervízor neutralitása, hogy elég szabad tere legyen a szupervizandnak a szakmai fejlődésre. A szupervízor nem tündöklök karizmatikus szerepben, hanem szerényen meghúzódik a háttérben. Alonso (1995) a szupervíziót „csendes foglalkozásnak” nevezi, és azt mondja, hogy a szupervízor a kulisszák mögötti alak, onnan támogatja a szociális munkást, és csendesen felnöveszti.

Bromberg (1984) súlyt helyez a légkörre, hiszen az a szupervizand önszabályozását ösztönzi – ellentétben a passzív befogadással. Ez a légkör lehetővé teszi, hogy a szupervizand kérdezzen, kétségei legyenek, kritizáljon, és tudatában legyen a szupervízió folyamatának. Szerinte a legjobb szupervízorok azok, akik nem a legsziporkázóbb egyéniségekként maradnak az emlékezetben, mert itt a folyamat központja a szupervizandok saját fejlődése és kiteljesedése, és nem a szupervízort csodálják elsősorban.

Chrzanowski (1975) kiemeli a különbséget az egyszerű tanítás, vagyis az inaskodás és a szupervízió között. A szupervízió célja nem a mestert követő tanítvány teremtése, és nem a szupervízor szakmai stílusának ráerőszakolása a szupervizandra, hanem a szupervizand szakmai személyiségének kifejlesztése.

Levenson (1995) ellenzi a szupervízió kifejezést, mert túlzottan erősnek tartja benne a felügyeleti elemeket. Helyette a „folyamatos tanácskozást” (*continuous consultation*) javasolja. A folyamatos tanácskozás nem irányul speciálisan sem a szupervizandra, sem a terápiára vagy a kliensre, hanem az egész történésegyüttesről szól, integratív módon.

A rogersi megközelítésben fontos az azonosulás is, és az internalizálás is. A szupervíziós helyzetben a szupervízor lehetővé teszi az empátia, a pozitív hozzáállás, tisztelet (*positive regard*), és az őszinteség élményét. Ebből az élményből az azonosuláson keresztül internalizálja a szupervizand a rogersi megközelítés alapjait. Ez nem olyan anyag, amelyet didaktikus eszközökkel tanítanak, nem is fejlesztik a szupervizand személyiséget terápiás eszközökkel, hanem olyan környezetet teremtenek, amelyben a szupervizand kiteljesedik a szupervízora hozzáállása, valamint az internalizálás következtében; hasonlóan, mint ahogy a kliens is kivirágzik a segítővel való kapcsolatban.

A pszichodinamikus megközelítés fontos és nélkülözhetetlen elemnek tartja az azonosulást és az internalizálást. Megkülönbözteti azonban a regresszív, áttételen alapuló azonosulást – mely a gyermeki csodálatból ered – a valódi azonosulástól. A gyermeki azonosulás veszélyes, mert utánpótláshoz, függőséghez vezet. A fejlődési megközelítések is leírják, hogy az első szakaszban erős a függés, jelen van az utánpótlás és az azonosulás, de utána a szupervizand fokozatosan egyre autonómabb lesz, és egyre inkább internalizál.

A szupervizand-/kliensközpontú és a szupervízor-központú tengely, valamint az ezzel kapcsolatos kérdések

**SZUPERVIZAND-KÖZPONTÚ
KLIENSKÖZPONTÚ**

SZUPERVÍZOR-KÖZPONTÚ

Ennek a tengelynek az egyik vége kétfelé ágazik: a szupervizand vagy a kliens a központ. Nagy vita folyik arról, hogy mi legyen a szupervízió tárgya, erről már mondtam egyet s mást.

A párhuzamos folyamatok megközelítése látszólag a szupervizandról szól, de tulajdonképpen a hangsúly a kliensen van. A párhuzamos folyamat célja elsősorban az, hogy megtanítsa valamit a kliensről.

Az a megközelítés, amelyik nem tesz különbséget a terápia és a szupervízió között, csakis szupervizand-központú. A fejlődési megközelítés is a szupervizandról szól, a szakmai identitás fejlődésének fokozataival foglalkozik. Ez megköveteli a szupervízortól, hogy a szupervízió karakterét folyamatosan a szupervizand változó szükségleteihez igazítsa. Ebben a szupervízió hasonlít a szülő-gyerek kapcsolathoz, amikor a gyerek szempontjait vesszük elsősorban figyelembe: nem a szülő tulajdonságai érdekesek, hanem hogy mennyire sikerül neki illeszkednie a gyerek szükségleteihez.

A tengely másik végén a szupervízor áll, de ezt a megközelítést általában nem ajánlják. Többen írnak arról (különösen a humanista-egzisztencialista megközelítés képviselői), hogy ekkor a szupervízor és a szupervizand kapcsolata áll a szupervízió középpontjában. A szupervízor-szupervizand diád együtt fejlődik, egymásra hatva, együtt növekednek (a rogersi *being in becoming*) folyamatban. A szupervízor nyílt, dialogikus, igazi, és valóságos jelenlétével lehetővé teszi az igazi dialógust, a kölcsönös részvételt.

Rioch (1980) erősen kritizálja azt a nagyon elterjedt szupervíziós helyzetet, melyben – többnyire rejtetten – küzdelem folyik az erőpozícióért. Szerinte az ilyen szupervízió csak zavarja a segítő munkát.

Bergmann (2003) szerint nagyon fontos a szupervízióban a szupervízor és a szupervizand kapcsolatának megbeszélése, és nemcsak a párhuzamos folyamaté, hanem a reális, igazi kapcsolaté.

Ha a szupervízor vagy a szupervizand van a középpontban, akkor felmerül a klienssel kapcsolatos felelősség dilemmája. A szociális munkás segítő szolgáltatást nyújtó szervezetnél dolgozik, de néha a szupervízió a szervezeten kívül működik. Kié a felelősség? Ha baj van, és a felelősség kérdését nem beszélték meg előre, a szupervízió nagy törést szenvedhet.

Összegzés – Mi a szupervízió?

A sokféle megközelítésből kiderül, milyen összetett feladat a szupervízió. Nincs egységes válasz arra, hogy mi is az. Olyan választ ajánlok, amely mindhárom tengelyt figyelembe veszi, aztán minden szupervízor kialakíthatja a neki való profilt.

A szupervízió titka abban rejlik, hogy olyan folyamatról van szó, melyben mozgás, dinamika és folytonos változás zajlik; olyan, mint egy folyó, melyben együtt úszik a szupervízor és a szupervizand. Minden szupervízió egyedi, egyszeri, és nyomot hagy. Minden szupervízió egy találkozás, melyben mindkét részt vevő fél megváltozik.

A szociális munka szupervíziója

Eddig általában a segítő szakmák szupervíziójával kapcsolatos különféle koncepciókról beszéltünk. A továbbiakban speciálisan a szociális munka szupervíziójáról lesz szó.

A szupervízió a szociális munkában egyedi szakmai feladatkör. A szupervízor feladata a szociális munkások folyamatos szakmai fejlesztése. A szupervízió tulajdonképpen egy társadalmi szolgáltatás, melynek célja tökéletesíteni a szociális munkások munkáját annak érdekében, hogy a klienseknek professzionális, minőségi szolgáltatásokat nyújtsanak.

A szociális munkás szupervízorok maguk is szociális munkások, akik feladatuk végzése során magukkal hozzák a szakma értékeit, alapelveit, tudását és eszközeit. Ez az alap, mely a szociális munka tapasztalatából ered; ami szükséges, de nem elégséges. A szupervízió további elméleti tudást és gyakorlati eszközöket kíván.

A szupervízió intim keretben történik a szupervízor és a szociális munkás között. Ráadásul széles kontextusban, melyben különböző interakciók folynak az intézményen belül, és a külső rendszerekkel is: a kliensekkel, kollégákkal, más szolgáltató intézményekkel és az általános társadalmi környezettel.

Ennélfogva a szupervízió egyfajta útkereszteződés a sok, különféle szükséglet között, melyek sokszor egymással ellentétesek. Ebben az összetett és többdimenziós szisztémában – melyben különböző szükségletek és a folyamatok jelennek meg – zajlik a szupervízió folyamata. Ez egy professzionális, módszeresen felépített folyamat. Eredete az elméleti tudás és a szakma értékrendje, a szociális munka eszközei. Mindazonáltal a szupervízió egy érzelmileg telített folyamat, mely a tudatalatti rejtett folyosóiba is behatol. Ezért a szupervízió azt is megköveteli a szupervízortól és a szupervizandtól, hogy legyen bátorságuk feltárulkozni egymás előtt, hogy fel tudják fedezni magukat és a másikat.

Az elnevezés

Az angol *supervision* azt jelenti, hogy *felügyelet*. És valóban, van a szupervízióban felügyelői elem. Sok szupervízor – különösen a pszichoterápiában – ebben problematikus és zavaró elemet lát. Többen inkább eltekintenek tőle, vagy elkerülik. Mások csak nehezen találják meg azt az utat, hogy büntudat és kellemetlen érzések nélkül értékelhessék a szupervizandjaikat. Megint mások túl nagy súlyt helyeznek erre az elemre, a többi rovására.

Ha másképp nézünk a szóra, és elemezzük, a *super-vision* azt jelenti, hogy „fentről látás”, ami lehetővé teszi a különböző helyzetek más és más perspektívából való értékelését.

Héberül úgy nevezzük ezt a feladatot, hogy hadracha הכרדה – útvezetés. Ebben benne van az út, vagyis a folyamat, az utazás (vagy gyaloglás), melyben a vezető és a vezetett együtt vesznek részt, és ugyanazt az utat járják meg. Ezen az úton – bár térképük van – mindketten ki vannak téve meglepetéseknek és akadályoknak. A vezető egyik feladata visszatéríteni az útvonalra a bolyongókat és azokat, akik elvesztették az utat. De miután nincs két egyforma vezető, nincs két egyforma vezetett, és nincs két egyforma szituáció – természete-

sen sokféle módja van az útvezetésnek. A szupervízió egy összetett, sokdimenziós munka, melyben a vezető és a vezetettek feladata minden alkalommal újból felfedezni a helyes utat.

A héber „útvezetés” talán jobban illik a szupervízió szerepére. Mi lehetne a magyar megfelelője?

A szociális munka történelme folyamán sokat változott, és sokféle modellt követett.

Az 1930-as években, a szociális munka és a pszichoanalízis közötti „mézeshetek” idején a szupervízió is teljesen ennek a hatása alatt volt. **És ebben a helyzetben van most is a külső szupervízió irányzatában!** Mint már mondtuk, ez a fajta szupervízió főleg (vagy csak) a szociális munkás problémáiról szól, néha nem határolva el az egyéni, személyes és a szakmai tereket egymástól.

Az 1940-es években ezt a hozzáállást már nagyon kritizálták. A 60-as évekig többféle megközelítés fejlődött ki. Az 1965-ben közzétett *A szociális munka enciklopédiájában* (*Encyclopedia of Social Work*) a szupervízió mint nevelési folyamat, az 1971-ben megjelent változatban mint igazgatási és felügyeleti folyamat jelenik meg. Kadushin (1976: 85, 92) klasszikus könyvében (*Supervision in Social Work*) így definiálja a szupervízort:

„Az intézmény tagja, aki megkapta és felvállalja a feladatot: vezetni, koordinálni, erősíteni és értékelni a szupervizandok munkáját.”

Ennek érdekében a szupervízornak vezetői, nevelési (oktatói, formálói, alakítói) és támogatói feladatokat kell végeznie, miközben azért is felelős, hogy pozitív együttműködés legyen közte és a szupervizand között. A szupervízió célja Kadushin szerint, hogy a kliensek a lehető legjobb szolgáltatást kapják, mennyiségileg és minőségileg egyaránt, az intézmény szabályai szerint. **A szociális munka mai értékei már másképp irányítanak, különösen az intézmény szabályait illetően.**

Kadushin felfogásának lényege az integratív megközelítés. Egybeszővi a vezetői (adminisztratív) és útvezetői-tanítási (formáló, alakító) aspektusokat, és hozzáteszi a támogatói-érzelmi szempontot, mely korábban nem kapott egyértelműen helyet a szociális munka szupervíziójának definíciójában. Kadushin mindhárom elemet egy képben látja.

Megbeszélés

Mi a szokás nálatok? Integratív a szupervízió? Ugyanaz az ember a munkahelyi vezető és a szupervízor? Kapnak-e máshol a szakemberek szupervíziót?

Ha az intézménytől különülten folyik a szupervízió, mi ennek a jelentése? Hogy az érzelmek világa elszakad a munkahelyi történésektől? Hogy az érzelmi problémákkal küzdő személy nem ugyanaz a személy, aki a munkahelyén „megfelel”?

Inskip és Proctor (1994) három folyamatot neveznek meg a szupervízióban:

1. a formáló folyamatot (*formative process*),
2. a normatív, igazgatási, felügyelői folyamatot (*normative process*),
3. a támogatási, érzelmi folyamatot (*restorative process*).

A formáló folyamat

A formáló folyamat tartalma a tanítás, a tapasztalatok feldolgozása, szakmai megfogalmazása. A szupervízor

- segíti a szociális munkást a kliens megértésében, a helyzetek elemzésében, a diagnózis megfogalmazásában, módosításában;
- segít a különböző munkatervek kidolgozásában, felépítésében és végrehajtásában;
- segít a felmerülő helyzetekhez illeszthető szakmai-gyakorlati eszközök, módszerek kiválasztásában és használatában;
- segít a szociális munkás munkájának tervezésében és szervezésében (pl. az időtervezésben, a prioritások meghatározásában, a sorrend kialakításában);
- teret ad arra, hogy a munka tartalmát és folyamatait megbeszéljék;
- segít a szociális munkásnak megérteni, hogy mi a saját része a segítő kapcsolatban és a szupervíziós kapcsolatban (ez mintha az érzelmi részhez tartozna, de azért van itt, mert megtanítja a szociális munkást, hogy ez fontos része a munkának);
- segít a szociális munkásnak a szakmai források felfedezésében és felhasználásában.

(Hawkins és Shohet 1989)

A normatív, adminisztratív, felügyelői folyamat elemei (az amerikai, izraeli modellben a szupervízor egy csoport szociális munkás főnöke):

- átadni az intézmény szabályait és filozófiáját a szociális munkásnak;
- az intézményi filozófia munkatervvé alakítása;
- a stábmegbeszélések vezetése;
- beszámolás a munkával kapcsolatban a feletteseknek;
- a stáb kommunikációjának koordinálása;
- munkamegosztás;
- a szociális munkások továbbképzésének szervezése, workshopok szervezése;
- adminisztratív koordináció (szabadságok, munkaidő, hiányzások);
- a munka felügyelete és értékelése;
- a kliensek panaszainak kezelése.

A támogatási folyamat

A szupervízor

- segít a szociális munkásnak – főként a negatív – érzelmi ventillációjában, felszabadításában és feldolgozásában. Dolgozik azokkal az érzésekkel, melyek a kliensekkel, a kollégákkal és a felettesekkel való kapcsolatokban merülnek fel;

- segít a munkával kapcsolatos feszültségek és frusztrációk kezelésében;
 - feladata a szociális munkás érdekeinek képviselése a felettesek és a külső szervezetek felé;
- (Kadushin 1992; Erera és Lazar 1993)

A szociális munka szupervíziója kutatóinak többsége egyetért ezzel a feladatkörrel, de a különböző szerzők máshová helyezik a hangsúlyt.

Hart (1982) szerint például a hangsúly azon van, hogy a szupervízió egy tartós interperszonális folyamat, melyben a nagyobb tapasztalatú szupervízor segít a tapasztalatlanabbnak szakmai viselkedése és identitása kifejlődésében.

Bradley és Ladany (2001) szerint Hart ezzel két elemet kombinál: az egyik az érzelmek, az élmények szintje, ahol szerinte nagyon fontos a szupervízor-szupervizand közötti viszony; a másik a szupervízió tartalmáról szól: értékekről, alapelvekről, attitűdökről, tudásról és készségekről.

Middleman és Rhodes (1985) a szupervízió jellemzőihez hozzáadják a kompetenciát, a kreativitást, a személyekkel, illetve a környezettel szembeni érzékenység fejlesztését.

A szociális munka szupervíziójának alapelvei összegezve

- A szupervízió központja a kliens érdeke, tehát elsőrendű és legfontosabb célja a szolgáltatás minőségének biztosítása.
- A szupervízió folyamata a szupervízor és a szupervizand között zajlik, a köztük lévő kölcsönös interperszonális viszonyon alapul, melyben a szupervizand teljes és aktív társ.
- Az integratív felfogás a szupervízióban kétféleképpen nyilvánul meg:
 - az adminisztratív, a formáló és az érzelmi, támogató aspektusok összefonódásában;
 - abban, hogy a szupervízió foglalkozik a közeli és a távolabbi környezettel való interakciókkal (kliensek, kollégák, felettesek és az általános társadalmi környezet) .

Middleman és Rhodes (1985) leírják a **szupervízorokkal szembeni elvárásokat**:

1. Példamutatás

- Legyen összhang az ideológiai-deklarált és a valóságos viselkedés között – mind a kliensekkel, a szupervizanddal, a kollégákkal és a felettesekkel!
- Tisztelettel, megértéssel és elfogadóan viselkedjen a különböző etnikai, kulturális csoportokhoz tartozó, eltérő korú és nemű emberekkel!

2. Szorgalmazza, hogy az intézmény működése humanista elvekre és demokratikus alapokra épüljön!

- Segítse olyan feltételek kialakítását, melyek lehetővé teszik, hogy a szociális munkás elégedett legyen a munkájával, és szakma elismerésben részesüljön!

- Tiszteljen minden embert és minden véleményt!
- Segítse elő az egyenlőségen és jó munkatársi viszonyokon alapuló légkör kialakulását!

3. A feszültségek kezelése

- Ismerje el azt a tényt, hogy léteznek érdekellentétek, egymásba ütköző értékek, ellenkező vélemények és nézőpontok, és tekintse ezeket természetes és pozitív jelenségeknek!
- Igyekezzen áthidalni a különböző orientációk közötti a szakadékokat, anélkül hogy eltörölné létjogosultságukat!

4. Katalizátori működés

- Vigyen lelkesedést és érdekességet a munkába!
- Szorgalmazza új ötletek, nem konvencionális megközelítések kipróbálását, a megújódást – az ezzel járó veszély vállalása mellett is!
- Tompítsa a megrázkódtatásokat!

5. Segítse a változást

- Szorgalmazza a munka előrehaladását segítő változtatásokat!
- Segítsen azoknak, akiknek árthatnak az intézményi változások!

6. Védő feladat

- Tartózkodjon az igazságtalan viselkedéstől vagy helyzetektől mind a kliensek, mind a munkatársak irányában!
- Védje a klienseket és a dolgozókat mindenfajta agressziótól!

Mindez persze magában is szorongást kelthet még a tapasztalt szupervízorokban is. A szupervízió tényleg összetett és megterhelő munka, de nem lehetetlen feladat. Minden nehézségével együtt sok benne az elégtétel. A hibákat és a frusztrációt mások és magunk felé is türelemmel kell kezelni.

A szakmai fejlődés folyamatának szakaszai

Ezt a témát azért kell tárgyalnunk, mert a szupervízornak a munka folyamán fel kell ismernie a szupervizand szükségleteit. Ennek előzményeként ismernie kell a szupervizand tanulási stílusát és munkavégzési mintázatát. Ez a megközelítés a fejlődési irányzaton alapul. Itt most nemcsak a tudás és a készségek elsajátításáról van szó, hanem a „szakmai személyiség” fejlődéséről is.

A fokozatos fejlődés természetesen individuálisan, egyedien megy végbe minden egyes szupervizand esetén, miközben mindig vannak ideiglenes visszaesések, egy helyben toporogások, körforgás az egyensúly

és az egyensúlyvesztés, majd újra a kiegyensúlyozottság között. A fejlődés ritmusa, tempója, megnyilvánulásai és érzelmi ereje individuális, és sok mindentől függ: kortól, nemtől, a szupervizand kulturális háttérétől, személyes életétől és múltjától, konkrét lehetőségeitől stb. Mindazonáltal meg lehet fogalmazni egy általános fejlődési folyamatot, mely áttekintően, szakaszokra bontva írja le az önálló szakmai identitás formálódását.

A fejlődés a függőségtől a függetlenség felé, a passzivitástól a helyzethez illő aktivitás felé, a szubjektív megközelítéstől – érdekek szűk körét figyelembe véve és korlátozott felelősséget vállalva – az objektív megközelítésig, mely az érdekek sokféle rétegét tekintetbe veszi, és több felelősséget vállal. Mindezzel együtt jár a kezdeti szerény önbizalom, a saját magával szemben érzett kétely, miközben egyre inkább halad saját maga elfogadása felé. Kezdetben állandóan és azonnal egyértelmű helyzeteket szeretne, később jobban viseli a homályos időszakokat; a kezdeti amorf identitásból kikristályosodott szakmai identitás alakul ki.

Az egyes szakaszok

1. Ez a szakasz általában intenzív és rövid. A szupervizand ekkor főleg saját magával és a szorongásaival van elfoglalva. Minimális a kapcsolata a külvilággal, fenyegetőnek érzi saját maga felfedését mind a szupervízorral való kapcsolatban, mind a kollégáival, és a klienskapcsolatokban is. Üzenetei vegyesek: egyfelől optimizmus, magas szintű motiváció, irreális elvárások jellemzik, másfelől önbizalomhiány és a magatehetetlenség érzése. A belső kép szorongást, zavarodottságot és homályosságot tükröz. Ebben a szakaszban a szupervizand önismerete hiányos, nem lát rá saját magára (*self aware*), szakmai színvonala gyenge. Viselkedése a szupervízióban és a munkájában is többször lefagyott, bénult és bezárkózó, vagy hiperaktív, fecsegő és agresszív. A szupervízióban az ő szemszögéből sok a paradoxon: egyrészt függő, a szupervízorban totális autoritást lát minden ügyben, másrészt még bizalmatlan és bizonytalan vele szemben. **A szupervízor feladata ebben a stádiumban:** felépíteni és megalapozni a szupervíziós kapcsolatot, moderálni a szorongást, támogatni és segíteni az adaptációt. Ezzel párhuzamosan fontos a szupervízió kereteinek biztosítása: az állandó hely és az egyértelmű időrend. Fontos feladat még a gyakornok bemutatása az intézményen belüli és kívüli kulcsfiguráknak; a releváns külső és belső szolgáltatások megismertetése, információk nyújtása és útmutatás. Ebben a szakaszban az egyszerű és a rövid távú feladatokra kell fókuszálni, pontos utasításokkal; minimális vagy nulla visszajelzéssel, kritikával és értékeléssel. Ebben a rövid időszakban a szupervízor magas fokú felelősséget visel a szupervizand munkájával kapcsolatban.

2. A szerveződés szakasza. A szupervizand már inkább biztonságban érzi magát, ezért kevesebbet foglalkozik önmagával, és fokozatosan kinyílik a környezet felé. A helyzetnek megfelelő az aktivitási szintje, nem szélsőségesen zárt vagy hiperaktív, mint korábban. Még most is ritkán kezdeményez; mind a kliensekkel, mind a szupervízióban reaktív módon viselkedik. Tudása és készségei már fejlettebbek, de még szakadék van a tudás és annak alkalmazása között. Működése nem kiegyensúlyozott, sem érzelmileg, sem szakmai munkáját tekintve. Néha túlságosan azonosul a klienseivel, és hajlamos a patologizálásra, problémáik felnagyítására, néha meg pont ellenkezőleg. Ezzel párhuzamosan a szupervizand „kijózanodik az álmaiból”, néha túlságo-

san is. Sokszor frusztált, teli van kétellyel önmagával szemben, a lehetőségekkel kapcsolatban, bizonytalan szakmai képességeit illetően, azt érzi, nem olyan erős, okos és jó, mint gondolta. Fejlődik az önismerete, tudatosabb, jobban funkcionál, és jobban uralja a helyzetet, de ez még nem kiforrott.

A szupervízióban ezt a fokozatot az ambivalencia és a konfliktusok jellemzik, melyek a függőség és a függetlenség közötti átmenetről tanúskodnak. A szupervizand nyugodtabb, képes visszajelzést és kritikát elfogadni, kevésbé fenyegetett. Még szüksége van világos utasításokra, de már ellenáll a totálisan függő kapcsolattal szemben. Néha hajlamos utánozni a szupervízor munkáját, miközben a szupervízióban védekező, vagy ellenkezik. Ez a szakasz néha hosszú ideig tart. **A szupervízor szerepe:** a tartalmazás (*containing*), a megtartás (*holding*), az érzelmi és a funkcionális hullámok befogadása, elviselése és az elvárások ezekhez való igazítása. A szupervízió központja most az elemzés és a feldolgozás: a felmerülő szakmai dilemmák, a kliensek helyzete, a kapcsolatok megértése, majd **szelektíven** a belső folyamatok feltárása: a szupervizand és a kliens, valamint a szupervizand és a szupervízor kapcsolatában megjelenő párhuzamos folyamatok. Most már kell a visszajelzés, a kritika és az értékelés is megfelelő adagokban, a körülmények szerint. Ebben a stádiumban a felelősség megoszlik a szupervízor és a szupervizand között, és fontos egyre bővíteni a szupervizand felelősségterét.

3. A következő szakasz jellemzője az integráció. A szupervizand nyugodt, stabil és magabiztos. Képes a helyzeteket és a folyamatokat elméletek alapján elemezni, jól diagnosztizál, és releváns készségeit jól használja. Önálló, az utánpótlás helyett a befogadott értékekkel azonosul, kezdeményező, és tud választani több lehetőség között. Ebben a szakaszban a szupervizand próbálkozik, tapasztalatot gyűjt, felfedezi önmagát, fejleszt az önismeretét és tudatosságát, tisztázza a határokat, és ezekkel együtt szívesen vállal felelősséget és kötelezettséget. A szupervíziós kapcsolat most nyitottabb és kollegiálisabb. A szupervizand ismeri és elismeri önmaga képességeit, megtanulja definiálni és megismerni azokat a területeket, melyekben még segítségre és útmutatásra van szüksége. **A szupervízor feladata** széles körű, sokféle fókusszal: figyelnie kell az érzelmi, kapcsolati folyamatokra, az intézményi és a szélesebb társadalmi kontextusra. A visszajelzések itt már nyitottak és szabadok, mindkét irányban megbeszélhető a kritika, és kölcsönös a megbecsülés. A szupervízor felelőssége itt már „miniszteriális”.

4. Az utolsó szakasz a szakmai identitás és önállóság szakasza. Integratív működés jellemzi, kiegyensúlyozottan alkalmazza tudását és ismereteit. Ismeri a saját határait, elfogadja a reális valóság helyzetait, el tudja viselni a homályos helyzeteket és a sikertelen dolgokat. Ezzel együtt személyes stílust alakít ki, kreatív és kezdeményező. A szoros folyamatos vezetői szupervízió helyett most már más, például *peer-szupervíziós*³ segítséggel is dolgozhat, és maga is lehet szupervízor.

³ Kollegiális szupervízió: nagyjából azonos tapasztalattal rendelkező, a szakmai hierarchiában hasonló helyet elfoglaló szakemberek közötti szupervízió, melyben nincs jelen a kontrollfunkció. – *A szerk.*

A párhuzamos folyamatok

A szupervíziót a fizikaóráról ismert közlekedőedényekhez lehetne hasonlítani. Ebben a rendszerben a szupervízor és a szupervizand kölcsönös kapcsolatban vannak, ugyanakkor a külső környezet különböző hatása alatt is állnak. Ezek a külső és belső hatások a közös munka alapanyagai a szupervízióban, de ugyanakkor gátolhatják is a folyamatot.

Jó példa erre a párhuzamos folyamatok jelensége a szupervízióban. A párhuzamos folyamatok felismerése és szupervíziós eszközként való használata nagyban hozzájárulhat mind a szupervizand, mind a szupervízor fejlődéséhez, önismeretéhez. De ha ezeket a folyamatokat a szupervízor hosszabb időn keresztül nem ismeri fel, károsak is lehetnek a szupervizand munkája, fejlődése és a szupervíziós kapcsolat szempontjából.

A párhuzamos folyamatok megjelenése normális jelenség a szupervízióban. Ezzel együtt különleges odafigyelést és kezelést igényel.

A párhuzamos folyamat fogalmának alapja a kliens és a szupervizand, valamint a szupervizand és a szupervízor kapcsolata közötti összefüggés felismerése. A párhuzamos folyamaton azt értjük, hogy szimultán módon hasonló érzelmek, emocionális nehézségek, védekező mechanizmusok, attitűdök és viselkedési mintázatok jelennek meg a klienssel való szakmai beavatkozásban és a szupervízióban.

A különböző irányzatok különféle magyarázatokat adnak a párhuzamos folyamatok eredetével, dinamikájával, tudatosságával kapcsolatban, és eltérő véleményen vannak arról, hogy a szupervízióban hogyan lehet ezt felhasználni. Abban egyetértés van, hogy a szakmai beavatkozás és a szupervíziós kapcsolat struktúrája és dinamikája közötti hasonlatosság képezi a hasonló interakciók alapját.

A szociális munka beavatkozás, és a szupervízió intenzív személyközi folyamat, mely a kognitív, az érzelmi, és a viselkedési síkokon bekövetkező változásra irányul. Mindkét kapcsolatban hasonló pszichodinamikai folyamatok zajlanak le, különböző tudatossági fokon. A kliens és a szupervizand élményei összekapcsolódnak a függőséggel, önállósággal kapcsolatos érzelmekkel; a kritikától és a vereségtől való félelemmel, az autoritással való megbirkózással, a rivalizálással és az ellenségességgel kapcsolatos érzésekkel. Ezzel együtt kedvelhetik egymást, vagy egyik fél a másikat; kialakulhat közelség, a kapcsolat idealizálása, élvezhetik a fejlődést és a sikereket. Ezeket az érzéseket éli át a szupervizand a szupervízióban, melyben ő van a segített szerepében, miközben a klienssel kapcsolatban viszont ő a segítő. A segítő szerepben pedig élményei az autoritással, a kliens felé való elkötelezettség feszültségeivel és az az ebből fakadó aggodalmakkal kapcsolatosak. Vagyis a szupervizand, aki mindkét rendszernek részese, átéli a kettő közötti hasonlóságot, és a párhuzamos folyamatok révén ő az összekötő kapocs.

A párhuzamos folyamatok magyarázatához szorosan kapcsolódik három kulcsfogalom: az [azonosulás](#), az [áttétel \(transference\)](#) és a [viszontáttétel \(counter-transference\)](#), melyek különböző variációkban jelennek meg a kliens-szupervizand-szupervízor interakcióiban.

Az [azonosulás](#) azt jelenti, hogy valaki – tudatosan vagy tudat alatt – magának tulajdonítja egy másik ember tulajdonságait és/vagy jellemzőit.

Az [áttétel](#) és a [viszontáttétel](#) tudatalatti folyamatok, melyek megjelennek a szakmai kapcsolatban, úgy

a beavatkozásban, mint a szupervízióban. Ezek a folyamatok múltbeli viszonyrendszereket idéznek fel, általában szülő-gyerek kapcsolatokat.

Az áttétel a múltbeli tárgykapcsolatoknak (*object relations*) egyfajta jelenbeli rekonstrukciója olyan emberek felé, akik autoritatív szerepben vannak, és jelentőségteljes múltbeli alakokat idéznek. Az áttételes reakciók érzelmeket, vágyakat, fantáziákat, aggályokat, attitűdöket és védelmi mechanizmusokat tartalmaznak, amelyek a személyt a múltban, általában a gyerekkorában jellemezték olyan alakokkal szemben, akiktől függött biztonság- és a szeretetigényének kielégítésében. Általában minden jelentős emberi kapcsolat valóságos-reális és áttételes reakciók keveréke.

A viszontáttétel a segítő reakciója az áttételre – ez is a múltbeli, meg nem oldott problémákból és kapcsolatokról fakad.

E három fogalom alapvetően fontos a párhuzamos folyamatok magyarázatához. A magyarázatok a jeleniség eredetét és dinamikáját illetően különböznek, és két fő irányzathoz tartoznak.

Tükröződés

A párhuzamos folyamatokkal kapcsolatban Searles 1965-ben (majd később mások is) bevezette a tükrözési folyamat (*mirroring process*) fogalmát. Szerinte a folyamat a segítő kapcsolatban kezdődik, és a szupervízióban tükröződik, a szupervizand közvetítésével. Az ábra lineáris és egyirányú:

kliens → szupervizand → szupervízor

Tükröződés akkor történik, amikor a szupervizand túlzottan azonosul a klienssel – akár ideiglenesen, egy adott helyzetben. Azonosulás várható, amikor a kliens problémái valamiféleképpen, akár csak szimbolikusan is, hasonlítanak a segítő jelenlegi problémáihoz, vagy ha a kliens problémái asszociatív módon kapcsolódnak a múltbeli, meg nem oldott nehézségekhez. Ezáltal a segítő érzelmileg sebezhető lesz. Ilyenkor a szupervizand a szupervízióba a „belső klienst” hozza be, és tudat alatt, esetleg viselkedésében (és nem tartalmilag, tudatosan megbeszélve) a kliens problémáit „játssza”, hogy azoknak a megoldását kipróbálja, mintegy meglesse a szupervízor segítségével. Ezekben a helyzetekben a nehézség központja a kliens és a szupervizand közötti határok elmosódása, amikor ő maga sem tudja megkülönböztetni a saját problémáját a kliens individuális problémáitól.

A tükröződés a szupervizand viszontáttételéből is fakadhat, ha a kliens egyénisége, problémái és viselkedése a segítő szupervizandban olyan konfliktusokat és tudatalatti szükségleteket idéznek elő, melyek a szakmai elemzést, megértést és beavatkozást zavarják.

Mindkét helyzetben a szupervizand tudatossága, saját helyzetének felismerése hiányos, de jól érti a kliens érzelmi problémáit, és egy érzelmileg fűtött szituáció csapdájában van.

Úgy keres kiutat, hogy a szupervízióba a kliens tükörképét, reprezentációját hozza be – azzal a tudatalatti törekvéssel, hogy a szupervízorban ugyanolyan érzelmeket ébresszen, mint amelyeneket ő él át, és így „mu-

tassa be” a szupervízornak a problémát, így kérvén segítséget. (Na lássuk, te meg hogy lábalsz ki ebből! Abból majd megtanulom, hogyan kell kezelni ezt a problémát!)

Gyakorlat

Gondoljatok vissza egy kliensetekre, aki érzelmileg nagyon (túlságosan) megragadott – azonosultatok a helyzetével, vagy erős érzelmi reakciót váltott ki bennetek: szeretethullámot, haragot, frusztrációt, tehetlenséget stb.! Gondoljátok át a helyzetet, a folyamatot és azt, hogy mi lett a történet vége! Megoldódott a probléma, elakadtatok, vagy csak úgy elmúlt?

Kivel beszéltétek meg, ha megbeszéltétek egyáltalán? Milyen volt a megbeszélés? Segített, vagy meg jobban összegabalyodott az ügy? Láttok-e párhuzamos folyamatot benne?

Körkörös párhuzamos folyamat

Ez az irányzat nem lineárisan, hanem körkörösén fogja fel a kliens-szupervizand-szupervízor kapcsolatát:

kliens → szupervizand → szupervízor → szupervizand → kliens → szupervizand,

és így tovább. A folyamat többirányú, kölcsönös hatásokkal a kliens, a szupervizand és a szupervízor közötti kapcsolatokra. Ezek szerint az érzelmi fűtöttség mind a kliens és a segítő közötti, mind pedig a szupervíziós kapcsolatra jellemző.

Doehrman (1976) kutatása szerint a szupervizand és a szupervízor sokszor különböző és/vagy ellentétes elvárásokat hoznak a szupervízióba. Ha ezek a szakadékok nincsenek jól kezelve, a szupervizand sokszor ellenállással és áttételes reakciókkal reagál a szupervízor felé, ez pedig viszontáttételt hív elő a szupervízorból. Ez a fajta kommunikáció nem marad meg csak a szupervízió keretében, hanem a segítő kapcsolatban is megjelenik.

A szupervizand vagy „lemásolja” a kliens felé azt, ahogy a szupervízor őhöz viszonyul, vagy épp ellenkező hozzáállást vesz fel. Mindkét esetben a kliens mindehhez hozzáteszi az ő érzelmi üzeneteit és reakcióját. Így jön létre az áttételek és viszontáttételek között az a körkörös hatás, mely két színpadon, de egy színdarabban játszódik. Forog a színpad a jelenetek között, a szupervizand egyszer a klienssel, egyszer a szupervízorral jelenik meg, de az összefüggés, a folyamatosság ott van – és a *szubtext* a lényeg, vagyis a tudatalatti folyamat, s kevésbé a text, vagyis a konkrét tartalom.

A szupervízió nem terápia és nem kliens-segítő kapcsolat, de a közös jellemzőket nem szabad figyelmen kívül hagyni. Ami közös: mindkét kapcsolatban fontos a tanulási és a változási folyamat, mely sokszor szorongást és ellenállást vált ki. A kliens szorongása és ellenállása hatással van a szupervizandra, aki pedig hasonló érzéseket él át a szupervízióban. A két rendszer közötti interakcióban a szupervízorhoz érkeznek meg a szupervizand szorongásai és ellenállása, miközben a szupervizand a klienseit is magával hozza, „bedobja”. A szupervízor reakciói sem csak a szupervizandra hatnak, hanem rajta keresztül eljutnak a klienshez is. Sőt

mi több: a szupervízor aktív részvételével ebbe az összetett viszonyba a szupervízor saját meg nem oldott konfliktusai is behatolnak, főleg azok, melyek az oktatói és az autoritatív feladatához kapcsolódnak.

Mindez a komplikált, sokfelé ható hálózat a tudatalatti vagy a homályos, tudatküszöbön lévő területeken működik.

A szupervíziós ülésen – bár csak ketten látszanak – tömve van a szoba: ott van a kliens és a családja, a szupervizand szülei és/vagy a párja, a szupervízor szülei és/vagy a párja, a gyerekeik; kisebb-nagyobb traumáik szereplői, s mind beleszólnak a folyamatba.

És mindez természetesen nem tudatos...

A párhuzamos folyamatok felismerése és használata a szupervízióban

A párhuzamos folyamatok működésének jelei:

1. a két rendszer közötti hasonlatosság;
2. a szupervízor hasonló stílusban dolgozik a klienssel, mint vele a szupervízor;
3. hasonló problémák jelennek meg a szupervizandnál a szupervíziós és a segítő kapcsolatban;
4. a kliens és a szupervizand nehézségei közötti hasonlóság;
5. hasonlóság a két rendszer kommunikációs folyamataiban;
6. ha a szupervizand a klienssel való munka során hasonlóan vagy pont ellenkezőleg viselkedik, mint a szupervízor övele.

Ha a szupervízor felfedezi a párhuzamos folyamat jelenlétét, az ő felelőssége eldönteni, hogy feltárja-e egyáltalán a szupervízióban, és ha igen, hogyan. Figyelembe kell vennie a folyamat tudatosításának előnyeit és a kockázatait.

Előnye, hogy remek tanulási, fejlődési alkalom; sokat segíthet a szupervizand és a kliens, valamint a szupervizand és a szupervízor közötti kapcsolatban. A párhuzamos folyamat felfedése, megértése nagy, megvilágosító élmény lehet a szupervizand számára. Ezen keresztül fejlesztheti felismeréseit (*insight*), a segítő kapcsolat és az azonosulási folyamatok megismerését, saját bőrén átélve megtanulhatja az áttétel és a viszontáttétel mibenlétét. Így mélyítheti az önismeretét, a tudatosságát (*self-awareness*), megismerheti és megértheti saját érzelmi és viselkedési reakcióit a segítő és a szupervíziós kapcsolatban, valamint megtanulhatja jobban kezelni a saját maga és a kliensei közötti határokat.

Ez a folyamat a szupervízornak is hasznos lehet, amikor felkutatja és felfedi a saját szerepét a hármass interakcióban, valamint a zsákutcába jutott segítő vagy szupervíziós helyzetek megoldásában.

A párhuzamos folyamatok felfedése hozzájárulhat a szupervíziós kapcsolat megerősítéséhez, a közös munka jó érzéséhez, a nyitottsággal járó elégedettséghez. A párhuzamos folyamat szövevényeinek közös erőfeszítéssel való felfejtése mélyebb és jelentőségteljesebb dimenzióba viheti a szupervíziót.

De mindezekkel a lehetséges előnyökkel együtt nem szabad elfelejteni a párhuzamos folyamatok felfedé-

sének veszélyeit sem. Ez a mélység szorongást okozhat a szupervizandban, bezárkózhat, és védekező reakciók alakulhatnak ki benne. Hogy ne kelljen felfednie magát, például racionalizálni kezd, és olyan konklúzióra juthat, hogy minden nehézség a kliensből, az intézményből vagy a környezetből fakad, és ha ezek megoldódnának, a szupervíziós kapcsolat nehézségei is eltűnnének. Az ilyen bezárkózás hátráltatja a fejlődést, gátolja a szupervíziós kapcsolatot, ami megrekedhet egy bizonyos szinten.

Erősen vitatott kérdés, hogy felfedjük-e a párhuzamos folyamatokat, vagy sem. Kadushin (1976) szerint a szupervízor dolga csak a folyamat felfedezése, diagnózisa, de nem feladata a felfedés és a közös megbeszélés. A folyamatot csak a szupervízornak kell megértenie, hogy így jobban érthesse a szupervizandot, és a szupervizand, valamint a kliens közötti kapcsolatot. Bernard és Goodyear (1998) ezzel szemben csak óvatosságra intik a szupervízort, de nem ellenzik egyértelműen a közös megbeszélést.

Vinikur (1996) szerint a felfedés és a megbeszélés hatalmas előnyökkel jár. Ugyanakkor meg kell fontolni, hogy mikor és hogyan történjen meg. Ez a megközelítés két aspektust vesz figyelembe:

1. a szupervizand fejlődési fokozatát;
2. a szupervíziós kapcsolat erősségét.

Vinikur (1996) szerint a szupervízor érzékeny és bölcs megfontolására van szükség ebben a kérdésben. Figyelembe kell vennie a szupervizand kognitív képességét (értelmesen tudjon gondolkodni), érzelmi nyitottságát (legyen elég nyitott és érzelmileg nem túlterhelt), valamint azt, hogy mennyire tud együttműködni ebben a feldolgozásban. A túl korai felfedés káros is lehet. A szupervíziós kapcsolat csak akkor alkalmas a felfedésre, ha azt a bizalom és a biztonságérzés jellemzi.

Konfliktusok és feszültségek a szupervízióban: a szupervizand, a kliens, az intézmény és a társadalmi környezet szereplői között

Természetes dolog, hogy a konfliktus és a feszültség fogalmai spontán rossz érzést váltanak ki. De igazából épp az ezekkel való megbirkózás adja a fejlődéshez leginkább szükséges táplálékot. Alapfeltevésünk szerint a feszültségek, nézeteltérések, nyílt vagy rejtett konfliktusok normatív jelenségek a szupervízió során. Ezeknek a felismerése, tudatosítása és kezelésének végiggondolása jó hatással van a szupervíziós kapcsolatra és folyamatra. Ezzel szemben szőnyeg alá söprésük, a nehézségek felismerésétől való elzárkózás a normális feszültségeket valódi, nagy és tartós problémákká növelheti.

A konfliktusok és a feszültségek gyökerei

1. A szociális munka természete és a kliensekkel való kapcsolat

A szociális munkában megjelenő problémák nemcsak rendkívül súlyosak, de univerzálisak is. Az ezekkel való találkozás és állandó kapcsolat nehezíti a szakmai és a privát élet elválasztását.

A klienseink sokszor a kudarc, a harag és a kétségbeesés érzéseivel jönnek hozzánk; krízishelyzetekben, depressziósan. Többször kell megbirkóznunk agresszióval, ellenséges viselkedéssel. A szociális munkás mindig megtartani kényszerül a nehéz érzelmeket.

Mint már említettük, ha a kliens problémái hasonlítanak, vagy asszociálódnak a szociális munkáséival, az szorongást és belső konfliktusokat válthat ki benne.

További feszültséget kelthetnek az erkölcsi és etikai dilemmák – mint például a gyerekek elválasztása a szülőktől –, illetve az, hogy zavaros és kétértelmű helyzetekben is döntéseket kell hozniuk.

A források hiánya – miközben segíteni szeretne, és az is a kötelessége – szintén nehéz helyzetbe hozza a szociális munkást; sokszor frusztrációt, magatehetetlenséget okoz.

További konfliktusforrást jelent az, hogy különbözőképpen szocializálódtunk. Az elsődleges szocializáció hatására általában erős – néha sztereotipikus – attitűdöket táplálunk különböző embercsoportok irányában (pl. bűnelkövetők, drogosok, kisebbségek). Az ezekhez tartozó embereknek is jogában áll segítséget, társadalmi szolgáltatásokat kapni. A szociális munkások másodlagos, szakmai szocializálása attitűdváltoztatást és újfajta viszonyulást követel a társadalmilag marginális csoportok felé. Ez a változás nem könnyű, különösen azok számára, akiknek az értékrendje markáns, rugalmatlan, és ezért nehezen tudják megérteni és elfogadni a másfajta viselkedést vagy értékeket. Az elfogadás és a befogadás követelménye néha mintha fenyegetné saját életfelfogásunkat.

Ezen kívül a szakmai szocializáció során a szociális munkástól – sokszor életében először – újfajta önismeretet követelnek meg, meg kell ismerje a gyengeségeit, szükségleteit, fel kell ismerje és konfrontálódnia kell a régi, meg nem oldott problémáival. Ez az elvárás szorongást és belső dilemmát okoz: felfedje-e a gyengeségeit, és kitegye magát a kritikának, vagy inkább leplezze azokat – akár azon az áron, hogy ez visszafogja a fejlődésben.

2. Az intézmény és a társadalmi környezet mint feszültségforrás

A szociális szolgáltatásokat nyújtó intézmények társadalmi helyzete általában alacsony, állandóan költségvetési és forráshiányból fakadó problémákkal küzdenek, soha sincs elegendő muníció a munka elvégzéséhez. Ebből adódóan a szociális munkások ezekben az intézményekben nem kapnak becsületes és a munkájukkal arányos fizetést, óriási túlterheltséggel dolgoznak, és sokszor rossz fizikai környezetben kénytelenek a munkájukat végezni.

A politikai helyzettől is függ, hogy mennyire nyitott vagy fojtogató a helyzet. A szociális törvénykezés és szabályok a hatalom jellemzőitől is függenek. Az egyéni jólét és a szolgáltatások változnak, és a kormányzat, a szociális jogok, a szociális törvények szabják meg – néha sorsdöntő módon – az egyes ember helyzetét.

A szolgáltató intézmények merevek, bürokratikus jellegűek: a hierarchia, a rengeteg szabály megnehezíti az egyes emberhez való egyéni viszonyulást, legyen az kliens vagy szociális munkás. A bürokratikus intézmény korlátozza a szabad, egyéni választást, és nem mindig teszi lehetővé a dolgozók döntéshozatalban való részvételét – még kevesebb eséllyel a kliensekét.

Az intézményhez tartozás érzésének – mely minden dolgozónak fontos – néha a konform viselkedés

a feltétele. Ez viszont néha nem egyezik meg a szakmai értékekkel és normákkal. Az ilyenfajta – az intézmény működéséből fakadó – feszültségeknek a szupervízor (ha belső) és a szupervizand egyaránt ki vannak téve, de nem ugyanannyira.

A szupervízor vagy a szupervizand jó vagy rossz híre az intézményben szintén hatással lehet a közöttük lévő, illetve a kialakuló légkörre. A feszültség néha már „előre is félek” formájában a kezdetektől ott van.

3. A szupervíziós viszony mint a feszültségek forrása

Beszéltünk már ilyen elemekről, például a párhuzamos folyamatokról. Azért van még más is.

A) A tanulás

A tanulás folyamata változást követel, és mint ilyen, ideiglenesen felborítja az egyensúlyt. A tanulás ambivalenciával is jár, mert két ellentétes erőt mozdít meg: egyrészt a fejlődés és a megoldások felé hajtó erőt; másrészt hat az az erő is, ami az ismertbe, a biztosba való kapaszkodásra ösztönöz. Ez különösen jellemző a felnőttek tanulására. A tanulási helyzet a tapasztalt és önálló felnőttől megköveteli az újjászerveződést, az újszerű adaptációt. A tanulás vágya nem áll ellentétben azzal, hogy a szupervíziós kapcsolat többé-kevésbé tudatos fenyegetettséget, szorongást vált ki belőle.

A tanulás szükségessége egyben sugallja a tudás hiányát, az érzelmi gyengeséget, a szakmai készségek hiányosságát: hogy van még mit tanulni. Két ember találkozása során mindig különböző felfogások, orientációk, temperamentumok stb. is találkoznak.

A szupervízor és a szupervizand különböző helye a szakmai hierarchiában – legyen az az intézményen belül vagy kívül – szintén okozhat feszültséget. Ha a szupervízor intézményen belüli is, más szemszögből látja a klienst, szélesebb összefüggésekben, tágabb környezetben, de sokszor inkább alá van vetve az intézmény követelményeinek és korlátainak, mint a szupervizand.

B) A függőség eleme a szupervízióban

A szupervízióban a szupervízor segíti és támogatja a szupervizandot. Természetes tehát, hogy függő viszony keletkezik, amely konfliktusos érzelmeket, feszültséget kelt. A viszonyban benne van, hogy igényli a kapcsolatot, szüksége van segítségre, egészséges intimitásra és konstruktív közelségre, másrészt viszont ott van a lekötöttségtől, a függéstől való félelem, a szorongás, a frusztráció és a harag is.

A szupervizand (és sajnos, néha a szupervízor is) egy fentről lefelé irányuló kapcsolatot lát a szupervízióban. Olykor a szupervizand erősen tart az önállóság elvesztésétől. Néha a szupervízor mint rivális jelenik meg, akivel meg kell birkózni. Máskor a szupervízor is fenyegetettnek érzi magát, ha a szupervizandban riválist lát, aki esetleg túlnövi őt.

További probléma lehet, ha a szupervízor „zavarja” a szupervizand fantáziáját. Sokan választják a segítő szakmát a „megmentő” fantáziája miatt. Ennek a gyökere a szeretet iránti vágy, a megváltás keresését a kliensre vetíti. A szupervizand ilyen esetben egyedül akar a kliens megmentője lenni, nem akarja, hogy ebbe a szupervízor beleszóljon. A szupervízor jelenléte viszont tudatosítja azt az elfojtott tényt, hogy segítségre van szüksége.

Az intézményen belüli szupervízióban még jelen van a függőségnek az az eleme is, hogy a szupervízor a vezető, aki értékeli a szupervizand munkáját.

C) A szupervízor mint a feszültség és konfliktusok forrása

Néha maga a szupervízor a forrása a problémáknak. Bradley és Ladany (2001) kutatása szerint sok szupervízor számol be állandó stresszézésről, aggodalomról, hogy nem kompetens, hogy nem méltó a feladatához.

Néha a feladat a szeretet és csodálat szükségletét szolgálja. Máskor feszeng az autoritatív feladat miatt. Néha nagyon egyedül érzi magát a megoldandó feladatokkal. Néha feszíti a szupervíziós kapcsolat és az intézmény iránti kötelezettsége közötti ellentmondás.

A szupervízor állandóan értékeli, vizsgálja saját magát; ugyanakkor a szupervizand állandó vizsgálódásának tárgya. Tudása, szakmai kompetenciája mindig mérlegre van téve, és néha elbizonytalanodik, ha megakad, és nem tudja, hogyan tovább. A haladás és a fejlődés, valamint a bizonytalanság közötti lét nála is szorongást és feszültséget okoz.

A hármass felelősség – a kliens, a szupervizand és az intézmény felé – sok feszültség forrása. Itt megjegyzem, hogy ez akkor is érvényes, ha a szupervízió nem belső. A szupervízort akkor is az intézmény fizeti, és akkor is függőségben van attól.

Amikor a szupervízor a hármass felelősség keletkezésében érzi magát, néha nem jó megoldásokat vet be. Megvan a veszélye, hogy túlságosan autoritatív, vagy éppen hogy nem mer autoritív lenni, ahol viszont kellene. Néha rákényszeríti a szupervizandra a saját nézeteit, korlátozza az önállóságát, és ugyanakkor követeli a szakmai érettséget és kompetenciát. Szélsőséges esetekben akár a szupervizand helyett is beavatkozik a kliens ügyébe, és kapcsolatba lép vele. Ha a szupervízor nem úgy viszonyul a szupervizandhoz, mint autonóm szakemberhez, a szupervízióban nem haladnak előre.

Kártékony szupervíziós figurák:

1. **Amorf szupervízió.** Nincs felépítése, nincs szerződés, az elvárások nem világosak. A szupervizand magányos, zavarodott.
2. **Nem támogató szupervízió.** A szupervízor hűvös, távoli. A szupervizandnak állandó kudarcézés van.
3. **„Terápiás” szupervízió.** Minden szupervízióba kerülő probléma kapcsán a szupervízor a szupervizandban keresi a bajt. A szupervizand „problematikusnak” érzi magát, vagy elzárkózik.
4. **Túlságosan korlátozó szupervízió.** A szupervizandtól átvesszi a felelősséget, leértékeli, nem hagyja fejlődni.

D) A társadalmi nemek kérdése és az interkulturális szupervízió

1. A különböző értékek, normák és viselkedések, sztereotípiák és előítéletek ellentmondásos elvárásokat és nagy feszültségeket okozhatnak a szupervízióban.
2. Több kutatás kimutatta, hogy a férfi szupervízorok passzív és függő viselkedést várnak el női szupervizandjaiktól, türelmetlenül és ellenségesen reagálnak, ha a szupervizand öntudatos és önálló.

Az is kiderült, hogy a férfi szupervízor negatívan viszonyul az olyan férfi szupervizandhoz, aki gyengeséget mutat, vagy versengeni kezd azzal, aki önálló. Sztereotip elvárásokat találtak a női szupervízorok és a férfi szupervizandok közötti elvárásokban is.

3. Más kutatásokban szó volt a szupervízióban jelen lévő erotikus és csábító elemek káros hatásairól is.

A kultúrák közötti találkozás is több kutatásnak volt témája. A társadalom etnocentrikus. Ez azt jelenti, hogy míg a saját kultúránkon belül minden – tévesen – magától értetődőnek látszik, a másik kultúrájával szemben sok a tudatos vagy nem tudatos előítélet. Mindkét esetben a szupervízióban veszélyes lehet az, ha a szupervízor úgy érzi, vagy úgy tesz, mintha ismerné a szupervizand értékrendjét. Ezek az ismeretek néha pontatlanok, és helytelen feltételezésekre alapulnak, néha le is nézik a másik kultúráját. Függetlenül attól, hogy a szupervízor és a szupervizand ugyanahhoz vagy más kultúrához tartoznak, semmi sem magától értetődő a személyes értékek téren, és az egyéni különbségekre mindenképpen oda kell figyelni.

A konfliktusok és feszültségek ilyen részletes tárgyalása azt a téves látszatot keltheti, hogy ezek a szupervízió legjellemzőbb tulajdonságai. Ez nem igaz. Ezeket csak azért fontos részletezni, hogy tudatosítsuk a nehézségek normatív jellegét, és segítsünk megérteni az esetleges problémák gyökereit.

Hivatkozások

- Alonso, A. (1985): *The quiet profession-supervisors of psychotherapy*. New York, Macmillan.
- Bergmann, M. S. (2003): A Contribution to the Supervisory Panel. *Psychoanalytic Dialogues. The International Journal of Relational Perspectives*, 13 (3), 327–339.
- Bernard, J. M. and Goodyear, R. K. (1998): *Fundamentals of Clinical Supervision*. 2nd edn. Boston, Allyn and Bacon.
- Bradley, L. and Ladany, N. (2001): *Counselor supervision: Principles, process and practice*. Philadelphia, PA, Taylor and Frances.
- Bromberg, P. M. (1984): The third ear. In L. Caligor, P. M. Bromberg and J. D. Meltzer (eds.): *Clinical Perspectives on the Supervision of Psychoanalysis and Psychotherapy*. New York, Plenum Press, 29–44.
- Chrzanowski, G. (1975): The Way Things Are. *Psychoanalytic Training and Practice. Contemporary Psychoanalysis*, 11, 332–348.
- Doehrman, M. (1976): Parallel Processes in Supervision and Psychotherapy. *Bulletin of Menniger Clinic*, 40, 3–104.
- Encyclopedia of Social Work* (1965): New York, National Association of Social Workers.
- Erera, I. P. and Lazar, A. (1993): Training needs of social work supervisors. *The Clinical Supervisor*, 11 (1), 83–93.
- Hart, G. M. (1982): *The process of clinical supervision*. Baltimore, University Park Press.

- Hawkins, P. and Shohet, R. (1989): *Supervision in the Helping Professions*. An individual, group and organizational approach. Milton Keynes, Open University Press.
- Inskip, F. and Proctor, B. (1994): *Making the most of supervision: Professional development for counselors & trainees*. London, Cascade.
- Kadushin, A. (1985): *Supervision in Social Work*. 2nd edn. New York, Columbia University Press.
- Kadushin, A. (1992): *Supervision in Social Work*. 3rd edn. Columbia University Press. New York.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Kron, T. (1994): *Supervision of Psychotherapy (in Hebrew)*. Jerusalem, Magnes Press, The Hebrew University of Jerusalem.
- Levenson, H. (1995): *Time-Limited Dynamic Psychotherapy: A Guide to Clinical Practice*. New York, Basic Books.
- Middleman, R. R. and Rhodes, G. B. (1985): *Competent Supervision*. Making Imaginative Judgements. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Rioch, M. J. (1980): The dilemmas of supervision in dynamic psychotherapy. In A. K. Hess (ed.): *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice*. New York, John Wiley & Sons.
- Searles, H. F. (1965): The informational value of the supervisor's emotional experience. In *Collected Papers on Schizophrenia and Related Subjects*. London, Hogarth Press.
- Vinikur, M. (1996): Supervision of Psychotherapy (in Hebrew). *Sichot*, 11 (1), 80–93.

A SZOCIÁLIS MUNKA KULTÚRÁI⁴

Bevezetésképpen először tisztázni szeretném, mit is jelent a szociális munka. A címben kultúrákról beszéltem, többes számban; ebből már kiderült, hogy nem egységes tömbről, tudásanyagról vagy praxisoról van szó. A szociális munka azonban a különbségek ellenére van közös, egységes kerete és alampintázata.

A szociális munka alapja, feladata, értelme a másik iránti felelősségvállalás – ez adja létjogosultságát, a szakmai tevékenység kereteit. A „másikon” Lévinas (1997) etikafogalma szerint érthetjük embertársainkat általában. Lévinas szerint emberként felelősek vagyunk minden más ember jólétéért (miközben ezt nincs jogunkban elvárni tőle), nemcsak elvontan és elméletben, hanem a cselekvés szintjén is. De a szociális munka nemcsak az általános emberi felelősségről szól, hanem az idézőjelbe tett „más” emberek felé is felelősséget vállal, keresi feladatát.

A történelem során a szociális munka ott jelenik meg, ahol a másságba szorult vagy kényszerített emberek nem törhetnek ki másságukból, és ennek következményeiből szakmai segítség nélkül. Hogy mit tekintünk másságnak, és mit szakmai segítségnek, az már kontextus- és kultúrafüggő. Érthetünk rajta történelmi-időbeli, társadalmi, politikai, hagyománybeli, vallási, gazdasági, helyi-lokális stb. tényezőket.

A szociális munka az említett felelősség alapján mindig úttörő feladatot vállalt magára, kritikus szemmel nézte a társadalmi rendet. Ott „robbant ki” először, ahol a társadalmi rend tömegével gyártotta a másságot: például Angliában az ipari forradalom következményei vagy Amerikában a múlt század 1930-as éveiben a gazdasági válság nyomán. Praxisa alapjait mindig a helyzetnek megfelelően fejlesztette.

A szociális munka a társadalmi változások, az új rend kialakulása folyamatában keresi feladatát, beavatkozik az emberi helyzetek alakulásába: szegények, városba özönlő falusiak, munkanélküliek, kisebbségek ügyét igyekszik előrevinni, életminőségüket javítani, másságukat eltüntetni, de legalábbis csökkenteni. Ez a törekvés más és más arcot ölt különböző helyeken, helyzetekben.

A hangsúly olykor arra kerül(t), hogy a szociális munkások átneveljenek, megtanítsak másokat arra, hogy ne legyenek annyira mások, inkább hasonlítsanak a domináns, az őket elnyomó társadalomra – hiszen náluk valami nincs rendben. Más alkalommal a szociális munka kiköveteli a domináns társadalomtól, hogy változtasson előítéletein, legyen befogadóbb, másképp állítsa fel prioritási rendszerét, fontos határait.

⁴ Az előadás 2009. szeptember 26-án, a Fonyódon rendezett szupervízor-találkozón hangzott el, szerkesztett szövege megjelent az *Esély* című folyóirat 2009/6. számában. Köszönjük a főszerkesztő engedélyét az újraközléshez. Az itt közölt fejezet az eredeti cikkel összevetve csekély módosításokat tartalmaz, az azóta lezajlott változásoknak megfelelően.

A szociális munkát állandó feszültség, folyamatos ingamozgás jellemzi az egyéni segítség, a gondozás és a társadalmi, közösségi feladatok között. Nemcsak arról van szó, hogy „halat adunk az embereknek, vagy megtanítjuk őket halászni”, hanem arról is, hogy beleszólunk abba, kit engednek be a horgászterületre, kinek lehet horgászengedélye (mindenkinek jogában áll-e kifogni a halat, vagy a halász úrtól kell megvennie, esetleg adományként megkapja), és hogy ezekről a jogokról ki dönt(het).

A szociális munka alanya az „ember a környezetében”. Más segítő szakmáktól eltérően a szociális munkának nem az emberi létezés egy-egy szelete a tudás- és praxisanyaga, specialitása (mint ahogy például az orvos a testi egészséggel, a pszichológus a lelki egyensúllyal és a belső világgal, a közgazdász a gazdasággal, a politikus a társadalmi erők megértésével és elosztásával, a pedagógus az oktatással, a jogász a jogokkal foglalkozik), hanem az emberi helyzetek integrációja. Ebben benne van a testi és lelki egészség, a gazdaság, a politika, a pedagógia, a jog, és amit még esetleg kifejezttem, vagy nem tudok róla.

Természetesen nincs olyan szociális munkás a Földön, aki mindezt egyszerre állandóan és hatásosan gyakorolja, de az emberi helyzetek elemei közötti integráció kardinális feladatunk. Az első kérdés mindig az, hogy az adott kultúrában és emberi helyzetben mi a legsürgősebb, mi az, ami a leginkább elhanyagolt, mi a legfontosabb feladata az egyes szociális munkásnak, illetve a szociális munkának mint felelősséget vállaló szakmának. Mi a legrelevánsabb az adott helyzetben, kik szorulnak „másságba”, és mit tehetünk ez ügyben.

Nem a társadalmi rend fenntartása a feladatunk, az nélkülünk is megvan, köszöni szépen. Nem a rend felbontása a feladatunk, azt a politikai erők, a pártok intézik. Nem kell, hogy orvosok, pszichológusok, közgazdászok, jogászok legyünk, nekik megvan a nagyon fontos és hasznos dolguk.

A szociális munkának az összképet kell néznie, átlátnia, és ott kell beavatkoznia, ahol a másság termelődik. Felelőssége van a „mássággal” kapcsolatban. Feladata, hogy egyszerre kívülről és belülről nézze az emberi helyzeteket, és lehetővé tegye az integrációt. Klienseink számára ettől válik relevánssá a szociális munka.

A szociális munka kultúrája természetesen maga is környezetfüggő, és nem mindig kapcsolódik kritikus módon a környezetéhez, mint ahogy azt eddig idealizálva elmondtam. Az integráció szorgalmazása sokszor zavaros vizekre visz, és nem mindig egyértelmű, hogy a másság csökkentését, vagy inkább továbbörökítését szolgálja.

A szociális munka kultúráit ezek az elvek, folyamatok és irányzatok alakítják. Eddig talán tisztáztam valamelyest, hogy mitől lehet egy szakma ilyen sokarcú és sokszínű, miért változik időben és térben.

A szociális munka kultúráit, ezek alakulását és helyi-környezeti összefüggéseit illusztrálандó röviden különböző helyszíneket tekintek át. Természetesen ez általánosítással jár, csak az összképet mutatom be nagy vonásokban.

A társadalom nagy részét viszonylagos jólét, individualizmus és fejlett demokrácia jellemzi. A kapitalizmus és az individualizmus ideológiájából merítve a szociális munka különböző részekre szakadt, a fent említett összefüggések mentén.

Állami vagy önkormányzati szociális munkások foglalkoznak a szegényekkel, a drogfüggőkkel, a hajléktalanokkal; általában alacsony költségvetéssel, maguk is küszködve. A vadkapitalizmusban élő „másokat” segítik.

A klinikai szociális munkások elsősorban pszichoterápiát, családterápiát és ezek különféle ágazatait művelik (pszichodráma, nevelési tanácsadás stb.), általában magánklinikákon, és tulajdonképpen nem különböznek a pszichológusoktól.

Ebben a két ágazatban néha kérdéses a társadalom kritikus gyakorlata, más szóval az *empowerment*. (Mindig küszködöm e fogalom magyarra fordításával. A képessé tevés azért nem jó, mert azt sugallja, hogy akiket képessé teszünk, azok korábban képtelenek voltak valamire. A megerősítés meg nem elég világos fogalom. Így egyelőre maradok az *empowerment*nél.) De:

- itt fejlődött ki a közösségi szociális munka, ami a szolidaritás hiányát igyekszik orvosolni az individualista társadalomban;
- itt kezdődött az emberi jogokat központba helyező szociális munka, ami az egyéni jogokat helyezi előtérbe, egyrészt elfogadva az alapvető individualizmust, másrészt korlátozva a másokat elnyomó, kihasználó, elsőprő, megalázó „szabadságot”.

A szociális munkának ez a két ágazata vezette be az *empowerment* irányzatát, amely néha mégis megtalálja útját az egyéni szociális munkában is.

A szociális munka elfogadott, magas szakmai presztízsű foglalkozás. Csak egyetemi diplomás szakemberek gyakorolhatják; ezt törvényben szabályozzák, diploma nélkül nem lehet szociális munkásként dolgozni.

A szupervízió folyamatosan végigkíséri a szociális munkásokat pályájuk során. Miután a szociális munka képzésanyagának lényege a pszichológia és a szociológia, általában a belső, csakis szociális munkás vezető szupervízorok is e mentén működnek. Feladatuk három integrált részből áll: a személyes, lelki támogatás és az önismeret fejlesztése; a munkakör betöltéséhez szükséges tudás fejlesztése; a munka etikai értékelése és kontrollja, valamint a munkavégzés képességének ellenőrzése. Munkájuk közös célja a kliensek segítése, valamint a kölcsönös bizalom és együttműködés folyamatos fenntartása.

Nyugat-Európa

A szociális munka itt inkább egyéni gondozást jelent, az elesettek különféle csoportjainak segítése áll a középpontjában. Nem kérdőjelezi meg az ismert, megszokott és bevált társadalmi határokat és hagyományokat, inkább megőrzi azokat. Közelebb áll a modern, mint a posztmodern irányzathoz, szemben az amerikai modellel. A másságot úgy kezeli, hogy megfelelő forrásokat keresve segíti a rászorulókat, kevésbé foglalkozik a szakma politikai vonzatával.

Az európai szociális munka nagy kihívása szerintem manapság a posztkoloniális helyzet és a globalizáció következtében lezajló óriási népességváltozás: az afrikai, albán, koszovói menekültek, a volt kolóniák és az újabb európai uniós államok bevándorlóinak megjelenése. Ők eleve a „másságot” képviselik, miközben a domináns társadalom marginalizálja, ugyanakkor használja és kihasználja őket. Kellenek is nekik, meg nem is. Igazi terepe a szociális munkának!

A szakmát különböző szintű képzéseken tanítják, és nem mindenütt létezik olyan törvény, mely szabályozná, milyen végzettséggel lehet valaki szociális munkás. A szupervízió „külsős” tevékenység, a szupervízor a támogatást általában pszichológiai eszközökkel, valamint önismeret-fejlesztéssel végzi. Elkerüli a hatalmi problémákat az intézmény szintjén csakúgy, mint szélesebb, társadalmi szinten. Az etikai problémák is csak a szociális munkás esetleg felvetett dilemmái révén jelenhetnek meg, a külső kontroll kizárt. Ebben a szupervízióban a kliensek képletesen sincsenek képviselve. A határok egyértelműek és szigorúan betartandók, átjárni rajtuk veszélyes, káros.

Dél-Afrika

Az elnyomás, a kegyetlenség és a megalázás nem tisztítja meg az áldozat lelkét, inkább megnyomorítja. A felszabadulás utáni eufóriát követő megbocsátás pozitív folyamatokat indított el. De kiderült, hogy a társadalom – mint minden társadalom – összetettebb, nem csak gonosz-rossz elnyomókból és az ártatlan-jó elnyomottakból áll. A sok-sok problémával küzdő dél-afrikai társadalomban magas fokú a kriminalizálódás, sokan csalódtak, és elvesztették reményeiket az új társadalmi rend nehézségei miatt. (Ugye, ismerős ez nálunk is?) Nem ismerem a dél-afrikai szociális munkát, így csak találgathatnám, mi a feladat ebben a helyzetben.

Közép-Afrika

A társadalmi helyzet a következőkkel jellemezhető: HIV-fertőzöttek tömege, vég nélküli háborúk, árvák, éhség, betegség. A szociális munkások klinikákat, megelőző programokat, árvaházakat létesítenek, miközben sok az emberjogi és a politikai korrupciós probléma – most mégsem az a legsürgősebb. Életet kell menteni. Kórház, klinika, árvaház létesítése, stábok toborozása a szociális munkások legfőbb elfoglaltsága, ez releváns a jelenlegi helyzetben. Szupervízió nincs.

Dorit Roer kolléganőm most jött meg Kamerunból, és a következőkről számolt be: szegénység, betegség, korai halál, kondom- és gyógyszerhiány, éhség. Ezt a társadalmi szolidaritás természetessége enyhíti. „Hogy van az, hogy mosolyognak, boldognak látszanak az emberek?” – kérdezi Dorit. Elgondolkozik a helybeli kolléga: „Hát, mostanában van ennivalónk.”

A kameruni szociális munkásokkal most egy klinika létesítése érdekében önkéntes stáb toborzásán dolgozunk, mert ott, abban a faluban – mint Közép-Afrikában a legtöbb helyen – belátható távolságban nincs semmi ilyesmi. Ha HIV-fertőzött lesz valaki, vagy másféle betegséget kap, meghal.

Ázsia és Észak-Afrika

Itt most csak azokról az országokról szólok, ahol nincs demokratikus kultúra. Demokrácia hiányában a szociális munkás nem szólhat bele nagy politikai kérdésekbe, a források elosztásába. A beavatkozásokra a mikro- és a makroszint határán kerül sor, kis közösségekben, az egyéni és a közösségi munka nem válik el egymástól.

A legnagyobb kihívás az emberi jogok ügye az alapvető feminizmus, a hagyományos interszubjektív kultúra elfogadásával együtt. Itt most nincs módom kifejteni Marcus és Kitamaya (1991) kutatásait, de nyilvánvaló, hogy a keleti kollektív kultúra szemben áll a nyugati individualizmussal. Másképp működik már az egyéniség szintjén is: keleten az egyén akkor teljes és fejlett, amikor a közösséggel egyesül, nem pedig akkor, amikor saját magát önállósítja. Ez az általános keret. Ezzel együtt az emberi jogok nyugati eredetű gondolata is hangsúlyosan jelen van a szociális munkában.

Különös hangsúlyt helyeznek a nők helyzetének javítására, ami egyben a szegénység enyhítését is jelenti. Finoman és óvatosan, nem belegázolva az értékeikbe hindu, bangladesi, afgán, arab és beduin szociális munkások dolgoznak helyi kis projektekben az ottani férfiakkal és nőkkel, hogy a nők nagyobb szabadságot, önállóságot kaphassanak, dolgozhassanak – különösen női szövetkezetekben –, alkothassanak, segíthessék saját, családjuk és közösségük jólétét. Így fonódik össze a nők felszabadítása a közösség értékeinek elfogadásával. Így jelenik meg az *empowerment* elve mind egyéni (női), mind közösségi szinten.

Itt a szupervízió a kulturálisan érzékeny, de az emberi jogokat is integráló gyakorlat nehézségeit segíti, sokszor helyi és nyugati együttműködéssel.

Dél-Amerika

Dél-Amerikát a marxista irányzat jellemzi. Brazíliában a szociális munkások egyesülete csak marxista tagokat vesz fel. A kormánnyal „együttműködő” szociális munkást kirekesztik. Az egyetemeken – beleértve a katolikus egyetemet is – a tananyag gerincét marxista és neomarxista elméletek adják. A szociális munka központi feladata a társadalomkritika és a „tömegek” felszabadítása. Kevesen és keveset dolgoznak egyénnel; idegennek számít, aki az egyéni gondozás elméletével és gyakorlatával foglalkozik. „Nem tudnám elképzelni, hogy egy szociális munkás ne legyen marxista” – mondja egy Brazíliából származó, Izraelbe bevándorolt szociális munkás tanítványom.

A marxista irányzat relevanciája az óriási, általunk talán el sem képzelhető társadalmi osztálykülönbségek-ből fakadt egészen 2011-ig, amikor a választásokon a munkáspárti Dilma Vana Rousseff lett az elnök. A jelenlegi helyzetkép: kevés a nagyon gazdag ember, sokan nagyon szegények, középosztály nincs, a mobilitás majdnem lehetetlen. Ha ez a társadalmi szerkezet megváltozik, lehetséges, hogy a szociális munka feladatai is módosulnak.

A szakmai képzés egyetemi szintű. A szupervízió a társadalmi problémákkal foglalkozik – félretéve a személyes nehézségeket.

Magyarország

Magyarországon – mint a többi volt szocialista országban – a szakma nem „természetesen” fejlődött ki. A „dicső szocializmus”, a volt rezsim eltűnésével úgy robbant be, hogy először tömegesen importálta a külföldi (főleg nyugati) szakmai tapasztalatot és tudást, azt igyekezett alkalmazni. Kiderült azonban, hogy rengeteg olyan probléma van, amihez helyben kell tapasztalatot szerezni és praxist teremteni, hiszen a helyzet és a kultúra mindig és mindenhol egyedi. A kultúrák közötti dialógus rendkívül fontos, de annak dialógusnak kell lennie. A szociális munka sem szorulhat a „mátság csapdájába” a szakmán belül, hanem felelősséget kell vállalnia, kiharcolni a maga helyét, hangját és relevanciáját, miközben tanul és tanít.

Úgy látom, itt egyelőre még fragmentális a szociális munka szakmaisága. Létezik családsegítés, közösségi munka is, foglalkoznak drogosokkal, van hajléktalanellátás. De még nem alakult ki, csak folyamatban van (és nehogy stagnáljon) az integráció. Számomra az egyik legfeltűnőbb szimptómája a hiányosságnak az, hogy a hajléktalanszállók és ellátó intézmények úgy sokasodnak, mint eső után a gomba. Természetesen el kell látni a sok hajléktalant. De a szociális munkának az is felelőssége lenne, hogy politikai szinten kikövetelje: hozzanak olyan törvényt, amely mindenki számára biztosítja a lakhatás jogát. A sok hajléktalanszálló a házirenddel, szabályokkal (mert másképp nem lehet) sérti az ott lakók autonómiáját, és ez intézményi szinten *empowerment*-ellenes. Akkor is, ha a hajléktalanszálló magas szakmai színvonalon működik – és ilyen sok van. Az állandó ideiglenesség lelkileg is káros, ellehetetleníti a felemelkedést. Miután ez tömeges probléma, a szociális munka feladata lenne ebbe politikai szinten is beleszólni.

Ehhez persze az integráción keresztül vezet az út. Magyarországon még fragmentált a szakma. A képzések nagyon különböző szintűek, a pár hónapos kurzusoktól kezdve az egyetemig. Majdnem mindenki lehet szociális munkás. Hiányzik a szociális munkáról szóló törvény, amely világossá tenné, milyen feltételekkel végezhető a szociális munka, ki gyakorolhatja. Egy ilyen törvény megalkotása jelentősen javítaná a szakma presztízsét, elismert szakértővé tenné a szociális munkást. Ennek kikényszerítése a szociális munkások felelőssége.

A „nálunk ez nem így van, itt ez lehetetlen” szlogen ellentmondásban van szakmánk úttörő jellegével. A szociális munkás feladata éppen az, hogy a lehetetlennek látszó ügyeket lehetővé tegye. Magunkra is ráférne az *empowerment*. A szupervízió is fragmentált. Belső szupervízió csak úgy elképzelhető, ha a vezető maga is szociális munkás, ami itt nem általános.

Izrael és Palesztina

A szociális munka bio-pszicho-szociális megközelítéssel dolgozik: az egészségi, lelki és környezeti állapotot integráltan szemléli és kezeli, ennek megfelelő a képzés is. A szegényeknek is jár szükség szerint tisztességes egészségügyi ellátás és pszichoterápia, de a tehetősebbeknek is vannak társadalmi gondjaik. Az emberi jogok terén, a különféle kisebbségek ügyében a szociális munkának kiemelkedő a szerepe. A palesztin egyetemeken általában az izraeli szociális munka tananyagát és irányzatait vették át. Nem kétséges, hogy politikai erősödésük során kikristályosodnak majd a számukra releváns irányok és hangsúlyok.

Egy kis szociálismunka-történet

Palesztin kollégámmal, Amin Haj-Yichye-vel való együttműködésünk, beszélgetéseink során derült ki, milyen hasonlóan kezdődött a szociális munka mindkét közösségben: a konfliktusokban való sorsközösség jóformán egy időben hozta létre és tette relevánssá a szociális munkát. Izraelben a szociális munka még a zsidó állam alapítása előtt kialakult, Henrietta Szold nevéhez kötődően. Szold amerikai zsidó, egyedülálló nő volt, aki rengeteg, a holokausztból megmenekült árvát vett pártfogásába, akik először európai menekülttáborokban gyűltek össze, majd nagy részük Izraelbe került. A felnőtt túlélők közül is sokaknak nem volt kihez, mihez visszatérni, sokan közülük szintén oda kerültek. Szold az árvákkal foglalkozott, először csak egyénileg, önkéntes munkában, majd megszervezte azokat az intézeteket (a keserű konnotációk miatt nem lehet árvaházakról beszélni), melyek befogadták őket. Nemcsak fizikai létükről volt szó, hanem a befogadás komplex, sokszintű munkájáról. Hiány volt kórházakban is, így párhuzamosan a jeruzsálemi Hadassza kórház építését, beruházásait is ő kezdeményezte. Munkássága már nemcsak egyéni volt, hanem mozgalommá fejlődött. Rájött arra is, hogy nem elég a jóakarát, sem a pénzadományok gyűjtése: hiányzott a szakértelem. Így ebből az óriási teljesítményből alakult ki a szociális munka oktatása is. Kezdetben az izraeli szociális munkások Franciaországban tanultak, majd 60 évvel ezelőtt létesült az első szociálismunkás-képző iskola a Héber Egyetemen Jeruzsálemben.

A palesztin Hind El-Husszeini az 1948-as arab–zsidó háború alatt Kelet-Jeruzsálemben élt, egyedül. A tűzszünet után Jeruzsálemnek ez a része Jordániához tartozott. A palesztinai menekültek sokaságában rengeteg volt az árva gyerek. El-Husszeini kezdetben egyesével fogadta be házába az árvákat, mígnem ez lehetetlenné vált. Helyet, intézetet, pénzadományokat gyűjtött, hogy ápolni, gondozni lehessen őket. Mint kiderült, ez nem volt elég: hiányzott a tudás is: hogy „hogyan”, nem csupán „mit” kell tenni. A kelet-jeruzsálemi El-Kudsz palesztin egyetem szociális munka iskolája máig is Hind El-Husszeini nevét viseli.

Mi pedig – a két iskola néhány oktatója – nagy nehézségek és ellenségeskedés árán (amit nem könnyű kibírni!) együttműködünk egy olyan projektben, melyben a hallgatók rendszeresen találkoznak, ismerkednek egymás kultúrájával és gondjaival, a szociális munka közös alapjainak segítségével.

Izraelben a szakma elismerésének legkézzelfoghatóbb jele a szociális munkáról szóló törvény. A szociális munka itt átfogó szakma; a képzés az egészségügyi, pszichológiai és társadalmi vonatkozásokkal egyaránt foglalkozik. A szociális munkás elismerten végezhet pszichoterápiát a segítő szolgálatokon belül. A család gondozásához szorosan tartozik a gazdasági, a lelki, a jogi, az emberi jogi segítség is. A kórházakban dolgozó szociális munkások az orvosi stáb tagjai, beleszólásuk van a páciensek kezelésének megtervezésébe. A közösségi szociális munkások nemcsak belülről fejlesztik a közösséget, hanem a parlamenti lobbizáson kívül jogi tanácsadással segítik a „más” közösségek jogainak kiharcolását. Szakértőként vesznek részt bizonyos törvényhozó parlamenti bizottságokban. Családi perekben, valamint büntetlen előéletű kiskorúak és nagykorúak elleni eljárás során a bírónak a szociális munkás véleményét kell kérnie, és azt figyelembe venni.

Mindez a szakma valamelyes elismerését tükrözi, ugyanakkor rengeteg súlyos problémát is rejt. S hogy tévedésbe ne essünk: ez a megközelítés a szociális munka álláspontjára jellemző, nem pedig a társadalmi-politikai helyzetre vagy a *mainstream* beleegyezésére. Amit a szakma elér, az mindig nehéz viaskodások sohasem állandó vagy biztos eredménye.

Mindez egy olyan társadalmi közegbe van beágyazva, ahol a hierarchiát nem övezi különös tisztelet. Az izraeli kultúrában létezik természetesen hierarchia, de nem a hagyományon alapul. Felsőbb posztokra az kerül, aki bizonyította képességeit; igazán csak ezt értékelik benne. Az élet más területein nem számít „fontosabbnak”, aki szakmailag felettese másoknak, vagyis a magas pozíció csak szakmai helyzetben játszik szerepet. Bizalmatlanság előfordul, de nem jellemző.

Ebből adódik az a helyzet, hogy lehetséges a szupervízió és a vezetés integrációja. Alapvető bizalom van a beosztott és felettese között, mindketten abból indulnak ki, hogy a munkában megjelenő problémákat szakmai alapon elemezik, ítélik meg. Általában a légkör nem fenyegető.

Tudom, hogy itt, Magyarországon más a kultúra, és nehezebben érhető el ez a helyzet. Mindazonáltal a szociális munka integrációs feladata szempontjából azt tartanám szerencsésnek, ha a szupervízió is integrált és folyamatos lenne az intézményen belül, **közös feladatnak és célnak tekintve a kliensek jólétét**. Így lehet a kliens érdekéért közös felelősséget vállalni, ebben támogatást és segítséget kapni a szupervízor vezetőtől, és egyben széles ívben átlátni a szociális munka szakmai, érzelmi, etikai, konkrét és elméleti problematikáját.

Az emberi élet elemeit integráló megközelítés azt is magában foglalja, hogy integrálni tudjuk a hatalomhoz való viszonyunkat – saját önismeretünk és a kliensekkel való kapcsolat érdekében is. Nem tagadni kell ennek

a problematikáját, hanem megtanulni nyíltan beszélni róla. A hatalmi viszonyok problémáit meg lehet beszélni, és fel kell dolgozni.

A külső szupervízió áthidalja a hatalmi viszony problémáját a szupervíziós kapcsolatban, de néha ezzel olyan falakat is emel, melyek külön szigetre helyezik az érzelmi-támogatási vonalat, elvágva az intézményi, a felelősséggel kapcsolatos és az etikai problémáktól is.

Természetesen a belső szupervízióhoz az szükséges, hogy a vezető is szociális munkás legyen. Tapasztalatomból tudom, hogy itt is, különösen kisebb helyeken, ahol a szociális szolgáltatás vezetője maga is szociális munkás, sikerült olyan viszonyokat teremteni a vezető és a beosztottak között, hogy a kölcsönös kritika és értékelés nem csorbított a szupervíziós ülések minőségén, sőt gazdagította azokat.

Hivatkozások

Markus, H. and Kitayama, S. (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.

Lévinas, E. (1997): *Nyelv és közelség*. Pécs, Jelenkor Irodalmi és Művészeti Kiadó.

Szupervízió, tereptanítás és etikai problémák

Miről is legyen szó? Az etikáról? Az értékek átadásáról? Az elméletről a gyakorlattal szemben? A dilemmákról, a külső és a belső etikai konfliktusokról? Vajon szemben áll-e az elmélet a gyakorlattal? És ha szemben áll, vajon a szembe tud-e nézni vele? Hogyan viszonyul egymáshoz az etikai tudás és a tényleges viselkedés? Milyen nehézségekkel küzdünk az etikai döntések és ezek viselkedési megnyilvánulásai előtt, közben, illetve utánuk?

Mennyire különböznek saját értékeink másokétól, a szakmai etika követelményeitől? Össze lehet-e békíteni ezeket a különbségeket, mennyire tudunk és mennyire szükséges elfogadónak és befogadónak lenni erkölcsi téren? Milyen belső ellentmondások lehetnek egyes etikai szabályrendszerekben? Hogyan lehet mindezt kezelni a szupervízióban?

Az szociális munka etikájával és értékeivel elméleti szinten, úgy tapasztalom, első ránézésre mindenki egyetért. Hiszen csupa szép dologról van szó, és minden pontja pozitív módon van megfogalmazva. Ha nem is egyeznek meg teljesen világszerte a különböző etikai kódexek és „értéknyilatkozatok”, legfeljebb elcsodálkozunk a különböző nézőpontokon: „Jé, erre nem is gondoltunk!”, és sietve megtapsoljuk. Aztán megyünk a dolgunkra, és mindenki végzi a dolgát, a maga lelkiismeretének megfelelően, a maga ereje vagy gyengesége szerint.

Úgy gondolom, hogy az értékek és az etika tanulását három részre lehet osztani:

- az első rész a saját, egyéni, belső kódex, az értékek, az erkölcsi felfogás;
- a második a szakmai etikai kódex;
- a harmadik az „igazi élet” etikai döntései, melyeket mindig a tényleges, összetett kontextusban hoznak meg.

A további kontextus: a belső helyzet, a mondjuk már kikristályosodott és elfogadott értékek érvényesítése és betartása körüli nehézségek. Hiszen nem sok közöttünk a szent, oly sok a csábítás, a nehézség, a fáradtság, az érzelmi vihar vagy ambivalencia. Az erkölcsi tartás kialakításáért és fenntartásáért sokszor keményen meg kell küzdenünk magunkkal, releváns környezetünkkel. Mikor lehetünk lazábbak, mikor rugalmasak, mikor kemények magunkkal? Mit kezdetünk a munkánk során elkövetett vétkeinkkel, hibás lépéseinkkel?

Ezek a problémák már a viszontlátételhez és a párhuzamos folyamatokhoz kapcsolódnak, érzelmi erejük nagy, és sokszor aláaknázzák a segítő kapcsolatot.

Mielőtt tovább mennénk, kérem, mindenki írja fel egy lapra, mit tart a maga számára a legfontosabb, leginkább életbevágó, saját lelkiismerete szerinti értéknek! Mik azok a belső törvények, amiket a magáénak ismer, és amiket nem szeretne semmiképpen megsérteni. Mindenki csak magának írja fel, és őrizze meg!

Háttér

A szakmai etika központi értéke a felelősség. Minden további pontja a felelősség részleteiről szól.

Az izraeli szociális munka etikai kódexének első fejezetében a következő olvasható: „[A szociális munkás legfőbb felelőssége a kliensek felé irányul.](#)”

Hogyan kezdődik a magyar?

A francia szociálfilozófus, Emmanuel Lévinas (1997) szerint is az erkölcs, az általános emberi etika a felelősségről szól. Ezek szerint minden ember felelős az embertársával szemben. Kötelessége az odafigyelés, vagyis hogy ne forduljon el, ne legyen közömbös a másik ember szükségleteivel kapcsolatban. Vagyis nemcsak a rossz, a gonoszság az erkölcs ellensége, hanem talán még inkább – a közömbösség. A másik igényeinek észrevétele és a segítségnyújtás állandó kötelesség, nem függ attól, hogy a másik mennyire kötelességtudóan viselkedik velünk szemben. Az, hogy a másik ember hogyan viselkedik velem, nem határozza meg, hogy én mennyire legyek kötelességtudó, és hogyan viselkedjek vele szemben.

Ez persze tiszta filozófiai követelmény, és nem lehet a gyakorlatban tökéletesen teljesíteni. A magánéletünkben többször fordulunk el a mások szenvedésétől, és nem vesszük észre szükségleteiket, vagy ha észrevesszük, legfeljebb sajnálkozunk rajtuk. Az agresszíven, fenyegetően viselkedő vagy állandóan minket nyagató emberektől eltávolodunk, elutasítjuk őket, kéréseiket és követeléseiket. Ezt persze Lévinas is tudja, és elismeri, de emberi gyengeségnek tartja, és a saját erkölcsi fejlődés parancsát abban látja, hogy állandóan és tudatosan bővítsük és fejlesszük kötelességtudásunk és gyakorlatunk lehetőségét.

Ez az alap különös hangsúlyt kap a segítő szakmák, közöttük a szociális munka etikájában. A kliens és a segítő viszonya természeténél fogva nem szimmetrikus és nem egyenlő. A kliens ilyen vagy olyan mértékben ki van szolgáltatva nekünk; vagy azért, mert bízik benne, hogy segíteni tudunk neki (ha ő kér segítséget és jó szakmai kapcsolat fejlődik ki közöttünk), vagy azért, mert csak tőlünk kaphatja meg a segítséget (ha problémáival például csak a területileg illetékes családsegítőhöz fordulhat), sőt néha kötelező együttműködnie valamilyen intézménnyel (például hatósági autoritással avatkozunk be a gyerekek védelembe vétele esetén). Ilyen kiszolgáltatott helyzetben mind a kliens, mind a mi etikai viselkedésünk sérülhet, ha szakmai felelősségünkkel nem élünk megfelelően.

Az etikai kódex, az etikai dilemmák valójában a felelősség gyakorlatáról és annak problematikájáról szólnak.

Minden szolgálat legfontosabb és általános etikája, hogy jót cselekedjen, és lehetőleg ne ártson; minimalizálja a szakmai beavatkozásokban a lehetséges és néha elkerülhetetlen károkat. De mi az a „beavatkozás”? Mi a „jó”? Mi a „kár”? Milyen mértékben „elkerülhetetlen”?

El kell ismernünk, és el kell fogadnunk, hogy az etikai viselkedéssel kapcsolatosan is különböző gondolkodásmódok, megközelítések léteznek. Másrészt el kell fogadni a közös értékeket és az etikai alapokat.

Az utóbbi évtizedekben a szakmai megközelítés nagyon sokat változott. A mindentudó és magabiztos, döntéseket hozó szakember paternalizmusától – melyben csak a szakember tudta igazán, mi a kliens érdeke, mi válik a javára, ezért tudását nem ritkán hatalomként használta fel – eltávolodtunk, ma már inkább a kliens jogait szem előtt tartó és őt megerősítő, *empowerment* megközelítés érvényes.

A politikai, társadalmi valóság változása nyomán a szakmai etika is változik. A szakmai etika nem biblia, és nem kőbe vésett tan. A változó környezet és az átalakuló helyzetek mentén újra és újra át kell gondolni, módosítani kell. Ettől olyan problematikus ez a terület.

Az etikai dilemmák tudatosítása, újra és újra átgondolása etikus munka. Ez a folyamat munkánk minden lépését kíséri. Alapja az erkölcs, az etikai kódex, az etika és a jog kapcsolata (ami néha szintén ellentmondásos). Ez a háromság tartalmazza az etikai gondolkodás alapvető fogalmait.

Az etikai dilemmák főként a következő témák köré csoportosulnak:

- a szakmai szerződés (írott vagy szóbeli, nyílt vagy latens, rejtett). Ha nem nyílt és nem tudatos, akkor az aktuális küzdelmek, erőviszonyok szerint a gyakorlat szabja meg, hogy mit várhatunk el egymástól;
- a titoktartási kötelezettség és/vagy a személyes adatok kiadása (mikor, mit és hogyan). Néha úgy gondoljuk, hogy a kliensek számára ez nem is fontos. Ezzel továbbadjuk a társadalmi osztályuk felé irányuló általános tiszteletlenséget. Ha a kliens nincs is tudatában annak, milyen fontos a titoktartás, mert hozzá van szokva, hogy semmibe veszik; értékelni fogja, ha mi tiszteljük, és önmagát is új fényben fogja látni;
- a kettős kapcsolat és/vagy a szexuális kapcsolat tilalma;
- a szakember saját magával és korlátaival kapcsolatos etikai viszonya;
- a szakember viszonya a kollegáihoz;
- a szakember viszonya a társadalomhoz.

A különleges klienscsoportokkal dolgozó segítőknek sajátos, egyedi problémáik vannak. Három korcsoport – a gyerekek, a kamaszok és az idősek – esetében például az autonómia és a függetlenség nehezebb dilemmákat vet fel. Problematikus lehet ugyanez az értelmi fogyatékosokkal és a pszichiátriai betegekkel dolgozók esetében is.

A szupervízió és a tereptanítás is különálló etikai dilemmákat vet fel.

A szakmai felelősség első pontja a szakmaiság, a tudás és a fejlődés. Csak akkor nevezhetem magam szakembernek, ha tanultam, tanulok és tanulni fogok. Szintén az izraeli etikai kódexből származik a következő idézet:

„A szociális munkás felelősséget vállal szakmai tudása gyarapításáért, fejlesztéséért és ennek minél teljesebb felhasználásáért.”

Amikor valaki szakembernek, szociális munkásnak nevezi magát (vagy megkapja a kinevezést), nagy felelősséget vállal magára, miután ez a kinevezés azt jelenti, hogy önállóan dönthet a mások életébe való beavatkozásról. A szakmaiság felelőssége nem csak a kliens és szociális munkás közötti személyes viszonyról szól, mivel ez bizalmon alapul. Ha ezzel a bizalommal visszaélünk, ha a kliens csalódik, akkor a szakmába vetett bizalma is meginog.

Reynolds (1973) szerint a szakmaiság három tartópillére a tudás, a készségek és a komolyság. Komolyságon a szigorúságot, a szorgalmat és a végtelen odafigyelést értem. Ez a három pillér a szupervízióban és a te-reptanításban is rendkívül fontos, mivel a modellkövetés során a fiatal szakember a példaképet internalizálja.

A szociális munka értékei és etikája

Steven Shardlow (1989) szerint a szociális munka értékeit és etikáját megérteni olyan, mint kifogni egy élő, nagy és vizes halat egy sebesen áramló folyóból. Még ha elég szerencsésen kifogtál is egy halat, amikor már azt hiszed, hogy elkaptad, nagy valószínűséggel a hal virgoncan kicsúszik a kezedből, és visszaugrik a folyóba.

Az értékek és az etika hasonló módon kicsúsznak az ujjaink közül, különböző okok miatt:

- mert nem igyekszünk eléggé elkapni, inkább a szociális munka gyakorlatának mindennapi dolgaival vagyunk elfoglalva;
- mert ha igazán belemerülünk, a téma néha túl komplikáltnak, nehezen kezelhetőnek, és nehézkesnek tűnik;
- mert nincs világos, egyértelmű megegyezés a szociális munka értékei és etikája címszava alatt keringő sokféle fogalom tartalmával kapcsolatban;
- mert a szociális munka értékeinek és etikájának határai nem egyértelműek, ezek önmagukban is etikai vita tárgyát képezik.

Nem csoda tehát, hogy nincs kedvünk pont ezt a halat kifogni. Mégis van intuitív tudásunk arról, hogy a szociális munka az értékek és az etika kötelékein belül működik.

Nincs egyetértés a szociális munka értékeit illően. Ennek egyik megnyilvánulása például a kliensek és a szociális munkások közötti szerződések körül folyó állandó vita. Mennyire erősítik ezek a klienst, milyen mértékben járulnak hozzá az *empowerment* folyamatához? Szintén folyamatosak a viták a szociális munka ideológiája és alapvető szakmai tudásai körül. Mit kell egy szociális munkásnak megtanulni? Mennyiben felelős a munkája kimeneteléért? Milyen erkölcsi jelentősége van annak, ha valami nem sikerül?

Ezek a viták nyitottak, vég nélküliek, mert a szociális munkába beleépült a politika, a versengés, az ellentmondások. Mert a gyakorlat állandóan változik, például a közösségi ellátásokkal és a bentlakásos intézményekkel kapcsolatos trendek átalakulnak; változik a családsegítés tartalmával, a családok megerősítésével vagy a gyerekek védelmével, a családból való kiemelésével kapcsolatos felfogás.

Amikor megpróbáljuk megérteni a szociális munka értékeit és etikáját, sokkal fontosabb, hogy a kérdésekkel foglalkozzunk, mint az, hogy válaszokat kapjunk. Valószínűleg ez nem egy kényelmes megközelítés a túlterhelt gyakorló szociális munkás számára, amikor azonnali döntést kell hoznia egy kliens ügyében.

Három fő témáról lesz szó a továbbiakban:

- a kliensekkel folytatott munka etikai kérdéseiről;
- a szociális munka társadalmi feladatával kapcsolatos kérdésekről;
- az utóbbi időben megjelenő szakmai értékekről.

A kliensekkel folytatott munka etikai kérdései

Mindennapi, gyakorlati kérdések: Mi az elfogadható viselkedés határa? Megérintheti-e, átölelheti-e például egy férfi szociális munkás női kliensét, hogy megnyugtassa, vigasztalja?

Még egy ilyen egyszerű kérdés is további problémákat hív elő. Vajon a kérdés megfogalmazása neutrális, vagy benne rejlik egy csomó erőteljes, emocionális konnotáció, előítélet az adott személlyel vagy a csoporttal kapcsolatban, különböző kulturális jelentések stb.? Ha ezek közül egy is működik, még nehezebb lesz megválaszolni azt az egyszerű kérdést, hogy miként kell a kliensekkel viselkedni.

Példa a saját praxisomból: Fiatal, homoszexuális fiú kliensem hétvégén, a rendes találkozásokon kívül fogadtam, miután sírva felhívott még a buszállomásról, ahogy otthonról jött. Elmondta, hogy beszélt a szüleivel, felfedte nemi orientációját. A szülei kételkedtek benne, szerintük nem tudja, mit beszél, csak zavarodott. Aztán azt mondta:

„Ha nem akarnak engem a szekrényen kívül, akkor majd szekrényben [vagyis koporsóban – a koporsót héberül halotti szekrénynek nevezik] kapnak vissza.” Miután megkérdeztem, hogy megölelhetem-e, hűpögve rábólintott. Átöleltem a vállát, s ő vállamra hajtva a fejét egy-két percig zokogott, majd megnyugodott, és folytattuk a beszélgetést. Monicával, amerikai szociális munkás barátnőmmel konzultáltam e kliensem ügyében. Monica felszisszent, amikor ehhez a részhez értem: „Megőrültél?! Majd beperel szexuális zaklatás miatt!”

További példa: Szakmai tanulmányaim előtt katonai szolgálatomat egy kis faluban töltöttem önkéntesként. Ott találkoztam egy nagyon szegény, sokgyermekes családdal. Egyik gyerekük kismértékben sérült volt. Őt különösen elhanyagolták a szülők, az anyja eltaszította, elzavarta magától. A körzeti szociális munkásnál próbáltam segítséget kérni a számára, de ő nem tudott segíteni. Felvettem neki, hogy néha hozom-viszem a gyereket, megmosdatom, felöltöztetem, megetetem, játszom vele. A szociális munkás óva intett: a gyerek eddig nem tudta, hogy jobb is van, tehát nem szenved. Ha megtapasztalja, szenvedni fog otthon... Lelkemre kötötte szakmai hozzáértésével érvelve, hogy ne merjem a gyereket ápolni.

Felmerül etikai kérdésként: titkolhatjuk-e a szükségleteket? A vakság itt az etika megszegése, mulasztás.

Shardlow (1989) szerint háromféleképpen lehet válasz keresni arra a kérdésre, hogy hogyan kell egy szociális munkásnak viselkedni.

1. Az értékek listája alapján

Biestek (1961), egy katolikus pap volt az első, aki felépített egy ilyen listát a szociális munkás klienshez való viszonyáról. Az ő listája tartalmazza többek között az individualizálást (minden kliens egyedi, egyszeri ember), a céltudatos érzelemnyilvánítást, a kontrollált érzelmi bevonódást, az elfogadást, a nem ítélkezést, a kliens önmeghatározáshoz való jogát és a titoktartást. Ezek a fogalmak leírják a szociális munkás kötelező viselkedési elveit. A lista tehát egyértelmű, abszolút morális kód, amely a keresztény teológiában gyökerezik. Ezután több különböző lista is megfogalmazódott, különböző tartalmakkal.

A listákat alkotó megközelítés kritikája szerint – miután a különböző listák természetesen különböznek egymástól – nem érvényes az az állítás, hogy ezek a szociális munka univerzális értékei. Mivel bizonyítható az egyes listák érvényessége? Vajon nem csak egyes emberek személyes hitét tükrözik arról, hogy hogyan kell a szociális munkásnak viselkednie? E súlyos kérdések ellenére a listák sokasodnak, és erősen hatnak a gyakorlatra. Egyes pontjaik valóban ismétlődnek, így mégiscsak a szociális munka alapvető etikájához tartoznak; ilyen például a titoktartási kötelezettség, valamint a kliens önmeghatározási jogának tiszteletben tartása.

2. A szakmai etikai kódexek alapján

A listák, az etikai kódexek mindenütt változnak, szerte a világon az országos szociális munkás egyesületekben, valamint a nemzetközi szervezetben is (*International Federation of Social Workers*). Ezeknek a kódexeknek szélesebb a látókörük, mint a listáknak. Már nemcsak egy írótól, vezetőtől származnak, hanem tagjaik konszenzusát kifejezik. Definiálják a szociális munka természetét és céljait, közös álláspontot tükröznek azzal kapcsolatban, hogy mi a szociális munkás kötelessége, és mi az, ami tilos. A brit etikai kódex például nyíltan megköveteli a következőt:

„A szociális munkás tiszteletben tartja a klienseit mint egyéneket, és felelős azért, hogy biztosítsa méltóságukat, egyediségüket és jogukat.” (BASW Code of Ethics)

Az amerikai etikai kódex (*NASW Code of Ethics*) szerint a szociális munkásnak tilos kihasználni a szakmai kapcsolatot saját haszna érdekében.

Az ilyesfajta kijelentések tipikusan előfordulnak a különböző etikai kódexekben. Mint láthatjuk, a kódexek általánosak, és nem igazán segítenek, ha a szociális munkás vagy a kliens tudni szeretné, hogyan kell viselkedni a konkrét helyzetekben. Például kötelessége-e a szociális munkásnak a rendőrséghez fordulni, ha megtudja, hogy a kliense bűncselekményt követett el? Vagy talán épp ellenkezőleg, tilos a rendőrséghez fordulnia?

A kódexek olyan kérdésekre sem válaszolnak, hogy például miként biztosítsa a szociális munkás a kliense méltóságát.

Mégis van értelme a kódexeknek, miután ezek sorozatos megbeszélések eredményei. Akkor használhatók, ha folyamatosan intézményesül és épül a szakmai közösség, az egyesület; a szociális munkások és az egyesület közötti kapcsolat.

3. Alapvető erkölcsi elvek alapján

Shardlow (1989) szerint a szociális munka univerzális alapelvei Kant filozófiájára épülnek. Két mondatot idéz:

„Soha sem cselekedhetek eltérően attól, mint amit az univerzális törvényben akarok elfogadni.”

„Olyan módon cselekedj, hogy az emberi lényt – akár magadat, akár más – úgy kezeld, hogy soha ne legyen csupán eszköz, hanem ugyanakkor cél is.”

Egy ősi zsidó monda szerint az öreg Hillel rabbit kérte valaki: „Taníts meg a Tórára [a zsidó Tanra] egy lábon állva [egy mondatban]!” Hillel így válaszolt: „Szeresd felebarátodat, mint önmagadat! Ez az egész Tóra.”

Ezekre az elvekre épül a szociális munka fő alapelve: az ember tisztelete. A listák helyett az alapelvek kalauzolhatnak bennünket munkánk során. Hogy úgy viselkedjünk a klienssel, a szupervizanddal, mintha mi lennénk a helyében; ahogy elvárnánk, hogy velünk viselkedjenek. Vajon elég ez ahhoz, hogy válaszoljunk arra, hogyan viselkedjünk konkrét helyzetekben? Dehogy! Meg kell tanulnunk a klienseinktől, hogy mik az elvárásaik, és ahhoz kapcsolódva kell használni a törvényt és a jogot, a kódexeket és a listákat. De végül a saját lelkiismeret a döntő.

Itt szeretném felhívni a figyelmet arra, ami „magától értetődő”, és mégis néha a gyakorlat távol áll az elmélettől. Most megint a hatalmi helyzetnél tartunk, és a kultúra, a társadalmi szokások különbségeinél. No meg annál, hogy mi ezeknek a szimbolikus hatása.

Mi az, ami nálunk, Izraelben, „rossz szokásnak” számít, de mégis a mindennapi gyakorlathoz tartozik? (1) A titoktartás egyes elemei, a személyes akták elöl hagyása, a pletyka, a nem releváns információk továbbadása: kliensekről, hallgatókról, szupervizandokról; (2) az agresszivitás, a túlságosan is „egyenes beszéd”.

Miket látok „rossz szokásnak” Magyarországon?

1. A saját érdekek előtérbe helyezése a kliensével vagy a szupervizandával szemben. Például telefonhívás fogadása a szupervíziós ülés közben, hiányzás, késés, találkozások és ülések lemondása – nem csak kivételes akadályoztatás esetén.

2. A hatalmi helyzet kihasználása, más elvárás a klienssel/szupervizanddal, mint magammal szemben. Például eléggé megdöbbenem láttam, hogy a vizsga időpontjában késett a tanár! Várjon csak a hallgató! És ha ő késne el? Hogy van ez a kliensekkel, szupervizandokkal?

3. Az intézményhez és a munkaidőhöz való viszony. Itt mindenki (na jó, sokan) a munkahelyéről telefonál, viszi a papírt, a tollat, intézi a saját dolgát stb.; közben meg keserűen – jogosan – beszélnek az intézmény hozzájuk való viszonyáról.

Mi az üzenete mindennek?

Mi az oka a gyakorlat és az elmélet közötti szakadéknak?

Mert nehezen dolgozunk, és nem tudunk folyton odafigyelni;

1. mert mézes csapda a hatalom;

2. mert körülöttünk „mindenki” így cselekszik, és a kliens sincs meglepődve rajta, és ő kiváltképp nem panaszkodik.
3. Mi a szimbolikus ereje ezeknek a szupervízióban?

Egy további kérdéscsoport a szociális munka szerepéről a társadalomban

A szociális munka feladata a változás elősegítése, mégpedig társadalmi és egyéni szinten egyaránt. Napjainkban a szakma ma széles körben elfogadott célja az egyéni jólét és a társadalmi igazságosság (*social justice*) egymással összehangolt, egybefonódott fejlesztése.

Az utóbbi években ez a cél az *empowerment*, a részvétel és a *partnership* (partnerség, társulás) fogalmával fejeződik ki. Ezek a radikálisnak nevezett új értékek különböznek a hagyományosaktól; az elnyomással összefüggő kihívásokkal foglalkoznak.

Az *empowerment* fogalma, definíciói

- Az egyéni képességek bővítése a hatékonyabb döntéshozatal érdekében.
- Egyének, csoportok és/vagy közösségek saját forrásainak birtokbavétele, céljaik elérése, életminőségük javítása, lehetőségeik megvalósítása érdekében.
- A gyenge érdekérvényesítő képességű, hatalomtól megfosztott (disempowered) emberek számára lehetővé tenni, hogy jobban irányíthassák saját életüket, legyen szavuk az intézményekben, a szolgáltatásokban és azokban a helyzetekben, melyek hatnak az életükre, és gyakorolhassák a hatalmat ahelyett, hogy egyszerűen elszenvednék azt.
- Segíteni az embereknek visszanyerni saját erejüket, hatalmukat.

Tehát hogy az emberek kezükbe vegyék-vehessék saját sorsukat, legyen erejük és hatalmuk saját életük és jövőjük irányításában. Az *empowerment* fogalmának köze van a régebbi „önmeghatározáshoz.” A konkrét helyzetekben azt a kérdést tehetjük fel, hogyan kapcsolódnak ezek a fogalmak a szabadsághoz és a felszabaduláshoz kapcsolatos ősi vitákhoz.

A jog és a szakmai etika

Először is visszatérnék arra a példára, amikor az amerikai barátnőm azt mondta: „Még beperel (a kliens) szexuális zaklatásért!”

Vagyis náluk a törvény tiltja, hogy megöleljem a kliensemet, és így magamat veszélyeztetem. Ebben az esetben a törvény ütközött az én szakmai megítélésemmel, hogy mi a kliensem szükséglete. Én továbbra is a szükségletet választanám. De ki vagyok én, hogy válasszak? Milyen alapon?

Kellenek-e törvények? Mire? Mi a törvény szerepe? Mit jelent az emberi jogok, a szociális jogok, a munkai jogok stb. jogok biztosítása? Melyek a törvény korlátai és ellentmondásai?

Milyen ütközések lehetnek a törvény, az etika és az erkölcs között?

Bernard és Goodyear (1998) könyve, ami az amerikai helyzetről szól (mint az előbb említett példa is), érdekesen világítja meg a törvény és a szakmai etika viszonyát. Miután itt más a helyzet, bele lehet gondolni, mit is jelent ez a viszony.

A könyvben szó van az amerikai műhibaperekről. Ezek okait a következőkben látják a szerzők: (1) a kliensek és a közvélemény tisztelete általában csökkent a segítő foglalkozásúak iránt; (2) a fogyasztók egyre szélesebb körben ismerik jogaikat; (3) a nagy nyilvánosságot kapott és magas kártérítéseket nyert műhibaperek következtében sokan gondolják, hogy bírósági perekkel könnyen lehet pénzt szerezni.

Gondolatok a klienseitekre, vagy akár a szupervizandokra! Mennyire igaz mindez rájuk nézve? Mit jelent, ha például (1) tisztelet ide vagy oda, a kliensek/hallgatók ránk vannak utalva; (2) ha többségükben fogalmuk sincs a jogaikról; (3) ha abban az országban nincsenek is műhibaperek?

Az ilyen helyzetben mi az etikai kötelességünk? Egyrészt szorgalmazni ilyen törvény megalkotását, másrészt sokszoros a felelősségünk, hogy ne kövessünk el mulasztást!

A helyzet paradox. A törvény fontos, mert egyfelől

1. „biztosítékokat” nyújt, nem hagy nyitott kérdést, és nem engedi, hogy csak az etikai kódexre vagy a lelkiismeretünkre támaszkodjunk, bizonyos fokig egyértelmű helyzetet teremtsen;
2. eligazít abban, hogyan cselekedjünk;
3. tudatosítja, hogy milyen jogai vannak a klienseknek, és egyértelművé teszi követeléseik jogosságát.

Másfelől viszont:

1. a törvény túl egyértelmű, rugalmatlan; nem minden helyzetre nézve igazságos;
2. a részletes szabályozás lustává tesz: úgy érezhetjük, nem kötelességünk a személyes etikai megfontolás;
3. ha a kliens-segítő vagy a szupervíziós kapcsolat túlszabályozott, a kapcsolat formálissá, hideggé válik, tárgyalássá fajul, a mélyebb emberi kapcsolat kárára. Vajon ez a kliens/szupervizand érdekeit szolgálja?

A szabályozás, a törvény tulajdonképpen az erkölcsi problémák adminisztratív megoldása. Ez bizonyos mértékben az etikai kódexre is érvényes, különösen, ha a kódex szankciókat is tartalmaz, és ha van olyan szakmai autoritás, amely képes szankcionálni. Nálatok van ilyen? Mennyire használjátok?

A törvény, az etikai kódex, az autoritás szükséges és elengedhetetlen keret. Meg kell határozni és szabályozni kell azokat a gyakran előforduló helyzeteket, amelyek veszélyeztetik a klienst vagy a szupervizandot a segítő/szupervízor hatalma vagy esetleges gyengeségei miatt. De fontos, hogy a keret valóban csak keret legyen, ne a kapcsolat tartalma, ne az erkölcs helyettesítője!

Nagy probléma, hogy sokszor ellentmondás van a törvény, az etika és az erkölcsi megfontolások között. Így újra csak magunkra vagyunk hagyva a döntéssel. Jó ez így?

Példa: Barbarának, egy szociális szolgáltatás igazgatónőjének Jeruzsálemben kulcsa van az üres lakásokhoz, hogy átadja azoknak, akiknek megvannak a papírjaik arról, hogy beköltözhetnek. A bürokrácia megreked, a kilakoltatott család végül Barbara irodájában köt ki. Be akarnak jutni egy üres lakásba. Nincsenek papírjaik. Barbara odaadja a kulcsot, és nyíltan melléjük áll. Rendelkezésükre bocsátja a szolgáltatás jogtanácsadóját. Bevonja a sajtót is, botrányt rendez, később tüntetést szervez egy csomó szociális munkással és klienseikkel.

Mi a véleményetek, mit tett?

1. Törvénytelenül járt el, szabályt sértett.
2. Azt az üzenetet közvetítette a kliensek felé, hogy meg lehet szegni a törvényt.
3. Saját pozícióját veszélyeztette.
4. Bemutatta a klienseknek, hogy jogaikat sérti a bürokratikus huzavona.
5. Bemutatta a nyilvánosságnak a törvényben lévő ellentmondást.
6. Hatalmat adott (*empowered*) a klienseknek azzal, hogy a jogi tanácsadást biztosította számukra.
7. Megerősítette (*empowered*) a többi klienst, akik jogtalanságokat szenvedtek el a hatóságoktól.

A jelzési kötelezettség és a titoktartás ellentéte. Nálunk törvényes kötelesség jelenteni a rendőrségen, ha egy gyereket vagy egy idős embert bántalmaztak, vagy ennek a gyanúja felmerült. Hogy van ez nálatok? Mi a véleményetek erről a törvényről? Mikor lehet ártalmas és etikátlan? Hogy kezeljük az ilyen eseteket? Van-e rá példátok?

Írjatok le egy olyan példát, ahol tapasztaltatok a szabályok és az etikai, erkölcsi megfontolások közötti ellentétet! Mi volt a dolog lényege? Kivel beszéltek meg a helyzetet (ha volt egyáltalán ilyen lehetőségetek? Mi lett a döntés? Hogyan döntenétek utólag? Miért?

A szupervízió etikájának alapproblémái. Különböző etikai kódexek – eltérő szupervíziós megközelítések

Bernard és Goodyear (1998: 305–316) **két etikai kódexet hasonlítanak össze:** egy amerikai, melyet 1993-ban fogadtak el (*Association for Counselling Education and Supervision*) és egy angolt (*The British Association for Counselling*) 1996-ból.

Az amerikai etikai kódex

1. Az amerikai először is leszögezi, hogy a segítő szakmákhoz tartozó, általános etikai kódex előírásainak betartása a szupervízióban is kötelező, ez mindennek az alapja. A *mental-health-community*, vagyis a segítő szakmák egy szervezetbe tömörülve közös etikai kódexet fogalmaztak meg. A szupervízió speciális

etikai kódexe is közös, és minden mentálhigiénéiával foglalkozó segítő szakmára érvényes (szociális munka, pszichológia, tanácsadás, pedagógia stb.).

2. Az amerikai kódex az angollal ellentétben nem tesz különbséget a munkahelyi vagy a munkával kapcsolatos szupervízió és a felsőoktatási tereptanári feladatok között.
3. Szupervízióknak tartják a szolgáltatás minőségének ellenőrzését és fejlesztését, vagyis az adminisztratív funkciót; a klinikai szupervíziót, amely a támogatói és oktatói feladatot végzi, az elméletek alkalmazását és a készségek tanítását is beleértve, vagy mindkét feladatot egyben.
4. Az etikai útmutató a következőkben segíti a szupervízort:
 - a) figyelni arra, hogy a kliensekkel és a szupervizandókkal az etikai szabályoknak megfelelően foglalkozzanak, jogaik érvényesülhessenek;
 - b) figyelembe venni a szupervizandók szakmai szükségleteit úgy, hogy az összhangban legyen a klienseknek nyújtott jóléti és szolgáltatási követelményekkel;
 - c) az intézményi politika, a szabályok és eljárások, a programokkal kapcsolatos követelmények (sztenderdek) megfogalmazásában.

Az alapfeltevés az, hogy a segítő szakmákban a szupervízió folyamatosan jelen van, a szakmai karrier minden fejlődési szakaszában, minden intézményben, és általában integratív: adminisztratív és klinikai egyben.

A kódex három részből áll (a részleteit itt nem mutatom be):

1. A kliensek jóléte és jogaik. Ez a rész főleg a titoktartás szabályairól szól, valamint a szupervizandnak a klienssel végzett szakmai munkája felügyeletéről.
2. A szupervizand szakmai támogatása és fejlődésének elősegítése a kliens érdekeivel összhangban. Ebben a részben elsősorban a szupervízor és a szupervizand kapcsolatának kereteiről van szó, valamint – hangsúlyozottan – az értékelés felelősségéről, a kliensek jelen-, illetve jövőbeli érdekeinek megfelelően.
3. A program irányításával kapcsolatos feladatok. Itt a szupervízor és a szupervízió minőségéről van szó, a kompetenciáról, a szakmai fejlődéssel járó kötelességekről, hogy ki lehet szupervízor és szupervizand; az egyéni és személyes témák megbeszélésének kereteiről, a szupervízornak az őt foglalkoztató intézmény felé való felelősségeiről, és az eljárások kereteiről.

Az angol etikai kódex

Az alap itt is a szakmai etika. A különböző pontok között egyes helyzetekben ellentmondások, konfliktusok lehetnek, ez várható is. Ilyenkor a szupervízor és a szupervizand egyéni felelőssége dönteni az ellentmondásos helyzetben, megoldani a problémát. A szupervízió alatt a tanácsadói támogatást, a klinikai szupervíziót, a nem vezetői szupervíziót értik. Bár lehetnek a szupervízióknak oktatási elemei, a szupervízió nem lehet képzési célú (vagyis a tereptanárság nem tartozik ide!). A szupervízió különböző módokon, folyamatokban, keretekben, időtartamban valósul meg, a szükségletek és az intézmény lehetőségei szerint.

A szupervízió etikájának legfőbb témái

1. Diszkriminációellenes gyakorlat a szupervízióban.
2. A szupervízió módjai:
 - a) egyéni, a szupervízor és a szupervizand személyes részvételével;
 - b) csoportos, a szupervízor kiemelt szerepben van;
 - c) két kolléga közötti kölcsönös, személyes részvételen alapuló *peerszupervízió*;
 - d) csoportos *peerszupervízió*, váltott vezetéssel, kölcsönösen, egymás között.

A különböző módok nem mindenkinek felelnek meg, az utolsó kettő nem használható a pályájuk kezdetén lévő szakemberek, illetve hallgatók esetében.

Az etikai kódex két részre van osztva:

- a) az etikai kódex (az értékrendszer);
- b) gyakorlati kódex (az alapelvek alkalmazása).

A) Az etikai kódex

A szupervíziós kapcsolat mibenlétéről szól, alapelve a felelősség, az egyenlő bánásmód, az egymás iránti tisztelet, a kettős kapcsolat tilalma, a másik kihasználásának tilalma. További alapelvek:

- a titoktartás;
- a biztonság (a szupervizand és a kliens biztonsága). Az *ambiance* (az ülés hangulata), a kettős kapcsolat kizárása vagy tisztázása, az állandóság és egyértelműség;
- hatékonyság (a munka minősége);
- a szerződés, a szupervízió feltételeinek tisztázása;
- a szupervízor kompetenciája.

B) A gyakorlati kódex három részből áll:

1. *Felelősség*. A szupervízió feladatai, keretei; mivel kell és mivel nem szabad foglalkozni, melyek a kettős, ellentétes feladatok, viszonyok, amiket tilos folytatni; a nem etikus viselkedés kifelé való jelzésének feltételei, mikor kötelesség az észlelték jelzése.
2. *Kompetencia*. A szupervízor maga is minden esetben gyakorló szakember. A képzés és továbbképzés kötelessége a szupervízióban, a szupervíziós témák keretei a szupervízor képzettsége szerint, a különböző szupervíziós módok alkalmazása a praxis és a képzettség szerint.
3. A szupervízió folyamata, vezetése
 - a) A szerződés
 - b) A titoktartás feltételei: milyen körülmények között, kinek és milyen formában lehet/kell információt továbbítani a kliensekről vagy a szupervizandáról.

- c) A szupervíziós folyamat vezetése. Szakmai és intézményi keretek a szupervízióban. A szupervízió elválasztása a vezetési feladattól. A szupervízió megszakítása (mikor, miért és hogyan).

A szupervíziós háromszög etikai dilemmái

A felelősség megosztása: miben felelős a szupervízor?

- A kliens(ek)kel szemben:
 1. jólétükkel kapcsolatosan;
 2. ne károsuljanak (jogaikban, lelki és konkrét ügyeikben);
 3. a legjobb szolgáltatást kapják.
- A szupervizand felé:
 1. tanuljon, szakmailag fejlődjön;
 2. autonómiája erősödjön/ne csorbuljon;
 3. biztonságban legyen, szakmai felelősségét megőrizze és fejlessze (ne hagyjuk túl nagyot tévedni, ne károsuljanak a kliensek érdekei).
- Az intézmény felé:
 1. az elvégzett munka összhangban legyen az intézmény felelősségével;
 2. az intézmény céljait szolgálja, és vegye figyelembe a korlátokat és a kényszereket,
 3. az intézmény szabályai legyenek betartva.

Természetesen mindezt egyszerre betartani úgy, hogy még jó légkör is legyen közben, nagyon nehéz, csaknem lehetetlen. Ezért vagyunk állandó döntéshelyzetben szupervíziós munkánk során.

Gyakorlatok a szupervíziós dilemmák átgondolásához

A feladat minden esetben ugyanaz. Gondold át a szupervíziós ülést, elemezd a folyamatát, és a szupervízor dilemmáit! Mit tegyen?

1. A szupervizandot rég ismered, és nagyon jóban vagytok, de csak munkahelyi a barátság. Nemrég szülinapi bulit rendezett, és téged is meghívott. A buli klassz volt, egy kis ajándékot is vittél neki. A tegnapi szupervíziós ülésen elmondta, hogy nagyon jól halad a kliensével. A kliens munka nélküli autószerelő, évek óta küszködik, de nem talál megfelelő munkahelyet. Néha keres valamit azzal, hogy megszereli ismerősei autóját, de nem sikerül egy állandó helyre bekerülnie, ha meg bekerül, rövid időn belül felmondanak neki különböző okokból, néha miatta, néha nem. Most is ajánlottak neki valamit; megbeszéltétek, hogyan mutakozzon be, remélhetőleg felveszik, és talán itt megmarad. Jó érzéssel váltatok el, együtt mentetek kifelé, elkísért az autódig. Akkor kiderült, hogy az autót nem tudod beindítani. Ő örömmel segített, negyed óra alatt rendbe hozta a hibát. A szupervizand reméli, a következő héten már nem lesz munka nélkül a kliens.

2. Tereptanárként egy jóindulatú, de félénk hallgatód van. Egy idős néni a kliense, akivel nagyon jóban van. A néni panaszkodik, hogy családja elhanyagolja, hetekig rá sem néznek. Megbeszéltétek, hogy felveszi velük a kapcsolatot, és megpróbálja közelebb hozni őket a nénihez. Ez már két hete volt, de még nem sikerült neki egy családtagot sem megtalálni. Ha a te kliensed lenne, úgy érzed, már rég összehoztál volna egy családi megbeszélést, amin te is részt vettél volna.
3. Szupervíziós csoportodban egyre több utalás hangzik el a vezető autoritatív önkényességére, sőt a munkatársaival és a kliensekkel szembeni erkölcstelen és törvénytelen viselkedésére vonatkozóan. A csoportban a lelkiismeretes és képzett szociális munkások egyre inkább demoralizálódnak, kerülnek a vezetőt, és talán már a kliensek felé is minimalistákká válnak. Az utolsó ülésen az egyik legjobb kolléga elmondta, hogy másik munkahelyet keres, már tárgyal is valahol.
4. A szupervizand azt meséli, hogy a múltkor egy gyerekért küldték el, hogy hozza el egy intézetből, és vigye el a számára kijelölt nevelőszülőkhöz. Döbbenet látta, hogy délután az intézetben a gyerekek magukra hagyva, fázva és talán éhesen is, tétlenül unatkoznak. Csak egy őr vigyáz rájuk, főleg a kapura, nehogy kimenjenek. A „te gyerekedet” sem akarta elengedni, csak hosszas telefonálások után sikerült felhajtani az igazgatót, aki igazolta, hogy mehet veled. A láthatóan megfélemlített gyerek örömmel ment az új helyére.
5. Tereptanárként lelkes, okos és energetikus hallgatód van. A kapcsolat közöttetek nagyon jó, nagyra értékeli téged, a tudásodat, a szakmaiságodat, és megértőnek tart a kliensekkel és vele szemben is. A klienseivel is jó a kapcsolata. Néha jópofán panaszkodik, hogy mennyire nem gyakorlatorientált az egyetemi képzés, milyen kicsinyesek a követelmények, de ezzel nemigen foglalkoztok. A kollégáid szerint arrogáns, a kötelező megbeszélésekre néha bejön, máskor nem. Az egyik kliensének hivatalos ajánlólevélre van szüksége ahhoz, hogy adósságait részletre fizethesse, a hallgatód már meg is írta. Ez szerinted is helyes lépés, mivel a kliensnek sürgős és fontos. A levelet az intézményi szabályok szerint alá kell írni a vezetővel, de ő most szabadságon van, és ha visszajön, biztos ezer kérdése lesz, meg más dolga – eltarthat egy ideig, míg egyáltalán aláírja. A hallgatód azt kéri, hogy azonnal adhassa át a levelet a kliensnek. Nem vagy biztos benne, hogy nem teszi meg így is, úgy is.
6. Szupervizandod gyerekeit egyedül nevelő nő, rengeteg családi, anyagi és az utóbbi időben egészségügyi gondja is van. Jól képzett szociális munkás, de az utóbbi időben egyre inkább csak magáról van szó a szupervízióban. A múltkor, mikor rákérdeztél, mi van az egyik legproblémásabb kliensével, kiderült, hogy nem is tudja, mi van vele, már egy hónapja nem beszéltek. Akkor éppen letartóztatták egy verekedés miatt. Előtte arról volt szó, hogy családja kidobta otthonról, és nem tudja, hová menjen. Attól tartasz, hogy a szupervizand elhanyagolja a munkáját, nem csak ezt a kliensét „felejtette el”.

Epilógus

Victor Frankl (1997) *Logoterápiájában* leírja, hogy szerinte a neurózis nem csupán a szuperego és az ego közötti konfliktus. Egzisztencialista tanítása szerint az ember szellemi léte a szuperego–ego–id (felettes én–én–ösztönén) struktúra fölött áll. Néha különleges, sorsdöntő helyzetekben olyan döntéseket hozunk, melyek ellentétben állnak a rideg szuperego parancsával, és mégis ezt tartjuk erkölcsösnek. Vagyis a saját szabályainkat sértjük meg, és mégis meg vagyunk elégedve magunkkal; úgy érezzük, erkölcsös döntést hoztunk. Az igazi neurózis Frankl szerint a szuperego és a magasabb szellemi sugallat közti megoldatlan dilemma. (A szuperego szerint nem szabad embert ölni. Szabad-e Hitlert megölni?)

Sem a viselkedési elvárások, sem az etikai kódok nem menthetnek fel az alól, hogy magunkban végig-gondoljuk a dilemmákat. Ha nem döntünk, hanem hagyjuk, hogy „lesz, ami lesz”, az is döntés. Ez az, amit mulasztásnak nevezünk.

S végül: térjünk vissza a „titkos papírhoz”, a téma tárgyalásának kezdetén leírt értékeinkhez, és gondolkozzunk ezekkel együtt a felvetett dilemmákon! A saját lelkiismeret nem menthető fel az állandó vizsgálódás alól, mivel minden döntés – személyes választás és személyes felelősség.

Nézzünk most bele a saját papírjainkba! Vannak-e ellentétek? Ha igen, hol? Hogyan egyeztethetők ezek a szakmai kódexszel?

Ha belenézünk egy másik ország szociális munka etikai kódexébe, mindjárt kiderül, hogy más a tartalma, mások a kiemelések, más a sorrend, s miközben egyes szakaszok hiányoznak belőle, mások, számunkra ismeretlenek viszont benne vannak. Az egyes etikai kódexeken belül is vannak belső ellentétek!

Például a titoktartási kötelezettség ellentétes azzal, hogy bizonyos helyzetekben kötelező jelenteni. Vagy például a kliens önmeghatározási joga ellentétes azzal, hogy bizonyos esetekben, amikor ő nincs abban az állapotban, hogy dönteni tudjon, be kell avatkozni. Ki határozza meg, hogy mikor nem tud dönteni?

A szociális munkásnak folyamatosan használnia kell a szívét, a fejét és a lelkiismeretét. Egyszerre! A szupervízor nemcsak a maga, hanem a szupervizandja aktivizálásáért is felelős.

Hivatkozások

- Bernard, J. M. and Goodyear, R. K. (1998): *Fundamentals of Clinical Supervision*. 2nd edn. Boston, Allyn and Bacon.
- British Association of Social Workers (BASW): *Code of Ethics*. <http://www.basw.co.uk/about/code-of-ethics/>, megnyitva 2011. március 19.
- Biestek, F. (1961): *The Casework Relationship*. London, George Allen and Unwin.
- Frankl, V. E. (1997): *Orvosi lélekgondozás: a logoterápia és az egzisztencia-analízis alapjai*. Budapest, UR Könyvkiadó és Multimédia Stúdió Kft.
- Lévinas, E. (1997): *Nyelv és közelség*. Pécs, Jelenkor Irodalmi és Művészeti Kiadó.
- National Association of Social Workers (NASW): *Code of Ethics*. <http://www.naswdc.org/pubs/code/default.asp>, megnyitva: 2011. március 19.
- Reynolds, B. C. (1973): *Between Client and the Community: A Study in Responsibility in Social Casework*. Reprint Edition. New York, Oriole.
- Shardlow, S. M. (1989): *The Values of Change in Social Work*. London, Routledge.

HATALOM, VEZETÉS ÉS SZUPERVÍZIÓ

A következőkben a szupervízió hatalommal kapcsolatos aspektusairól lesz szó.

Tudjuk, hogy az olyanfajta integratív szupervízióban, melyben a szupervízor a munkahelyi vezető is, problematikus lehet a szupervíziós viszony. Azt is mondhatná valaki, nem tudná elképzelni sem, hogy a főnökével olyan nyitottság lehetséges, mint ami a szupervízióban szükséges.

Beszéltünk a kétféle iskoláról: az egyik szükségszerűen kívülre helyezi a szupervíziót, illetve a máshonnan érkező szupervízor külső nézőpontját tekinti a leglényegesebb erőforrásnak; a másik meg ellenkezőleg, szükségszerűen az intézményen belüli szupervízió előnyeit hangsúlyozza.

A külső szupervízió iskolája szerint ebben a felállásban semlegesítve van a hatalom (szerintük káros) jelenléte. Mintha a szupervízió egy külön szférában folytatódna, „az igazi világban kívül”, áthághatatlan határokkal, függetlenül az intézményben zajló folyamatoktól, elkülönítve a klienseket, a munkahelyi vezetőket, a kényszereket. Ezek az igazi világban lévő viszonyok és folyamatok megbeszélés tárgyai, de nem élnek és zavarnak a szupervízió belüli burokokban. Ámde ez önámítás, mert a szupervízort is valaki, valamilyen hatalom bízta meg, fizeti, ha van erre költségvetés – de ezen kívül is van a szupervízióba „beépített” hatalom (erről később lesz szó).

Az intézményen belüli szupervízió iskolája egybevonja a szupervíziót a munkahelyi vezető feladatával; az irodalom hosszan foglalkozik a szupervízor-vezető feladataival egy ilyenfajta viszonyban. Ez az iskola nem zárja ki a hatalom kérdését, de itt is majdnem kizárólag a csoport és a vezető, vagyis a szupervizandók és a szupervízor közötti viszonyról van szó – mintha nem lenne külső világ. Ez a megközelítés nem helyez elég nagy hangsúlyt a szupervízori és a vezetői feladatok közötti konfliktusra, problematikára.

A hatalom, az autoritás kérdése pedig ott van mindenképpen a szupervíziós viszonyban, a kliens és a szociális munkás viszonyában is.

Szeretjük utálni a hatalmat, kiváltképp egy olyan társadalomban, ahol még nyitottak azok a sebek, melyeket egy megátalkodott, önkényeskedő rendszer okozott; mert az igazságtalanság, az egyenlőtlenség, az erőszakosság jut róla eszünkbe. Mi pedig igazságosak vagyunk, egyenlőségpártiak, és semmiképpen sem erőszakosak. Egy múltkori beszélgetésükben és más helyen az is felmerült, hogy nehogy már „nevelésről” legyen szó. Mert annak is nagyon rossz a konnotációja... talán amiatt, amit korábban népnevelésnek hívtak? Az értékek átadása azért elmegy? A szülő-gyerek viszony analógiája is nagy ellenállást vált ki, mert rögtön a függőség ugrik be, amit nem szeretnénk szorgalmazni. És a szülői felelősség megoszthatatlansága, az odafigyelés, a gyerekben rejlő lehetőségek kibontakoztatása, valamint önállóságának elősegítése, aktuális helyzete, kora, képességei szerint?

Mi, az *empowerment* hívei közömbösek vagyunk az erő szempontjából, soha nem élünk vissza a hatalommal, nem is használunk semmiféle erőt; erőszakról már ne is szóljunk. Mi, szociális munkások és mi, szupervízorok nem is vagyunk semmiféle hatalom birtokában, mi nem vagyunk vezetők, igazgatók, főnökök. Mi csak a klienseink és a szupervizandók *empowerment*jével foglalkozunk fáradhatatlanul. Persze morgunk, a főnökünk nem is ilyen, a feletteseinknek nagy a hatalmuk, és használják is szorgalmasan...

Ez mind érthető és elfogadható, csak egy veszélye van: mindez magában foglalja a tagadást. A tagadás pedig nem teszi lehetővé, hogy felismerjük, illetve megismerjük a feladatunkban és a helyzetben lévő hatalmat és erőt. A tagadás szintén nem teszi lehetővé, hogy feltegyünk azt a kérdést: miként használjuk, mit is teszünk azzal a hatalommal és erővel, ami része a munkánkhoz kapcsolódó viszonyainknak, valamint hogyan is tesszük, amit teszünk?

Szó volt az *empowerment* magyar fordításának nehézségeiről. „Képessé tevés”, mondtátok, de nem voltunk megelégedve. Mi is lehetne a szó szerinti fordítás? *Power* = erő. Az *empowerment* tehát azt jelenti, hogy az erőt növelni. Kiben kell az erőt növelni? Úgy van, a gyengékben! De mivel irtózunk az erőtől (mert az erőszakot juttatja az eszünkbe), inkább nem így fordítjuk. Ha eszünkbe jut a diskurzus fogalma, talán arra is rájövünk, milyen ambivalensek vagyunk azzal a lehetőséggel szemben, hogy az erőt növeljük azokban, akiknek a gyengesége viszonylag erőssé tesz bennünket. Mert ha a gyenge erősebb lesz, kérdésessé válhat a hatalom egyértelműsége.

Ebből a szempontból a külső hatalom sem szorgalmazza a szociális munkások megerősítését (*empowerment*). Nem véletlenül. A hatalom nem kívánja a társadalom rendjét – vagyis az erőviszonyokat – megváltoztatni, hiszen ő van hatalmon. Ha a szociális munka széles körben elterjedt, és ereje van, ha a szociális munkások jól képzettek, megfelelő anyagi forrásokkal és eszközökkel rendelkeznek, akkor hozzájárulhatnak, hogy az érdekeiket gyengébben képviselő rétegek megerősödjenek, és ezzel új erőviszonyokat teremthetnek a társadalomban. Minél gyengébb a szociális munka mint szakma (vagyis a szociális munkások fizetése, képzése, eszközeik stb.), annál nehezebben tudják a náluk is gyengébbek megerősödését előmozdítani. Sőt, talán nem is érdekük, hiszen ha a saját hatalmuk olyan gyenge lábakon áll, akkor inkább élnek a saját hatalmukkal, mivel így érzik magukat biztonságosabb helyzetben. Csak aki biztos az erejében, az nem él vissza saját hatalmával. Többnyire a nem eléggé magabiztos szülők verik a gyerekeiket, mert nem tudják másként átadni nekik azt az üzenetet, hogy ez vagy az nem jó a gyerekeknek. Azok a kormányok börtönzik be a velük szembefordulókat, akik nem hiszik, hogy demokratikusan megválasztanák őket.

Témánk tehát a hatalom, az erő, az autoritás: csupa olyan dolog, amittől illik idegenkedni, amit nem szeretünk. Ilyenekről lesz szó, s mint tudjátok, nem adok recepteket. Magam is zavarban voltam, rengeteg mindent olvastam, összeszedtem, felidéztem. A saját magam idegenkedését is a témával kapcsolatban. Eszembe jutott, mennyire zokon vettem apámtól, amikor kiskoromban néha azzal magyarázta, hogy miért nem vehetek részt a nagyok dolgaiban, mert „amit szabad Jupiternek, azt nem szabad a kis ökörnek”; vagy hogy nem volt szabad a székében ülni, mert az csak Apa helye, közben olyan nem volt, ami „csak az én helyem” lett volna. S mennyit rágódtam ezen az „igazságtalanságon” a pszichoanalízisem folyamán.

Nem biztos, hogy ezután meg tudjuk válaszolni a feltett kérdéseket. De lesz néhány olyan témánk, ami

a hatalomról szól, és talán már a kérdés felvetésével teszünk valamit: nem hagyjuk eltűnni, tagadni a problematikáját. Aztán már mindenki saját maga törheti rajta a fejét.

A következőkről lesz szó:

- Hatalom, vezetés és szupervízió
- Autoritás (autoritás, hatalom, hatóság, szaktekintély, tekintély, illetékesség, felhatalmazás, legitimáció)
- Vezetés – igazgatás – *leadership* (vezérlés)
- Konfliktusmenedzsment
- Bizonytalanság, helyzetek és kontextusok

Gondoljunk bele!

1. Mit tapasztaltunk a hatalommal, autoritással kapcsolatban?
2. Milyen reakciókkal (konkrét és érzelmi, nyitott és burkolt) találkoztunk hatalmunk használata során?
3. Milyen elvárások vannak velünk szemben beosztottaink és főnökeink irányából?
4. Gondoljunk egy konkrét esetre, amelyik felveti a hatalom/erő kérdését!

Az autoritás

Az autoritás egy rendkívül nehezen definiálható fogalom. Intuitíve mindnyájunkban él egyfajta elismerés az autoritással szemben, vágyunk is arra, hogy rátámaszkodhassunk, és élvezzük óvó-örkődő szárnyait. Freud (1910) véleménye szerint az autoritás rendkívül fontos tényező mindnyájunk életében. Az emberek általában valamilyen mértékben függő viszonyban vannak a külső elismeréssel, vágnak az autoritás iránymutatására. Autoritás nélkül bizonytalanok, elveszettek. Freud az autoritás igényét a szülő-gyerek kapcsolattal hozta összefüggésbe, különösen az apaképpel mint az autoritás családi forrásával és megtestesülésével.

Az apai autoritással való azonosulás, majd annak internalizálása az ember erkölcsi fejlődésének egyik legfontosabb alapja.

Lacan (2002) folytatta, bővítette és mélyítette azt az apafelfogást, mely az apát a **törvény és a másság** reprezentánsának tekinti.

Mély kapcsolat van az autoritás és a másság között. Az autoritás egy olyan követelést képvisel, ami máshonnan jön, és más hangja van, amely intuitíve más a sajátunkétól. Ez nem a saját énünk hangja. A másság hangja az egyik fontos eleme a külső autoritásnak, és az ehhez való viszonyulásunknak. Ezzel szemben a belső autoritás a saját szelfünk kifejezése. A belső és a külső autoritás megélése komplex tapasztalatok és elemek szubjektív összjátéka. Ezért olyan nehéz bármilyen autoritásról objektíven beszélni.

Az autoritás erővel, hatalommal jár – határozni, bírálni vagy választani kell; dönteni olyan dolgokról, melyek kérdésesek, vitathatók, több nézőpontúak, vagy versenyben vannak. Az autoritás a szabályozás, a vezetés (akár a parancs), a kontroll és a döntés joga. Az autoritás azt jelenti, hogy a döntés vagy a határozat, melyet

az autoritással rendelkező személy hozott, kötelezi azokat, akikkel szemben autoritásával él. Amikor egy intézményben működő autoritásról beszélünk, az autoritás joga lehet adott, kapott vagy átruházott (*delegation of authority*).

Weber (1987) meghatározása szerint: „Minden olyan esetben hatalomról beszélünk, ha egy társadalmi kapcsolaton belül van rá esély, hogy valaki a saját akaratát a másik akaratá ellenére is keresztülvigye, függetlenül attól, hogy min alapul ez az esély” (Weber 1987: 77). A hatalom tehát olyan erő, amelynek legitimitációja mindkét oldalról: az erős, a hatalommal rendelkező, valamint az erőtlén oldaláról is elfogadott.

Az uralom viszont engedelmisségen alapul, s ennek a legkülönbözőbb motívumai lehetnek.

Weber (1987: 221–299) az uralmat a következőképpen kategorizálja:

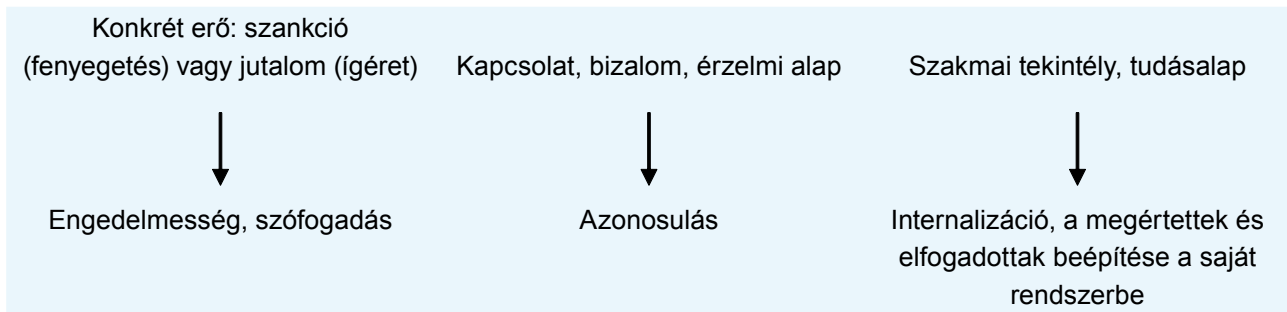
- Tradicionális uralom, mely lehet öröklődő (dinasztikus), alapulhat hosszú ideje fennálló szokásokon (a legidősebb gyerek viszi tovább), adódhat a társadalmi nemből (az apa a család feje).
- Legális uralom, mely intézményes, racionális, törvényes. A vezető a legitimitációját sokszor nagyon szövevényes, formális szabályokból levezetve, kijelöléssel kapja; általában azért, mert elismert szaktekintély. A modern társadalmak ilyen típusú autoritással működnek.
- A karizmatikus vezetőt az „Isten is vezetőnek teremtette”. Vonzóereje köti hozzá a követőit; a vezető a szerepet magára vállalja. A karizmatikus vezető sokszor komoly társadalmi mozgalom inspirálója, mely szembeáll a létező rendszerrel, a hagyományos vagy intézményes autoritással (Lenin, Martin Luther King, Hitler, Lech Wałęsa). A karizmatikus uralom soha sem hosszú életű (akkor sem, ha sikeres), hanem átadja helyét a hagyományos vagy intézményes vezetésnek. Sokszor az új, „fiatal” intézménynek is karizmatikus vezető a kezdeményezője, az intézményesedés során azonban racionális vezetés alakul ki.

A szociológiában a konfliktuselméletek egyrészt ugyanígy használják a weberi definíciót, másrészt új értelmet adnak neki, arra a megfigyelésre alapozva, hogy a hatalmat szinte soha nem fogadják el erkölcsileg azok, akiknek nincs hatalmuk. Ezért ez az iskola úgy tekint az autoritásra, mint olyan hatalomra (erőre), amely oly mértékig intézményesedett, hogy alig megkérdőjelezhető. A konfliktuselméletek gondolkodásmódjára majd még később rátérünk.

A kérdés most az, hogy:

1. milyen típusú erőt használunk;
2. milyen típusú választ, reakciót keresünk, kapunk?

Az erő típusa szerinti „válasz”



Ha szélsőségekben gondolkozunk, úgy láthatjuk, hogy a vezetőnek csak az a dolga, hogy a munka pontosan és zavartalanul menjen, vagyis hogy teljes legyen az engedelmesség. Ehhez elég csak a konkrét erő használata. A szupervízor ezzel szemben azt szeretné elérni, hogy internalizálás menjen végbe. Ehhez az kell, hogy legyen szakmai tekintélye a szupervizand szemében. A középső oszlop, az érzelmi azonosulás, mindkét feladat eszköze lehet. A vezető is, a szupervízor is alapozhatja autoritását érzelmi kapcsolatra, hogy azonosulás motiválja a szociális munkást, hogy jó legyen a hangulat. Ebben az esetben úgy teljesül a munka, ahogy azt maga a vezető tenné. Az azonosulás típusú együttműködés alapja a függőség, a vezető vagy a szupervízor utánzása, vagy vakon követése.

Vezetői szemszögből ez azért nem elég jó, mert az állandó utasításokra váró „követők” tehetetlenek, ha nincs jelen a vezetőjük. Szupervíziós szempontból ez azért nem „elég jó”, mert a szupervizand nem fejlődik a maga képességei és adottságai szerint.

Miben rejlik az esetleges, sőt valószínű konfliktus, ha ugyanaz a személy a vezető, illetve a szupervízor?

Gondoljunk bele!

- **Mi a vezető szupervízor belső konfliktusa?** A munkát el kell végezni, méghozzá jól. Én vagyok felelős érte, de én vagyok a felelős azért is, hogy a szupervizandok a saját tempójukban, helyzetüknek megfelelően fejlődjenek.
- **Mi a beosztott-szupervizand belső konfliktusa?** Meg kell felelnem, mert a vezetőnél van az erő, ő szankcionál vagy jutalmaz, de ha fejlődni és tanulni akarok, a szupervízióban fel kell fednem hibáimat, kötelességeimet, problémáimat.
- **Milyen konfliktus alakulhat ki kettőjük között?** Az elvárások különbözősége, a félelem, hogy az egyik megbuktathatja a másikat, mert vagy a munka nem lesz rendesen elvégezve, vagy a fejlődés elakad. Különböznek a hangsúlyok, különbözik a deklarált viszony a tapasztalttól; áttételes, tudatalatti projekciók működhetnek.

A korai, szülői paradigma az áttétel (*transference*) révén újrakonstruálja magát az autoritási viszonyban. A szupervízióban és a vezetésben is jelen van az autoritás. Az áttételben nincs különbség a kettő között, mi-

után azt „otthonról” hozzuk magunkkal. A különbség az, hogy a „tisztá” külső szupervízióban az **erő** csak az áttétel szintjén jelenik meg, míg a vezető szupervízornak, a főnöknek valóságos és konkrét ereje is van.

Az intézményen belüli autoritás erős kapcsolatban áll a vezetéssel. A vezetőnek feladatköre szerint hatalma van dönteni az adott csoport hatáskörébe tartozó kérdésekben. Ez vezetői hatalom, e nélkül nem létezik vezetés sem, és az intézmény sem tud megfelelően működni. Ebből származik a vezető **felelőssége** is. A felelősség mércéje: a fő feladat elvégzése, hiszen ez indokolja a vezető autoritását. **Ha a fő feladat nem világos, nem egyértelmű, akkor nem lehet autoritást átruházni, nem lehet a feladat teljesítését értékelni, megosztani a felelősséget, vagy társulni.**

Mi a feladat, ha szakadék van a deklarált és a rejtett célok között?

Egy saját emlék: Családsegítőben dolgoztam, melynek deklarált feladata az volt, hogy segítse a klienseket, a lehetőségek és a kényszerek keretében. A helyzetet megszorítások, kényszerek, a kliens és az intézmény közötti kölcsönös gyanakvás jellemezte. Az intézmény vezetése azt várta, hogy hárítsunk, spóroljunk, feleljünk meg a hatalom elvárásainak. Szerintem a feladatunk az volt, hogy befogadjunk, segítsünk, amennyit csak lehet. A következmény az lett, hogy az intézmény vezetése úgy érezte, nem lehet rám ruházni az autoritást, mindent aláírtattak, mindent kontrolláltak.

A taxisofőr története: Egyszer egy iránytaxival utaztam Tel Avivból Jeruzsálembe. Már mindenki leszállt, csak én maradtam, meg a sofőr. Megkérdezte, hogy mit csinálok. Mondtam, hogy szociális munkás vagyok. Sírva fakadt. Kérdezem tőle: mi baj van? Elmesélte, hogy az ő kislánya 17 éves, terhes lett, és a fiú nem akarja elvenni, ők meg bekényszerítik őt ebbe a házasságba, de nincs semmijük, az égvilágon semmijük, és hogy mi lesz velük. Mondtam neki, hogy a legjobb embernek meséli el, mert éppen ott laknak, ahol én is dolgozom, és jöjjön be hétfőn, megbeszéljük, hogy mit lehet csinálni.

Aztán mentem a szupervízoromhoz, aki a főnöknőm is, és elmondtam, hogy ez az eset történt, és hétfőn jön ez a kliensem, aki hozza a kislányát, talán a fiú is bejön, ki tudja. Lerohant engem, „hogy jövök én ehhez, nincs nekünk elég dolgunk meg bajunk”, meg hogy „a mi számlánkra fognak ők házasodni meg rendbe jönni”, valami ilyesmit mondott. Szóval nagyon konfliktusos volt a helyzet körülöttem.

Gondoljuk át a következőket!

- Mi a munkahelyi csoportom, illetve az intézmény *deklarált* fő feladata?
- Mi a munkahelyi csoportom, illetve az intézmény *gyakorlati* fő feladata?
- Ugyanezt mondaná az igazgató, a különböző szintű vezetők, a munkatársak?
- Kinek kivel közös a feladat definíciója?
- Hol vagyok én ezen a képen?
- Melyek az én deklarált feladataim?
- A gyakorlatban milyen feladatot töltök be leginkább?
- Kikkel közősek a céljaink?
- Kikkel ellentétesek?

- Min kéne változtatni?
- Min lehet?
- Kik lehetnek társaim ebben?
- Kik lehetnek az ellenzőink?
- Hogyan lehetne közelíteni a céljainkat egymáshoz?

Beszeljünk most a beosztottakról, hogyan viszonyulnak az autoritáshoz a kötődésemélet alapján!

Ismeritek René Spitz (1945) kísérleteit, amelyeket kismajmokkal végzett? Három „anyamajmot” készített: egyet drótból, egyet fából és egyet puha szőrméből, mindegyikből ugyanannyi tejet lehetett szopni. A majmok akkor is odabújtak a szőrányához, amikor nem voltak éhesek, vagy amikor nem lehetett belőle tejet szopni. Mikor a szőrmét eltávolították, még a szopásról is lemondtak, vagy csak bezabáltak, és depressziósan ültek egy sarokban. Ha a szőrmeanya néha ott volt, máskor nem, a majmok nyugtalanná, agresszívokká váltak. Innen származik a kötődés elmélete, ami az állandó és biztos melegség, a puha érintés fontosságát, elsődleges szükségességét hangsúlyozza.

Bowlby (1969, 1973) kutatásai a kötődéssel kapcsolatban máig aktuálisak. Különösen kedvelem, talán azért, mert első éves egyetemistaként ez volt a legelső kutatás, amiről tanultunk, és amit angolul kellett elolvasni és megérteni. Amikor megértettem, mélyen megrendített. Bowlbyt az foglalkoztatta, hogy miért volt olyan magas a csecsemőhalálozás aránya az árvaházakban, a legjobbakban is, ahol nem hiányzott sem ételmezés, sem higiénia. Mibe halnak bele a picik?

Bowlby és mások további kutatások nyomán folytatták ennek az elméletnek a kifejtését.

A kötődésemélet háromféle kötődési stílust nevez meg (Ainsworth, 1970):

1. **A magabiztos vagy biztonságos** kötődés olyan szülők gyerekeinél figyelhető meg, akik állandóan és következetesen, gyengéden vannak jelen a gyerek életében. Ezek a gyerekek minden probléma nélkül játszottak tovább, akár idegen felnőtellel is, amikor az anyuka pár percre kiment a szobából. Érdeklődőek, kíváncsiak voltak, és élvezték a játékot. Amikor az anya visszatért, örömmel vonták be őt is a megkezdett játékba.

2. **A szorongó vagy bizonytalan kötődés** olyan szülők gyerekeit jellemzi, akik nem következetesek, hangulatuk kiszámíthatatlan, néha gyengéd, néha haragos, elutasító hozzáállásúak. Ezek a gyerekek szorongással reagáltak az anya távozására. Sírtak, haragosak, agresszívok lettek, dobálták a játékokat, nem élvezték a játékot. Amikor az anya visszatért, váltakozóan közeledtek hozzá és távolodtak tőle, rosszkedvűek, haragosak voltak, nehezen nyugodtak meg.

3. **Az elkerülő típusba** olyan szülők gyerekei kerültek, akik nem reagálnak a gyerekekre, mással vannak elfoglalva, elhanyagolják vagy bántalmazzák a gyereket. Ezek a gyerekek elkerülték a visszatérő anyát, távolodtak tőle. Nem sírtak, nem is örültek a játéknak, nem is ellenkeztek; csendben és passzívan viselkedtek.

A későbbi kutatások már a felnőttkori stílust vizsgálták. Keren Daon (2008, internet, héber: http://www.psychologist.co.il/articals_4.htm) szerint ugyanez a három stílus folytatódik a felnőttkori kapcsolatokban, párkapcsolatokban is. Keren Daon a munkahelyi viselkedés mintázatait vizsgálta. Arra fókuszált, hogyan viselkednek beosztott szerepben, hogyan viszonyulnak a felettséssel a fentről jövő utasításokkal szemben.

A vizsgálatban résztvevők különböző munkahelyeken voltak alkalmazottak. Beosztottként mindnyájan megkapták az utasításokat, és el is végezték a feladatukat. Különböztek azonban abban, hogy miként élték meg a vezetővel szembeni viszonyt, és milyen motiváció állt szófogadásuk háttérében. Ez persze egyrészt attól is függött, hogy milyen volt a munkahelyi légkör, és milyenek voltak az egyedi életkörülmények, de függött az egyéni **kötődésmintától, stílustól is**.

Konklúziók

A **szorongó típus** mindig „szót fogad”, szívesen és alázattal, hogy elégedett legyen a főnök. A motiváció a kiengesztelés; az ilyen munkatárs várja az elismerést, legfontosabb jutalma, nyeresége az odatartozás érzése, az autoritásfigurától kapott biztonság és szeretet.

Az **elkerülő típus** általában teszi a dolgát, és szót fogad, de erős belső ellenkezés és negatív érzelmek közepette. Semmi nyereséget nem érez, csak veszít, és inkább elszakad érzelmileg, befagyasztja az érzéseit.

A **magabiztos típus** pozitívan viszonyul az autoritáshoz, szívesen együttműködik vele, érzelmei széles körűek és különbözőek, pozitív és negatív irányban egyaránt, de ezeket sikeresen szabályozza, és reálisan, a külső valósághoz illeszkedve működik.

Nem szabad elfelejteni, hogy valójában mindnyájunkban a három típus keveréke van jelen, és a **különböző autoritási mintázatok különböző reakciót hoznak elő**. Más reakciót vált ki a kemény, autoritatív, erőszakos, parancsoló vezető, és mást a munkatársait bevonó, együttműködő, a problémákat megbeszélő vezető.

Vezetőként azt a következtetést is levonhatjuk ebből, hogy figyelembe kell vennünk a beosztottunk elsődleges, otthonról hozott kötődési stílusát. A következetes, odafigyelő és kooperatív vezetés megnyugtathatja a szorongó beosztottat. Az elkerülő nehezebb dió, de szerencsére ritkábban is fordul elő.

Az elkerülőnek olyan munkakörnyezet a szerencsés, amiben nagyobb a szabadsága, több a saját felelősség, és kevesebbszer kell interakcióba lépnie az autoritással. Így jobb esélye van annak, hogy sikerélményei legyenek a feladatok elvégzésében.

Az autoritás forrásai

Az autoritásnak mindig van valamilyen forrása, melyből merít. Az intézményben az autoritás jöhet felülről, alulról vagy az egyenrangúak felől.

Felülről jövő autoritást képvisel egy közintézmény élén a kijelölt igazgató.

Alulról jövő autoritást képvisel egy önkéntes alapon összegyűlt csoportban a választott elnök vagy képviselő.

Felülről és alulról jövő autoritást hordoz a kijelölt vezető, aki csak akkor tudja a feladatát elvégezni, ha az autoritását beosztottai is elismerik, elfogadják. Ez az, ami számunkra a legrelevánsabb.

Az **egyenrangúaktól jövő autoritás** egy folyamatosan vagy egy cél elérése érdekében együttműködő csoport esetében nem szükségszerűen a hivatalos vezető személyében ölt testet (bár lehet ilyen is). A csoport

a közös tapasztalatok során néha direkt, máskor indirekt módon kiválaszt, követ egy vezetőt. Orsós Jakab mondja egy interjúban a romák hagyományos életéről (Katz 2005): „a kompánia »kimossa« magából a vezetőt, a legokosabbat, a legügyesebbet, aki jól kommunikál befelé és kifelé”. Az ilyenfajta autoritás nem mindig egyértelmű, változékony, és sokszor zavart okoz.

Belső autoritás: az ember belső világa az egyedi hozzáállásból, képességekből, erőkből és a fejlődése során megélt internalizált autoritásalakokkal való kapcsolatból áll. A korai kapcsolatoknak nagy a hatásuk, elsősorban a szülőké, de másoké is – tanároké, igazgatóké, rendőrké vagy más autoritatív alakoké. De nem csak a közvetlen tapasztalatok építik a belső autoritást. A belső autoritás összetevői az ember önképe, önmagába vetett hite, erejébe és képességeibe vetett hite. Ezek tapasztalataiból fakadnak; különböző helyzetekből meríthet tudást és biztonságot. Természetesen ez negatív irányban is működhet, és bizonytalanságot is előidézhethet.

A tapasztalat, az élmények, az önkép és az autoritáshoz való viszony mind hozzáadnak a belső autoritás érzéséhez, melyet az ember érez, és mások felé kivetít. Annak ellenére, hogy szubjektív tulajdonságról van szó, amely nem külső autoritás átruházásából, hanem kizárólag belső érzésből fakad, kétségtelen, hogy a belső autoritás sokat számít abban, hogy az ember autoritást tartalmazó feladatokhoz jut. Lehet, hogy mások választják meg vezetőnek, de az is lehet, hogy tartanak az erőtől, amit kisugároz, és ezért nem hagyják, hogy autoritatív szerepbe jusson, vagy ha már elérte, elveszik tőle. A szülők bizalma és támogatása mélyen hatnak az ember autoritás érzésére.

Az autoritás, a vezetői képességek és az erő

Az autoritás sok szálon összefügg a vezetői képességek és az erő fogalmával. A vezetői képességek – mint az autoritás is – bizonyos keretek között működnek. Megvannak a határaik. De az autoritással szemben a vezetés **egy bizonyos emberről szól**: milyen mértékben, milyen stílusban és milyen minőségben veszi magára a vezetést, vagy kerüli azt el?

Az autoritás – a vezetői képességekkel szemben – elsősorban a feladatból fakad. Mondjuk, X az igazgató. De mennyire alkalmas vezetőnek? Egy ember, akinek jól definiált, és egyértelmű státusza és feladatköre van az intézményben, vezetőként működik, amikor az autoritását gyakorolja.

Az erő nem egyenlő az autoritással. Igaz, hogy az autoritás döntési, választási és kontrollálási erőt biztosít a feladat keretében. A vezető vagy igazgató autoritása erőt ad a feladat elvégzéséhez szükséges eszközként.

Másrészt az erő olyan képesség, amellyel másokra vagy az intézményre lehet hatni, a feladattól függetlenül, és sokszor egész más forrásokból adódóan, mint a feladat vagy az intézmény felépítése, vagy mint a pénz, a politikai befolyás, a katonai hatalom, vagy akár személyiségi ereje, karizmája.

Az erő problémája felveti a tehetetlenség vagy a gyengeség kérdését is. Fontos megjegyezni, hogy az erő is, és a gyengeség is lehet introjektált vagy projektált, fakadhat kívülről vagy belülről. Lehet, hogy valaki nagyon erősnek számít (vagy annak hiszi magát), vagy azt gondolja magáról, hogy nagyon gyenge, de mások

erősnek tartják a feladatkörében. Az erősség vagy gyengeség érzete eredhet belső, szubjektív forrásokból, vagy jöhet kívülről, mások projekcióiból is.

Az autoritás és autoritativitás nem ugyanaz! A kettő közötti különbség abból származik, hogyan használja fel valaki az erejét. Autoritásról beszélünk, ha a feladat keretében és érdekében használja szakmai autoritását, de nem fenyeget, és nem erőszakolja rá másokra. Nem sérti beosztottai autoritását, sőt inkább erősíti azt. Ez az *empowerment*. Ezzel szemben, amikor valaki az autoritását erőszakosan és uralkodóan használja, amikor engedelmességet követel, azzal elvitatja, vagy el is törli mások – a beosztottak – autoritását.

Persze ez nem mindig ilyen nyílt és agresszív formában megy végbe. Lehet ezt mézesmázosan és udvariasan is tenni. Amikor a vezető és a szupervízor ugyanaz a személy, nagy a veszélye annak, hogy a két feladatot összekeverjük, sokszor tudat alatt is.

Például egy szupervíziós ülésen, amikor a szupervizand ellenkezik, másképp gondolja a megoldásokat, a vezető hirtelen előjön azzal, hogy nem biztos, hogy kiadja a szupervizand szabadságát. Lehet persze, hogy ez épp a gyengeség érzéséből fakad, az elbizonytalanodásából, mert nem tudja elviselni, hogy a szupervizandnak van igaza.

De külső szupervízió esetén is előállhat hasonló nehézség. Hasonló vita esetén a szupervízor reakciója azt sugallhatja, hogy amit a szupervizand ajánl vagy tesz, az tönkreteheti a klienst. „Majd meglátod, hogy igazam lesz!”

Gondold át a saját szupervízióidat!

Vannak-e ezzel kapcsolatos példák? Melyik volt az a pillanat, amikor úgy érezted, hogy a szupervízor autoritativ módon reagált? Mit éreztél? Szót fogadtál neki, vagy ellenkeztél? Nyíltan, vagy magadban tetted ezt?

Egy példa: Egy Izraelben tanuló magyar fiú droghasználat után pszichotikus rohamot élt át. Kórházban volt egy hónapig, majd az egyetemi klinika pszichológusa kezelte, plusz pszichiáter adta a gyógyszert. Átkérdelkedett hozzám. A pszichológus rám förmedt: „Hogy mered vállalni? Te ehhez nem érthetsz!” De a srác nem volt vele megelégedve, és ha én nem vállalom, magára marad. Mi történt itt?

A pszichológus részéről viszontáttétel zajlott: megsértődött, autoritativ módon és erőszakosan akarta meggyőzni a klienst is, engem is. A kliens annál inkább ellenkezett. Én persze megijedtem, de a fiú elutasítása helyett tanácsot kértem, megbeszéltem *peer*-szupervízióban, meggyőződtem róla, hogy ha nem fogadom be ezt a fiút, magára marad. Nagyon jó terápia lett belőle...

Az autoritív és az autoritativ vezetés között szakadéknyi különbség van, de a hasonlóság néha zavart okoz. Az egyik legjellegzetesebb zavar a szülői autoritás használatában jelenik meg. A társadalmi átalakulások, a családi autoritás elosztásának változásai miatt a szülők gyakran bizonytalannak érzik a feladatukat. Ezért néha lemondanak az autoritásukról a gyerekekkel szemben, vagy autoritativ módon használják fel. Ez káros lehet a gyerekekre nézve, különösen kamaszkorban. A baj az önkényességben rejlik, amikor az üzenetnek nincs más értelme, mint az, hogy: „Én vagyok a főnök, mert én vagyok a nagy, az erős, a szülő.”

Az autoritás megszerzése és elvetése

Amint láttuk, az autoritás szubjektív érzékelése belső világunk összetevőiből van felépítve. Objektíven definiálva származhat fentről, lentől és belülről; a státusból és a feladatból; meghatározhatja az intézményen belüli helyzet és az ott folyó élet.

Még egy fontos aspektusa van az autoritásnak. Úgy gondolok az autorításra, mint egy üres térre, amit be kell tölteni. A tér az intézmény felépítéséből és az ott működő erőkből jön létre; erősen befolyásolják a társadalmi dinamikák, a politikai és kulturális erők. De ott van az üres tér, várva az **egyént**, aki betölti.

Az autoritást, a vezetést **be kell tölteni**. Ha kezünkbe kapjuk vagy vesszük a vezetést, tartjuk a feladat szimbólumait is. Ez a kéz támogató kéz is, melyre az autoritást igénylők támaszkodhatnak, és bízhatnak benne.

De a kéz csak akkor van tele, ha **tart**. A vezetés-kéz-tér magában üres. Csak akkor van tele, ha tartást biztosít. Amint elengedjük, kiürül. Az autoritás tehát tartás: a feladat tartalma és kerete, a határok tartása. Hogy mennyit tartunk a kezünkben – változó. Ha csak a formális feladatot tartjuk – nem lesz benne a vezető, nem lesz benne vezetés, talán csak igazgatás. Ha viszont az énünkkel is megtöltjük – nem a saját akaratunkkal, hanem az odaadással, gondolkodásunkkal, empátiánkkal, érzéseinkkel – felfogható és autentikus lesz az a tartás, amit a vezetés során biztosítunk.

Ezért a vezetői autoritás a telítettségéről és az ürességről szól. Ez azt is jelenti, hogy milyen könnyen kiüresedhet az autoritásunk, ha elernyedünk működésünkben, erkölcsünkben, konkrét és/vagy szimbolikus jelenlétünkben (Ehrlich 2010).

Felelősség

Az eddig leírtak nyilvánvalóan felelősséggel járnak. Persze lehet a felelősséget csak a formális feladat betöltése, elvégzése szerint mérni. De a mi munkánkban, akár kliensekkel dolgozunk, akár a szupervízióban, nem lehet formális kereteket kijelölni. Ehhez tartás kell, tartó kéz, kitartó kéz, **holding**. Nem szorító, fojtó tartás, de nem is elengedés, elhagyás. A **holding** fogalma a kisgyerek anyai tartásából ered, a védő és biztonságos tartás a karban, ahonnan a gyerek nem eshet le, de nem is fojtogató, nem fenyegető, nem erőszakos, hanem gyengéd és biztonságos tartás.

Az autoritás társadalmi jelentése

Mint már az Előszóban is mondtam, az autoritás napjainkban „rossz tárgynak” (*bad object*) számít. Az autoritás nem népszerű fogalom. Nem jól illeszkedik azokhoz a társadalmi értékekhez, melyekkel az egyenlőséget, a személyi szabadságot hirdetjük. Az autoritás hierarchikus fogalomnak számít, egy letűnt világ szimbólumának, ahol rigid és áthatolhatatlan határokkal körülvett társadalmi osztályok voltak, valamint olyan rendszerek, mint a rendőrség vagy a katonaság.

Mivel az autoritáshoz való viszony ennyire fontos társadalmi jelkép, nagyon nehéz beszélni róla. Rossz

a híre és a konnotációja, így inkább nem beszélünk róla, eltekintünk tőle, eltereljük a szót. De azért az autoritás létezik, működik, és nagy hatása van a családban, a társadalomban, az intézményekben, a politikai életben, a szakmában.

A rossz konnotációk miatt egy vezető szupervízor úgy érezheti, hogy nem jó az autoritását aktiválni, értékelni, esetleg felmondani egy szociális munkásnak. Kellemetlennek tarthatja a határokat betartatni, például megkövetelni a munkaidő betartását. Néha úgy néz ki, mintha az autoritás aktiválása kicsinyesség lenne, régimódi formalizmus, vagy a saját személyiségi problémája. Az autoritás aktiválása azzal az érzéssel jár, hogy a vezető nem elég kedves, és szükségtelenül kellemetlenkedik. És tényleg, van aki inkább kellemes és kedves, akár az autoritása eltussolása vagy feladása árán. De ennek nagyobb az ára, mint a vezető „eltörpítése”, feladatának vagy státuszának gyengítése. Az árat a vezetett csoport fizeti meg. A határok elmosódása demoralizáló, a csoport szétesik. Ha a mulasztások felett szemet hunyunk, az azt is jelzi, hogy a rendes munka sincs elismerve, mintha a vezető nem is venné észre, mi folyik. Az autoritásra – nem az autoritativitásra – a csoportnak is szüksége van.

Demokratikus autoritásról van szó. A demokráciát az autoritatív, hierarchikus rendszer ellenkezőjének fogjuk fel. De tévesen, mintha ez azt jelentené, hogy ha nem lenne benne rendszer, nem kéne az autoritás. Vanak helyzetek, amikor ez nagyon pozitív. De van, ahol ez az illúzió káros, az autoritást illegitimnek állítja be, és az azzal való viszonyt megbeszélhetetlenné teszi.

Ilyen szituáció a kliens és a szociális munkás, valamint a szupervízor-szupervizand közötti viszony. Közben a felek egyenlő emberek, a köztük lévő viszony nem szimmetrikus, és ebben a helyzetben az egyenlőség – illúzió. Ebben a helyzetben mindkét (mindhárom) félnek más és más az autoritása. *Mindegyiknek van szava, szakértelme, autoritása a saját területén.*

Ha arra akarunk ügyelni, hogy az autoritásunk ne legyen se autoritatív és erőszakos, se pedig karizmatikus és érzelmileg zsaroló, hanem szakértelemre és a tapasztalat bölcsességére épüljön, akkor ezt a kölcsönös elismerést kell adni, és magunknak is megkövetelni.

Mi a kliens szakértelme, autoritása?

A kliens szakértelme: ő a saját életének és életfelfogásának szakértője. Ő az, aki igazán tudja, mit jelent Kovács Jánosnak lenni; a múltjával, jelenével, jövőbeli reménységeivel és aggodalmaival együtt. Ebben csakis az övé az autoritás, ő tudja jobban, ő vezeti a segítőjét.

Mi a segítő szakértelme, autoritása?

A segítő szakértelme leginkább az odafigyelés, a kliensre és saját magára, a környezetre, és ezek kombinációjára. Felajánlhatja a kliensnek az értelmezését, a lehetőségeket, a támaszát, esetleg elméleti és tapasztalati tudását, ha ez releváns és használható a kliens számára. Az érzéseire is oda kell figyelnie. Félelmeinek, hi-

ányosságainak, bizonytalanságainak – csakúgy, mint reményeinek, sikerélményeinek – ő a szakértője. Ezzel a szakértelemmel fordul a szupervízorhoz.

Mi a szupervízor szakértelme, autoritása?

A szupervízor nem mondhatja a szupervizandnak, hogy nem kell félni, nincs veszély: ha a szupervizand fél, számára valós a veszélyérzet, és ebben övé a szakértelem, az autoritás. Ezt a szupervízornak el kell ismernie. A szupervízor egyik fő feladata segíteni a szupervizandnak felismerni az érzelmeit, és megtalálni a megfelelő utat.

Ezzel együtt a vezető szupervízor nem engedheti meg, hogy a segítő úgy döntsön, hogy nem segít egy bizonyos kliensnek, mert fél. A félelem elismerése után a szupervízor segít megtalálni a módját annak, miként lehet a félelemmel megbirkózni, megtalálni a megoldást, hogy a kliens valóban segítséget kapjon.

Itt nagyon jól összhangba kerülhet a belső szupervízor és a vezető munkája. Itt válik az autoritás támogató és határokat kijelölő része egésszé. Itt egészül ki szülőszerű felelősséggé a feladat. Nem a függőség szorgalmazásában, hanem azzal, hogy a támogatás, a megértés és a határok meghatározása ugyanabba a felelősségkörbe tartozik.

Térjünk vissza a demokráciához! A demokrácia – mint minden más hatalom – nem létezhet autoritás nélkül. Nagyon fontos, életbevágó, egyénekre és a társadalomra kiható döntéseket kell hozni, és véghez kell vinni azokat. A kérdés ezért nem az, hogy legyen-e, vagy szükséges-e az autoritás. A kérdés az, hogy mi az autoritás forrása. Milyen szabályok szerint működik, mik a határai a döntési folyamatoknak és a döntések végrehajtásának? A demokráciában az autoritás gyökere, forrása lentről, a néptől fakad. A döntések és a végrehajtás szabályai az alkotmányban és a törvényekben részletezve vannak. A működő demokráciában nem kevesebb az autoritás, mint akármilyen más rendszerben. A különbség az, hogy az autoritást a feladat határozza meg, és az pontosan csak annyi, amennyi a feladathoz tartozik. A tisztséget viselő ereje, autoritásának forrása és ennek területe úgy van meghatározva, hogy mindig számon tartják és ellenőrzik a többiek jogainak érvényesülését.

Az autoritás fogalmának különböző értelmezései valószínűleg mindnyájunk mély ambivalenciáját tükrözik az autoritással szemben. Gondolom, igaza volt Freudnak abban, hogy az autoritáshoz való viszonyt a szülőkhöz való korai viszonyhoz hasonlította. Ez a viszony eleve ambivalens. Egyrészt ott van a vágy, hogy támaszkodhassunk a szülői autoritásra, és függhessünk tőle, szabaddá téve magunkat a felelősség súlyától. Másrészt az odaadási vágygal szemben ott van az ellenállás az elnyomással, az egyenlőtlenséggel szemben. Ez az ambivalencia továbbra is hat életünk különböző színhelyein: életünk vitelében, az intézményben betöltött feladatkörünkben, amikor felvállaljuk az autoritást és az azzal járó felelősséget, vagy menekülünk tőle.

Az autoritás felvállalása vagy fel nem vállalása – későbbi variációk egy ősi tárgyra, melyről nincs menekvés.

A dialogikus autoritás

Az autoritás és a párbeszéd látszólag ellenkező fogalmak. Az autoritás fentről lefelé irányul; míg a párbeszéd egyenlő felek között zajlik. Ezért most még egy fogalmat vezetünk be, és ez a befolyás.

Vezetői szerepünkben, szupervízorként is autoritásunk van, befolyásunk, hatásunk. De míg az autoritás lehet egyirányú, és hatása is az; a párbeszédben kölcsönösen hatunk egymásra. Szupervízori-vezetői szerepünkben is rendkívül fontos a párbeszéd, különben autoritatívak leszünk, nem vezetők, hanem uralkodók.

A vezetés eredménye, mint már említettük, háromféle lehet:

- *Szófogadás, engedelmesség, a feljebbvaló kiengesztelése.* Forrása a szankciótól való félelem vagy a jutalom reménye. A munka el lesz végezve, de nem hagy belső nyomot, nem fejlődik a „beosztott”.
- *Azonosulás.* A vezető követése abból fakad, hogy szereti, csodálja őt a követője, olyan akar lenni, mint a vezető. Itt már nagyobb a vezető befolyása, de itt is egyirányú, megfellebbezhetetlen, és az érzelmi kapcsolat függvénye. Ha az elvész, a hatás is eltűnik.
- *Internalizálás.* A vezető és a szupervizand közötti mély dialógusból fakadó kölcsönös fejlődés. Feltehető, hogy a tapasztaltabb, nagyobb tudású szupervízor többet tud átadni a szupervizandnak, mint fordítva, de ez egyáltalán nem egyirányú és kizárólagos. A párbeszéd és a kölcsönös elismerés és odafigyelés kommunikációja minkét félre hatással van. Ebben a kommunikációban az egymás tisztelete azt is tartalmazza, hogy egymás szerepét is tisztelik. A vezető autoritásának elfogadása is beletartozik, a szupervizand autonómiájának tisztelete is.

Fontos, hogy a vezető legyen meggyőződve arról, hogy:

- szabad az autoritását felhasználni, anélkül hogy rossznak, gonosznak érezné magát;
- szabad párbeszédet folytatni, anélkül hogy gyengének érezné magát;
- lehet „ez is, és az is”, és nem csak „vagy, vagy”.

	Erős autoritás	Gyenge autoritás
Kevés dialógus	Autoritatív vezetés	Magatehetetlenség
Sok dialógus	Dialogikus autoritás	Túlbeszélés, teljesítményhiány

Az erős autoritás alatt a tartást értem, a keretek egyértelműségét, a felelősséget és a felelősség elosztásának bizonyosságát.

Vezetés (leadership), igazgatás (management)

A kettő nem ugyanaz. Az igazgatás a helyzethez, az intézmény kultúrájához, a feladat jellemzőihez és az igazgató személyiségéhez is függ, azok szerint változik. A vezetés inkább a vezető személyéről szól.

A vezetés egy új irány, egy új vízió kialakítása a csoport számára. Az igazgatás az emberek vagy a források irányítása a már intézményes elvek és értékek szerint.

A kettő együtt ér igazán sokat.

A vezetés igazgatás nélkül: felépít egy új irányt vagy víziót, melyet mások követnek, mindegy, hogy hogyan fogják ezt elérni. A „hogyan” kérdését, az ezzel járó munkát másokra hagyja.

Az igazgatás vezetés nélkül: kontrollálja a forrásokat a *status quo* biztosítása, valamint a már korábban kitűzött célok elérése érdekében.

Az igazgatási stílusok

1. **Az autokrata vagy autoritatív** vezető mindenről egyedül dönt, megtartja magának az információt, vagy csak az igazgatóság tagjaival beszél meg a dolgokat. A célok és a feladatok előre definiálva vannak, és az elvárás a pontos kivitelezés. A kommunikáció felülről lefelé irányul. Ennek a stílusnak az **előnyei**: az igazgatás szilárdsága, a döntések hasonlósága, ami pedig biztonságos, megbízható képet ad az intézményről. **Hátrányai**: le- és elnyomja a motivációt, a beosztottak egyértelműen függenek a vezetőtől, és sokszor kell ellenőrizni a munka menetét.

2. **A paternalista**: ez is alapvetően diktatórikus stílus, mint az előző, de a döntések inkább a beosztottak (vagy a mi esetünkben esetleg a kliensek) érdekeit képviselik, mint az intézményét. Itt az igazgató a legtöbb döntését megmagyarázza a beosztottaknak, és figyel arra, hogy az ő szükségleteik is ki legyenek elégítve. Ez kissé kiegyensúlyozza a motiváció problémáját az előbbihez képest. A kommunikáció itt is fentről lefelé, egy irányban halad, de sokszor kimondottan pozitív, „hadd legyenek boldogok...”. A stílus **előnyei**: a beosztottak együttműködnek, nincs munkahelyi forrongás. **Hátrányai**: a beosztottak nagymértékben függenek a vezetőtől, és ha hibásan dönt valamiről, nagy lesz az elégedetlenség, az elkeseredés.

3. **A demokratikus**: a beosztottak részt vesznek a határozatok, döntések folyamatában, általában mindenben a többség dönt. A kommunikáció szélessávú, és mindkét irányban szabadon folyik. **Előnyei**: a komplex döntésekben részt vesznek a különböző szakértelemmel és tapasztalattal bírók. Mind a munka színvonala, mind az elégedettség növekszik. **Hátrányai**: a döntés folyamata lelassul, és a közösen hozott határozat, konszenzus nem mindig a legjobb döntés (hanem a legelfogadottabb).

4. **A laissez-faire**: a vezető periferikus, a stáb saját magát igazgatja. A kommunikáció horizontális és többirányú, de általában hiányos. **Előnyei**: kihozza a szakértők kreativitásának maximumát, de véletlenszerűen. **Hátrányai**: a kommunikáció véletlenszerűsége miatt sok a nem összehangolt munka, néha többen csinálják ugyanazt, míg közben senki sem végez el egyes fontos feladatokat („nem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal”), hiányzik a fókusz, és ezért nagy az elégedetlenség.

A vezetési képesség

A vezetés két kategóriája:

- *aktuális*: irányt adó, ténylegesen vezető;
- *potenciális*: a vezetés tehetsége, valakinek a vezetői adottságai.

A vezetés mindig tényleges vagy potenciális követőkhöz társul, legyenek azok egy szakmai csoport, másféle csoport vagy tömeg. A vezetésnek mindig ilyen vagy olyan autoritása van.

A vezetés jellemzői kultúrafüggőek. Az állatvilágban is, különböző kultúrákban is más és más a vezető alakja.

Hogyan mérjük a vezetés hatékonyságát, hatékonyságát?

A legegyszerűbb mérce: hány követőt tud a vezér összegyűjteni? Ilyen mércével például Hitler egy időszokban nagyon effektív vezető volt. A probléma az, hogy ez a mérce inkább a hatalmat, az erőt, mintsem a vezetést méri.

Ezért érdemes más mércét használni: felmérni a követőkre gyakorolt hatást. Ez a vezetés sikerét a cél, a vízió, valamint aszerint ítéli meg, hogy a követők milyen és mennyi erőfeszítést tesznek a célkitűzések elérése érdekében.

A funkcionális vezetési modell szerint a vezetés egy olyan viselkedési minta, amely segíti egy csoportnak elérni a céljait, elvégezni feladatait. Ebben a modellben a hatékony vezető bátorítja a funkcionális viselkedést, és leállítja a diszfunkcionálisat.

A jó vezetés jellemzői:

- modellnyújtás, példamutatás, mások szolgálatának előtérbe helyezése a saját érdekekkel szemben;
- tehetség és szakértelem;
- kezdeményező erő;
- karizmatikus ihlet – vonzóerő és ennek felhasználása mások motiválására;
- a feladatra fókuszálás, a kötelezettségek teljesítése;
- a cél(ok) világos érzékelése;
- eredményorientáció;
- optimizmus;
- a determinizmus elutasítása – a képességben való hit;
- a bátorításra, gondozásra-táplálásra való képesség;
- önismeret;
- *self awareness* – tudatosság saját magával kapcsolatban;
- a feladatot megoldani leginkább képesek kiválasztása;
- érteni, hogy mások **mit** mondanak, inkább, mint azt, hogy **hogyan** mondják.

A vezetés szituációs elmélete más megközelítést javasol: a különböző helyzetekhez más és másfajta vezetés szükséges. A vezetés stílusának a vezetettek fejlődésének megfelelően kell változnia. Vagyis nemcsak a vezető tulajdonságai fontosak, hanem a követőké is. Mások szerint a vezetés stílusa függ a következőktől is:

- a feladat jellege;
- az intézmény filozófiája, klímája és kultúrája;
- a vezető főnökeinek véleménye;
- a társak elvárásai;
- a követők kölcsönös reakciói, visszajelzései.

A vezetés milyensége felmérhető még a következő szempontok szerint is:

- a probléma természete;
- a precizitással kapcsolatos követelmények;
- a kezdeményezés fogadása;
- az időkényszer;
- a költségkényszer.

James MacGregor Burns (1978) szerint 130 definíciója van a vezetésnek. Számbavételük után ezeket összegezte öt tulajdonságban:

1. A vezetés kollektív. Nem lehet egy személy vezetéséről beszélni, kell, hogy legyen vezető, de legyenek követők is. Egy intézményben lehet több vezető is, akik együttműködnek egymással.
2. A vezetés a széthúzás jegyében működik. A vezetés mindig együtt jár a széthúzással. Az intézmény fejlődése attól függ, hogyan kezelik a széthúzást.
3. A vezetés befolyásolja az egyes személyek és csoportok motivációit, és megváltoztatja az intézmény történetének folyamatát.
4. A vezetés erkölcsileg tudatos és célratörő.
5. A vezetés folyamatosan változik. A vezető és a követők közötti kötelezettség morális (de nem moralizáló) alapokon áll, változik és fejlődik, mert a vezetők és a követők egyaránt igénylik az elvi alapok nyújtotta kiszámíthatóságot.

Ronald Heifetz és Marty Linsky (2002) leírják, miként bukik el a vezető, ha nem alkalmazkodik megfelelően, és nem tud vezetőként viselkedni:

- másokat hibáztat;
- bűnbakot talál;
- externalizálja az ellenséget;
- letagadja a probléma létezését;
- azonnali következtetéseket von le;
- elterelő hadműveletet kezd.

Az igazi vezető segíti a közösséget szembenézni a valósággal, kezelni a problémákat, megtalálni a korábban nem ismert megoldásokat. Ezek a megoldások nem csak szimptomatikusak. A nem megfelelő vezető halat fog, és odaadja az éhezőknek, az igazi vezető megtanítja a szegényeket a halászatra, és motiválja őket rá.

Egy részletesebb leírás: miért buknak meg vezetők?

Veszélyt jeleznek a következők:

- **A fókusz elvesztése.** Néha a vezetők elvesztik a fókuszt, hogy mi is a legfontosabb; azt a fókuszt, ami még megvolt, amikor vezetők lettek. Ez különböző okokból történhet meg, például könnyen hozzá lehet szokni ahhoz, hogy a vezetés pénzzel és kényelemmel jár. **A jó vezető** ismertetőjele a nagy ívű gondolkodás képessége. De amikor elvesz a fókusz, hirtelen kicsiben gondolkoznak. További jele a fókuszvesztésnek, ha inkább a *doing* (a cselekvés, a csinálás) foglalkoztatja, mint a *becoming* (az alakulás, a lét, valamivé válás). Ha egy vezető túlzottan cselekvésorientált, elfelejtkezik saját fejlődéséről. Amikor a vezető mindent megtesz azért, hogy a munka el legyen végezve, és mások helyett is elvégez feladatokat – az is fókuszvesztés. **Ne tedd azt, amit mások éppolyan jól elvégeznének! A fókuszban inkább a vezetésnek kell lennie, nem a munkavégzésnek.**
- **Gyenge kommunikáció.** Lehetséges, hogy az előbb leírtak következménye. Amikor a vezető elveszti a fókuszt, a kommunikáció is gyér vagy ködös lesz. Néha a vezető úgy gondolja, elvárhatja a követőitől, hogy úgymond tudják, mit akar, ha igazán lojálisak. Ebből aztán sértődés, harag, csalódás származik.
- **Kockázatkerülés.** Ha a fő indíték a bukástól való félelem, semmi újba nem kezd, mindig csak a járt úton megy. Így vész el az eredendő siker is.
- **Etikai csúszás.** Nemcsak a nyilvánvaló erkölcstelenség lehet etikai csúszás, de az is, ha a siker érdekében kicsit csúszik, „a cél szentesíti az eszközt” címen. Néha a beosztottak jelentik az eszközt. Az ilyen vezető összekeveri a vezetéssel a manipulációval, elveszti az empátiát, hízeleg vagy fenyeget helyette.
- **Gyenge önigazgatás.** Ha egy vezető nem vigyáz magára, ezt más sem teszi meg helyette. A vezetők néha szuperembereknek számítanak, akiknek határtalan az energiájuk. A vezetőnek azonban magára is kell vigyáznia stressz és fáradtság ügyében, hogy ne égjen ki. Jól kell bánnia a lelki, érzelmi, szellemi szükségleteivel. Nem kiürülni!
- **A szeretetet és az álmot elvesztése.** A vezetés nehéz munkája, ha jól megy, élvezetet jelent, növeli az álmodozás képességét. De ha elvesz az eredeti álmot lényege, ami miatt felvállalta a vezetéssel, ott találhatja magát, ahol a munka és a célok keveset jelentenek számára.

Ezek a vészjelzések fontosak, sokszor kell ellenőrizni őket, hogy ne fulladjon katasztrófába a vezetés.

Erő, hatalom (power)

Az igazság fenyegeti a hatalmat, és a hatalom fenyegeti az igazságot (Hans Morgenthau, 1970).

Nem ugyanaz, hogy mennyi erőnk **van**, és mennyit **használunk** belőle. Az is közbeszól, hogy mit sejtünk, mit gondolunk: mennyi ereje van a másoknak, mennyit fog használni. Velünk vagy ellenünk lép fel? Társként vagy velünk szemben? **Potenciális vagy aktuális erő?**

Az erő a változtatás kapacitása. A **változtatás** alapvető ebben a definícióban. Legtöbbször mások megváltoztatásán van a hangsúly. Egyes definíciók szerint az erő a másokra gyakorolt hatás, vagy a mások megváltoztatására való képesség. De az erő irányulhat olyan változásra, amit mindkét fél akar. A változás lehet belső, külső vagy kölcsönös. Ennek a felismerése fontos az *empowerment* szempontjából!

Az erő forrásai

Ha az erő egydimenziós lenne, valószínűleg meg tudnánk előre mondani, ki lesz a győztes: az erősebb. Mégis sokszor meglepődünk: a látszólag gyengébb fél erősebb helyzetben van. A mi témánkban: a kliens vagy a szupervizand. A feladatunk több és más erőforrást keresni.

A saját erőnk – csapda is. Nagy a kísértés, hogy a kelletténél többször használjuk. Ha le- vagy felértékeljük a másik fél erejét, akkor vagy túl keveset teszünk bele (mert a másik úgyis gyenge), vagy lemondunk az igazunkról (mert úgysem tudjuk legyőzni). A legtöbb ember azt teszi, amit az általa erősebbnek tartott mond neki, a tett tartalmától függetlenül, ha úgy gondolja, hogy a parancs egy legitim autoritástól származik.

Ugye, ismeritek Milgram⁵ kísérletét az elektromos ütéssel?

Az erő típusai

A bot, a répa és az összefogás (hug). Az első kettő ismert: az erőszak és a csábítás. A harmadik kevésbé megfogalmazott, de mégis a leggyakoribb: az integratív és együttműködési erő.

A kényszerítő erő. A felsőbbség, a bot ereje; akkor is az, amikor nem konkrét szankciót vagy fizikai erőt használ, hanem például zavarba hoz, megségyenít, kihasználja a magasabb pozícióját (akár tudat alatt). Az ilyen erő kikényszeríti a szófogadást.

⁵ A Milgram-kísérlet a **szociálpszichológia** egy, az engedelmisséget vizsgáló kísérlete. A kísérlet célja a résztvevők autoritással szembeni engedelmisségének vizsgálata volt, amikor olyasmit kérnek tőlük, ami **lelkiismeretükkel** ellentézik. Tekintélyszemély parancsára látszólag áramütést kellett mérniük társukra, amit a kísérletvezető azzal indokolt, hogy ez segíti elő a leginkább a tanulást. Milgram első kísérletsorozatában a kísérleti személyek 65%-a volt hajlandó kiadni a legnagyobb, 450 voltos áramütést, bár sokuk meglehetősen rossz érzéssel tette ezt meg. Egyetlen résztvevő sem állt meg 300 volt alatt. (<http://hu.wikipedia.org>)

A répa ereje egy gyengédebb erő. A csábítás és a cserekereskedelem ereje. Ha megteszed, amit kérek, ez lesz a jutalmad.

Az összefogás ereje, az integratív, együttműködő (*collaborative*) erő a legkevésbé feltárt. Emberek megváltoztatják viselkedésüket, inkább belső okok miatt, olyan irányban, ami jobb lehet önmaguk vagy mások számára. Az első, ami eszünkbe jut a „hug”-ról, az a szeretet (ami kétségkívül összefogó erő), de az együttműködés alapja lehet a lojalitás, a hűség, a legitimitás is, az egyszerű jóakarat, vagy az a meggyőződés, hogy az együttműködés produktívabb lehet, mint a hierarchia.

Feminista elmélet szerint más szemmel is lehet az erőt nézni. Az erő három fajtáját különböztetik meg:

- *Power over* = valaki feletti erő, dominancia;
- *Power to* = kapacitás, valamire való képesség;
- *Power with* = az együttműködés ereje, miszerint egy meg egy az több mint kettő.

Az *empowerment* arról szól, hogyan tudhat a gyengébb fél különböző erőforrásokat találni, használni? Milyen fajta erőt érdemes keresnünk?

Mi lehet a mi feladatunk, ha el akarjuk kerülni az erőszakos vagy a csábító erő használatát? Miért nehéz lemondani erről, amikor mi vagyunk a helyzet magaslatán? Miért érdemes egyáltalán?

Konfliktusok

A vezetés, az igazgatás – éppúgy, mint a segítség és a szupervízió is – tele van konfliktushelyzetekkel. Miközben segítő szakmát választva úgy gondoltuk, hogy a világ jóságos oldalára állunk, és csupa jót hozunk létre, kiderült, hogy ezen a rózsán több a tövis, mint gondoltuk volna.

Kiderült, hogy az emberek problémái többnyire különböző konfliktusokból adódnak. Sőt mi több, a problémák megoldásához vezető út még több konfliktussal jár. Most nem a belső konfliktusokról beszélünk, pedig annak is kijárna a tisztelet. Emberek közötti konfliktusokról, az intézmények külső és belső konfliktusairól, a kliensek és a szociális munkások közötti, a szupervízorok és szupervizandók közötti, a vezetők és munkatársaik között felmerülő konfliktusokról és ezek megoldásáról. Igazából a konfliktuskezelésről lesz szó.

A konfliktusban lévő felek háromféleképpen közelíthetnek a másik oldalhoz: ráerőszakolhatják a másikra saját akaratukat, jutalommal, ígéretekkel vagy meggyőzéssel rávehetik a másik felet saját akaratuk teljesítésére. A bot, a répa vagy az összefogás.

Általában ritka, hogy ezek a formák kizárják egymást. Tipikusan inkább valamilyen kombinációt használunk, legalább kettőt, gyakran mind a hármat. Az adott viszonyoktól függ, hogy melyik kombináció a leginkább megfelelő. Például attól, hogy mennyire nyitottak a változásra a felek, milyen nagy a probléma, mekkora az igazságtalanság, milyen szintű az egyenlőség vagy az egyenlőtlenség.

Mindenesetre a konfliktus megoldásához erő szükséges. Valamilyenfajta erő: fizikai, szellemi vagy meggyőző erő, hatalom; fenyegető erő, csábító erő. A „beragadt” konfliktusos helyzetben valamit **változtatni kell**, hogy haladhassunk. A változtatás energiát igényel.

A konfliktusok lehetnek **belső** (*intrapersonal*), **emberek közöttiek** (*interpersonal*) vagy **csoportok közöttiek**.

A szükségletek kielégítése, a javak megszerzése, megőrzése szerint a hatalom, a vagyon, a szabadság, a biztonság érdekében lehetnek konfliktusok.

A konfliktus eredete szerint lehet vagyonnal (örökség), a környékkel (ne szemetelj a lépcsőházban!), véleményekkel, módszerekkel (hogyan kell nevelni a gyereket), hittel, kontrollal kapcsolatos.

A konfliktusok típusai: szembeszegülés az autoritással, a határok próbálgatása, a várt konfliktus (inkább kirobbantom, mert úgyis baj lesz), kulturális, elvi konfliktusok.

Gondoljunk bele!

1. Milyen fajta különbségek léteznek a különböző konfliktusokban?
2. Mi a közös mindegyikben?
3. Mi rontja a helyzetet? Mi enyhíti?

A konfliktus nem arról szól, hogy valakinek igaza van, és valakinek nem, hanem **a különbségekről**. A konfliktus kezelése azért nehéz, mert sokan nem tanultuk meg, hogyan lehet a különbségeket kezelni együttműködéssel, erőszak nélkül.

A szupervízióban és középszintű vezetőként dupla vagy tripla konfliktusban vagyunk néha (két tűz között), akkor is, ha a szupervízió külső, ha az intézmény vezetője kért fel és fizet.

Sokszor a vezetőség és a szociális munkások közötti konfliktus a szupervízoron **keresztül** folytatódik. Például a szupervizandók a csoportban panaszkodnak a vezetőségre, néha szörnyű dolgokat hallunk tőlük. A vezető másrészt nyomást gyakorol ránk, „visszajelzést” szeretne kapni: meg vannak-e elégedve vele vagy a munkával a beosztottak. Ezt a példát nem kitaláltam, hanem hallottam – egy **külső** szupervízortól. Ha a szupervízor egyben vezetője, főnöke is a csoportnak, akkor is a felettesei és a csoport között áll. **Ez a párhuzamos folyamatok folytatása, megduplázása.**

A felelősségek rendszere:

kliens → segítő → szupervízor-vezető → felettesek-igazgatóság.

A deklarált célok szerint a feladat ugyanaz, segíteni a kliensnek. Mindenki – a klienst is beleértve – a kliens érdekében van ott. Mégis **különbségek** vannak a látókört, a nézőpontot illetően.

A felettes, az igazgatóság az egész rendszert látja, fő érdeke, hogy zökkenőmentesen működjön a „gépezet”. Jobb a csend. Nem ajánlatos kivételezni, fontos, hogy minden a szabályok szerint működjön. Nehogy aztán többen is kivételes esetnek gondolják magukat.

A segítő van a legközelebb a klienshez. Ő az egyéni nézőpontra fókuszál. A kliens különleges, egyedi helyzetére; a vele való kapcsolatra (mi lesz, ha megharagszik, csalódik); a saját kompetencia érzésére (hogyan az ő szakmai, emberi megítélése a legjobb legyen); a segítő képességére és autonómiájára, biztonságára (ha például úgy gondolja, hogy a kliens veszélyes, vagy az ilyenek nem kell/lehet segíteni).

A kliens szeretné a lehető legjobbat és legtöbbet szerezni magának.

A szupervízor/vezető: egyrészt szeretné megmutatni, hogy a stáb zökkenőmentesen dolgozik, nincs kapkodás és káosz. Másrészt feladata segíteni a szupervizand fejlődését. Harmadrészt, áttételesen segítenie kell a kliensnek. A szupervízor egyszerre kell, hogy lássa a kliens, a szupervizand és az intézmény szükségleteit. A kliens-szupervizand-szupervízor háromszögéről már elég sokat beszéltünk. Itt most az is a kérdés, hogyan lehet az intézmény szabályai szerint dolgozni anélkül, hogy bürokratákká váljánh.

Konfliktusmenedzsment stílusok

Mindnyájunknak megvan a magunk megszokott stílusa. Mennyire berögződött ez a stílus? Mennyire rugalmas vagy rigid?

Az egyik kategorizálás szerint háromféle alakzat, mint létezik a konfliktusmenedzselési stílusokkal kapcsolatban:

A megalkuvó	Az asszertív	Az erőszakos
konfliktuskerülő	tárgyaló, dialógikus	agresszív, versengő, mindenképpen győzni akaró

Az első a megalkuvó: lemond magáról, a maga igazáról.

A második az asszertív: tárgyal, a másik oldalát is látja, figyelembe veszi, megbeszéli mindkét oldalt.

A harmadik az agresszív: lemond a másiktól, a másik igazáról.

A két szélső – szorongástól motivált. A megalkuvó fél a (valószínűnek tartott) vereségtől. Az agresszívnek mindenáron győznie kell. Mindkettő retteg a vereségtől, úgy érzi, ha veszít, megsemmisül.

A megalkuvó magába zárja, elfojtja sértettségét és haragját, aztán felrobban, és átcsap az agresszívbe. Az agresszív megalkuszik, ha meg van félemlítve, ha túl erősnek tűnik az ellenfél. A két szélső váltakozik, átugrik a középsőn: nem tartja lehetségesnek, vagy nem ismeri, esetleg csak bizonyos környezetben.

A konfliktuskezelési stílus sok mindentől függ. Először és elsősorban a korai élményektől, tapasztalatoktól, hogy milyen volt az otthoni stílus. Másodszor a társadalmi, környezeti, kulturális stílustól.

Mikor változik a stílus, milyen helyzetekben? Gondoljatok bele: mikor és hogyan reagáltok? Mindig egyformán? Ha nem – mitől függ?

A tüköreffektus: igazodunk ahhoz, aki az első lépést megteszi. Vajon ez jó, hatásos?

Saját példa: sietve, rosszul előztem autóvezetés közben, letörött a megelőzőt autó tükre. Két férfi ült benne, ordítózva követelték, hogy álljak meg, hogy kieroszakolják a felelősségvállalást. Természetesen megálltam, és halkán mondtam: nem kell kiabálni, én vagyok a hibás, beszéljük meg. A két nagydarab férfi csókot intve ment tovább, és lemondtak a kár megtérítéséről.

Az igazság az, hogy ezt a megoldást a zseniális páromtól lestem el, akinek hasonló esete volt, de ott nem ő hibázott. Kiabálás, vita, telefon a főnöknek. Bement a főnökhöz, az is ordibált, mondta, hogy a párom a hibás. Erre ő így reagált: „Jó, ide figyelj, itt hagyom a számlát. Gondold meg, én hiszek az emberek becsületességében! Ha úgy gondolod, küldd el a pénzt!” Elküldte.

Ha ez nem lett volna a háttérben, én bizony megijedtem volna az ordibáló fiatalemberektől, és mindenbe remegve beleegyeztem volna. Vagy ha én is az erős barátaimmal vagyok, talán mi is visszaordibálunk.

Mi történik a stíluskombinációkban a szupervízióban?

Hogy érzem magam, és hogy reagálok a különböző (az enyémtől eltérő) stílusokra? Mi történik akkor az én kedvenc stílusommal?

Mi történik, ha a konfliktusban a szupervizand megalkuvó, agresszív vagy asszertív?

Mi történik, ha az intézmény igazgatója reagál megalkuvóan, agresszívan vagy asszertíven?

Milyen az intézményem konfliktuskezelési stílusa? Milyen az én stílusom az intézmény kultúráján belül?

Hogyan reagálunk a különböző stílusokra?

A megalkuvó lehet, hogy fekélyt kap, neurotikus tünetei lesznek, kirobban, depressziós lesz; lefagy, lebénul a konfliktus során, megaláztatást, tehetetlenséget él át.

Ha asszertív: egy agresszív esetleg leüti... egy megalkuvó mellett lehet, hogy elakad a dialógus, bűntudat jelenik meg, az értelmetlenség érzése, én is lemondok róla...

Ha agresszív: keserű a győzelem is és a vereség is, megromlik a viszony.

Egy másik felosztás állat-metaforákkal magyarázza a konfliktus kezelés stílusait:

1. A delfin: az együttműködő. Együtt dolgozza ki a megoldást, hogy mindenki nyertes legyen, egy olyat keresve, melyben mindenki érdeke képviselve van.
2. Az oroszlán: a versengő. Az ő érdeke mindenki másé előtt áll. Kicsikarja az akaratát annak árán is, hogy elrontja a kapcsolatot.
3. A zebra: a kiegyező, kompromisszumkereső. Védi az érdekeit, mindet egyszerre. Megállapodást ajánl: mindenki mondjon le egy részről, mert „valami jobb a semminél”.
4. A teknősbéka: a konfliktuselhárító, kockázatkerülő. Nem keveredik konfliktusba: „Hagyjatok engem ki eből!”
5. A kaméleon: a beilleszkedő. A saját érdekeit másoké mögé helyezi, alkalmazkodik. Úgy gondolja, hogy a jó viszony vagy a jó hangulat megtartása mindennél fontosabb.

Hivatkozások

- Ainsworth, M. D. S. and Bell, S. M. (1970): Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49–67.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and Loss*. Vol. 1: Attachment. New York, Basic Books.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and Loss*. Vol. 2: Separation. New York, Basic Books.
- Buber, M. (1994): *Én és Te: esszé*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Burns, J. M. (1978): *Leadership*. New York, Harper & Row.
- Daon, K. (2008): internet, héber, http://www.psychologist.co.il/articals_4.htm
- Ehrlich, S. (2010): internet, héber, www.groupologia.com
- Freud, S. (1910): *Zur Psychopathologie des Alltagsleben*. 3. verm. Aufl. Berlin, Karger. Magyarul (1994): *A mindennapi élet pszichopatológiája*. Budapest, Cserépfalvi Könyvkiadó.
- Heifetz, R. A. and Linsky, M. (2002): *Leadership on the Line: Staying Alive through the Dangers of Leading*. Boston, MA, Harvard Business School Press.
- Katz K. (2005): *Visszafojtott emlékezet: a magyarországi romák holokauszt történetéhez*. Budapest, Pont Kiadó.
- Lacan, J. (2002): *Écrits: A selection*. London, New York, Routledge.
- Morgenthau, H. (1970): *Truth and Power: Essays of a Decade, 1960–70*. New York, Praeger.
- Spitz, R. A. (1945): Hospitalism – An Inquiry Into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53–74.
- Weber, M. (1987): *Gazdaság és társadalom*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

SZUPERVÍZIÓ ÉS TEREPTANÍTÁS

Mi köze a szupervízióknak a tereptanításhoz? Vajon két különböző, vagy akár ellentétes dolog? Mi a közös bennük, és mi az, ami különbözik?

Közös jellemzők:

- a klienseket segítő, tapasztalatlanabb kolléga „útvezetése”;⁶
- felnőttek tanulása;
- alá-fölérendeltségi viszony mindkettőben;
- értékelés (bár nem egyforma célú);
- fejlődésorientált;
- párhuzamos folyamatok jelenléte;
- etikai azonosságok.

Különbségek – csak a gyakorlat jellemzői. A tereptanításban nagyobb hangsúly kerül a hallgató fejlődésére, tanulására, az elmélet és a gyakorlat összekötésére:

- az értékelés drámaibb jelentőségű a hallgató esetében;
- ezért más a viszony jellege, mások az erőviszonyok;
- korkülönbség, esetleg kamasz-felnőtt viszony;
- külső intézménnyel való viszony – egyetem-intézmény-hallgató-kliens viszonyrendszer;
- előre meghatározott, egyértelmű időkeret.

A szociális munkások képzése során a tereptanulás összefügg az elméleti tanulmányokkal.

A tanulás és a fejlődés nem egyforma a terepen és a tanteremben; nem úgy van, hogy először a tanteremben és utána a terepen zajlik. A tanulás közös térben és időben folyik: különböző szobákban, de ugyanabban a házban; különböző eszközökkel; de minden eszköz szükséges a közös cél elérésére; különböző órákban, de mégis egy időben megy végbe.

⁶ Az „útvezetés” a szupervízió héber eredetijének tükörfordítása, szemléltető ereje miatt érdemes megismerni. – A szerk.

Kinetikus modellről van szó, melyben állandó mozgás van a szociális munka összetett elemei között, melyek a következők:

Az elméleti elemek:

- a gyakorlati és konkrét (tárgyi és anyagi) elemek,
- az érték és etikai elemek,
- az emocionális elemek, az intézményi és társadalmi elemek.

A tereptanár-szupervízor törekszik arra, hogy harmóniát teremtsen ebben az összetett, dinamikus építményben.

A tető: a szakmai értékek és az etika	
A „ház” szobái	
Valódi élethelyzetek megélése, gyakorlata a terepen, a kliensekkel, az intézményben, az adott társadalmi helyzetben	Konkretizáció: gyakorlati konklúziók (hogyan csinálom legközelebb...)
A tanult elméletek vizsgálata, módosítása a gyakorlat nyomán: újabb kutatások	Újabb általánosítások, elméleti konklúziók
Az alapok: a korábbi elméleti tanulmányok; az előző életpasztyát; általános műveltség; személyes adottságok, értékelési stílusok	

A ház szobái között állandó dinamika, mozgás van, átjárás egyik szobából a másikba.

A szociális munka tanítása során az egész világon összekötik az elméleti és a gyakorlati tanítást. Ez a szakma nem tanulható meg úgy, hogy előbb csak az elméletet tanulják meg, aztán a gyakorlati alkalmazást.

Ezért olyan fontos és központi jellegű a tereptanár feladata.

A tereptanítás NEM:

terápia, oktatás, nevelés, felügyelet, támogatás – de mindez benne van. Ennek ellenére nem ajánlatos, hogy valamelyik elem kiemelt szerepet kapjon, vagy hosszú távon domináns legyen a terep-szupervízióban. A tereptanár – vezető, útmutató. Nem csak a térképet mutatja, és nem is mindig ismeri maga sem. Sokszor úgy vezet, hogy maga is együtt keresi az utat a hallgatóval. De azt tudja, hogy hova kell vezessen az út. A célpontban legalább két személy fejlődése áll: a kliensé és a hallgatóé. Ehhez még hozzá kell tennünk a tereptanár és a szolgáltató intézmény fejlődését is.

A tereptanár

Általában az a feltétel, hogy a tereptanár elég hosszú ideje praktizáló szociális munkás (nálunk⁷ minimum 3 év) legyen egy hallgatókat fogadni hajlandó szolgáltatásnál.

A felvételi procedúra nálunk a következőképpen zajlik:

1. Okmányok bemutatása: szociális munka diploma, az intézményigazgató ajánlása és beleegyezése az intézményben töltendő gyakorlathoz.
2. Esettanulmány a saját praxisból. Ebből mire figyelünk? Hogyan vezeti az esetet; milyen a szakmai leírás, hogyan használja az elméletet, mennyire képes átadni, megmagyarázni szakmai döntéseit és gondolkodását, az etikai vonzatokat.
3. Egy szakmai dilemma elemzése. Ezek után interjú készül egy elméleti oktató és egy tereptanár részvételével, amit írásban értékelnek.
4. Tanácskozás: az anyag vizsgálata, döntés.
5. Egyéves tanfolyam, miközben már elkezdti tereptanári gyakorlatát, heti szupervízió mellett, legalább két hallgatóval!

Csak ezek után lehet tereptanár!

A gyakorlat

A gyakorlat elejétől kezdve igazi tapasztalat, **önálló munka**, szoros felügyelettel-kíséréssel! Bízunk a hallgatókban, hogy magukban is bízhassanak. A megfigyelések, tereplátogatások nem a gyakorlat, hanem a bevezető kurzus részei.

Első év: heti 2–3 óra egy támogatásra szoruló személlyel. Játshat gyerekekkel, látogathat időseket, korrepetálhat stb. A hallgató naplót vezet. A cél: kipróbálni magát a segítő szerepben, szűrés. A tereptanítás során visszajelzést kap az erősségeiről, viselkedési mintázatairól, gyenge pontjairól (türelem, állhatatosság, etika, szorongás, emberség – neki való-e a szociális munka). Kéthetente szupervíziós ülések.

Második év: heti 16 óra – két munkanap. Legalább 3–4 eset önálló kezelése, részvétel egy projektben, részvétel a stábmegbeszéléseken, a kliensekkel való ülések részletes leírása, heti 1,5 óra szupervízió a leírások nyomán. Évi két értékelés: ülés, megbeszélés és leírás együtt.

Harmadik év: heti 20 óra – három munkanap, 4–5 eset önálló kezelése, egy projekt tervezése és kivitelezése, két projekt részletes és hallgatótól függően a többi rövidebb leírása, heti 1,5 óra szupervízió. Évi két értékelés.

⁷ Értsd a szerző munkahelyén, a jeruzsálemi Héber Egyetemen. – A szerk.

Mindezt nem azért mondtam el, mert így kell lennie, hanem hogy rávilágítsunk a tereptanítás céljaira, eszközeire, elemeire.

Reynolds (1973) szerint a gyakorlati tapasztalat fejlődésének több fejlődési fokozata van:

1. éber (szorongásos) öntudat, magamra figyelés;
2. „úszom vagy elsüllyedek” alkalmazkodás – beugrok a vízbe, és remélhetőleg legtöbbször úszom, és nem süllyedek el;
3. értem a szituációt, de még nem mindig vagyok képes a tudatosan helyes viselkedésre;
4. viszonylagos hozzáértés és biztonságérzet – értem is a gyakorlati szituációt, és uralom a célszerű szakmai viselkedést is.

Fook, Ryan és Hawkins (2000) rámutattak, hogy nemcsak a tapasztalat ideje és nemcsak az elmélet hatékony használata fontos, hanem az elkötelezettség a társadalmi értékek és a szakma etikai követelményei felé, valamint utóbbiak gyakorlatban való alkalmazása is. Fontos, hogy ne csak a hallgató kompetenciájáról legyen szó a szupervízióban, hanem az attitűdjeiről is. A szupervízió elengedhetetlen része, hogy a tereptanár merje szóba hozni, ha nem látszik elkötelezettnek a hallgató – még ha remekül és ügyesen végzi is a kötelességét.

Az is fontos, hogy a tereptanár ne csak végezni tudja (akármilyen jól) a szociális munkát, hanem el is tudja mondani, magyarázni, hogy mit csinál: mi az elmélet, milyen értékek működnek, milyen készségekre van szükség a gyakorlat során.

Tereptanárként biztos megkérdezed a hallgatót, miért történt, ami történt, hogyan fordítja a gondolatokat, fogalmakat gyakorlatra; mi az, ami fontos számára szociális szolgáltatást nyújtó szervezet dolgozójaként. Vajon te is tudsz minderre válaszolni?

A hallgató

Milyen folyamaton kell keresztül mennie a hallgatónak? Honnan indul? Hova igyekszik, és merre kalauzoljuk? Hova ér végül?

A hallgató fejlődésének fokozatai

Fokozat	Jellemzők
Személyes megközelítés	A hallgató a szociális problémák személyes. megítélésénél (véleménynél) kezd, és a szélesebb kontextus megértése felé halad.
Társadalmi távolság	A hallgató távol tartja magától a „más”, és a praxis tulajdonképpen erősíti ezt az eltérítést (bias), de másképpen.
Az elméletmentes „panaszkodó nagynéni” szindróma	A hallgató hajlamos egyszerű, nem pedig formális perspektívából ítélni meg és értelmezni a problémákat a formálisabb és elméleti rálátás helyett.
Problémalátás és patologizálás	A hallgató a problémák oka(i)t leegyszerűsített módon magyarázza (egy probléma-egy ok), nem még látja át az összetett, kontextuális és strukturális faktorokat.
Az elmélet használata	A hallgató kezdetben kevés, majd egyre több elméletet használ.
A közösségi források használata	A hallgató kezdetben kevés közösségi forrásra támaszkodik, majd egyre tudatosabban, egyre szélesebb körben használja ezeket.
A szakmai identitás fejlődése	A hallgató kezdetben kevés szakmai azonosulást érez, majd a szakmai identitás kialakulása felé halad.
A szakma felfogása	Az idealizálástól, majd a kiábrándulástól a nagyobb bizalom, és a pozitív orientáció felé halad.
A szaktekintély (autoritás) használata, és konfliktuskezelés	A hallgató növekvő önbizalommal (de kevesebb agresszióval) használja a szakmai tekintélyét és kezeli a konfliktusokat.

Hogyan készülünk fel a tereptanításra?

Nem minden kitűnő szociális munkás tud tanítani is.

Kérdezd meg magadtól!

1. Mi az, ami ott tart a munkahelyeden? Mi az, ami fontos számodra a klienseiddel kapcsolatban?
2. Milyen magyarázatot adsz a munkád során rendszeresen felbukkanó kérdésekre?
3. Milyen tudást használsz a praxisodban, és hogyan fejleszted és értékeled ezt a tudást?
4. Milyen készségeket használsz, hogy ezt a tudást a gyakorlatba átültesd? Hogyan fejlesztetted a készségeidet?
5. Melyek a számodra legfontosabb etikai kérdések és értékek?
6. Hogyan jellemeznéd szakmai tudásod, értékrended és készségeidet?

Gardner (1995) a tereptanár és a hallgató közötti interakció három síkját különíti el:

1. a fókusz a tanulmányok tartalma van;
2. a fókusz a tanulási folyamaton van;
3. a fókuszban a tanulás tanításának folyamata van.

Szerinte ha a tereptanár a harmadik síkon mozog, akkor biztosítva van az előző kettő is. Ezt a feltevést támogatják a tanulási folyamatokkal kapcsolatos kutatások is.

Ahhoz, hogy a gyakorló szociális munkásból tanár legyél, fontos felismerned a saját tanulási stílusodat, anélkül hogy azt gondolnád: mások is ugyanúgy tanulnak. A következő teszt, illetve ennek az értelmezése hozzásegíthet ehhez a felismeréshez.

Előnyben részesített tanulási stratégiák Kolb (1984) nyomán

A lenti állítások különböző tanulási módokat jelentenek. Jelöld meg mindegyik állítás mellett, mennyire jellemző rád 0–4 között (a 4-es a leginkább jellemző)!

Tanulási mód		Állítás	0	1	2	3	4
1	KGy	Többször megbeszélem a munkámmal kapcsolatos kérdéseket a kollégáimmal, mert ez segít gondolkodni azon, hogy mit csinálók.					
2	RM	Többször visszagondolok szituációkra, például amikor valaki más munkáját megfigyeltem; átgondolom, amit láttam és hallottam.					
3	AF	Általában logikusan elemzem tapasztaltakat, a történeteket és a kapcsolatokat.					
4	AK	Sokszor kipróbálom a saját ötleteimet.					
5	AK	Csoportos megbeszéléseken szeretem elmondani a gondolataimat, meghallgatni a csoport véleményét, és aztán eldönteni, hogy mit tegyek.					
6	KGy	Általában mindennapos helyzetben többekkel (pl. kollégákkal, barátokkal, családtagokkal) való interakció során alakul ki a véleményem.					
7	AF	Sokszor olvasok szakmai irodalmat, és az olvasott anyag jelentését elemezem magamban,					
8	KGy	Jobban szeretek konkrét munkát végezni, például egy szakmai interjút vezetni, mint az elméletet olvasni.					
9	RM	Többször merítem a véleményemet, gondolataimat abból, hogy kritikusan visszaidézem régebbi tapasztalataimat, szakmai élményeimet, például valamilyen készségem kialakulását, vagy régebbi írásaimat.					
10	AF	Véleményem, felfogásom sokszor a szakértők megnyilatkozásai vagy a szakirodalom alapján alakul ki.					
11	KGy	Általában bízom az ösztönös megérzéseimben, így értem meg az általános helyzetet.					
12	AK	Sokszor új módszerek és ötletek kipróbálásából, kikísérletezéséből tanulok.					
13	AF	Általában ismert elméletek vagy alapelvek szolgálnak útmutatásként munkámban (a praxisban vagy a tereptanításban).					
14	RM	Többször megfigyelem „kívülről” is, mi történik a munkahelyemen (az intézményben).					
15	RM	Szeretek olyan csoportban dolgozni, melyben fantasztikus és kreatív ötleteket dobhatok be, akkor is, ha nem mindig logikusak.					
16	AK	Többször belevágok új, felfedezésre váró feladatba, vagy elvállalok ilyet, a bizonytalanság és az esetleges kritika ellenére is.					

A tanulási stratégiák értékelése

Tanulási mód	Maximális pontszám	Állítás száma	Pontszám
KGy – konkrét gyakorlati	16	1, 6, 8, 11	
RM – reflektív megfigyelés	16	2, 9, 14, 15	
AF – absztrakt fogalmakkal való értelmezés	16	3, 7, 10, 13	
AK – aktív kísérletezés, próbálkozás	16	4, 5, 12, 16	

Kiderülhet, hogy egy vagy több tanulási stílusod van. Amire a legtöbb pontot adtad magadnak, azok az általad többször használt megközelítések. Ez a felismerés segíthet, hogy ezekkel a megközelítésekkel kezd a tanulást és a tanítást, később még gyakorolhatod az általad kevésbé ismert stílusokat is. A tanítás és a tanulás hatékonyabb lesz, ha önbizalommal használhatod mindegyik stílust.

Az alapvető tanulási stratégiák jellemzői

1. KGy – konkrét gyakorlati: az érzésekre teszi a hangsúlyt. Jellemzői:
 - az érzéseket használja a helyzetek megértéséhez, a bennük való részvételhez;
 - emocionális, megértő és támogató viszonyt fejleszt ki másokkal;
 - intuitívan kutatja és elemzi a helyzeteket;
 - felfedezi: „itt és most”;
 - a praktikus következményekkel foglalkozik.
2. RM – reflektív megfigyelés: figyel. Jellemzői:
 - pontosan visszaidézi megfigyeléseit, és az emberekkel, a tranzakciókkal kapcsolatos tapasztalatait;
 - ekülöníti a lényegét és a mellékes információkat;
 - nyitott gondolkodású, és részrehajlás nélkül gyűjt információt;
 - nem ítélt addig, míg az összes lehetséges forrást, részletet meg nem ismeri, és számításba nem veszi;
 - a reflexiót hangsúlyozza a tettekkel, a beavatkozással szemben.
3. AF – absztrakt fogalmakkal való értelmezés: gondolkodik. Jellemzői:
 - felismeri a fogalmak közötti kapcsolatokat;
 - következtetéseket von le az adatok elemzéséből; kísérleti magyarázatokat ad;
 - az információkból általánosít és alapelveket fejleszt ki; tervet vagy javaslatot fejleszt ki a felismert jelenségekkel kapcsolatban.

4. AK – aktív kísérletezés, próbálkozás: cselekszik. Jellemzői:

- kipróbálja a már kifejlesztett ötleteket, módszereket;
- új tevékenységeket próbál ki az ötletek megvizsgálására;
- a feltevéseket aktív kísérletezéssel vizsgálja meg;
- felismeri azokat a következményeket, melyeket azonnal alkalmazni lehet;
- a gyakorlati alkalmazásra helyezi a hangsúlyt, nem a reflektív megértésre, elemzésre.

A tanulási stílus azért olyan fontos, mert:

- a) csak úgy lehet hatékonyan tanítani egy ilyen, könyvtárban nem tanulható szakmát, hogy odafigyelünk a hallgató helyzetére, és a számára legjobb helyen kezdjük;
- b) tudnunk kell, mennyire találkozik a hallgató stílusa a sajátunkkal. Ha nagyon jól találkoznak, jó lesz a hangulat, de lehet, hogy fontos képességeket elhanyagolunk – melyek mindkettőnkénél marginálisak. Ha nagy az ellentét, lehet, hogy feszültség lesz közöttünk, és ez zavarja a tanulást-tanítást.

Szó lesz a különböző tanulási stílusok típusairól is, hogyan lehet a tanulás optimális feltételeit megteremteni az egyes típusoknak. Beszélünk arról is, hogy melyek a tereptanítás környezeti, hangulati feltételei.

Fox és Guild (1987) szerint a tanulási stílus metaforája egy belső ablak, ezen keresztül nézzük a világot, a tanulnivalót. Az ablakon – vagyis a stíluson keresztül – és annak keretében látjuk, hogy mi van „kint”. Leg-alábbis először. Aztán közeledhetünk az ablakhoz, kihajolhatunk, hogy többet lássunk a kinti világból, majd kiléphetünk rajta (itt talán az anarchikus természetemet fedem fel, ha az ablakon mászkálok ki), hogy ne gátoljon a keret, és körbenézhesünk.

A tanulási stílus egyik lehetséges definíciója: „Az a mód, ahogy az ember a legjobban tanul, számításba véve a releváns faktorokat, például milyen a legelőnyösebb környezet, az érzelmi és társadalmi klíma, a struktúra igénye, a kulturális hatások, az érzékek, a gondolkodási és emlékezeti módok egyéni használata.”

Sokféleképpen lehet a különböző tanulókat jellemezni, csoportosítani. Megkülönböztethetünk például tereptől függő és a tereptől független hallgatókat. A tereptől függetlenre az jellemző, hogy a kevésbé strukturált helyzetet részesíti előnyben, hogy a sok, pontos szabályt nem megnyugtatónak, hanem gátlónak tartja, inkább az érzelmeire hallgat, és jól érzi magát az összetett helyzetekben. Mi történik az ilyen típusú tanulóval, ha egy nagyon szabályozott, rendszerezett, autoritativ felépítésű intézményben kell végeznie a gyakorlatát?

Azonnal konfliktusba kerül? Kivel? A tanárral is? Csendben szenved? Bezárul, megakad? Mit tehet itt a tereptanár? Persze sokat, ha rálát, hogy a tanulási stílusról van szó.

A tanulási stílusok három dimenziója

1. A **kognitív dimenzió** a gondolkodási módról szól. Middleman és Rhodes (1985) ezt három tengelyre helyezi:

egy csatornán folyó gondolkodás $\longleftrightarrow$ szerteágazó gondolkodás
merev, rigid gondolkodás $\longleftrightarrow$ rugalmas gondolkodás
általános, deduktív gondolkodás $\longleftrightarrow$ analízáló, induktív gondolkodás

Ezek szerint például az egy csatornán gondolkodók inkább keresik a helyes választ, a helyes konklúziót, és a stílusuk merevebb. Ezzel szemben, a szerteágazó gondolkodásmód – melyet kreatívnak is hívnak – jellemzően rugalmas, többfelé árad, és nem keres egyetlen megoldást.

A globálisan gondolkodók deduktívan tanulnak, vagyis az általánosból indulva haladnak az egyedi felé. Az elemző gondolkodásúak inkább induktívan tanulnak, vagyis az egyediből általánosítanak. Elmélyülnek a részletekben, és fokozatosan haladnak előre, keresik az egyes esetekben a közös jellemzőket, míg eljutnak az általános képlethez. A deduktív gondolkodásúak többnyire előbb megértik az általános összefüggéseket, csak azután figyelik meg a részleteket.

A tanításnak a hallgató stílusa szerint kell kezdődnie, és azután lehet a dolgokat „megforgatni”. Például amikor egy esetet beszélünk meg, a globálisan, deduktívan gondolkodó hallgató rögtön a „diagnózisnál” vagy a „felmérésnél” kezd. Ahhoz, hogy haladjon, a tereptanárnak kell őt irányítania, hogy lépésenként magyarázza el, hogyan jutott erre a konklúzióra, és milyen részletekre alapozza a diagnózist. Ezzel szemben az elemzően, induktívan gondolkodó hallgató rengeteg részletet ad elő, miközben elmondja az esetet. Ekkor a tereptanár úgy irányítja, hogy rákérdez a részletek közötti összefüggésekre, az értelmezésre, hogy végül is össze lehessen hozni a felmérést.

A kognitív dimenzióknak még két tengelye is fontos, a hallgató lehet

gyors(an) gondolkodó $\longleftrightarrow$ lassan gondolkodó
elvonatan gondolkodó $\longleftrightarrow$ konkrét gondolkodású

2. Az **érzelmi dimenzió** a tanulással kapcsolatos érzelmi reakciókra összpontosul. Hogyan viszonyul a szupervízorhoz, hogy milyen környezetben szeret inkább tanulni, mennyi igénye van a strukturált tanítási anyagra. Így például az érzelmileg involvált hallgatók inkább válnak tereptanárfüggővé, nagyobb az igényük a gyakori visszajelzésre. Ők előnyben részesítik az expresszív, melegséget és rokonszenvet kifejező tereptanárt. Ezzel ellentétben az érzelmileg önállóbb hallgatók jobban reagálnak a neutrális kapcsolatra, a feladataikra összpontosítanak, kevésbé van szükségük érzelmkifejezésekre, és a didaktikus szupervíziós módszert helyezik előtérbe.

Az érzelmi dimenzió arról is szól, hogy milyen környezetben szeretnek/tudnak jobban tanulni, például csoportban vagy individuális szupervízióban, viharos vagy csendes körülmények között.

A tanult anyaghoz is különbözően viszonyulnak a különböző tanulók: az egyik véglet, akinek arra van szüksége, hogy az anyag egyértelmű és rendszeres legyen, a másik véglet, aki el tudja viselni a homályt és a szétszórtságot.

3. A viselkedési dimenzió az előző kettő: a kognitív és az érzelmi viselkedési dimenzió külső megnyilvánulása. Ebben a dimenzióban megkülönböztetünk introvertált (magába forduló) és extrovertált (kifelé forduló) hallgatókat. Az első csoporthoz tartozók passzívnak, csendesnek tűnnek, óvatosak, és lassan reagálnak. Az extrovertált stílusúak impulzívok, gyorsan reagálnak, vállalják a veszélyt, könnyen beszélnek és sokszor vitatkoznak is.

A viselkedési dimenzió a különböző érzékszervek használatában is kinyilvánul a tanulási folyamat során (hallás, írás-olvasás, megfigyelés, aktív próbálkozás).

A következőképpen is lehet csoportosítani a hallgatókat:

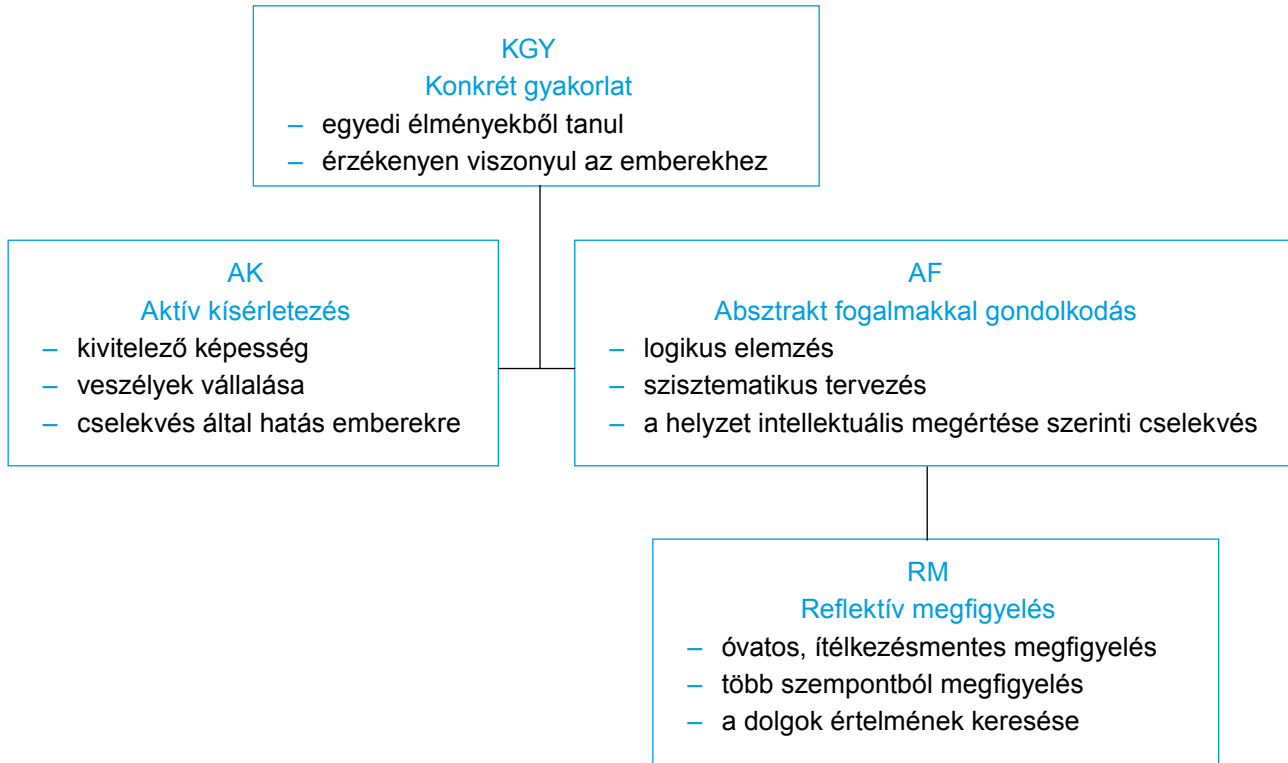
- a gondolkodók – akik a helyzetet mérik fel logikusan;
- az érzők – akik személyesen és érzelmileg reagálnak a helyzetekre, és ráhangolódnak az emberek érzelmeire;
- az érzékelők – akik az „itt és most”-tal foglalkoznak, ötleteiket cselekedetekre fordítják;
- az intuitívok – akik használják a képzeletüket és az absztrakt gondolkodást, és újszerű kísérletekbe vágnak bele.

Természetesen mindenkinél jelen van mindhárom dimenzió. Minden hallgatóval kapcsolatban feltehetjük a kérdést magunkban:

- **Kognitív síkon:** Hogyan gyűjti az információt? Hogyan dolgozza fel? Hogyan értékeli az ötleteket? Hogyan fordítja mindezt cselekvésre? Felfogja-e az egyenes/közvetett üzeneteket? Érti-e a nonverbális jelzéseket? Tapasztalatból/olvasásból tanul, és utána alkalmazza a tanultakat? Keresi-e az egyetlen „helyes” magyarázatot, vagy egy gondolat ezret szül benne? Deduktív vagy induktív? Gyorsan és mélyen/ lassan és mélyen/ gyorsan és sekélyesen/ lassan és sekélyesen tanul?
- **Érzelmi síkon:** Milyen a motivációja? Túlságosan igyekszik-e kiengesztelni, hogy meg legyen elégedve? Védekező és távolságtartó? Ellenkezik-e a határokkal és a szabályokkal? Kér-e támogatást, megerősítést? Hogyan fogadja a kritikát? Mennyire kitartó? Miből merít jobban – az energiadús levegőből, vagy a nyugalmas és csendes légkörből?
- **Viselkedési síkon:** Introvertált vagy extrovertált? Csendes vagy verbális? Óvatos, vagy veszélyeket vállal? Lassú, vagy gyorsan reagál?

Térjünk vissza Kolbhoz! Láttuk a kitöltött kérdőíven a négy tanulási stratégiát. Ezek Kolb (1984) szerint mind jelen vannak a tanulási folyamatban, váltakozó hangsúllyal. De nemcsak jelen vannak, hanem két tengelyen helyezkednek el: egy függőleges és egy vízszintes tengelyen, négy tanulói típust képezve.

Kolb tanulási köre



A két tengelyen elhelyezett tanulási/gondolkodási módok négy típust hoznak létre, a tengelyek között:

1. A KGY és RM között a **SZERTEÁGAZÓ**:

- kreatív;
- megértő;
- észreveszi a problémákat;
- csoportban, *brainstorming*ban gondolkodik;
- nyitott.

2. Az RM és AF között az **ASSZIMILÁTOR**:

- tervez;
- modelleket épít;
- problémákat definiál; elméleteket fejleszt;
- türelmes.

3. Az AF és AK között az **ALKALMAZÓ**:

- problémákat old meg;
- döntéseket hoz;
- deduktívan gondolkodik;
- problémákat definiál;
- logikus.

4. Az AK és KGY között a **HELYZETHEZ ALKALMAZKODÓ**:

- kivitelez, végrehajt;
- vezet, irányít;
- veszélyt, felelősséget magára vesz;
- kezdeményező;
- gyakorlatias.

A tanulási „ambiance” Lauren Wolfsfeld (2009) szerint

Milyen légkörben, hangulatban tanulok a legjobban, mi segíti elő leginkább a haladásomat?

Az optimális légkör faktorai

Pszichológiai biztonság:

- kongruencia,
- megbecsülés,
- bizalom,
- elfogadás, empátikus megértés.

Kihívásokkal teli légkör: pozitív feszültség (kihívás, *challenge*), szemben a szorongást keltő, fenyegető negatív feszültséggel.

Pozitív feszültség akkor van, ha:

- kritikával kell megbirkózni;
- a személyes attitűdök vizsgálatára van szükség;
- új, másfajta gondolkodás jelenik meg;
- a szakmai valóság vizsgálata során;
- az önismeret és a tudatosság fejlesztésével kapcsolatban;
- új ötletek, gondolatok megtapasztalásakor;
- a konfrontáció képességének (nem agresszív) fejlesztése során;
- ha szabad nem konvencionális dolgokat megtapasztalni.

Negatív feszültség akkor alakul ki, ha:

- azt kell mondani, amit elvárnak; kiengesztelésre, hízélgésre van szükség;
- el kell ferdíteni a dolgokat a védelem érdekében;
- félünk felfedni magunkat;
- az az érzésünk, hogy nem értenek meg;
- bénítóan elárasztanak az érzelmek;
- „an guard” ugrásra kész helyzetben, vagy ha az óvatosságra van szükség;
- ha az az érzésem, hogy meg kell védenem magam, be kell bátyázni az attitűdjeimet;
- bénító fenyegetettségérzés esetén.

Az **autonómia** a következőket jelenti a tereptanítás folyamatában:

- alkalmat adni a hallgatónak arra, hogy a saját stílust fejlesszen ki, a szabad választás és tanulás légkörében, a próba-szerencse folyamatában;
- alternatívák bemutatása, különböző módszerek vagy cselekvési módok ajánlása, miközben megvan a hallgató szabad tere, hogy a neki relevánsnak tűnő tevékenységet válassza;
- nem tehetetlenség és nem zabolátlanság;
- utasítás, tanácsadás szükség szerint hangzik el.

Tereptanítás és szupervízió

Folytatva a szociális munka különleges feladatait, az integratív felfogás, „az ember a környezetében” modell a tereptanári szupervízióra is érvényes. Nálunk⁸ a tereptanárt is szupervízornak hívjuk, vagyis egyiket sem hívjuk szupervízornak, hanem „útvezetőnek” mind a kettőt. A lényegi különbség a munkahelyi szupervízor és a tereptanár között a következők:

1. A tereptanári feladat határozott időn belül érvényesül, és ez alatt az idő alatt meghatározott témákkal mindeképpen kell foglalkozni, majd az év végén értékelni a hallgató előrehaladását. A munkahelyi szupervízióban szükség szerint, spontán módon alakul a témák és a szupervízió dimenziói közötti mozgás.
2. A tereptanítás során eleve nagyobb a hangsúly a formáló, nevelő dimenzió.

A gyakorlat végén a tereptanár kötelezően értékeli a hallgatót a következő szempontok szerint:

1. **Etika:** a szakmai etika és munkaerkölcs szerinti viselkedés: a kliensekkel és értük, a szupervízióban és az intézmény irányában. A kliens autonómiájának megőrzése, tiszteletben tartása, fejlesztése (*empowerment*). Ezen a területen nincs pardon, nem lehet közepesen végezni, csak az megy át, aki minden pontra „igen” választ kapott. Az etika tulajdonképpen először az értékeléshez, ha ebből a szempontból nem felelt meg, a többi nem is számít.
2. **Készségek:** a szakmai kapcsolat fejlesztése

⁸ Értsd a jeruzsálemi Héber Egyetemen, a szerző munkahelyén. – A szerk.

3. A felmérés és a szakmai beavatkozás megtervezése
4. A szakmai beavatkozás véghezvitele
5. A szakmai beavatkozás értékelése
6. Közösségi projekt: adatgyűjtés, projekttervezés, anyagi és emberi források felkutatása, intézmények közötti tárgyalás, kivitelezés, értékelés, visszajelzés a releváns szereplők/intézmények felé
7. Az intézmény rendszerének és tevékenységének megértése
8. **Személyes fejlődés:** a tanulási módok fejlesztése, a szupervízió helyes használata, felelősségvállalás, a kritikával való megbirkózás, az elméletből és a tapasztalatból tanultak alkalmazása és a helyzetek elemzése, az önismeret és a tudatosság fejlesztése, a szakmai dilemmák felismerése, elemzése, lehetséges megoldásainak végiggondolása.

Kadushin (1992) tanulási alapelvei

1. A motiváció a jó tanulás motorja.

A motiváció nem csak „veleszületett” vagy magunkkal hozott tulajdonság. Lehet fejleszteni, persze egy bizonyos alap kell hozzá. Hogyan?

- Mindig meg kell indokolni, hogy miért fontos megtanulni az adott témát;
- bemutatni, hogy mi lesz a haszna, ha a hallgató ezt és ezt csinálja/olvassa/tanulja az adott ügyben;
- kapcsolódni a hallgató már meglévő motivációjához.

Mi az, ami fokozhatja az elégedettségérzést a gyakorlatban?

- Sikerélmények
- Pozitív visszajelzés (vigyázat: csak ha indokolt!)
- Érdekes feladatok, melyeknek a haszna érthető
- Fokozatos felelősségvállalás
- Kiegyensúlyozott válaszkérés. Ki válaszol, mikor és milyen mértékben a felvetődő kérdésekre, problémákra? Ez sokszor felborul: néha túl gyors és konkrét a tereptanár válasza (nehogy a kliensnek ártson, vagy nehogy az intézményben baj legyen), máskor túlságosan egyedül marad a hallgató. A hallgatóba vetett bizalom nagyon fontos kérdés. Tudnunk kell, mivel foglalkozott azelőtt, és milyen színvonalon. Mennyit bízhatok a hallgatóra, mennyire bízhatok benne? Mennyire bízik magában, és ez egyezik-e azzal, ahogy én látom?

2. Tanulás akkor valósul meg, ha a tanulásra tudjuk fordítani a legtöbb energiánkat.

- Ha az energia rossz helyre megy, nehezen, vagy egyáltalán nem lehet tanulni. Mi az a rossz hely? Ha azzal van elfoglalva, hogy védekezzen az elutasítással szemben; ha szorong a szupervíziós helyzettől, ha szégyenérzete van, ha fél a bukástól, ha az autonómiája veszélyben forog (illetve így érzi), ha az elvárások

nem világosak. Tehát nagyon fontos felszabadítani az energiát a tanulás számára: Ehhez a következőkre van szükség:

- egyértelmű keretek;
- a szupervízió megvilágítása: a célok és a kapcsolat mibenlétének tisztázása;
- világos feladatok.

Mindez összekapcsolódik az említett *ambiance*-szal, melynek része a pszichológiai biztonság, annak a megértése, hogy minden új szorongást vált ki. Mi azért vagyunk ott, hogy segítsünk kibírni, magában tartani (*to contain*) a nehézségeket. Nem az a megnyugtató, ha mindent szabad, de a követelményeket barátságosan kell bemutatni. Hogyan kezeljük azt, amikor a hallgató „nagyon elfoglalt”, nincs ideje? A hallgatók – gondolom itt is – a jogukat védik, néha agresszíven, talán szorongásból eredően, talán motiváció hiányában. Mit szabad, illetve mit kell megkövetelni tőlük?

A segítségünk nem mindig népszerű, nem jelent mindent elfogadást; az elfogadás nem mindig befogadás. Arra törekszünk, hogy pozitív feszültség, kihívás legyen – nem negatív feszültség, szorongás és fenyegetettség. Sem a hallgatónak, sem a tereptanárnak ne legyen fenyegetettségérzése.

Az autonómia biztonságát úgy őrizzuk meg, hogy felhasználjuk a hallgató előzetesen szerzett készségeit, tudását. Azzal kezdjük, amit már tud, és arra építjük a többit. Így bízhatunk benne, hiszen megoldható feladatot kapott már az elején.

A tereptanár csak azt mondja kategorikusan, amit tud; és ne szégyellje azt mondani, hogy „nem tudom”.

3. A legtöbbet a sikerekből és a pozitív visszajelzésből tanulunk:

- olyan feladatokat adunk, melyekből tanulni lehet;
- nem adunk túl sok munkát, csak amennyi belefér az időbe;
- nem árasztjuk el munkával, fokozatosan növeljük a megterhelést;
- hogyan válasszunk hallgatónak való esetet, mi nem való neki;
- előkészítjük az esetleges kudarcra egyes kliensek esetében.

4. Többet tanulunk, ha aktívan veszünk részt a tanulási folyamatban:

- azzal kezdjük, hogy megkérdezzük: miről beszélünk ma? Ott kezdjük, ahol a hallgató tart, és arra haladunk, amerre mi is fontosnak tartjuk;
- a gondolkodás – próbálkozással jár. Bízassuk a hallgatót, hogy kérdezzen, mondja el a véleményét, fejezze ki kételyeit;
- minél biztonságosabb légkört teremtünk, annál nyitottabb lesz a hallgató, és annál többször veti fel kérdéseit, dilemmáit, problémáit.

5. Akkor tanulunk a legjobban, ha az anyag jelentősegteljesen van átadva.

- az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása: az elmülethez kötve (is) megbeszéljük az esetet, a helyzetet;

- a különböző témák és az esetek összekapcsolása mélyebb értelmet, jelentést ad;
- a fontossági sorrend kialakítása, a lényeg kiemelése és a mellékes dolgok későbbre sorolása;
- háromfajta tanítás:
 - folyamatos – fontos tartalmakhoz visszatérve a tudás mélyítése,
 - fokozatos – a könnyűtől a nehezebb felé,
 - integratív – a különböző témák és tartalmak közötti kapcsolatok megtalálása;
- a homályos és az intuitív dolgok értelmezése és kifejezése.

6. A hallgató akkor tanul a legjobban, ha a tereptanár figyelembe veszi az egyéniségét.

- a hallgató személyiségének, tapasztalati és élettapasztalati hátterének megismerése;
- a tanulási stílus felmérése.

A tanulás akkor jelentőségteljes, ha releváns! Ha illeszkedik az egyénhez, a helyzethez, ha jól van **időzítve** a téma és a megbeszélés fókusza.

A keretokről és a konkrét tevékenységről

Korábban szó esett a pszichológia és a szociális munka közötti különbségről, hogy a szociális munka nem csak a belső, hanem a külső világgal is foglalkozik, és a sokféle, összetett összefüggéssel. Ehhez szeretnék most még hozzátenni valamit.

A pszichoanalízisben, a pszichodinamikus megközelítésben is elismert, különösen a tárgykapcsolat-elmélet irányzataiban (Winnicott, Klein, Bion, Mahler), hogy nemcsak a belső világ, hanem a környezet, különösen a tekintélyes mások (*significant others*) észlelt és képzelt viselkedése kritikus jelentőségű az ember fejlődésében, így a terápiában a terapeuta valóságos viselkedése is.

Ez abból ered, hogy kognitív és érzelmi szinten egyaránt úgy tanulunk, fejlődünk, hogy a tapasztalataink halmozódnak, és egyre általánosabbá válnak. „Egy újszülöttnak minden vicc új.” Minden, ami új tapasztalat, konkrétan megélt vagy megtanult élmény, hatással van a továbbiakra. Fejlődésünk elején rengeteg szétszórt újdonságot élünk meg, és úgy érezzük, hogy nincs összefüggés közöttük. A tapasztalat akkor válik tanulás-sá, amikor felfedezzük az összefüggéseket, elkezdünk általánosítani és konzekvenciákat, vagyis ok-okozati összefüggéseket meglátni. Így tanuljuk meg, hogy ami fent van, és nincs támasza, az leesik, hogy az idő egy irányba megy, a múlt-jelen-jövő irányába (éhes vagyok, sírok, anyuka meghallja, jön megetetni, jóllakok). Így tanuljuk meg azt is, hogy mitől félünk, mik a veszélyek, mitől óvakodjunk, mikor nem biztos a helyzetünk.

Vagyis: a konkrét élmények általánossá válnak, szimbolikus jelentést kapnak.

A pad csak egy fából összeeszkábált ülőalkalmatosság, de én imádom a padokat, mert egy padon csókolóztam először, és irtó jólesett. A pad szimbolikus alakot öltött, és pozitív hatással van rám, nem feltétlenül tudatosan. Talán már nem is tudom, miért is érdeklődöm annyira a padok iránt, miért gondolom, hogy a ker-

tembe feltétlenül illik a pad, de nekem tetszik, és ezért megveszem, odateszem. Aztán megy az élet tovább, és ha a padomon állandóan gyűlik a kosz, részegek tanyájává lesz, akkor már csalogdok a padban, és nem is kell. Most már utálok a padokat, fenyegetettségérzésem van padok láttán, kerülöm őket.

Tehát: minden, ami velünk történik konkrétan, ha eléggé jelentős, szimbólummá válik, és egyfajta általánosítás lesz belőle. Az előítéleteknek is ez a gyökere. Ha valaki megtámad, félek, és elmondom anyukámnak, hogy egy férfi megtámadott. Ebben már benne van az általánosítás (egy férfi). Ha anyukám azt mondja, hogy biztos egy indián volt, mert azok veszélyesek, a „férfi” mint általánosítás módosul: az indián férfiktól kell óvakodnom...

Miről is beszélek én most? Arról, hogy a mi szakmánkban azt kell tudnunk, hogy ha elég jelentőségteljes a kapcsolat a szociális munkás és a kliens között, a szociális munkás konkrét cselekedetei, amit tesz és amit mond, szimbolikussá válnak.

Minden konkrét cselekedet csak a jelen pillanatban konkrét, majd szimbolikus ereje is lesz. Amikor a szükséges konkrét ügyeket intézzük, például lakáshoz juttatunk egy hajléktalant, akkor nem a belső világgal foglalkozunk, hanem megoldunk egy olyan problémát, amit ő maga nem tud megoldani. De ugyanakkor a beavatkozásunknak szimbolikus ereje is van. [Mi a szimbolikus hatás egy lakás elintézésében?](#)

Hogy valaki figyel rá, fontos a szociális munkás számára az ő élete és életszínvonala. Valaki megértette, hogy segítségre van szüksége, és ezt meg is érdemli; van, aki ad neki. Az üzenet attól is függ, hogy hogyan vezettük az egész ügyintézés, követeltünk-e nyíltan vagy rejtetten hálát, része volt-e a lakás kiválasztásában stb. Ez azt jelenti – még ha nem is beszéltünk róla –, hogy ő a gyenge és a rossz, és a szociális munkás az erős, a lealacsonyítóan „megbocsátó”; vagy inkább azt, hogy lehet hinni benne, és abban, hogy része legyen a sorsa alakításában?

A konkrét és egyben szimbolikus cselekedeteinkhez szorosan hozzátartoznak a keretek. A keretek nem csak a fegyelmet jelentik. Ebben rejlik a „*holding*” alakja, mely meleg ölelést, megbízható folyamatosságot és egyben határokat jelent. Ha a keretek folyamatosak és szilárdak, akkor tudhatja a kliens, a szupervizand, hogy mire számíthat, és mi az ő szerepe a kereteken belül a kapcsolatban. Ez adja azt a pszichológiai biztonságot, ami lehetővé teszi, hogy az energiát a tanulásra, a haladásra fordítsuk, és nem kell azzal foglalkozni, hogy vajon most mikor, hol, mennyi időre találkozunk, miről fogunk beszélni (a szupervízor problémáiról vagy a munkáról), hogy mennyire lesz a szupervízor velem (vagy megzavarnak a telefonbeszélgetések).

A keret az a szimbolikus ház, melyben a szakmai kapcsolatban együtt éljük az életünket. Ha a keret nem egyértelmű, világos, vagyis nem megbízható, az olyan, mintha bizonytalan lenne, hogy lesz-e tető, ha havazik vagy esik, hogy lesz-e étel, vagy mikor lesz. Hogy akkor tanítanak, biztatnak, vezetnek, kísérnek, mikor szükségem van rá, és akkor mindig, megbízhatóan, és biztos, hogy nem maradok egyedül azokkal a problémákkal, amiket nem tudok önállóan megoldani.

Ezért a tereptanítás szupervíziója (és a kezdő szociális munkásé is) kötelezően egyértelmű, és folyamatos kereteken belül kell, hogy történjen. Minden héten, mindig ugyanott, ugyanabban az órában (és ez szent legyen, nem kevésbé, mintha az a főnökkel lenne egyeztetve, az ő kérésére), ugyanannyi időre (egy vagy másfél óra legalább), telefont kikapcsolva, ajtót bezárva, csak a szupervíziós órára összpontosítva. Ez a biztos alap,

és csak így lehet a lényegre hamar rátérni, tanulni. Ezen kívül ki kell alakítani azt a keretet, amikor szükség szerint, sürgős esetekben, S. O. S. helyzetekben a tereptanárhoz fordulhat a hallgató: telefonon, rövid megbeszélésre stb., csak ha sürgős! A többit meg a szupervíziós órára teszi el a hallgató, és már átgondoltan beszél meg. Ebből azt is megtanulja, hogy várhat, nem szükséges mindig azonnali megoldásnak lennie.

Ha a keret nem biztonságos, készülni sem lehet rá. Ha a hallgató nem tudja, hogy hétfőn 11 órakor találkozik a tereptanárral, biztos, hogy nem is készülhet fel rá kognitívan és érzelmileg. Ugyanez vonatkozik a tereptanárra is!

A keretek hiányának következményei, veszélyei

1. Túlzott szorongást kelt a hallgatóban, akkor is magára hagyatottnak érzi magát, ha ugyan minden héten időt szakítok számára, de ez többnyire bizonytalan, nincs szabott időpontja (kiváltképp, ha nem minden héten). Ez az a „negatív feszültség”, amiről már szó volt.
2. Érzelmileg negatív áttételek képződnek a hallgatóban és a tereptanárban, nem mindig tudatosan, és még gyakrabban nem nyíltan, az érzelmek megbeszélését lehetetlenné téve. Hogy milyen érzelmek? A hallgatónál: szorongás, elhagyatottság, frusztráció, az az érzés, hogy az ő személye vagy a tanulása nem elég fontos, és versenyzik a tereptanár más – „fontosabb” elfoglaltságaival; harag, sértődöttség, a tereptanár leértékelése, mert nem végzi rendesen a kötelességét, a „nem tudom mit várhatok, akkor inkább nem várok semmit” érzése, lemondás a tereptanár segítségéről; ebből fakadóan nagy önbizalomvesztés (ha nem tudom egyedül megoldani, pedig azt várják tőlem, hogy boldoguljak, mint egy nagy), vagy ellenkezőleg: túlzott önbizalom (úgyis tudom, és íme, rám is bízta, amikor nincs ideje, egyedül maradok, nem is olyan fontos, hogy tőle tanuljak). A tereptanárban meg feléled a lelkiismeret-furdalás, ha úgy érzi, nem tud eléggé a hallgatóra figyelni; harag, hogy állandóan időt kell keresnie, áldoznia a hallgatóra, amikor annyi fontos munkája van; a hallgatóra szánt óra esetleg mint önfeláldozás és szívesség jelenik meg, amiért a hallgatótól vagy az egyetemtől különös hála jár stb.
3. Ezekről a tudatos, de rejtett vagy tudatalatti áttételekről nem lehet beszélni, éppen azért, mert a keretek nincsenek egyértelmű szerződésben rögzítve. Ha nincs ház, miért panaszkodunk arra, hogy nincs tető?
4. Ebben a kerethiányban szenvedő kapcsolatban általában csak sürgős, konkrét ügyekről lehet szó. Ha nincs meg a pszichológiai biztonság, a legbiztosabb talaj a konkrétum. Így meg lehet tanulni, illetve tanítani az intézmény és az adott téma legfontosabb szabályait, egyes problémák konkrét megoldásának a módját, a környezetben lévő források használatát. A sürgős és komplikált esetekben lehet jó tanácsot adni, megoldani a problémát, konkrét feladatot adni; és a hallgató meg is tanulja azt elvégezni. Ez persze mind nagyon fontos és jó tanulás. DE: az egészből kimarad a konkrétum szimbolikus értéke! Megtanulják a problémamegoldást, de nem tanulják meg annak mélyebb és összetettebb jelentését a kliens számára. Egy kereteket nem tartó tereptanítás nem „tart” a szó winnicotti értelmében, és nem szociális munka. Ha meg csak konkrétum – akkor az játékonkodás, talán hivatalos játékonkodás, de szerintem káros, üres, nem viszi előre a klienseket, csak konkrétan és ideiglenesen segít, inkább továbbőrökíti a helyzeteket, és nem változtatja meg.

A modellnyújtás szempontjából a párhuzamos folyamatok miatt a keretek „túlzott rugalmassága” azt üzeni, hogy lehet a kliensekkel is így dolgozni, vagy még inkább, hogy így van ez... „Így van ez, nincs időnk, nincs folyamatosság, nincs biztonság”, és persze megjelenik a fent említett összes áttétel és viszontáttétel.

Ennyit a keretekről, a konkrétumokról és a szimbólumokról.

A tereptanulás tartalmai

Mi legyen a szerződésben?

A szerződés a tereptanulás kerete és tartalomjegyzéke, részletesen és pontosan kifejti a hallgató és a tereptanár jogait és kötelességeit; amiből előre látható, mit fogunk az év közben és az év végén értékelni. Az értékelő kérdőív átadása a szerződéssel együtt történik.

A tereptanár a gyakorlat végén kötelezően értékeli a hallgatót előre megadott szempontok, illetve a tereptanulás céljai szerint. Mit kell a terepen megtanulni/megtanítani? A tartalmakat, vagyis a tartalomjegyzéket említettem korábban, az értékelés szempontjai pedig a *Függelék*ben olvashatók.

A tereptanári szupervíziós óra

A gyakorlat folyamán a szociálismunkás-hallgató egy folyamatos informális tanulásban vesz részt. Ott van a kollégák megbeszélésein, hallhatja, láthatja a szakmához, a munkához, a kliensekhez, a problémákhoz, az intézményhez való viszonyukat, attitűdjeiket, hallhatja a telefonbeszélgetéseiket; látja, hogyan telik munkanapjuk, és így tovább. A tereptanári szupervíziós óra adja a tanítás és a tanulás formális kontextusát, keretét. Ez sokkal többet kíván a tereptanártól, mint hogy egyszerűen megbeszéljék a hallgató gyakorlati munkájában a következő teendőket.

A terep-szupervízió NEM egyszerű tanácsadás vagy tanácskozás. A szupervízió megtervezett, állandó időpontban létrejött találkozás a tanár és a hallgató között, amely során megbeszéljük a hallgató gyakorlati munkáját és a tanulás további folyamatát.

Ez a keret természetesen a gyakorlat elején kötött szerződésben világossá teszi mindkét fél kötelezettségeit; nem jelenti azt, hogy a tereptanár és a hallgató között csak ebben a szupervíziós órában lehet kapcsolat. Mint már mondtam, a szerződésben annak is szerepelnie kell, hogyan elérhető S. O. S. megbeszélésre akár a tereptanár, akár egyik másik kolléga. Ezek a mindennapi megbeszélések lesznek azok a tanácskozások, tanácsadások, amikor a hallgató választ kereshet arra, hogy „most ezzel mit csináljak?” De ezek nem helyettesítik a szupervíziót.

A tereptanárnak két feladata van: (1) biztosítani, hogy a hallgató kliensei az intézmény kötelezettségei szerint jó szolgáltatást kapjanak; (2) fejleszteni a hallgató képességeit, és lehetőség szerint maximalizálni, amit a hallgató megtanulhat a gyakorlatból.

A tereptanári feladat összetevői

1. Megtervezni és véghezvinni egy tanulási programot, melyben felismerhetőek a megtanulandó témák. Vagyis a gyakorlat nem lehet csupán egymástól különböző és összefüggés nélküli tapasztalatok sorozata a hallgató számára.
2. Segíteni a hallgató tanulását azáltal, hogy az információk átadásán felül megbeszélik szakmai tapasztalatai jelentését. Persze ezzel nem töröltük az információ, a tudás átadásának fontosságát.
3. Jó tanulási *ambiance* (hangulat) teremtése, jó szakmai kapcsolat létesítése, melynek keretében a hallgató bátorítást kaphat, visszajelzést és segítséget az elméleti tudás és a gyakorlati tapasztalat integrálásában.
4. Segíteni a hallgatót a gyakorlattal és önmagával kapcsolatos érzelmei megismerésében, felismerésében, és kezelésében. Ebben a nehéz érzelmek körüli támogatás nagyon fontos.

Mi a kötelező „tananyag” a tereptanításban? Minden, ami benne lesz az értékelésben. Az esetek kiválasztása során is aszerint kell gondolkozni, hogy feltehetően mit tanulhat belőle a hallgató. Szokásos hiba, hogy vagy a „legjobb” klienseket adjuk át a hallgatónak (aztán féltékenyek vagyunk a sikerére), vagy azokat, akiket már senki nem akar látni se (ők persze végképp nem hallgatónak való esetek).

A szupervíziós órára készülni kell. Világossá kell tenni, hogy hogyan. Miután a tanulás központja a hallgató gyakorlati munkája, arról mindig be kell számolnia, hiszen az lesz a szupervízió a megbeszélés tárgya. A beszámolóknak több formája lehetséges:

1. írásbeli beszámoló vagy folyamatrögzítés (struktúráját lásd később), szóbeli beszámoló a szupervízióban;
2. más metódusok: audio- vagy videofelvétel, közvetlen megfigyelés (pl. detektívtükör segítségével).

Miután úgy tudom, hogy Magyarországon a szóbeli beszámoló az általános, ennek megfelelően mutatom be a szupervíziós órát. Kell egy általános struktúra, amivel biztosítjuk, hogy a fontos részeket tartalmazza az óra, és ne csússzunk csak egyik vagy a másik összetevő felé. Természetesen nem kell rugalmatlannak lenni, és lehet, hogy egy-egy óra inkább az érzelmekről, vagy inkább a gyakorlat és az elmélet integrálásáról szól. De ha ezt tudatosan csináljuk, az órák összességükben kiegyensúlyozottak lesznek. Ha viszont már három órája csak az érzelmekről vagy csak az elméletéről van szó, akkor észre kell vennünk, hogy ennek a csúszásnak jelentése van, és tudatosítani kell, reflexióra van szükség, hogy mit jelent ez: a hallgatóról, a tereptanárrol vagy a kettő kapcsolatáról szól-e, és mi az üzenete.

A szupervíziós órák struktúrája

1. *Miniszerződés*, röviden elmondják mind a ketten, hogy miről legyen ma szó.
2. A *beszámoló*. Mi történt a gyakorlat folyamán az elmúlt héten? Lehet szó esetekről, projektekről, más szakmai megbeszélésekről. Ebben a részben a tereptanár NEM szól hozzá, nem kritizál, nem értékeli,

nem magyaráz, és nem kérdez közbe, hogy a hallgató nyíltan elmondhassa, amit szeretne. Itt ő csak segíti a hallgatót, hogy elmondhassa a mondókáját.

3. *A szupervízió fókuszának tisztázása.* Ennek során megbeszéljük, hogy melyek a hangsúlyos kérdések az elmondott problémában (persze egyenként). Különválasztjuk az „objektív” problémákat a szubjektívektől. Vagyis a tisztázás célja az, hogy megtudjuk: vajon most az a kérdés, hogy mi a baj X klienssel, és hogyan lehet a problémáját megoldani, mi a jelentése stb.; vagy pedig az, hogy mi a hallgató baja ezzel a helyzettel. Lehet persze, hogy mind a kettőről szó van, de akkor is tisztázzuk, hogy melyikről beszélünk először, másodszor...
4. *Értékelés, visszajelzés, a dolgok jelentése és miértje.* A hallgató várja a jelzést, hogy megfelelő-e, amit csinált. Ha tényleg jó, akkor meg kell mondani, de azt is, hogy miért! Ha nem jó – miért. Miután ez a szupervízió központi része, itt beszéljük meg, mit tanulhat ebből a hallgató az esetről, saját magáról (reflexió), általánosan, az elmélet hogyan találkozik a gyakorlattal, mit kéne hozzáolvasni, készségeket gyakorolni stb.
5. *Az alkalmazás.* Itt beszéljük meg, hogy végül is hogyan folytatjuk ezt az esetet, mi lesz a következő lépés. A hallgatónak tudnia kell, mi a következő feladata, a tanárnak azt, hogy minden fontosat megbeszéltek-e, és rábízhatja a hallgatóra a folytatást.

A tanítás-tanulás írásbeli formái a terepgyakorlat során

- Az írott, és a szóbeli szöveg között minőségi különbség van.
- Az írás egyben fogalmazás is, meggondolás, a mondatok befejezése, a mondatok közötti folyamatosság, az összefüggések megtalálása. A leírt szövegnek koherens struktúrája van.
- Vagyis az írás nemcsak beszámoló, hanem értelmezés is.
- Nem a felügyelet vagy az értékelés miatt fontos az írás, hiszen az egy sokkal magasabb síkra viszi a tanulást. Ezáltal a gyakorlat nemcsak tapasztalat és a dolgok megélése, hanem a jelentésadás, értelmezés és a tanulságok megértése is. Hiszen erről szól a tereptanítás!
- Az írásbeli párbeszéd a tanár és a hallgató között maradandó, vissza lehet térni rá, újra át lehet gondolni, a különböző helyzeteket össze lehet hasonlítani, több körben lehet tanulni belőle.
- Fiatal szociális munkás koromban többször belenéztem a tereptanáromtól a beszámolóimra kapott visszajelzésekbe, újra és újra. Ezek elkísértek hosszú ideig a tanulmányaim után is.
- Hogyan használjuk az írást a tereptanításban?

A beszámoló (folyamatrögzítés)

Szakmai találkozás. Kivel, hol, mikor, milyen ügyben, hányadik találkozás...

Mi történt?	Mit éreztem, mit gondoltam?	Mit gondolok most?
1. az elhangzottak szó szerinti összegzése		
2. a találkozás részeinek sűrített összegzése		
3. sűrített, általános összegzés		

Végül: dilemmák, kérdések, megbeszélendők.

A beszámolót a hallgató a tanárnak legalább egy-két nappal a szupervíziós óra előtt átadja. A tanár a beszámolóra írásban reagál. A reakciók, visszajelzések jók és kritikusak, de inkább jók. Nagyon gyakran írnak a tereptanárok valami ilyen megjegyzést a beszámolóra: „Ez szép.” A kritika inkább kérdésekben jelenik meg: „Ezt miért mondtad, mit akartál ezzel elérni? Ha annyira együtt éreztél vele, miért nem adtad ennek semmi jelét?” Vagy például az érzések, gondolatok nyomán: „Túl szigorú vagy magaddal.”; „Itt ítélted, ezt majd beszéljük meg!” stb.

A tanár írásbeli reakciói alkotják a szupervíziós beszélgetés gerincét.

Így a hallgató is, és a tereptanár is úgy érkezik a szupervízióba, hogy már nemcsak tudják, hogy mi történt, hanem gondolkodtak is a dolgokon. Az értelmezés, az elemzés és az érzelmi dolgok megbeszélése is így sokkal magasabb szinten kezdődik. Az írásbeli párbeszéd akármilyen teher, sokszor enyhíti a szorongást, és a kapcsolatot is egyensúlyban tartja a beszámoló struktúrája miatt. Nálunk a tereptanár is naplót vezet a szupervíziós órákról. Ez a napló nem részletes, de tartalmazza az órák főbb témáit, irányát, problémáit; benne a kliensek helyzete is jobban követhető. A napló néha csak a tereptanárnak segít, hogy átlássa a folyamatot, néha meg az ő (általában csoportos) szupervízióján segít a megbeszélésben.

A dialogikus viszony

A tereptanításban az adminisztratív elem erősebb, mint a szociális munkások szupervíziójában.

Ez egyrészt bonyolultabbá teszi a támogató és az adminisztratív feladatok közötti ellentmondást, hiszen a hallgató bizonytalanabb helyzetben van, a tanár akár meg is buktathatja; szorongása nagyobb, nyíltságát ez inkább veszélyezteti. Másrészt – itt tisztább a helyzet, nyilvánvalóbb és eleve elfogadott, hogy a tanár a főnök, a tapasztalt és a tapasztalatlan között nagyobb a távolság – talán korban is.

A függőség mindkét helyzetben megvan ilyen vagy olyan mértékben. A felnőtt szociális munkás talán inkább elfogadja a főnök támogató, összetettebb feladatát, bár lehet, hogy inkább azt szeretné, hogy hagyják őt békén... A fiatal hallgató talán lázadó korban van, bár lehet, hogy inkább vágyik a felnőtt útmutatására...

Ezt és más tereptanári-szupervíziós problémákat fogom most Martin Buber (1994) *Dialogikus filozófiája* nyomán, Itzhaki és Hertzanu-Laty (1999) modelljével megvilágítani.

Martin Buber dialogikus megközelítése: az Én-Te és az Én-Az dialógus

Buber (1994) szerint a dialógus a terápia és az oktatás során lezajló találkozások lelke, és nagy hatással van annak a kimenetelére. Az oktatás, a terápia, a szupervízió minősége a dialógus jellegétől függ, illetve a tanár és a tanuló kapcsolatától. Buber kétféle dialógust jellemez: az egyik szereplői „Én és Az”, a másiké „Én és Te”. A kétféle dialógus helyes használata segít a tanár és a hallgató közötti pozitív és fejlesztő kapcsolat kiépítésében.

Már tudjuk, Kadushin (1976: 92) három elemet említ a szupervízióban: az adminisztratív felügyeletet, az oktatást-nevelést és a támogatást. A szupervíziós órában egyik funkció néha hirtelen átcsap a másikba. A szupervízor és a szupervizand állandó mozgásban, közeledésben vagy távolodásban van, és a megbeszélés jellege változik az ülés különböző részein. Az összetettség és az elkerülhetetlen átmenetek összevarhatják a szupervízió folyamatát, és hátráltathatják a szupervízió céljainak elérését. Ez a modell a helyes dialógus használatát mutatja be, a szupervízió különböző funkcióival kapcsolatban.

Buber (1994) dialogikus elmélete: az „Én-Te” és az „Én-Az” kapcsolat közötti fő különbség bemutatása következik.

Az „Én-Te” kapcsolat

Buber szerint ilyen kapcsolatnak kell lennie a nevelő és a tanítvány között. A nevelés az emberben természetesen létező erősségek és minőségek fejlesztése. Mindenkinben benne van a kreativitás és az alkotás ösztöne, ezt kell irányítani és a kibontakozását elősegíteni. A nevelés ereje és ez az ösztön találkoznak, és együttes hatásukra megvalósul a tanulás folyamata. Ennek az erőnek tisztának, autentikusnak és szeretetteljesnek kell lennie. A tanulóban lévő szellemi „örökség” és a nevelő ereje kölcsönhatásba lép, ez a társulás és kölcsönösség alkotja azt az interakciót, melyben „a szív nyíltsága és az értelem összefonódása” létrejöhet. A tanár úgy találkozik a tanulóval, ahogy az „van”, és feladata segíteni a fejlődését. Buber szerint a nevelés folyamata örömteli felelősségvállalás azért, akit a kezünkbe kaptunk. Befolyásolni kell őt, de nem szabad ráerőszakolni magunkat – sem a hatalomvágy, sem az érosz miatt. Ez a munka csak megbízható rendszerben működhet, melyben össze van hangolva az odaadás és az elkülönülés, a közelség és a távolság. A dialógusnak „Én-Te” jellegűnek kell lennie. Buber szerint a nevelési kapcsolat – akkor is, ha nem egyenlő felek között zajlik – „Én-Te” jellegével teszi lehetővé, hogy több legyen, mint csupán a tudás átadása vagy a készségek fejlesztése.

Az „Én-Te” kapcsolat feltételei:

1. a jelenlét,
2. a teljes kommunikáció,
3. a befogadás és az elismerés

Nézzük részletesebben!

1. A „jelenlét”: az a helyzet, melyben az ember teljességében megmutatja magát, olyannak, amilyen, anélkül hogy azzal lenne elfoglalva, hogy milyen külső benyomást kelt. Ugyanakkor nyitott a másik felé, tiszteli jelenlétét, és nem analizálja. A „hogyan nézek ki a mások szemében és milyen benyomást keltek” – alig létezik. A teljes jelenlét a dialógusban résztvevők emberi mivoltának kölcsönös megérintését teszi lehetővé; módot nyújt arra, hogy mindketten érezzék: hatalmuk, kompetenciájuk és tudásuk van, de azt is, hogy nincs.
2. **Teljes, nem hamis kommunikáció:** amikor mindkét fél becsületesen és őszintén vesz részt a dialógusban, kimondja, amit fontos kimondani, beleértve a kritikát is, akkor is, ha félnek, vagy tartanak a dolgok fogadtatásától. Ez nem azt jelenti, hogy mindig mindent ki és el kell mondani, hanem azt, ami időben és tartalmilag odatartozik a megbeszélés témájához, és segítik a fejlődést. Az ilyen kommunikáció „igazi történet” vált ki, és közösséget, társulást alakít ki a nevelő és a tanítvány között. Ilyen kapcsolat nem alakul ki, ha a nevelő neutrális, objektív, és kívülről nézi a folyamatot. Itt nem egyenlőségről van szó – ami létrejöhet úgy is, ha mindketten kívül maradnak –, hanem olyan helyzetről, melyben nyitottak, a nevelő a helyzetnek megfelelő személyes részvételével.
3. **Befogadás (inclusion):** az a helyzet, amikor a nevelő egyszerre két szemszögből látja a kettőjük által egyszerre megélt történetet: a saját nézőpontjából és a tanulóéból. E nélkül nem lehetséges dialogikus kapcsolat. A nevelő megtartja saját szemszögét és identitását, ugyanakkor a képzelete segítségével beelát abba, ahogy a tanuló megéli a helyzetet. Ezt nevezi Buber „a reális képzelet erejének”, vagy „a másik valósága képzeletének”. A másik világába való ilyenfajta belépés nem a határok elmosása, a nevelő és a tanítvány határai megmaradnak. Ez az a helyzet, ami lehetővé teszi az elismerést, ami az „Én-Te” dialógus része. Az **elismerés** a másik ítélkezés nélküli elfogadása egész, egyszeri és egyedülálló lényként. A tanítványnak szüksége van a nevelő elismerésére, hogy az teljességében elfogadja, felismerje a benne rejlő lehetőségeket, és így lehetővé tegye azt a változást, amit a nevelési folyamat megkövetel tőle.

Az „Én-Te” kapcsolatban mindketten a másik kedvéért vannak jelen, egymásra utaltságtól függetlenül. Ebben a kapcsolatban az összeolvadás érzése jelenik meg, a diskurzus „szívből szívbe” folyik, kölcsönös tisztelettel.

Az „Én-Az” kapcsolat

Ez a mindennapi élethez szükséges, egyszerű kapcsolat olyan emberek között alakul ki, akik nem barátok, vagy akár nem is ismerik egymást. Távolságtartóbb, szükségből vagy kényszer miatt létezik. A nevelési dialógusban az „Én-Az” viszony a kapcsolatnak az a része, ami azért van, mert „kell”, mert ez a tanár feladatának része, a társadalom és a szakma elvárása. A kapcsolat akkor is létezik, ha a tanár nem szereti, vagy nem értékeli, tiszteli a tanítványát. Ilyen helyzetekben a diskurzus során nem alakul ki kölcsönös és valóságos „érintés” közöttük. Nincs benne mély társulási érzés, és az „Én-Te” kapcsolatra jellemző empátia. Neutrális kapcsolat, a szükségletek kielégítése érdekében fenntartott eszköz. A tanár tanít, és a tanuló tanul, emocionális kapcsolat nélkül. Az „Én-Az” kapcsolat részleges, és nincs benne teljes odafigyelés. Sok szükséges kapcsolatnak ez

az alapja. Senki sem képes „*Én-Te*” kapcsolatot tartani sokakkal hosszú időn keresztül, de világos, hogy az „*Én-Az*” kapcsolat korlátozottabb az „*Én-Te*” kapcsolathoz képest.

Vizsgáljuk meg, hogyan használhatjuk a Buber szerinti tipológiát a szupervízióban a három fő szupervíziós feladat vonatkozásában!

Tereptanítás, szupervízió és a buberiánus dialógus

A szociális munka szupervíziója-vezetése és a tereptanítás a különböző elemeivel nem egyszerű tanulási folyamat. Összetett, és jellemzően intim kapcsolatot teremt két ember között, annak ellenére, hogy az egyik tanít, és a másik tanul.

Feltételezzük, hogy az „*Én-Az*” dialógus a szupervízor és a szupervizand olyan feladataival kapcsolatban lesz jellemző, melyeket el kell végezni, de nem szükséges hozzá közelség és érzelmi involváltság. A szupervizand eszközként használja a szupervízor tapasztalatát és hatalmát, hogy információt vagy egyéb segítséget kaphasson, és a szupervízor is eszközként használja a szupervizandot a kliensek és az intézmény szükségleteinek kielégítésére. Az „*Én-Az*” kapcsolat tehát akkor jön létre, amikor a szupervízor és a szupervizand neutrálisak, távolságtartóak, közömbösek, vagy akár idegenkednek egymással szemben.

Az „*Én-Te*” dialógus – mely tartalmazza a jelenlétet, a teljes kommunikációt, az elismerést és a befogadást – közelséget és érzelmi involváltságot követel. A szupervíziós kapcsolatban mindkét fajta dialógus létezik és váltakozik, komplikált kapcsolatot teremtve ilyen módon. Buber (1994) szerint is vannak helyzetek, melyekben a kétfajta dialógus együtt létezik.

Yitzhaki és Hertzanu-Laty (1999) kutatása terepgyakorlatot végző hallgatókkal

A kutatók 16 hallgatót kérdeztek meg, és a szupervízió három funkciója szerint csoportosították a feladatokat. Megkérték a hallgatókat, hogy mindegyik feladatnál jelöljék be, milyen volt a dialóguskapcsolat: „*Én-Te*”, „*Én-Az*” vagy kevert.

A táblázatba csak az került be, amire legalább 12-en egyformán válaszoltak.

A szupervíziós funkció	Dialógus
<i>a) Adminisztratív-felügyelő</i>	
1. Munkamegosztás, tervezés, esetek elosztása, feladatok elosztása, a munka kerete, elsőbbségi sorrendek tervezése, rendezése	Én-Az
2. A hallgató munkájának nyomon követése, felügyelete az intézmény szabályai szerint	Nincs
3. A hallgató munkájának értékelése az intézmény (nem az egyetem!) utasításai szerint	Én-Az
4. Segítség az intézményen belüli és kívüli szereplőkkel való egyeztetésben	Kevert
5. Kommunikáció az intézményi igazgatósága és a hallgató között	Kevert
6. A hallgató bemutatása, új dolgozóként való beilleszkedésének segítése	Én-Te

A szupervíziós funkció	Dialogus
<i>b) Oktató</i>	
<i>b1. Általános tanulási elvek</i>	
1. A motiváció felkeltése	Kevert
2. Lehetővé tenni, hogy a hallgató a tanulásba fektesse az energiáit	Én-Te
3. Olyan helyzetek teremtése, ahol a hallgató pozitív élményt szerezhet	En-Te
4. A tanulási stílus felmérése a szupervízió tervezése érdekében	Én-Az
<i>b2. A szakma tanítása</i>	
1. Az intézmény bemutatása: rendszere, céljai, szolgáltatások, szabályok	Én-Az
2. Milyen társadalmi problémák vannak, miért jöttek létre, hogyan lehet ezekhez viszonyulni?	Kevert
3. Az emberi viselkedés megértésével kapcsolatos fogalmak, hogyan reagálnak a különböző problémákra	Én-Az
4. Folyamatok és beavatkozási technikák	
Szerződéskötés	Kevert
Kapcsolatteremtés	Kevert
Információk gyűjtése	Én-Az
Felmérés, diagnózis	Én-Az
A beavatkozás tervezése	Én-Az
A tervek alkalmazása	En-Az
Lezárás és elbúcsúzás	Kevert
5. Önismeret és tudatosság fejlesztése	
Szabad, fegyelmezett és segítőorientált tevékenység	Én-Te
Érzések és reakciók uralma	Én-Te
A személyes gyenge pontok felismerése	Én-te
A személyes életben és a szupervízióban, illetve a kliensek kezelésében	
történetek megkülönböztetése	Kevert
<i>c) Támogató</i>	
A tanulási folyamatban	Kevert
A bürokráciával szemben	Kevert
A kliensekkel kapcsolatos munka természete és tartalma	Én-Te
A tereptanár-hallgató kapcsolat	Én-te

A táblázat azt mutatja, hogy tapasztalt szociális munkás tereptanárok világosan megkülönböztetik a szupervízió három funkcióját a kapcsolat folyamatában, és felhasználják a buberiánus dialógus elméletet.

Az adminisztratív, vezetői-felügyelői funkció jellégénél fogva „Én-Az” vagy kevert dialógust tartalmaz.

Az oktatói funkció része az információk átadása, de van benne közös gondolkodás és fontolgatás is, ezért az „*Én-Te*” dialógus mellett a kevert és egy kevés „*Én-Az*” dialógus is található benne.

Tehát amikor a szupervíziós órán adminisztratív, intézményi és felügyeleti problémák merülnek fel, illetve amikor a tereptanár oktatói funkcióban információt ad át, elméletet és készségeket vagy technikákat tanít, a dialógus általában „*Én-Az*” jellegű. Ezeken területeken a hallgató felhasználja a tereptanár tudását és tapasztalatát, és saját tudását fejlesztő eszközként viszonyul hozzá. A tereptanár felhasználja a hallgató munkáját a kliensek kezelésében és az intézmény munkájában. „*Én-Az*” viszony van akkor is, amikor a tanár felméri a hallgató munkáját vagy tanulási stílusát. Ilyenkor a hallgató a tanár megfigyelésének objektuma. A hallgató viszonya is ilyesfajta, amikor megfigyeli a tanár munkáját és azt úgy értékeli, mint amiből tanulhat.

Ebben az „*Én-Az*” dialogikus viszonyban, mely kétségtelenül hasznos és szükséges, az a veszély, hogy a résztvevők a külsőségekkel vannak elfoglalva és azzal, hogy milyen benyomást keltenek egymásban. A hallgató és a tanár egyaránt beleeshetnek ebbe a kelepcébe. A hallgató azért, hogy jó értékelést, jó osztályzatot kapjon, vagy a szociális munkás szupervizand az előléptetése érdekében; míg a tereptanár-szupervízor azért, hogy emelje az önértékelését, vagy elnyerje az intézményvezetés elismerését. Az „*Én-Az*” viszonyra szorítkozó folyamat ezért szürke, mindennapi, neutrális, nem kielégítő, és néha kudarcra van ítélve. Igaz, hogy a szupervizand információt és formális segítséget kap a munkájához, de nem történik valós belső változás a szakmai személyiségében. A tanár és a hallgató messze állnak egymástól, autentikus érzelmi involválódás nélkül. Ezért hangsúlyozza Buber, hogy az „*Én-Te*” dialógus létfontosságú, de mindenképpen az „*Én-Az*” dialógushoz kell csatlakoznia.

A támogatási funkcióban alig található „*Én-Az*” viszony, a dialógus kevert vagy „*Én-Te*” jellegű. Ahhoz, hogy a hallgató sikeres legyen szakmai személyisége fejlődésében, elkerülhetetlen bizonyos mértékű önfelfedés, miáltal megtanulja megismerni önmagát, erősségeit és gyengeségeit, ki tudja fejezni érzelmeit, nehézségeit, vágyait és fenntartásait. Ilyen változás csak a közte és a tanár közötti „*Én-Te*” dialógusviszonyban jöhet létre. A hallgató szakmai formálódása a tanárral közös világban fejlődik. Amikor a hallgató érzi, hogy a tanár teljesen és őszintén van jelen az üléseken, autentikusan kommunikál vele, és elismeri egyedi létét, akkor feltárhatja kételyeit és vívódásait, és megkaphatja a tanár szívből-lélekből fakadó válaszait.

Az, hogy a hallgató mennyire képes kinyílni fejlődése érdekében, kapcsolódik ahhoz, hogy a tanár milyen mértékig tudja félelem nélkül behozni a viszonyba az igazi emberi mivoltát, tehetségét és korlátait. Természetes, hogy a hallgató azért jön, hogy tanuljon a tanártól, és segítségével fejlődjön, de ahhoz, hogy valódi tanulás és változás történjen, kölcsönösségre van szükség a viszonyukban. Mi több, ebben a találkozásban kölcsönösen elismerik egymást: ahogy a tanár elismeri a hallgató egyediségét, önmagának és képességeinek is elismerést nyer. Az egyszeri és egyedi hallgató előtt állva benne is változás menjen végbe a találkozásból eredően. Minél inkább közeledik a dialógus az „*Én-Te*” viszonyhoz, annál jelentősegteljesebb, termékenyebb lesz a kapcsolat közöttük, és annál inkább segíti a fejlődést.

Az ilyen dialógus teszi lehetségessé a támogatást és a tanulást is, az élményszerű tapasztalatot a szociális munka alapvető értékei szerint: az empátiát, a be- és elfogadást, az ítéletmentes, az ember egyediségét tiszt

teletben tartó viselkedést. A tiszta „*Én-Te*” dialógusok ritka, nem tervezett és nem várt pillanatokban fordulnak elő. De ezek azok, melyek a kívánt változást hozzák a hallgató szakmai fejlődésébe.

A szociális munka szupervíziós elméletének teoretikusai – Reynolds (1973), Kadushin (1976: 92), Erera és Lazar (1993) és mások – az autentikusságot, az el- és befogadást, az empátiát és a kölcsönös tiszteletet emelik ki mint a szupervíziós folyamat legfontosabb elemeit, melyek lehetségessé teszik a szupervizand szakmai fejlődését. Az „*Én-Te*” dialógusban mindez benne van. Ezért ennek hiányában a tereptanítás és a szupervízió részleges, „sovány”, szegényes és korlátozott módon tud csak hozzájárulni a fejlődéshez.

A szupervízióban és a tereptanításban a dialógus az „*Én-Az*” és az „*Én-Te*” pólusok között mozog, csak ritkán a végleteken.

Sokszor az „*Én-Az*” dialógus könnyebb, és vezetése nem igényel mély, belső involvációt. Ez a fajta dialógus gyakori és helyesebb is, mint az „*Én-Te*” dialógus az ehhez illő szupervíziós elemek esetén. Például neutrális hozzáállásra van szükség a munka tervezésében. Ilyenkor az „*Én-Te*” dialógusba való átcsúszás a barátság vagy közeli viszony felé terelődhet, a szakmai kapcsolat, a tanulási célok és az ezek eléréséhez felállított formális határok rovására.

Az „*Én-Te*” dialógus empátiát és a helyes időben, megfelelő mértékben való kapcsolódás képességét kívánja meg. Ezek fejlődnek idővel, ha tudatosítjuk és gyakoroljuk őket.

A buberiánus tereptanár:

- magas szintű önismeretet, tudatosságot alakít ki;
- tudatában van a szükségleteinek, érzéseinek és gondolatainak, és nyíltan kifejezi ezeket a szupervízió releváns részeiben;
- nem fél őszintén felfedni érzéseit, gondolatait és kételyeit;
- nem színleli, hogy ő a „legokosabb”.

A szupervízió-tereptanítás kritikus pillanatai azok, melyekben konfrontáció és szorongás van, mégis ezek a legtanulságosabbak a szakmai fejlődésben. A kritikus pillanatok akkor következnek be, amikor a szupervizand rájön, hogy a tanár teljesen őszintén és ítéletmentesen beleadja magát a dialógusba.

A kétféle dialógus használatát ajánlatos gyakorolni a szupervízió különböző funkciói szerint. Ez biztosítja azt, hogy az „*Én-Te*” dialógust helyesen használja, és ne csússzanak át a terápia vagy a túlságosan személyes viszony felé, valamint azt is, hogy egyértelmű maradjon a tanár autoritása.

Az etika és értékek tanítása

Már az etika fejezetben szó volt róla, hogy az értékek és az etika tanulását három részre lehet osztani:

- az első rész a saját, egyéni, belső kódex, az értékek, az erkölcsi felfogás;
- a második a szakmai etikai kódex;
- a harmadik az „igazi életben” történő etikai döntések tere, melyeket mindig a tényleges, összetett kontextusban hozunk meg.

Sigmund Freud szerint az emberek erkölcsösebbek, mint gondolják, és erkölcstelenebbek, mint amit el tudnak képzelni.

A szupervízió oktatási eleme tartalmazza a szakmai szocializációt, többek között – vagy talán főként – az etika és az értékek oktatását. Ha csak az etikai kódex befűlézéséről lenne szó, nem is lenne problematikus ez a téma. De mi itt a belső változásról, a szakmai személyiség fejlődéséről beszélünk...

Az első részhez tartozik, hogy a szupervízióban és a tereptanítás során is, amikor egyetemi hallgatókat tanítunk, felnőtt emberekről van szó, akiknek megvan a saját értékrendjük. Ezt nem akarhatjuk – noha néha talán szeretnénk –, és nem is tudnánk semmibe venni, pláne elvenni tőlük.

Azon kívül, hogy nem lehet a belső értékeket elvenni senkitől, el kell fogadnunk azt is, hogy ezek az emberek privát, intim szférájába tartoznak. Nincs se jogunk, se módunk beleszólni, belenézni, kisajátítani, birtokolni, eltörölni részben vagy egészben a belső értékrendszert.

Ennek a rendszernek a vizsgálata minden esetben az egyes szupervizandtól és persze a szupervíziós kapcsolattól függ. A vizsgálatot, a módosítást, kiegészítést vagy törlést a szupervizand egyedül viszi véghez, vagy minket is bevon, és ez is tőle függ. Mi arra törekszünk, hogy írja le egy papírra ténylegesen vagy képletesen magának; tisztázza, mi is van ráírva, hogy aztán második, harmadik vagy sokadik fázisként megvizsgálhassa, módosíthassa, átgondolhassa. Hogy egybeessen, de legalábbis ne legyen ellentétben egymással a személyes és a szakmai identitása.

Természetesen ezek a folyamatok nem mindig és nem teljesen tudatosak. Szerintem igyekezni kell tudatosítani őket, de teljesen nem lehet, és ennek a folyamatnak a privát jellegét mindenképpen meg kell hagyni, mivel ez a *befogadás, elfogadás* része. Nem tabu téma, lehet róla beszélni úgy, mint más intim témáról, ami releváns a szupervízióban. De az intim szellemet meg kell őrizni. Mert csak így lehet a szupervizand saját lelkiismeretére bízni végül is a praxist. A lelkiismeretre való támaszkodás elkerülhetetlen, akármilyen részletes és jó kódexeink, illetve törvényeink vannak.

A második rész a tartalommal foglalkozik. Bár ez a rész csak a háttérét adja a szupervízióknak, illetve tanításnak, nem lehet lemondani róla, kiváltképp a tereptanításban. Nincs mese, be kell fűlézni az értékeket, az etikai kódexet, azután lehet megbeszélni. Apropó, melyek a szociális munka fő értékei? Mi az etikai kódex lényege?

Gyakorlat

1. Mindenki idézzon fel a saját gyakorlatából egy szakmai dilemmát!

Mi volt a dilemma tartalma? Milyen etikai ellentmondások jelentek meg benne, milyen értékek ütköztek? Milyen nehézségek voltak a döntéshozatal során?

2. Gondoljunk helyzetekre, melyekben ellentmondásban volt az intézményi hatalom a szakmai etikával!

Mi volt a dilemmák tartalma? Milyen ponton került szembe egymással az intézményi érdekek és a szakmai értékek? Milyen megoldások voltak lehetségesek ebben a helyzetben, és ezek milyen következményekkel jártak?

A harmadik rész, ehhez kapcsolódva, az értékek kontextushoz való kapcsolása.

Sokszor beszélünk a kultúrákról. Tudjuk, hogy különböző kultúráknak különböző szokásaik, értékeik vannak, és hogy ezeket illik elfogadnunk akkor is, ha idegennek tünnek. A kultúra alatt általában etnikai csoportokat értünk. Azt javaslom, hogy minden egyén, csoport vagy közösség kultúrájának számítszon, amikor értékekről, elfogadásról van szó.

Ez esetleg vagy természetesen azt is jelenti, hogy a szociális munka értékei is kultúrafüggőek (erről még majd többet később).

A különböző szakmai területeken, helyzetekben, **intézményekben** más és más az etikai döntések folyamata. Néha az intézményi szabályok vagy kényszerek egyes helyzetekben ellentmondásba kerülnek a szakmai etikával.

A helyzetek sokszínűsége és összetettsége miatt ellentmondások sokaságával találkozunk. Mégis döntenünk kell, lépéskényszer van. Ha nem is mindig tudatosan, döntésünk etikai jellege akkor is mindig ott van a háttérben. Akkor meg legyen minél tudatosabb...

A tereptanításban gyakran megjelennek a következő problémák:

- eltérőek lehetnek saját értékeink és a hallgatóéi;
- a kliens érdekében sietünk beleszólni, hogy ne legyen ítélező, előítéletes stb. – esetleg mi magunk válunk ítélezővé, „Én-Az” dialógusba csúszunk át;
- a valódi életben felmerülő dilemmákban nem lehet egyértelmű és egyszerű megoldásokat ajánlani, csak „Én-Te” dialógusban lehet megbeszélni, különben a hallgató nem tanul belőle semmit, ami túlmutatna az adott helyzeten.

A szociális munka legfőbb értékei összegezve: állandóan, folyamatosan és egyszerre használni az agyat, a szívet és a lelkiismeretet!

Játshmák a tereptanításban – Kadushin nyomán

A játshmákat a tereptanításban Kadushin (1976: 92) nyomán tekintjük át.

- A tereptanításban is megjelennek hasonló játshmák, mint amiket Eric Berne (1984): *Emberi játshmák* című könyvében páros vagy családi játshmákként leír.
- A tereptanítási játshmák tudatalatti funkciója a feszültségek feloldása és a stressz levezetése. Mint ilyenek, segíthetnek az összeszokásban, az új, ismeretlen helyzethez való adaptációban. Mindkét fél lehet a játszma kezdeményezője, általában tudat alatt.
- A tereptanításból a játshmák két esetben tűnnek el: a) amikor oldódnak a feszültségek, és már nincs rá szüksége sem a tereptanárnak, sem a hallgatónak; b) amikor tudatosul a játszma mibenléte, és azt megbeszéléssel vagy akár a nélkül egyik fél (általában a tanár) abbahagyja.
- Ha a játszma állandósul – probléma van. A tanár felelőssége felfedezni és megállítani ezt a folyamatot, melynek folyamatos jelenléte káros lehet.

A játshmák

A HALLGATÓK játshmái	A hallgató „haszna”	Miért megy bele a tereptanár?
Ketten az intézmény ellen: a hallgató a szakma és a bürokrácia konfliktusára panaszkodik állandóan. „A sok papírmunka miatt nem lehet a kliens problémájával foglalkozni.”	Közös „szerződés” az adminisztráció ellen. A hallgató lerázza magáról vagy a papírmunkát, vagy a kliens problémájával való foglalkozást.	a) Nem akar bürokratának látszani. b) Azonosul a hallgatóval, ő is utálja az adminisztrációt. c) Inkább leveszi a hallgató válláról ezt vagy azt a funkciót, minthogy „túlságosan” követelőzzön.
Légy kedves velem, mert én is kedves vagyok veled! A hallgató részéről: hízelgés, csodálat. A tanár részéről: legyünk jó viszonyban, töltsük kellemesen az időnket együtt.	Kontrollálja az elvárásokat, hasonló viszonyt vár viszonyosan is.	Jólesik a csodálat. Szorongásoldó: a tanár is „meg akar felelni” a hallgatónak, ezt fenn akarja tartani.
Légy megértő, ápolj, kezelj! A hallgató a saját problémáiról beszél, nem a munkájáról.	A szupervíziós viszony helyett terápiás viszony alakul. Nem kell a munkát megbeszélni.	A tanár együtt érez vele, hízelgő számára a nyitottság feléje, sajnálja, hasznosnak tartja.
Nem szokás értékelni barátok között. A hallgató baráti viszonyt szorgalmaz.	Nehezíti a követeléseket és a kritikát.	A tanár nem kíván fölényesnek, sznobnak, autoritáriánusnak látszani. Esetleg neki is kellemes a barátság.
Működj együtt velem! A hallgató pontosan tudja, hogy mit akar, és mit kell megtanulnia, mik az elvárásai.	Birtokolja a szupervízió tartalmait, így nem kell belemenni a számára nehezebb témákba.	A tanár nem kíván régimódinak, autoritáriánusnak látszani, vagy nem venni figyelembe a hallgató jogait.

A HALLGATÓK játszmái	A hallgató „haszna”	Miért megy bele a tereptanár?
Ha te is úgy ismernéd Thomas Mannt, mint én... A hallgató olyan területre tereli a tanárt, amiről többet tud nála.	Az erőviszonyok közötti szakadék és a szorongás csökkentése	A tanár támadva érzi magát, és fél, hogy gyengeségei feltárnak.
Mit tudsz te erről? A hallgató hangsúlyozza tapasztalati fölényét az adott terepen vagy élethelyzetben	Az erőviszonyok közötti szakadék és a szorongás csökkentése	A tanár támadva érzi magát, és fél, hogy gyengeségei feltárnak. Fél, hogy a gyenge pontján sérti meg a hallgatót.
Nevén nevezzük a gyereket! A hallgató durva stílust használ, különösen, ha úgy gondolja, hogy ez zavarja a tanárt.	Megdöbbsenti a tanárt és kihozza a sodrából, ezzel kontrollálja a helyzetet.	Nem kellemes maradnak látszani.
Van egy listám. A hallgató kérdéslistával jön, és nem hagy időt a mélyebb megbeszélésre, vagy a tanár témáira.	A hallgató irányítja, miről szóljon a szupervízió. A tanár részvétele kontrollált.	A tanárnak könnyebb a passzív és mindentudó válaszoló szerepe. Tiszteletben akarja tartani a kérdés jogát.
„Szörnyű dolgot tettem.” Amikor a hallgató tudja, hogy tévedett, túlzott önkritikával kezdi.	Kontrollálja a tartalmat, azt, hogy a tanár hogyan és milyen mértékben vehet részt az ülésen.	A tanár „megfelel” az elvárásnak, az aggódó és megbocsátó szülő szerepébe lép.
„Teljesen magam alatt vagyok.” A hallgató azt mondja, hogy rosszul van, mindjárt összeomlik, ha további nyomás nehezedik rá.	A hallgató megakadályozza, hogy a fájó vagy fenyegető témák szóba kerüljenek.	Az aggódó, megértő és megbocsátó szülő szerepe...
„Én nem is tudom.” Túlzott függőség kinyilvánítása, a tanártól pontos receptek elvárása.	A hallgató a gyengeség erejével kontrollál. A gyengesége vezeti a helyzetet, leveszi róla a felelősséget.	A felelősség a tanárnál marad, és ez néha biztonságosabb. Élvezi a „szülő-gyerek” viszonyt.
„Azt csináltam, amit mondtál.” A hallgató úgy viselkedik, mintha a tanár lenne felelős az esetért, ő meg csak vakon követné az utasításokat.	Az erős tereptanárt védekezővé teszi.	Mint az előző játszmában, a felelősség a tanaré, „szülő-gyerek” viszony.
Amiről nem tudsz, az nem árthat nekem. A hallgató szelektíven informálja a tanárt, elferdíti az információt, hogy pozitívabb legyen a munkájáról alkotott kép.	A munka kritikus elemzését kihagyja. „A tanár csak a jót tudja meg rólam.”	A tanár néha nem is tudja, hogy részt vesz ebben a játszmában, néha tehetetlen, ha nem kapja meg a releváns információt.

A TANÁROK játszmái	A tanár „haszna”	Miért megy bele a hallgató?
„Nem értem, hogy ezt miért mondd!”	A magyarázat felelősségét átteszi a hallgatóra.	Félti a presztízsét, védi saját szakmai nézőpontját.
„Lélegzetvételnél időm sincs!”	Elhárítja a tanári kötelezettséget. Nem kell a szupervízióban túl mélyre menni.	Nem lehet őt sem kritizálni, nem kell túl sokat dolgozni, nem kell felfedni a munkája részleteit. Önállóság.
„A nehéz dolgokat hagyjuk a végére!”	Kibújhat a nehéz dolgokkal való megbirkózás felelőssége alól. Tartózkodik attól, hogy felfedje tudatlanságát.	Mert nincs más választása. A kontroll a tereptanárnál van.
„Ne felejtse el, ki az úr a háznál!”	Kontroll hatalmi helyzetből. Nem elérhető.	Fél, sebezhető helyzetben van.
„Tudom, hogy nélkülem is meg tudod csinálni!”	A segítség megvonása, a felelősség elhárítása.	Mint fent.
„Csak segíteni akarok, tudom, hogy nélkülem nem tudod megcsinálni!”	A kontroll megőrzése, segítségnyújtás nélkül.	Mint fent.

A lezárás

A lezárás nehéz, nagy kihívás a tereptanításban, ezzel együtt jó alkalom arra, hogy a gyakorlat egészének értékét növeljük. Nagyon összetett szituáció. Szükségszerűen sok párhuzamos folyamat zajlik benne, hiszen ugyanakkor zárul a hallgató kapcsolata a kliensekkel is, az intézménnyel is. Egyszerre kell búcsúzni, értékelni, tanítani a lezárást.

1. Magában foglalja a hallgató segítségét a kliensekkel való munka lezárásában. „Minden búcsú egy kis halál”, nehéz akkor is, ha örülünk, hogy megszabadulunk, ha terhes volt a kapcsolat. A kliens nem mindig emlékszik rá, pedig előre megmondta neki a hallgató, hogy mikor lesz vége a gyakorlatnak. Sokszor úgy érzi, elhagyták, néha pont akkor, amikor a legnagyobb szüksége van rá, amikor végre megértik egymást, együtt tudnak működni.
2. Sokszor ugyanaz a helyzet a tereptanár és a hallgató közötti búcsúval is.
3. A gyakorlat értékeléssel végződik. Emiatt sokszor dominánssá válik a tanár autoritatív szerepe a támogatói és az oktatói szerepéhez képest. Ezt fontos ellensúlyozni, de ugyanakkor nem leadni az értékelés komolyságából.
4. Mit kell megtanítani a lezárásról? Először is a legfontosabb, hogy itt is folyamatról van szó. A kliensekkel is, a hallgatóval is idejében el kell kezdeni, nem lehet az utolsó pillanatra hagyni, legalább három héttel előbb kell belefogni, szóba hozni a témát. A három hét alatt van emésztési idő. Meg lehet beszélni a feltámadó érzelmeket, gondolatokat. Csak aztán foghatunk bele az értelmezésbe, az összegzésbe, az értékelésbe.

Az értékelésnek is akkor van mélyebb értelme, ha azt nem csak dús érzelmekkel telítve csináljuk. Másképp csak az adminisztratív, autoritatív jelentése lesz meg, nem tanulhat belőle a hallgató.

5. A lezárás, a búcsú az életben való előző elválásokat is felidézi, tudatosan vagy tudat alatt. Sok a hirtelen, traumatikus, nem feldolgozott elválás az életben. Mindegyiknek megvan a maga súlya, konklúziója. Hogy eldobtak, hogy elfelejtettek, talán az egész kapcsolat nem volt érvényes, őszinte, értékes. Talán sose szeretett. Talán jobb lesz elfelejteni. Mi azt szeretnénk kihozni a búcsúból, hogy érdemes megőrizni a kapcsolat emlékét, tanulságát. Hogy valami fontosat adott hozzá az életünkhöz, hogy érdemes felidézni, mert valami fontosat nyertünk belőle.
6. A nehéz, konfliktusos szakmai kapcsolatnak is megvan az értéke, akár a kliensekkel, akár a hallgatókkal. A lezárás során az értékeléskor összegezni kell a hasznot is, a konfliktusból származó tanulságot is.
7. Sokszor meglepődünk a lezárás folyamán. Az összegzés addig rejtett érzelmeket, gondolatokat hoz fel színre. Sokszor ekkor jelenik meg a legtöbb belátás (*insight*). A szakmai kapcsolat gyakran besűrűsödik, erőltetett menetben jönnek elő új vagy problémák elhanyagolt. Most már nem lehet új témákat nyitni, de meg lehet nevezni őket, hogy majd gondolkozzunk róla: a kliens, a hallgató, a tanár.
8. Ha a lezárás nyitott, elég időt és teret kap, a kapcsolat szerves és fontos részévé válik.

Példa

Egy hallgatóm, Sara sokat vesződött a kliensével. Nem volt könnyű kapcsolat. Közben a kliens elhagyta Jeruzsálemet, nagy nehezen a családját, hogy egy galileai iskolába menjen tanulni. Vagyis a kapcsolatban az is benne volt, hogy búcsúzott a családtól, a korábbi életkörülményeitől, új környezetben kellett adaptálódnia. Sara a hét vége felé, péntekenként találkozott vele ebben az időben.

Amikor Sara eszébe juttatta, hogy közeledik az év vége és az elválásuk ideje, a kliens kétségbeesetten és haragosan reagált. Egyetértettek abban, hogy neki még szüksége van a szakmai segítségre, és Sara felajánlotta, hogy egy másik szociális munkáshoz küldi. A kliens hallani sem akart erről, azt mondta, soha többé nem beszél szociális munkással. Nem volt hajlandó a felajánlott közös találkozásra sem az új szociális munkással, Sara jelenlétében. Sara mindenesetre megadta az új szociális munkás számát, és azt is megígérte, hogy majd az is fogja a klienst hívni. Hosszan, szépen összegezték a kapcsolatot, hogy mi minden történt azóta a kliens életében, mit haladt, mi az, ami még nincs megoldva. A végén a kliens inkább szomorú volt, mint haragos, de azért csak állította, hogy nem kell neki más.

Aztán Sarat felvették az intézménybe mint végzett szociális munkást. Az utolsó találkozáson már örömmel közölte a klienssel: mégis itt maradok, folytathatjuk. A kliens összezavarodva mondta: „De hiszen én már várom az új szociális munkás hívását!”

A lezárás hosszú és értékes folyamata sok más problémát is lezárt benne. A kliens szomorúan gondolt vissza a Sarával való kapcsolatra, de már kész volt a továbblépésre anélkül, hogy ez lerombolta volna a múltbeli kapcsolat értékét. Ez önmagában is nagy optimizmust értelt benne: lehetnek lezárt, értékes kapcsolatok, és ezek csak táplálják az új kapcsolatok lehetőségét, nem gátolják. Nemcsak elkészítő élmény van a múltban, hanem gazdagító is. Most már kész volt kipróbálni azt is, hogyan kezdjen bizalommal új kapcsolatot. Így is lett.

Függelék

A terepgyakorlat értékelésének szempontjai a jeruzsálemi Héber Egyetemen (évente kétszer, írásban történik)

Bevezetés: a gyakorlat tartalma

1. Az intézmény leírása, szolgáltatásai _____
2. A hallgató klienseinek száma: egyének____, párok____, családok____, csoportok____
3. A kliensekkel végzett munka jellemzése: a beavatkozást kívánó problémák, feladatok, a beavatkozások következményei és/vagy a kapcsolat megszakadásának okai _____
4. A projekt témája, tartalma _____
5. A stábmegbeszéléseken való részvétel: igen/nem. Ha nem – miért? _____
6. További szakmai, tanulási tapasztalatok _____

Etikai viselkedés és munkaerkölcs

A hallgató gyakorlatát csak akkor lehet elfogadni, ha ennek a fejezetnek minden pontjára „igen” a válasz. Ha ebben az etikai követelményeknek nem felelt meg – nem teljesítette a gyakorlatot.

A kliensekkel és a kliensek érdekében:

- Teljesíti kötelezettségeit. Igen/nem
- Időben megjelenik a megbeszélt találkozásokon a kliensekkel, a kollégákkal és/vagy más szakmabeliekkel. Igen/nem
- Időben bead minden szükséges írásbeli beszámoló, levelet, kérvényt stb. Igen/nem
- Diszkrimináció nélkül viszonyul a kliensekhez. Igen/nem
- Szigorún betartja a titoktartás szabályait. Igen/nem
- Nem használja a szakmai kapcsolatot a saját szükségleteire. Igen/nem

A szupervízióban és az intézményben

- Igazat állít szóban és írásban. Igen/nem
- Jelen van a gyakorlaton, az intézményben és a szupervíziós órán, a tanárral megbeszéltek, az intézmény követelményei és az egyetem elvárásai szerint. Igen/nem
- Tisztelettel viszonyul a kollégákhoz és más dolgozókhöz. Igen/nem

- Rendszeresen vezeti a klienssel kapcsolatos dokumentációt az intézmény követelményei szerint. Igen/nem

Az etikai viselkedés és a munkaerkölcs összegzése:

A gyakorlatot teljesítette/nem teljesítette.

A következőkben is minden rész után összegezni kell: a gyakorlatot teljesítette vagy nem teljesítette. Ha egy részterületen (nem egy-egy pontban, hanem az összegzésben) nem teljesített megfelelően, az az egész gyakorlat nem teljesítését jelenti.

Minden pont mellé oda kell írni az értékelést: kitűnő – nagyon jó – jó – közepes – nem jó – gyenge, majd a fejezet végén általános összegző véleményt írni az adott területről.

1. A szakmai kapcsolat fejlesztése

- Elmagyarázza a kliensnek a beavatkozás kereteit és a feladatkörét. _____
- Elfogadó, empátikus a klienssel szemben, odafigyel a kliens érzelmeire és gondolataira. _____
- Világosan, és a kontextushoz illően fejezi ki magát a kliens, és annak környezete felé. _____
- Felismeri a nem verbális viselkedés üzenetét és szakmailag reagál. _____
- Felismeri a kommunikációs nehézségeket, és keresi az azokkal való megbirkózás módját. _____
- Kapcsolatot teremt a kliens környezetében lévő releváns személyekkel, szükség szerint és a klienssel megbeszélve. _____
- Fejleszti a szakmai interjúvezetési képességét a kliens és a szakmai beavatkozás céljai elérése érdekében. _____
- Odafigyel kliensei társadalmi és kulturális hátterére. _____
- Megfelelő módon illeszkedik be az intézmény stábjába. _____
- Szakmai kapcsolatokat kezdeményez, és alakít ki az intézményen belül és azon kívül. _____

A szakmai kapcsolat fejlesztésének általános értékelése:

A gyakorlatot teljesítette/nem teljesítette.

2. A felmérés és a beavatkozás tervezése

- Összegyűjti a klienssel, problémáival, szükségleteivel és a társadalmi, valamint a kulturális környezetével kapcsolatos releváns információt. _____
- Felismeri a kliens erősségeit és gyengébb pontjait, valamint a környezetében létező lehetséges támogatási (lelki, társadalmi, anyagi) forrásokat. _____
- Feltételeket fogalmaz meg a kliens helyzetét befolyásoló tényezőkről. _____
- Azonosítja és kiválasztja a beavatkozáshoz szükséges lehetséges partnereket. _____
- Megfelelő szerződést köt a kliensekkel. _____
- Megtervezi a beavatkozást, megnevezi a célokat, és fontossági sorrendet állít. _____
- Kreatív és rugalmas tervei felépítésében. _____
- Megindokolja a terv felépítését, beavatkozási módjainak a kiválasztását. _____

A felmérés és a beavatkozás tervezésének általános értékelése:

A gyakorlatot **teljesítette/nem teljesítette**

3. A beavatkozás folyamata

- Törődik a klienssel, és energiát fektet a munkába. _____
- Képes megtartani a kliens nehézségeit, fájdalmát és tehetetlenségét. _____
- Jól vezeti az interjúkat. _____
- A beavatkozás ütemét a klienshez, a körülményekhez és a változásokhoz illeszti. _____
- Kezdeményez a kliens érdekében. _____
- Bátorítja a klienst saját maga és a hozzá közel állók érdekében végzett tevékenységre. _____
- Elviseli a klienssel való összetett viszonyt: konfliktust, nyomást stb. _____
- Jól kezeli összetett viszonyát a klienssel: határok megőrzése, függőségi igényhez való viszonyulás stb. _____
- Segít a kliensnek megváltoztatni a problémája megoldását akadályozó mintákat. _____
- Forrásokat és szolgáltatásokat keres (és talál), a kliens érdekében a szükségletek szerint megmozgatja a környezetet. _____
- Önálló és kezdeményező a beavatkozásban. _____
- Kreatív a beavatkozásban. _____
- Szakmai módon zárja le a kapcsolatot. _____

A beavatkozás folyamatának általános értékelése:

A gyakorlatot **teljesítette/nem teljesítette**

4. A beavatkozás értékelése

- Felismeri a változásokat vagy azok hiányát a kliens helyzetében. _____
- Folyamatosan értékeli a kliens helyzetét a beavatkozás során. _____
- Elemzi azokat a tényezőket vagy a beavatkozási elemeket, melyek segítettek vagy hátráltatták a pozitív változást vagy annak a hiányát. _____
- A kliens társként való bevonása, és ennek a módja az értékelésben. _____

A beavatkozás értékelésének általános minősítése:

A gyakorlatot **teljesítette/nem teljesítette**.

5. A közösségi/intézményi projekt vezetése

- Ötletet talál vagy választ a projektre, az intézmény klientúrájának szükségletei szerint. _____
- Begyűjti a releváns információt a projekt alapjainak elkészítéséhez. _____
- Szisztematikus tervet készít. _____
- Felfedezi és megszerzi a szükséges forrásokat a projekt megvalósításához. _____
- Hatékonyan tárgyal a releváns partnerekkel. _____
- Kreatív és rugalmas a projekt tervezésében, előkészítésében és levezetésében. _____
- Levezeti a projektet a terv szerint. _____
- Értékeli a projektet és levonja a szakmai konzekvenciákat. _____
- Visszajelez a releváns résztvevőknek, partnereknek. _____

A projekt általános értékelése:

A gyakorlatot **teljesítette/nem teljesítette**

6. Az intézmény megértése és az abban való működése

- Érti a szociális munkás helyét az intézményben. _____
- Érti az intézmény kapcsolatait más intézményekkel. _____
- Ismeri az intézmény szabályait, és elmagyarázza azokat a klienseknek. _____
- Érti az intézmény struktúráját, céljait és politikáját. _____
- Világosan és szakmai szempontból megfelelően fejezi ki magát az esetmegbeszéléseken, a stábmegbeszéléseken és a bizottságokban. _____

Az intézmény megértésének, és az abban való működésének általános értékelése:

A gyakorlatot **teljesítette/nem teljesítette**.

7. A hallgató tanulási folyamata

- Írásbeli beszámolóit időben, világosan megfogalmazva adta be. **Igen/nem**
- Pontosan megjelent a heti szupervíziós órákon. **Igen/nem**
- Rendszeresen részt vett a heti megbeszélő műhelyeken. **Igen/nem**
- Felelősséget vállal a tanulás folyamatáért, kezdeményez megbeszélni való témákat, felméri, mikor van szüksége a tereptanár segítségére. _____
- Elfogadja és jól használja a visszajelzést, kritikát. _____
- Alkalmazza a szupervízióban tanultakat. _____
- Kritikusan elemzi a helyzeteket, hogy tanulhasson belőlük. _____
- Alkalmazza a releváns elméleteket munkájában, elemzéseiben. Releváns szakmai irodalmat olvas a helyzetekhez. _____
- Megfelelő önismerettel és tudatossággal rendelkezik. _____
- Felismeri a szakmai kapcsolat és a beavatkozás folyamán felmerülő dilemmákat. _____

A hallgató tanulási folyamatának általános értékelése: _____

A gyakorlatot **teljesítette/nem teljesítette**.

Általános összefoglaló értékelés:

A gyakorlatot [teljesítette/nem teljesítette](#).

A hallgató megjegyzése az értékeléssel kapcsolatban:

A tereptanár aláírása

A hallgató aláírása

Dátum:

Hivatkozások

- Berne, E. (1984): *Emberi játszmák*. Budapest, Gondolat
- Buber, M. (1994): *Én és Te: esszé*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Erera, I. P. and Lazar, A. (1993): Training needs of social work supervisors. *The Clinical Supervisor*, 11 (1), 83–93.
- Fook, J., Ryan, M. and Hawkins, L. (2000): *Professional Expertise: Practice, theory and Education for Working in Uncertainty*. London, Whiting & Birch.
- Fox, R. and Guild, P. (1987): Learning styles: their relevance to clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 5 (3), 65–77.
- Gardner, J. (1995). Supervision of trainees: Tending the professional self. *Clinical Social Work*, 23 (3).
- Itzhaky, H. and Hertzanu-Laty, M. (1999): Application of Martin Buber's Dialogue Theory in Social Work Supervision. *The Clinical Supervisor*, 18 (1).
- Kadushin, A. (1992): *Supervision in Social Work*. 3rd edn. New York, Columbia University Press.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Middleman, R. R. and Rhodes, G. B. (1985): *Competent Supervision. Making Imaginative Judgements*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Reynolds B. C. (1973): *Between Client and the Community: A Study in Responsibility in Social Casework*. Reprint Edition. New York, Oriole.
- Wolfsfeld, L. (2009). *A szupervíziós ambíanc a tereptanítás keretében*. PhD disszertáció, a jeruzsálemi Héber Egyetem Szociális Munka szakára beadott tanulmány.

A más és a MÁSIK

A másságról lesz szó, persze ebben benne van azonnal az azonosság is, minthogy minden magában foglalja az ellenkezőjét is. Amikor valamit definiálunk, kijelöljük a határait – vagyis megmagyarázzuk, hogy mi tartozik hozzá, és mi nem.

A másság bele van építve az emberi kapcsolatokba is. Nem mindig könnyű áthidalni, tisztán kommunikálni, elfogadni egyik félnek sem. A másságom ébreszthet kíváncsiságot, érdeklődést vagy ellenérzést, értetlenséget, esetleg haragot, vagy ezeket az érzelmeket együtt, valamilyen keverékben.

A másság nehezíti a kommunikációt, a kölcsönös megértést, ugyanakkor talán előnyei is vannak (összehasonlításra ad alkalmat, amittől jobban rálátunk az adott jelenségre stb.).

Természetesen ti is mások vagytok számomra. Sok mindenben különböztök, nemcsak tőlem, hanem a je-ruzsálemi hallgatóimtól is. Így a nehézségek magyarázata sokszor a másság. Számotokra talán nem világos, amit magyarázok, tanítok, mert nem ismerem eléggé az itteni helyzetet. Számomra néha nehéz az, hogy nem ehhez a társasághoz vagyok szokva, hogy nem ismerem eléggé az itteni helyzetet. Ami számotokra magától értetődő, az számomra néha új és furcsa. Ami nekem magától értetődő – nektek nem mindig az. Valószínű, hogy többször nem is vagyunk tudatában annak, hogy egyes dolgokat másképpen értelmezzünk.

Vajon tényleg minden nehézség a másságomból, illetve a másságotokból fakad? Talán csak megöregedtem, nem vagyok elég jó tanár, nem vagyok elég jó szociális munkás vagy szupervízor. A csoport sokfélesége, ami szinten a másságról szól, lehetővé teszi-e a zökkenésmentes kommunikációt? Mit követel ez tőletek? Vajon „kibírjuk” ezt a heterogenitást?

Ahol a nehézség a másságból fakad, hogyan lehet azt megoldani? Mit lehet nyerni a másságból? Milyen előnyei lehetnek? Erről lesz szó az elkövetkezőkben.

További kérdés a magunk másságának felfedezése és az, hogy miként kommunikálunk másságunk tudatában, illetve akkor, ha nem tudunk a másságunkról.

A kliens-szupervizand-szupervízor háromszög amúgy is komplikált viszonyában benne van még a másság eleme is.

Felmerült a múltkor az a kérdés, hogy miért a frontális tanítást választottam. Magamban tisztáztam, és néhányatokkal megosztottam, hogy talán azért, mert bizonytalan voltam. Miért voltam bizonytalan több évtizedes tanári praxisom ellenére? A másságom miatt.

Most viszont, mikor a másságról beszélünk, és a mássággal való megbirkózást kell tanítanom, bizonytalanságunk ellenére belevágok.

Gyakorlat

Mindenki leírja magának a saját magáról alkotott definícióját. Ki/mi vagyok én? Ezt a papírt eltesszük magunknak.

Az öndefiníciónk majdnem mindig magában foglalja a hovatartozásunkat. Minden hovatartozásunknak vannak kulturális aspektusai. Kultúra nemcsak a valamilyen etnikumhoz tartozás (persze az is), hanem másféle emberi csoportok, közösségek értékei, felfogása, világnézete.

Milyen közösségeket ismertek?

Etnikum, vallás, nem, foglalkozás, társadalmi osztály, kor, szexualitás, életvitel, életstílus, műveltség, település (urbánus vagy kistelepülésen lakó), politikai csoport, testi épség, egészség vagy betegség szerint is alakulhatnak csoportok.

Minden kultúrának, közösségnek vannak viselkedési kódjai, ezek a kultúra érezhető, látható elemei. A kevésbé látható elemek nem a viselkedés, hanem a gondolkodás, az értelmezés, a nyelv, tehát a szocializáció láthatatlan és tudatalatti megnyilvánulásai a diskurzusban.

A kultúrák sajátosságát értékei, etikai kódjai (mit tekintenek jónak és rossznak), esztétikai kódjai (mit tartanak szépnek és csúnyának), életviteli bölcsességei, világnézete, valóságértelmezései, kommunikációs jelei, nyelve, diskurzusa, humora adják. Hozzá tartozik, hogy mit gondolnak a csoport tagjai arról, hogy mi az élet értelme, célja, mit tekintenek sikernek, illetve kudarcnak, hogyan szabályozzák és befolyásolják az emberek közötti kapcsolatokat. Milyen a csoporthoz tartozók gondolkodásmódja, milyen fontossági sorrendet alakítanak ki. Melyek az emberi méltóság jelei, milyen elvárásokat alakítanak ki másokkal szemben, hogyan húznak határokat a „mi” és a „mások” között. A „más” definíciója a határok kijelölése, része az öndefiníciónak, a „mi” elhatárolása, exkluzivitása a „másokkal” szemben.

Gyakorlat:

Egészítsétek ki a mondatot:

Mi,

(nők/férfiak, szociális munkások, magyarok, fiatalok, szülők, elváltak, ...)

Írjátok fel magatoknak:

Miben vagyok más, mint a többiek?

A másság csoportos, illetve individuális összetevői

Clifford Geertz (1994) antropológus szerint minden ember olyan, mint mindenki más, mint az emberek egy része, mint senki más.

Vagyis minden emberben benne van az univerzális, a kulturális és az egyedi elem.

Az univerzális elemek minden emberre vonatkoznak, ezek kötnek össze bennünket, és ez teszi lehetővé a másokkal szembeni empátiát is!

A kulturális elemek viszonylagosak, az emberek közvetlen és közvetett környezetéből fakadó tulajdonságaival vannak összefüggésben. Mindig fontos szempont, hogy a domináns vagy kisebbségi csoporthoz tartozik-e a szóban forgó személy.

Vannak domináns és alávetett csoportok, utóbbiak önazonosságának mindig része a domináns csoporthoz való viszony is.

Minden embernek vannak egyedi tulajdonságai, melyek szintén elismerésre várnak, még akkor is, ha negatívak. Minden ember tudni akarja, hogy van benne valami, ami csak az övé, hogy egyszeri teremtmény, hogy az ujjlenyomata utánozhatatlan. Néha az emberek félnék kimutatni az egyedit, nehogy elveszítsék helyüket a (domináns) csoportban, ha kisebbségben vannak, és el akarják fogadtatni magukat.

A többségi csoport vagy a domináns csoport sokszor nem ismeri el az kisebbségi vagy alávetett csoport kultúrájának legitimitását. Szélsőséges esetben nem ismeri el a kisebbségi csoporthoz tartozók egyéni különbségeit sem, hanem csak a kisebbséghez való tartozásukat ismeri el fő vagy egyetlen tulajdonságuknak.

Itt most nem csak az előítéletekről van szó. Abból az előfeltevésből indulok ki, hogy mindenki jóhiszeműen és őszintén előítélet-mentesnek tartja magát. Én is. A kérdés nem elvont szinten az, hogy ne legyünk előítéletesek, hanem az, hogy miként kezeljük a másságot a szupervízióban, felismerve és elismerve a másság természetét.

Kérdések:

Hogyan definiálnak engem mások: barátok, család, tanárok, kollégák, idegenek?

A másság önmagam meghatározása, vagy az, hogy mások miben látják a másságomat?

Ki „más” számomra? (Ez nem előítélet.)

Kiktől félek? Kiktől határolom el magam? Kiktől irtózom?

Kik azok a kliensek, akikkel nem szívesen dolgoznék, és miért?

A szupervíziós háromszögben benne van a kliens-szupervizand-szupervízor kapcsolat háromszoros összetettsége: az önmeghatározás, hogy mások hogyan látják őt, mit gondolunk magunkról; mit gondolunk, hogy a másik mit gondol rólunk, és hogyan látjuk a másikat. A kulturális másság, a csoporthoz tartozás kombinációi többfélék lehetnek:

1. Szupervízor A – szupervizand A – kliens A. (Mondjuk, az A legyen magyar, városi, keresztény).

Milyen más csoporthoz tartozhatnak még? Mi a *lényeg* mindegyiknél?

Térjünk vissza a korábban felírt önmeghatározásokhoz! A különböző hovatartozások sorrendje nem mindegy, ugye? Mit tekintenek lényegesnek az egyes szereplők (szupervízor, szupervizand, kliens)?

2. Szupervízor A – szupervizand B – kliens B (A és B lehet férfi és nő is).

A párhuzamos folyamatban például a kliens megharagudott a segítőre, mert úgy érezte, a segítő az A csoportot képviseli, és „elárulja” a B csoportot, letagadja az odatarozását. A szupervizand azonosul az A csoport elleni érzésekkel, és azokat átteszi a szupervízorra: „Ő úgysem érthet meg bennünket!”

Gondoljunk konkrét példákra!

3. Szupervízor A – szupervizand A – kliens B.

A szupervízor és a szupervizand esetleg együttesen nem értik meg a kliens kulturális értékeit, vagy meg akarják változtatni azokat. A kulturális értékekben talán egyéni vagy családi problémát látnak. Tudtok ilyen példákat?

Egy példa: Diósi Ágnes, szociális munkás barátnőm cigány nevelőszülőket toborozott cigány gyerekek számára. Egy nevelőszülő-jelölt párt interjúvolt meg, és megkérdezte: „Ugye, külön szobája lesz a gyerekeknek? Hiszen elég nagy a lakás.” – „Isten őrizz, úgy fogadjuk, mintha a sajátunk lenne! Velünk fog aludni a gyerek, hiszen különben nem is tudja, milyen az anyja szaga!” Ez a nevelőszülők kultúrájából fakadó érték. Más szociális munkás esetleg perverznek tartaná, hogy a nevelőszülők a gyerekekkel alszanak.

4. Szupervízor A – szupervizand B – kliens C.

Sok frusztráció alapja lehet, ha eltekintenek a kulturális különbségektől, és mindenben egyéni problémát látnak, vagy ellenkezőleg: állandóan a kulturális különbségekkel viaskodnak, és elhanyagolják az egyéni problémákat. Tudtok ilyen példákat?

5. Szupervízor A – szupervizand B – kliens A

Lehet, hogy a szupervizand két tűz között érzi magát, kisebbségben elbizonytalanodik, nem bízik saját meglátásaiban. Tudtok ilyen példákat?

Itt most az egész arról szól, hogyan tudatosíthatjuk: hogyan segítsen a segítő, és hogyan lehet mindezt átdolgozni a szupervíziós folyamatban. Ebben benne van a hasonlóság is: ki kihez hasonlít, esetleg 2 : 1 arányban, és ez hogy működik.

A hasonlóság és a másság csapdái a segítő szövetségben, a helyzet, a probléma megítélésében, felmérésében, a viszony megértésében a következők:

Ha mindent a másságnak tulajdonítunk, azonosnak látjuk, amit a másik különbözőnek lát; ha a hasonlóságra építünk, és nem vesszük figyelembe az individuális másaságot.

Mikor teremtet szövetséget a hasonlóság, mikor takarja el a különbözőséget? Álszövetségek, közös hamis célok alakulhatnak ki.

A legveszélyesebb hiba, amikor azt hisszük, hogy tudjuk, amit nem tudunk. Ezért van szükség a következők tudatosítására:

- *másság – különbözőség – idegenség – egyformaság – magától értetődőség;*
- *más – másik – idegen – hasonló – egyforma;*
- *minden másik – más, de minden „más” – másik ember is!*

A másság gyökerei

Az osztályozás és a szimbólumok

- Az emberi csecsemő nagy traumával jön a világra. Az összkomfortos, abszolút biztonságból a káoszba: ahol egy idegen világ várja, halálos veszélyek és óriási gyönyörök összevisszasága, teljes dezorientációt él át.
- Heller Ágnes (1997) írja a szülőkről: egy, a saját maguk számára idegen lényt hoztak a világra, de tudják, hogy felelősek érte. A csecsemőnek **mindenki** idegen, és nem tudja, ki és mi veszélyes; ki és mi a barátságos.

Gondoljunk bele a következő szituációba!

Egy tudományos konferenciára küldtek ki, mondjuk Törökországba, ott majd le kell írni a kollegákkal történő megbeszéléseket. Megkaptátok a szobátokat, ötre le kell menni a fogadásra, megbeszélitek, hogy majd ott találkoztok. Itt az ajtó. Menj be! Mit érzel, mielőtt bemennél? Mit csinálsz?

- Szorongás az ismeretlen világban.
- A személyiség összetevői az Id, az Ego és a Szuperego. Születéskor csak az Id van még meg, nincs bent és kint, a világ és az én összefolyik.
- Az Ego első megnyilvánulása a káosz elosztása érdekében az osztályozás: a jó és a rossz elválasztása. Melanie Klein (1999) szerint a csecsemő már ezzel az ego-funkcióval születik.
- A szorongást enyhíti, az osztályozást segíti, ha tudom, ki/mi a rossz és ki/mi a jó, ha tudom, hogy kitől/mitől óvakodjak (vagy semmisítsem meg), és kihez/mihez közeledjek.
- Az osztályozás a világ megértését, az orientációt, a kontrollt segíti. Mindig osztályozunk, csoportosítunk, nem csak az emberek közötti viszonyainkban. Csoportosítunk a tudományban, a politikában; válogatunk nyári és a téli ruhák között, a drága és az olcsó áruk között. Szortírozunk és összehasonlítunk szorgalmasan.

- Miután minden egyes ember és minden egyes dolog különleges, és valamiben különbözik az összes többitől, általánosítunk: a hasonlókat egy csoportba rendezzük.
- Vagyis rövidítünk, összegzünk: szimbolizálunk.
- A legfontosabb, legjelentősegteljesebb dolgok, emberek (az anya és apa az elsők), tapasztalatok, hiedelmek (bölcsségek vagy hülyeségek), barátságos vagy fenyegető óvintések szimbólummá válnak, és a csoportosítás alapjai lesznek.
- Tehát mindnyájan általánosítunk, osztályozunk, csoportosítunk, és amikor valaki egy „címke” szerint van elhelyezve a tudatunkban, már tudunk róla sok mindent.
- Az a kérdés, hogy mennyire van szükségünk a rigid csoportosításra, illetve mennyire vagyunk rugalmasak a gondolkodásban.
- A szorongás, a félelem bénító hatással van.
- A felszabadult magabiztosság rugalmassá tesz.
- A tudatosítást megszüntet bizonyos szorongásokat, mert érthetővé teszi az amúgy érthetlent. Minél erősebb a tudatalatti szorongás, félelem, annál rigidebb az alapok nélküli kategorizálás.
- Biztos, ami biztos alapon inkább elhatároljuk magunkat a gyanústól, az ijesztőtől, attól, ami esetleg barátságtalan.

Így keletkezik az előítélet, de nem csak az.

Kulturális feltevéseink a saját csoportunk értékei szerint működnek, kategorizálásra készítetnek, tudat alatt is, hogy tudjuk: ki a barát, ki a kívülálló, ki az ellenség.

Kulturális feltevéseink néha – főleg, ha kisebbségben vagyunk – nem a sajátjaink, hanem a domináns kultúra és a saját kultúra keverékéből alakulnak ki, olykor még ellentmondásosak is. A feminista elmélet írja le a „Hamupipőke-szindrómát”⁹, amikor az elnyomó előítéletet magunk ellen fordítjuk, magunkává tesszük.

Vagyis csapdában vagyunk.

Muszáj kategorizálni, csoportosítani, szimbolizálni, mert másképp nem tanulhatunk a tapasztalatból.

Ugyanakkor állandóan vizsgálódnunk kell, rugalmasan gondolkozni, hogy érvényes-e a csoportosítás, vagy már egy elavult, érvénytelen szimbólum az ítéletünk alapja. Újra és újra felül kell vizsgálni, mennyiben racionális és mennyiben érzelmi a csoportosítás alapja, és melyik része érvényes/érvénytelen.

És legfőképpen: hogyan válasszuk szét (ez is kategorizálás!) az univerzalist, a kulturálist és az egyénit úgy, hogy minél autentikusabb képet kapjunk róluk, és minél nyitottabban kommunikáljunk a szupervizanddal, a klienssel és saját magunkkal.

Egyéni és szakmai fejlődésünk folyamán változik a gondolatmenetünk, hozzáállásunk, értékeink, megkö-

⁹ A Hamupipőke-szindrómát Colette Dowling írta le először; szerinte a nők tudattalanul vágnak arra, hogy mások gondoskodjanak róluk, és ennek oka a függetlenségtől való félelem, ami az életkor előrehaladtával egyre erősödik. Ez magyarázatot adhat arra, hogy miért maradnak a nők olyan kapcsolatokban, melyekben rendszeresen bántalmazást szenvednek el. Forrás: http://en.wikipedia.org/wiki/Cinderella_complex. – A szerk.

zelítéseink. Ez nem azt jelenti, hogy kidobjuk a régieket, hanem módosítunk rajtuk, egyszer ez, egyszer az van a központban. Minden új meglátás, gondolat a régiekre épül. Így van ez a kultúrákkal is.

A kulturális gondolkodás is változik, módosul, idomul, vagy ellenkezik a domináns kultúrával; utánoz, alkalmazkodik, vagy kiemeli a másságát. A homoszexuálisok 1960-as évekbeli irodalma például egyfolytában azt bizonygatta, hogy mennyire hasonlít egy meleg ember a heteroszexuálisokhoz. Később, amikor a társadalom már jobban elfogadta a melegeket, a különbségeket kutatták inkább. Korábban az azonosság alapján követelték a jogait, most inkább azt követelik, hogy másságukat ismerjék el és fogadják be.

Minden kultúra valamilyen egyensúlyt teremt a hagyományok és az újdonság között, a társadalmi környezet és az aktuális hangulat szerint. Ezért nem elég és nem jó megoldás megtanulni a „mátság” kultúráját, hagyományait, és csak arra alapítani a helyzet megítélését.

A szupervízióval összefüggésben a kulturális helyzetet három aspektusból is figyelembe kell venni:

- mint a szupervízió általános kontextusát;
- a szupervíziós kapcsolat belső kultúráját;
- a segítő kapcsolat belső kultúráját.

Fontos még a szupervízióban a mátság szempontjából:

- Biztonságos légkört kialakítani a különbözőséggel kapcsolatban, hogy a szupervizand szabadon hangot adhasson saját egyéni és kulturális háttérének, gondolkodásának.
- Felkutatni, felfedezni és megérteni a kliens értelmezését kultúrájáról, viszonyát saját kulturális háttéréhez.
- Egymástól tanulni a szupervízor-szupervizand-kliens háromszögben; nem beleragadni az előfeltevésekbe, nem félni rákérdezni arra, amit talán nem tudunk a kliens kultúrájáról és arról, hogy ő ezt miként értelmezi.
- Nem ítélni abban az értelemben, hogy a véleményeket, megközelítéseket nem jóra és rosszra osztjuk szét, hanem aszerint, hogy hasznosak vagy ártalmasak, és azt is felülvizsgáljuk, hogy ki hogyan ítéli meg ezeket. Helyet hagyni a különbségeknek; nem muszáj mindenben egyformán gondolkozni, de fontos hangot adni a különbségeknek.
- Hogyan működik a társadalmi kontroll és a segítség különféle kulturális környezetekben? Egyrészt együtt kell élni a többséggel, másrészt hűnek maradni a „csoporthoz”. Mi a feladatunk? Tudtok-e példákat erre a dilemmára?
- Az idegenség problémája: amikor nagyon más a stílusunk, hogyan kezeljük a kölcsönös idegenséget? Vannak-e példák ezzel kapcsolatban?

Kérdések:

Mi az, ami magától értetődő a szupervízor-szupervizand-kliens kapcsolatban (cél, jó szándék, kompetencia stb.)?

Melyek a gyengébb pontok, ahol a mássággal kapcsolatban nehézségeim lehetnek?

A másság és a másik I.

A cél, hogy a szupervízor hallgatók képesek legyenek:

1. felismerni és kimondani saját kulturális értékeit és feltételezéseiket, valamint a szupervíziós folyamathoz kapcsolni ezeket;
2. megérteni a kulturális különbségek fontosságát, és a szupervíziós kapcsolat keretében megfelelően viszonyulni ezekhez.

Látni vagy nem látni a másságot? Szóba hozzuk, vagy sem? Kivel és mikor?

A másságnak két, illetve három jellemző formája van: a látható, szembeötlő és a láthatatlan, külső jegyekben nem megjelenő másság, valamint a kettő közötti átmenet.

Látható másság a sötét bőr, a mozgássérültség, a törpeség, a nem (férfi/nő), a kövérség, a szuvas fogak, a torzult test vagy testrészt, az öregség stb.

Láthatatlan másság a vallási különbség, a hit vagy hitetlenség, sok testi vagy mentális betegség, a homoszexualitás, a családtalanság vagy árvaság, az, hogy valaki elvált szülők gyereke, börtönben van a közeli hozzátartozója, vagy saját maga volt börtönben, az impotencia, a káros szenvedélyek egy ideig (alkohol, drog), a perverzió, bizonyos fokig a prostitúció, a szegénység és a hajléktalanság.

A **kettő közötti** átmeneti zónában van a zsidóság, bizonyos típusú fogyatékoságok, a szegénység, bizonyos mentális problémák, az alkohol- és drogabúzus egy szintig, a prostitúció, a hajléktalanság stb.

A látható és a láthatatlan másság hatásai

A látható másság

- Állandóan jelen van az emberi viszonyokban.
- A látható mássággal élő ember olyan, mint a szeizmográf: csak az áll szóba vele, aki kész rá; ráérez, hogy ki barátságos, ki nem; látható, hogy kihez tartozik, kihez nem.
- Másrészt ott lebeg a kérdés: ez most a feketeségemnek szól, vagy a személyemnek?
- Vajon látható vagyok-e ÉN, vagy csak a másságom?
- Tanulságos Franz Fanon (2008) könyve: *Black Skin, White Masks* [Fekete bőr, fehér maszkok. Egy fekete orvos Párizsban].
- Szóba hozzuk-e a másságot a segítő kapcsolatban? Mitől függ?
- Szóba hozzuk-e a szupervízióban? Mindenképpen, a tudatosság érdekében, a megfelelő időpontban. Akkor is megjelenhet az ellenállás: „Na, most ez a lényeg? Miért kell ezt emlegetni? Más tulajdonságom nincs?” stb.

De én most a másik két kategóriához szeretnék hozzászólni. Előbb közvetve, majd közvetlenül kapcsolódva a témánkhoz.

A titok

Gyakorlat

Gondoljunk egy saját titokra (nem kell kiadni)!

Milyen érzéseket vált ki?

Van édes titok, például amikor meglepetést készítek a szerelmem születésnapjára. Ezt most, fájó szívvel, félretesszük. Gondoljunk olyan titokra, amit „veszélyes” felfedni!

- A titok eltünteti a létező dolgot. Létezik és nem létezik egyszerre.
- A magam számára létezik (vagy talán nem!), mások számára nem (akkor talán nem is létezik). Ha nem is tudnám, nem is lenne (ez a teher).
- Mások, akik tudják, könnyítik vagy nehezítik a terhet?
- Kik tudják?
- Akiknek elmondtam, mert bízom a támogatásukban.
- Akiknek meggondolatlanul elmondtam, és megbántam, hogy elmondtam.
- Akik megtudhatták, de nem tudom, hogy tudják-e?
- Akik rajtakaptak.
- Akiknek el kellett mondanom hivatalos okokból.
- Akiknek el kellett mondanom, hogy segítsenek (mert rájuk vagyok utalva: orvos, szociális munkás, anyu, élettárs, tanító néni, ...)
- Akik a fentiek kollégái, idegenek és ismerősök (nővér, szupervízor, stábtagnak, anyu férje, az élettárs szülei, iskolaigazgató, a tanári kar)
- Akik kitalálják, ráéreznek.

A titok állandóan, zavaróan jelen van. Vigyázni kell, nehogy kitudódjon; akinek elmondom, meg kell kérni, ne mondja tovább, találgatni, hogy a beszélgetőtársam tudja-e, vagy sem, vívódni, hogy elmondjam-e, vagy sem. Hazudni és rettegni, hogy kiderül, a hazugságokba belegabalyodni, büntudatot táplálni.

A titok – tagadás. A tény fizikai eltüntetése, jelenlétének kitörlése (vagyis erre való kísérlet, ami soha sem sikerülhet). A személyes lét egy részének nem létezővé tétele.

A titok dupla törlés: a titkos tény törlése és a törlés törlése (mintha mi sem történt volna). A titok megtartása azt a célt szolgálja, hogy szebbnek, jobbnak, előnyösebbnek látszam, mint amilyen valójában vagyok. Mert az egész énem csúnya, rossz, előnytelen. Vagy én hiszem így, vagy a másik/mások, vagy mindketten, illetve „mindenki”.

Nem elég titkot tartani! Az áruló jeleket is el kell tüntetni. Ha meleg vagyok, nehogy valami nőies gesztuson kapjanak!

A titok elkülöníti egymástól azokat, akik a titkot ismerik, és azokat, akik nem. Utóbbiaknak is vigyázni kell: nehogy szóba kerüljön, nehogy fel akarják tární!

A titok belső ellentmondásokat okoz, annál is, aki őrzi, annál is, aki fel akarja fedni.

A titok őrzésében benne van az a vágy is, hogy elmeséljék, valamint a harc az önuralom és a titoktartástól való megszabadulás között.

A titok tudójában, ha nem saját titokról van szó, ott van az a vágy is, hogy kiderüljön: én tudtam. Nekem elmesélte, mert én jó vagyok, vagy én rájöttem, mert okos vagyok, vagy mert tudom, hogy tartsam magam távol az ilyenektől. Én jól informált vagyok. Vagány vagyok, hogy ilyen ismerősöm van. Jó vagyok, elfogadó vagyok, befogadó vagyok.

Zárójelben mondom, hogy ilyen vonatkozásban a kötelező szakmai titoktartás is probléma. Most csak elmondanám a Szimantovról szóló film¹⁰ történetét. Szimantov egy öregember, volt drogfüggő, bűnöző múlttal, aki nagy nehezen rendbe hozta az életét, de magányosan, nyomorult körülmények között élt. Egy dokumentumfilmet készítettek róla, s Szimantov büszkén jár el minden bemutatóra. A Héber Egyetem Szociális Munkás Karán néztük meg, tanárok és hallgatók együtt, majd a pódiumon ülő Szimantovval és a film rendezőjével beszélgettünk. Az egyik professzorunk rákérdezett: „Nem zavarta a titoktartás megszegése?” „Ellenkezőleg! Életemben először néznek rám, nem néznek levegőnek, meghallgatják sokan a történetemet, és velem éreznek...” – jött a válasz.

A titok – még akkor is, ha nyílt titok – mindig egyfajta ünnepélyes feszültséget kelt. Csak a legintimebb és legintenzívebb kapcsolatban válik egyszerű ténnyé, ami csak az ezzel kapcsolatos ügyeknél jön elő, akkor sem mindig.

A nem látható vagy nem szembeötlő másság mindig ilyen ünnepélyes titok hordozója.

Még a nyíltabb „más” sem jelenti ki a villamoson: „Halálos beteg vagyok”, vagy „Tíz évet ültem börtönben”. És ha igen, az is furcsa felfedése lenne egy titoknak. De ha ott ül a villamoson egy ismerőse, máris probléma lesz, hogy miket is fog ez beszélni most, „mindenki” hallja, még ha a „mindenki” egy semleges tömeg is.

Az intimebb szférában is ott lebeg a titok mint kérdés, hogy az hogyan kötődik az élet többi részéhez. Egy jól feldolgozott másság az otthoni jó légkörben nem kell, hogy állandóan jelen legyen. Ha egy mozgássérült gyerek azt mondja az anyjának: „Éhes vagyok”, a legtermészetesebb, hogy a válasz az: „Mit szeretnél enni?”, vagy „Jó, mindjárt készítek kaját”. De egy nem feldolgozott helyzetben lehet, hogy azt gondolja: „Megvert az Isten ezzel a nyomorékkal, hogy folyton ki kell szolgálni!” Talán mond is néha valami ilyesmit, [de ezek a gondolatok inkább titokban maradnak, és mérgezőek, mint általában a titok](#).

Nem könnyű eljutni addig a döntésig, hogy valaki feltárja a másságát; sok vívódással jár. A titok felfedése egyrészt óriási felszabadulást jelent, azt nem kell tovább hordozni. Másrészt új frontot nyit: hogy fog hozzá viszonyulni a társadalom és/vagy a család? Erre jó példa a homoszexuálisok helyzete [olvassátok el Gershoni (2003) művét].

¹⁰ Noam Hess héber nyelvű dokumentumfilmje: *Szimantov-Szamanra*.

Mielőtt eljut valaki a titok felfedéséhez, meg kell birkóznia magában a büntudattal és a szégyenérzettel. Ez is a mássággal jár.

A másság haragot, dühöt vált ki az ítélkező társadalommal szemben. A másság magában hordja a megkülönböztetésből fakadó igazságtalanságok sorát, sok-sok traumát, ha a mássága látható. Ha nem látható, akkor is magában hordozza a lenézést, a szertelen vicceket, a kitaszítást, ami az ő fajtája ellen szól. Sokszor azonosul ezzel a lenézéssel, és öngyűlölettel keveredik az elkeseredése.

A „más” számára azok mások, akik nem olyanok, mint ő. Ki van feljebb, ki van lejjebb? Lehet kölcsönös lenézés is, például: „Ti, a többség, igazságtalanok és kegyetlenek vagytok.” Ez is megakasztja az autentikus viszony lehetőségét.

A nagy feladat: elfogadni magamat, és elfogadni azt, aki „más”. Mindkét fél felől nehéz. Sokszor a kisebbség részéről nehezebb, mert olyan sok a traumatikus tapasztalat.

A szelf, az „én” fogalma és felfogása interakciókon keresztül tanult szerep az egyén társadalmi atomjában. Ezek a szerepek módosulhatnak, megváltoztathatóak, újabb, más jellegű társadalmi interakciókon keresztül.

Felmerül a kérdés: mi ebben a segítők, szupervízorok dolga? Ezen nem lehet csak úgy átugrani, fel kell dolgozni. A magunk másságának megismerése és elismerése az első lépés. Ezért olyan fontos a szupervízióban foglalkozni a mássággal.

A segítség célja nem „kijavítani” a mást, és a szupervízió célja sem az, hogy a másságot elemezzük. A cél az, hogy segítsünk helyreállítani a „más” becsületét, először is az önbecsülését, tiszteletet mutatva. Minderre azután kerülhet sor, hogy megegyeztünk abban, hogy az igazságtalan előítéletek valós tényekhez kötődnek (vagyis tény az, hogy zsidó vagyok, hogy meleg vagyok, hogy öreg vagyok), de ezek a tények torz értelmezést kaptak.

Nagyon nagy lelki károkat okoz, ha valaki befogadja, internalizálja a negatív társadalmi képet magáról. Ez a Hamupipőke-szindróma, mint már említettük.

A csoportnak nagy az *empowerment* effektusa!

A „más” emberek üldözése, a homofóbia, a xenofóbia és hasonló

A mástól való idegenkedés, a „más” üldözése, lenézése, kitaszítása az irracionális félelemből fakad. Félünk a mástól, mert hátha „ellenség”. Félünk a mástól, mert ha befogadjuk, talán mi is „olyannak” számítunk. Elmosódnak a féltve őrzött határok, *melyek az identitásunk definíciójához tartoznak. Ha a „más” is a „mi” része, ha nincs különbség, akkor talán nem lesz világos, ki tartozik bele a „mi” fogalmába.*

Az elnyomást nagy, domináns erők tartják fenn és táplálják: intézményes, politikai, vallási és *szakmai erők is!* Emiatt kap a „más” bűnöző, vétkes, perverz, beteg címkét. Lásd a hosszú küzdelmet a homoszexualitás kitörléséért a pszichiátriai DSM-ből, a nyolcvanas évekig. Előtte a homoszexuálisokat a felsorolt jelzőkkel illették, de mindmáig él a társadalmi előítéletek tömkelege ellenük.

Nagy károk okozója lehet az olyan „segítés”, amely nem ismeri el a másság legitimitását. „Nem baj, hogy cigány vagy, te tehetséges vagy, majd túl leszel rajta, ha tanulsz, dolgozol stb.”

A társadalmi beilleszkedés kétoldalú. Egyrészt a másság elfogadása, hogy a saját csoportom ne legyen szégyen, másrészt hogy a társadalomtól követeljük meg a befogadást. Aztán jöhet, hogy személyesen is megtaláljam a helyemet.

Nehogy mi is titkokat gyártsunk!

Ne hagyjuk ki a szükséges feldolgozást. Ne tegyük magunkat és másokat vakokká a mássággal szemben! Ismerjük el a tényeket, és tanuljunk meg azokkal élni!

A más és a másik II.

A másság elfogadása és a multikulturális megközelítés nem csak saját fejlődésünk szempontjából fontos.

Mint szociális munkásoknak, és még inkább mint szupervízoroknak, a környezetünkkel kapcsolatban is feladatunk van. Főleg ha tereptanításról van szó!

Felelősségünk a környezet változtatása, fejlesztése is.

A „más” elítélése, az előítéletek, a lenézés vagy az elnézés, az eltüntetés, a másság el nem ismerése legtöbbször nem tudatos. Könnyebb a dolgunk, ha nyílt, lehet vele vitatkozni, lehet magyarázni, racionális indokokkal. A nagyobb probléma a nem tudatos előítélettel vagy az eltüntetéssel van.

Mert az előítéletek sokszor „objektív igazságnak” vannak feltüntetve, így igazolom például, hogy „nekem semmi bajom a cigányokkal, én nem vagyok cigányellenes, sem előítéletes, de mindenki tudja, hogy megbízhatatlanok stb.”

Ez néha abból ered, ahogy a közvélemény, a média szándékosan vagy nem szándékosan, félrevezető módon tárgyal bizonyos az eseményeket.

Beszéltünk már a félelemről, a nem racionális fóbiákról, melyek nem nyújtanak védelmet, ellenkezőleg.

A legerősebb és legnehezebben észrevehető probléma a többségi, domináns diskurzus hatása. [A diskurzus nemcsak tükrözi, hanem konstruálja is az előítéleteket, és még inkább a másság eltüntetését.](#)

Amikor minden, ami normálisnak számít, az fehér, egészséges, fiatal és középosztálybeli emberekről szól, az azt sugallja, hogy ami „más”, az nem normális: sötét bőrű, fogyatékkal élő, öreg vagy szegény.

Ha a történelem, amit az iskolában tanulunk – így „objektív igazság”, és az „általános műveltség” kategóriájába tartozik, csak a fehér emberek, a többségében fehérek lakta országok, népek története –, azt sugallja, hogy mások történelme csak zagyva, primitív mendemonda, nem tartozik igazán az emberiség történelmébe. Vagyis ők nem egyenlő tagjai az emberiségnek. Ez nem csak elvont szólam. Egyenes következménye az, hogy például a cigány holokauszt nem igazán számít történelemnek, hanem csak a zsidóké. A cigányoknak csak történeteik vannak esetleg, de nem egy nép történelme, vagyis ők nem tartoznak a népek közé. Vagy például a kínai történelem, hagyomány, tudomány nem igazán érdekes, csak valami egzotikum, esetleg csak a kínai szakosok foglalkozhatnak vele az egyetemen (ami az elismerés netovábbja). Így lehet a kínaiakat lenézni, nem számolni velük, kihasználni őket mint idegeneket, olyan módon, ami nem fordulhat elő egy holland, francia, német idegennel egy más európai országban, Magyarországon sem.

Az eltüntetés – elnyomás. Aki nem látható, annak a léte kétséges. Ami nem látható az ember identitásából, közösséghez tartozásából, annak egy részét az ember eltünteti, nem veszi figyelembe, legitimitását eltörli. Titkot képez körülötte, ami hamarosan szégyenteljessé válik. Több ismerősömtől hallottam, hogy „nem tagadom a zsidóságot, de nem foglalkozom vele”. Vagyis jobb nem szóba hozni. Talán nem is gondolja, hogy szégyen zsidónak lenni, de azt biztos, hogy nem dicsőség.

De miért ne legyen valaki büszke arra, ami? A melegek évente ismétlődő felvonulását a büszkeség menetének hívják. Attól, hogy kimondják, téma lesz belőle. Nem csak „bevalljuk”, egy olyan diskurzus részeként, hogy szégyen, de nem tagadjuk, hanem büszkék vagyunk a magunk identitására. Ahogy szabad a magyar március 15-ét ünnepelni büszke magyarként, úgy szabad a homoszexualitást is.

Az is üzenetet hordoz, ha valami magától értetődő. Magától értetődőnek tartjuk, hogy nem csak szabad, hanem jó és pozitív dolog büszkének lenni a magyarságra. De miért? Hiszen csak annak születünk, nem szorgalom, munka, tanulás eredményéről van szó! De ez a büszkeség azért jó, mert azt fejezi ki, hogy a néphez tartozunk, vállaljuk a közösséget, mindent megteszünk érte, azonosulunk vele. Ám ha homoszexuálisokról van szó, akkor ezt a fajta büszkeséget megkérdőjelezzük, kigúnyoljuk, legitimitását elnyomjuk.

Mit tehetünk tehát az effajta diskurzus, a magától értetődés ellen, az elfogadás érdekében?

Banks (1993) cikke a multikulturális pedagógiában öt dimenziót javasol, amelyeket mi is használhatunk:

1. **Tartalmi integráció.** Amikor tanítunk, például tereptanárként vagy csoportmegbeszélésen stb., beleszöhegünk a mondanivalónkba olyan példákat, adatokat, információkat, amelyek nem csak a domináns kultúrához tartoznak.
2. **A tudás felépítése.** Felhívjuk a hallgatóink figyelmét arra, hogy miképpen konstruálódik a tudás és a tudat, és milyen módon befolyásolja ezt az adott rasszhoz, etnikumhoz, társadalmi osztályhoz tartozásunk, korunk, attitűdjeink, egyéni és csoportos szinten egyaránt.
3. **Az egyenlőség eszményének megvalósítása.** Az alávetett csoporthoz tartozók, alacsony társadalmi státuszúak segítése, hogy sikereket érhessenek el. Adott helyzetben ez pozitív diszkriminációt is jelenthet.
4. **Az előítéletek csökkentése.** Ha csak lehet: beleszólni, megmagyarázni, a figyelmet felhívni. Nem hallgatni, és elhallgatni!
5. **Intézményes szintű empowerment.** Átalakítani az intézményeket úgy, hogy a „más” is megélhesse az egyenlőséget és az erejét.

Összegző kérdések

Írd le a saját kulturális hátteredet: etnikum, családi értékek, környezeti hatások (falu, vidék, nagyváros) stb.! Kulturálisan érzékenynek tartod-e magad? A saját háttered hogyan hathat a szupervizandjaiddal való interakcióidra, a szupervízióhoz való hozzáállásodra, a szupervizand hozzáállására?

Sorolj fel legalább három kultúrát vagy közösséget, melyek különböznek a sajátodétól! Mutasd be azokat az általános értékeket és világnézeteket, mely ezekhez a kultúrákhoz, közösségekhez tartozik (vigyázz, ne használj felesleges sztereotípiákat)! Mondd el, hogyan haladnál egy nyugodt hangulatú szupervíziós kapcsolat felépítése felé a felsorolt kultúrákhoz tartozó szupervizandokkal!

Ha ugyanahhoz a kultúrához tartoztok, te és a szupervizand, a kliens viszont másik kultúrához, milyen témaköröket, kérdéseket vennél figyelembe a szupervízióban? Hogyan hoznád elő ezeket a szupervizanddal?

Hivatkozások

- Banks, J. A. (1993): Multicultural education: historical development, dimensions and practice. In Linda Darling-Hammond (ed.): *Review of Research in Education*, 19, 3–49.
- Fanon F. (2008): *Black Skin, White Masks*. New York, Grove Press.
- Geertz, C. (1994): *Az értelmezés hatalma: antropológiai írások*. Budapest, Századvég.
- Gershoni, J. (2003): Towards Acceptance and Pride: Psychodrama, Sociometry and the LGBT Community. In Jacob Gershoni (ed.): *Psychodrama in the 21st Century. Clinical and Educational Applications*. New York, Springer Publishing Company, 197–214.
- Heller Á. (1997): *Az idegen*. New York, Budapest, Jeruzsálem, Múlt és Jövő Lap- és Könyvkiadó.
- Klein, M. (1999): *A szó előtti tartomány: pszichoanalitikus tanulmányok*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

ÍRÓK ÉS OLVASÓK A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOKBAN: KUTATÁS, INTERJÚ ÉS TERÁPIA NARRATÍV MEGKÖZELÍTÉSBEN

Mit jelent az, hogy narratív, narratíva?

Történetekről lesz szó, kezdjük magunkkal!

- Honnan kaptam a nevem? Mit jelent számomra? Befolyásolja-e a jelentés az életemet? Mit jelent másoknak? Mi jut róla az eszünkbe?
- Az értelmezés intuitív folyamata – narratív, szubjektív. Mennyire kommunikatív, szembeötlő vagy magától értetődő a jelentés? Másoknak is azt jelenti, amit nekem? Mi benne a nyílt, mi tartozik csak szűk körre? Kikkel könnyű és kikkel nehéz megosztani a jelentést? Van-e benne titok? Van-e társadalmi jelentése?
- A névben benne van a nyelv, a kultúra (a vallási vagy közösségi szokások), a családi körülmények (a szülők szándékai), a születés történelmi körülményei – mindez egy-két szóban.
- Lyotard, Habermas és Rotry (1993) a *Posztmodern állapot* című könyvében azt írja, hogy az emberi újszülött már születésétől (vagy még korábban) magáról szóló történetekkel van körülvéve.
- Történetek a múltjáról, a jelenéről és a jövőjéről, melyeket elmesélnek neki (vagy eltitkolják előle!): „Ez vagy te, ide és ide tartozol, ezek a hozzád fűzött remények, aggodalmak, ez a családod, a kultúrád, a környezeted, a történelmi időd, a politikai rendszer, melyben így és így vagy elhelyezve stb.”
- Rejtő Jenő egyik hőséről meséli többször a könyveiben, hogy „kőbőlcsőben ringatták”, azért ilyen keményfejű. A jellemnek, a viselkedésnek, az attitűdöknek narratív magyarázata van.
- Az emberi újszülöttnak már születésekor van énje, identitása: mert van mit elmesélni róla, van története: múltja, hovatartozása, vagyis kontextusa, jelene, (elvárt) jövője. Ez a történet azután tovább szövődik – fejlődik, változik. A saját magunkról elmesélt élettörténet adja szelfünket, identitásunkat.

Van történet, amit az ember magáról mesél el, van, amit róla mesélnek különböző emberek.

- Ezek a történetek nem egyformák, még akkor sem, ha ugyanazokról a tényekről szólnak.
- A narratív megközelítés az irodalomkritikából meríti az eszközeit, mivel történetekről és azok értelmezéséről van szó benne.
- Mi az a történet? Mit tanultunk erről irodalomórán az iskolában?
- A történetnek szerkezete: eleje, közepe és vége van (bevezetés, tárgyalás, befejezés).

- Folytonosság és koherencia (belső logika) jellemzi. Az egyik mondat a másikból fakad, összefüggés, kapcsolat van a történet részei között. Néha vannak fejezetek, azok között is logikus, illetve narratív kapcsolat áll fenn.
- A történetnek van elbeszélője (narrátora), hőse/hősei és mellékszereplője/mellékszereplői.
- A fókusz és a háttér változhat. Az első felvonásban látható revolver a háttérben volt, az utolsóban a közép-pontba kerül – lövés dördül.
- Különféle műfajok (*genre*) vannak. Tragédia, komédia, mese, monda, legenda stb.
- Ugyanígy a stílusok is különbözőek.
- Számít a kontextus: hogy kinek, milyen körülmények között mondjuk el a történetet.
- A történetnek vezérfonala és tanulsága van. Mit sugall, mit üzen a történet?
- A történetben nyílt és rejtett üzenetek lehetnek. Mi a szöveg jelentése? Kinek mit jelent?
- Az értelmezés szereplői: az író és az olvasó. Mi volt az író/költő szándéka? Milyen értelmet tulajdonít a szövegnek az olvasó?
- A klasszikus és a kortárs irodalomkritika. Pontos eljárások és formák helyett szabadabb fogalmazás.
- Az értelmezés: az író szándéka helyett az olvasók reagálásán a hangsúly.
- Akkor kié a szöveg? Az íróé? Az olvasóé? Mindenkié? Mondhatja az író, hogy nem is így gondoltam, és ez az értelmezés hülyeség? [Ki a szakértő az értelmezésben?](#)
- Tények, valóság. Milyen fajta valóság? Jerome Bruner (2005) szerint van történelmi valóság és narratív valóság. Ha nem is igaz tényszerűen – miért épp [így](#) van megírva a történet? Kinek írták, és ki olvassa el?
- Az író és a közönség párbeszéde. Hogyan találkozik a szöveg az elvárásokkal, és kinek az elvárásairól beszélünk?

A narratív megközelítés a posztmodern felfogás része. Mi is az a posztmodern? A nyugati (nem nyugat-európai, hanem az európai, szemben a távol-keleti, közel-keleti, afrikai) gondolatvilág alakulásáról van szó. Azokról a kérdésekről, hogy mi az igazság, hogyan működik a világ, a természet, az ember(iség). Ki tudja az igazságot, és ki annak a „szakértője”? Hogy mi a legitim, azt törvények és normák szabályozzák, a szépség kérdéseivel az esztétika foglalkozik, az erkölcsi kérdésekkel az etika, valamint azzal is, hogy kinek áll jogában mindezt eldönteni.

- A középkori vallásos világ szerint minden az Isten, az egyházak – vagyis Isten küldöttei – kezében van. Az igazság a Szentírásban van, melyet az egyház képviselői értelmezhetnek, nem a közönséges emberek. A király is az egyháztól kapta a legitimitását, és Isten választottja volt.
- A modern világ felfedezte a racionalizmust, a tudományt. A domináns felfogás most már arról szól, hogy csak idő kérdése, hogy milyen hamar tudja az ember kikutatni a természet, a világ titkait, megérteni, mi hogyan működik és halad az újabb és újabb technológiák felé, az emberiség jóléte érdekében. Ezt az egészet „haladásnak” hívják. Ha van valami, amit még nem értünk vagy tudunk, majd a tudomány kikutatja, kideríti. Az európai gondolkodás lett a haladó – más, primitívnek és visszamaradottnak számító kultúrákkal

szemben. Sőt, mások életvitele, hite, felfogása „kulturálatlannak” számított. Ennek meg nincs vége, de ebbe most ne bonyolódjunk bele.

- A racionalizmus, a modern világ új Istene, az emberi képességekben hisz. Ezeket is bizonyos – pozitívista – szabályok irányítják. Az egyház helyett a tudósok, a kutatók lettek az igazság, az esztétika és az erkölcs szakértői. Az alapfeltevés itt is az, hogy van egy bizonyos rend és rendszer, amit a tudós kikutat, megért és alkalmaz, hogy fejlessze a világot. A természet kutatása lett a világrend igazságának és fenntartásának titka. Ezek szerint mindennek megvan az oka, okozata, „természetes” rendje. Az emberek közti viszonyokban a szociológia, a pszichológia, a közgazdaságtan, a történelem, a politikai tudományok tudósai a szakemberek. A művészeteken és a filozófiában, az erkölcstanban is a nyugati szabályok és rendszerek számítanak. Így halad majd az emberiség egy boldogabb jövő felé, majd ha persze a gyarmatokra is elviszszük az új [tant](#).
- A posztmodern gondolkodás az első világháború után jelent meg, de még erőteljesebben a második világháború, és nem kevésbé a holokauszt szörnyűségeinek kiderülése után. A legjobb technológiával rendelkező, legkulturáltabb, legesztétikusabb népek romba döntötték Európát, Hirosimát és Nagaszakit, és kegyetlenül elállatiasodva elvesztették minden haladó erkölcsi és esztétikai tulajdonságukat.
- A pozitívista racionalizmus nem mentette meg az emberiséget, és kiderült, hogy nincs [egy](#) lineáris, felfelé vezető, haladó út.
- A posztmodern felfogás nehéz, kevésbé optimista (bár nem szükségszerűen pesszimista), kevésbé magabiztos (és ezért nem is mindig nagyon népszerű); és főleg kevésbé etnocentrikus és egocentrikus gondolkodásmód. A kétely és az önvizsgálat állandó kísérője a posztmodern gondolkodásnak, kutatásnak, tudománynak, művészetnek. A nagy rendek ellensége, ezért errefelé talán később jelent meg, Nyugat-Európában és Amerikában az 1968-as években fejlődött sokat, a vietnami háború és a rigid egyetemek körül, a II. világháború utáni generáció fiatal felnőtt korában.
- A posztmodernben az egyértelmű határok a különböző szakmák, tudományok között elmosódnak. Nincs például olyan egyértelmű határ a test és a lélek, az orvosi és a pszichológiai okok között a betegségek megértésében és gyógyításában, elmosódott a határ a történelem és az irodalom között, és már a politikusok között sem tud az egyház igazsága vagy a közgazdaság rendet teremteni.
- Mindez nem azt jelenti, hogy elvetettük a logikát, a tudományt, a racionális gondolkozást. Csak azt, hogy tudjuk: hogy soha sem tudunk mindent, hogy a dolgok összetettek, komplikáltak; igaz, hogy van ok és okozat, de nem kevésbé fontos a kontextus, és az „attól függ, hogy mikor, hol, ki és kinek”; minden mindig relatív, kontextusfüggő. Nem lehet szabadulni a szubjektivitástól, legfeljebb igyekezni minél jobban tudatosítani a szubjektivitásunk összetevőit.
- Minden [történetkonstruálás](#) a valóságon alapul, de a konstrukció része a [szerkesztés](#) is. [A szövegek, történetek értelmezése a konstrukciók szét- és lebontása révén valósul meg](#). A valóságot soha sem tudjuk egészében megragadni. Jaques Lacan (2002) szerint csak a valóság morzsái maradnak a kezünkben. A többi szimbolika és képzelet (Lacan szerint háromféle rend van: a valódi, a szimbolikus és a képzeletbeli).

Derrida (1993) iskolája szerint állandóan ugyanazokat az elemeket szedjük szét, és belőlük építünk fel újabb és újabb konstrukciókat, azaz történeteket, de az elemek maradnak (mint a lego játékban).

- Claude Lévi-Strauss (1979) a primitív gondolkodást kutatta a haladó európaival szemben. Rájött, hogy a „vad, primitív” kultúrákban a nyelv az állatok, a növények, a természet világából meríti az emberek közötti viszonyok leírását is. Később kiderült, hogy mindenhol, minden emberi kultúrában **a nyelv a környezet szimbólumait követi. A gondolkodást minden kultúrában a nyelv határozza meg. Ezért a narratív megközelítésben a nyelv és a stílus van a középpontban.** De az is kiderül, hogy mindannyian a **hermeneutika bűvös körében** forgunk. Nem vagyunk képesek kilépni saját értelmezésünk, nyelvünk, logikánk köréből, csak törekedhetünk erre nagyon tudatosan.
- A mi munkákban is belátjuk, hogy nem lehetünk objektívek, még ha kívülről fűjük is az elméleteket; az emberek közötti, a klienseinkhez fűződő viszonyaink is interszubjektívek.
- Különbség van a mérnök és a *bricoleur* (barkácsoló) között. Mi a *bricolage*-zal, a barkácsolt építménnyel foglalkozunk, itt-ott egy-egy új alkatrészt teszünk az újjáépített eszközhöz, vagyis elmélethez.

Ez a háttér.

A narratív kutatás elvei

„A nagymamám a tisztaságba halt bele. 1933-ban érkezett Palesztinába, egy pillantást vetett Jeruzsálemre, nyár volt, hőség volt, látta a piacokat, a standokat, érezte a klíma súlyosságát, látta a sikátorokat, látta a lakosságot – s azon nyomban kimondta a kemény ítéletet, itt idézek: »a Kelet csupa bacilus«. Azt hiszem, hogy már másnap ráparancsolt szegény Nagyapára, mint ahogy ráparancsolt élete minden egyes Jeruzsálemben eltöltött napján: keljen fel hajnalonként ötkor vagy hatkor, először is alaposan permetezze be a lakást fertőtlenítőszerrel a bacilusok ellen, majd porolja ki a matracokat. Emlékszem, egész gyerekkorom folyamán hogyan zúdította Nagyapa a dühét vagy a nyomorúságát minden reggel korán a matracokra, szörnyű vad haraggal verte őket. De ez a történet Nagyanyáról szól, nem Nagyapáról.

A gyümölcsöt, zöldséget megalkuvás nélkül hosszan forralta, mert a Kelet csupa bacilus. Még a kenyeret is megtörölgette egy piros, Kali nevezetű folyadékba mártott törölővel. Étkezés után, mikor elkészült a főzéssel és az evéssel, kifőzte az edényeket, nem elmosogatta. Az az igazság, hogy saját magát is kifőzte – majdnem: háromszor naponta, télen-nyáron forró fürdőt vett, mert a Kelet csupa bacilus. Itt érünk a történet lényegéhez. Nagyanya hosszú életű volt, öregségére, immár két szívroham után, óva intette őt a családi orvos: asszonyom, ha nem hagy fel a napi két-három forró vízben való fürdéssel, nem vállalom felelősséget azért, ami történhet. De ő nem bírta abbahagyni, mert a Kelet csupa bacilus, félelme a bacilusoktól túl erős volt, a kádban halt meg. Nem láttam a halotti bizonyítványt, de gondolom,

az orvos azt írta be, hogy a halál oka: szívroham. Én pedig állítom, hogy a nagymamám a tisztaságba halt bele.”

Ámosz Oz: *A tények és az igazság között*. Részlet.
Haaretz, 1992. szept. 27.¹¹

Nézzétek meg, hogy angolból, tíz évvel később hogyan fordították le ezt a le ezt a szöveget! Az újjáírt verzió különbözik az előzőtől. A fordítás – értelmezés. A történet változik.¹²

Mi teszi a narratívát, a történetet kutatássá?

Mit kell hozzátenni, hogy kutatássá váljon? Meg kell határoznunk a szöveg alkotásának célját (vagyis hogy tanuljunk belőle), a kutatott narratívát széles kontextusba helyezni, más narratívákhoz kötni, elméleti kontextusba helyezni, és megbizonyosodni, hogy a kutatás minőségi szempontból helytáll, a vizsgálatokban érvényes (*validity*) és megbízható eredményeket kapunk (*reliability*).

A narratív kutatás hat fókusza:

1. A történet jelentést teremt.
2. A történet hangot ad, kihangosít egyes hangokat.
3. A történet identitást fejez ki, és identitást alapoz meg.
4. A történet változást és fejlődést hoz létre.
5. A történet elbeszélése során kapcsolat alakul ki a mesélő és a hallgató között.
6. A történet különféle kontextus(ok)ban alakul ki.

A narratív kutatás elvei Ámosz Oz nyomán:

1. A tények önmagukban, elszigetelve még nem jelentenek igazságot. Az igazság a tények közötti, a tényeket összekötő hálózat.
2. Az igazság kérdése: a tények és az igazság(ok) viszonya.
 - Az igazság: a tényeknek értelmet (jelentést) ad, azok elmesélése (szerkesztése) során.
 - A jelentés (értelem) a tartalom és a forma révén együttesen bontakozik ki.
 - A tartalom: mi történt (az elmondott, kiválasztott tények)? A forma: hogyan mondtuk el, hogy mi is történt?
 - A forma: a történet felépítése, nyelvezete, stílusa, műfaja.
 - Nincs tartalom forma nélkül, se forma tartalom nélkül.
 - A tartalom és a forma kombinációja: a történet **konstruálása**.

¹¹ Katz Katalin fordítása.

¹² Ámosz Oz (2006): *Szeretetről, sötétségről*. Fordította Szántó Judit. Budapest, Európa Könyvkiadó, 55–57.

3. Különböző igazságok lehetnek ugyanazokról a tényekről. Például:
 - tudományos igazság (a létező elméletek alapján);
 - jogi igazság (a törvények alapján);
 - történelmi igazság (dokumentumok alapján);
 - élménybeli/érzelmi/intuitív igazság (a hipochonder sírkövére vésve: nem megmondtam?!);
 - az értelmezés feladata: a jelentés kibontása, kifejtése, kiszabadítása a szövegből (mint ahogy a szobrász létrehozza az alakot a kőből);
 - minden történetet sokféleképpen lehet elmesélni.
4. Az egyes eset és az általános(ítás). Milyen további tudás származik az egyes eset(ek)ből? Mit lehet tanulni az egyes eset(ek)ből? A tudás felhalmozódása – az élettapasztalat. *Grounded theory*: a tapasztalatból felépített tudás, elméletté fogalmazva.
5. A reprezentáció kérdése. Nincs reprezentatív minta, de mégis reprezentáció. Mit/kit/kiket reprezentál? *Ez a kutatás egyik kérdése!*
6. A jelentés (jelentőség) kérdése. Milyen jelentése(i) és értelmezése(i) lehetnek a történetnek? Milyen elmélet fogalmazódik meg belőle? *Ez a kutatás másik kérdése.*
7. A legitimáció kérdése. Kinek van és kinek nincs joga a történetet a) elmondani, b) értelmezni, c) leírni igazságként, d) tanulni belőle, levonni a konzekvenciákat? *Kié a történet*: ki(k) a szerző(k); ki(k) az értelmező(k); milyen fajta igazság érvényesül benne; mi a történetből fakadó *elmélet*; mi a gyakorlati jelentése? *Mi a tudás-hatalom, erő-legitimáció közti kapcsolat? Ki a szakértője az igazság(ok)nak?*
8. *Belső történet – az emberek saját története magukról. Külső történet – amit mások mesélnek az emberekről.*
9. A diskurzus, a közbeszéd társadalmi értelmezés, társadalmi konstrukció (konstruálás) következménye. A „tipikus” külső történet (mely néha belsővé is válik):
 - kifejezi a társadalmi értelmezést;
 - kifejezi a társadalmi konstruálás eredményét;
 - konstruálja a társadalmi értelmezést.

A narratív kutatás a belső történeteken alapszik, azoknak ad hangot, azokat vonja be a diskurzusba. Ezáltal megerősíti (empower) az elhallgatott és elhallgattatott embereket, csoportokat.
10. Interdiszciplináris megközelítés: a különböző paradigmák, szabályok, gondolkodásmódok közötti kapcsolat, például a történelem, az irodalom, a társadalomtudományok.
 STORY/HISTORY: *TÖRTÉNET/TÖRTÉNELEM*. A történész, az író, a pszichológus vagy a szociológus között nem az a különbség, hogy az egyik a valóságot írja le, a másik a fikciót. A különbség az, hogy az ilyen vagy olyan valóságot másképp építi fel.
11. Minden konstruálásban benne van az igazság és a bizonytalanság egyaránt.

12. Az olvasó (a kutató) értelmezi a szöveget (a történetet). Értelmezésre törekszik, a dús, sokoldalú, mély, összetett jelentés felé. Feltárja a szövegben a rejtett (vagy nyílt) jelentés(ek)e)t. Felismeri, kimondja az értelmezés szubjektív jellegét. *Így keletkezik a feltárt elmélet¹³ (grounded theory) a történetből*; az igazság, ami *mindig ideiglenes (mert nem tudunk mindent)*, majd változik, egy újabb értelmezés, újabb elemek hozzáadásával, vagy egy újabb, hasonló, de valamiben különböző eset révén.
13. Az új igazság, a kibontakozott elmélet mindig *nyitott*.
14. *A kutató az olvasója a kutatótársak írásainak, a résztvevők (nem alanyok!) az írók történeteinek. A kutatás során egy új szöveg, új történet, új elmélet keletkezik. Ennek a történetnek is lesznek olvasói, akik majd sorban tovább értelmezik a nyitott elméletet.*
15. A valóság és a példázat (metafora) viszonya: tulajdonképpen minden valóságos, a hazugság is. Nem tényszerű, nem igaz, de valóság. Minden: a hazugság, az álom, az iszonyat, a remény, a fantáziánk, a félelem, a fájdalom, a szenvedély, a mitológia. Ezek mind valóságok, mert valóban hatással vannak a gyakorlati életre, a tettek világára. S minden igaz tény is csak akkor jelent valamit, ha példázattá, metaforává válik, és így hat az életünkre (gyarapítja az élettapasztalatot, a tudást).
16. Minden valóság sok-sok valóságkörnyezetbe van beépítve: konkrét, tényszerű és metaforaszerű valóságok *kontextusába*.
17. A környezeti valóságnak egyéni, kulturális és politikai szintjei vannak.
18. Clifford Geertz (1994) szerint – ahogy korábban már említettük – minden egyén olyan, mint minden más ember, mint az emberek egy része, és mint senki más – egyszerre univerzális, kulturális és egyéni.
19. Az igazság konstruálása: politika, vagyis érdekekhez, különböző nézetekhez kötődik.
20. A relevancia összefügg a narratív kutatás etikájával. A narratívák átadói (írói) – kutatótársak, résztvevők (nem alanyok). A kutatásnak számukra kell relevánsnak lennie, őket kell szolgálnia. Ez nem azt jelenti, hogy ne legyen releváns a segítő szakmákban dolgozók vagy a szociálpolitikai tervezők számára. De úgy, hogy a kutatás résztvevőinek történeteit és értelmezéseit ismerjék meg, és főleg *ismerjék el*. Módosuljon például a közbeszéd (a diskurzus), alakuljon át a segítés módja és a politika a kutatás során kialakított elmélet szerint. *Váljanak az írók és az olvasók partnerekké! A kutató a kutatás résztvevőinek van elkötelezve.*

¹³ Magyarrá általában *megalapozott* elméletnek fordítják, az itt használt feltárt elmélet kifejezés azonban képszerűségével sokat elmond az ilyen elmélet keletkezéséről. – *A szerk.*

A narratív kutatás módszere, rendje

- A téma kiválasztása: egy emberi jelenség jelentésére irányul, előző tudás alapján (ez lehet akármilyen tudás: saját élettapasztalat, utcán látott jelenség, kliensek ismeretéből, olvasmányokból szerzett tudás stb.).
- Bevezetés: hogyan merült fel a téma, miért fontos ezt kutatni, ki(k)nek lesz releváns. [A témához fűződő személyes kapcsolat – a kutató önreflexiója.](#)
- Elméleti háttér: amit erről tudni lehet. Tudományos irodalom, szépirodalom, saját tapasztalat, újság, film, közbeszéd stb.
- Interjú(k): narratív megközelítésű interjú (nem kérdőív, nem előre felépített tartalom).
- Esetleg kiegészíthető résztvevő megfigyeléssel és terepnaplóval.
- Az interjú(k) (és a napló) sokszoros átolvasása, majd első elemzési kör. A tartalom és a forma elemzése.
- Ha több interjúról van szó: különböző profilok, csoportosítások. Esetleg további kiegészítő interjú(k).
- Az anyagból származó elméletek, elemzés.
- További elméleti háttér a felfedezett elemzés nyomán, a releváns kontextusok hozzáadása.
- Csoportos elemzés, több olvasói nézőpont összegyűjtése, majd az elemzések és a kontextusok összegzése.
- Kifejtés (*discussion*): az új történet leírása, az abból fakadó új elmélet(ek).
- Ha szükséges: újabb személyes önreflexió.
- A kutatás gyakorlati vonzatai. A kutatás relevanciája.
- Ajánlat a kutatás folytatására: milyen irányban?
- Utószó: a résztvevők véleménye, amit ők tapasztaltak a kutatás során, netán: akarnak-e valamit hozzászólni, hozzátenni. Esetleg kollégák hozzászólása, véleménye.

Az írás stílusa

- A kutató egyes szám első személyben ír. Nem ajánlatos az objektivitás látszatát kelteni, inkább rávilágítani a kutató nézőpontjára. Ezzel a kutatás olvasóinak bemutatni az egyik leglényegesebb hátteret, az új történet kontextusát.
- Minden állítás (új elmélet, gondolatmenet) logikus megindokolása, megalapozása: kiemelten, az interjúk szövegéből idézve, s ha lehet, előző tudás alapján is (vagy az előző tudást korrigálva).
- Az írás koherenciája mutatja a kutatás érvényességét (*validity*).
- A teljes és őszinte feltárás adja a kutatás megbízhatóságát (*reliability*).
- A megkérdezettek, a megfigyelt emberek, csoportok: a kutatás résztvevői (nem alanyai!)
- Nyitott konzekvenciák, elméletek konstruálása. Nem egyértelmű, zárt állítások, igazságok.

Bizonyosság és bizonytalanság: átlátszó ablak vagy vitrázs – mindkettő pontos, bizonytalanságot tükröz.

Még néhány megjegyzés

1. A szociális munkában (és a segítő szakmákban, a szociológiában) rendkívül fontos feladat a narratív kutatás induktív jellege, a *grounded theory*.
2. Nem ráerőszakolni az emberekre deduktív módon a „külső történetet”, vagyis az előre kész általánosító elméleteket. Az általánosítás jó és szükséges, abból is tanulunk. De a pozitivista elméletek eltekintenek az emberek egyedi vagy kulturális értelmezéseitől. Pedig ezek adják életük értelmét.
3. Az általánosítás az előítéletek melegágya. Zavarnak az odafigyelésben, hiszen előre tudjuk, mi a helyzet „ezekkel”.
4. A narratív kutatás helyet követel az emberek „hangjának”. A narratív kutatás hozzáadja a tudásanyaghoz az érintettek értelmezését, életük jelentését.
5. Ezzel társakká válnak – sőt vezetőtársakká, szakértőkké – a saját személyes és társadalmi helyzetük magyarázatában, alakításában.
6. Más szóval: *empowerment*, a diskurzus alakítása, konstruálása.

Végül egy legenda Freudról

A kis Hansot figyeli a pszichoanalitikus az ablakból. A gyerek a kertben egy gilisztát vág ketté az ásójával. Mondja az analitikus: Igen, most van a szadista korszakában, majd ezt kell finomítani, legyőzni a kegyetlenséget. Közeledik a kamera a kis Hanshoz, aki nézi a gilisztát, és azt mondja neki, miközben kettévágja: „Na most már nem leszel egyedül, lesz egy barátod.”

A narratív megközelítés főbb feltételezései:

1. Nem létezik abszolút igazság, nincs egy igazság.
2. Minden történetet többször lehet elmesélni, és mindig más lesz.
3. Minden történetet többféleképpen lehet értelmezni.
4. Az igazság az olvasó látószögétől függ. Ami innen így, az onnan úgy látszik (lásd Zoom, Bányai 2005).

A posztmodernben Lyotard, Habermas és Rottry (1993) és Foucault (2001) az igazságot, a tudást (tudományt) és az erőt (legitimitást) egymásba fonódva mutatja be. Ez a „Ki a szakértő?” kérdését veti fel. A narratív felfogás szerint az ember, minden ember a saját élete szakértője.

A narratív kutatásban és terápiában is a kutatótársak vagy a kliensek a saját életük legmegbízhatóbb írói-szerzői.

Tulajdonképpen a kliens vagy a kutatásban résztvevő a legjobb szakértője az életének, ő ismeri érzései, viselkedése, életfelfogása nyitját. Élete az ő szemszögéből másképp néz ki, mint a miénkből, és ami a legfontosabb: a mi igazságunk – mely szakértelmünkéből ered – nem biztos, hogy releváns számára.

- A kérdőívek, az adatgyűjtés, a kérdéseink – melyekkel deduktív módon ki szeretnénk kutatni a helyzetet és annak okait – előző elméletekre és általánosságokra vannak felépítve. Vajon használható lesz-e mind-

ez a kliens számára? Részben valószínűleg igen... Csakhogy az ilyenfajta adatgyűjtés máris a szakértő igazságtudó szerepébe helyez minket, gyengítve a kliens igazságát, még akkor is, ha igazán kedvesek, empatikusak és elfogadóak vagyunk. Másfelől így csak későn, nehezen, vagy egyáltalán nem tudjuk meg a kliens igazságát a saját életéről, az ő szemszögéből.

- Ezért a narratív megközelítés az élettörténet-interjúval kezdi a kliens, a kutatás résztvevője saját magáról szóló elméletének megtanulását.

A kutatónak, a terapeutának, a szociális munkásnak – ahhoz, hogy megértse a megkérdezett ember **saját magáról, az életéről, a világról** alkotott elméletét – olvasóvá, tanítvánnyá kell válnia. Tanítványként figyel, olvas, majd értelmezi a szöveget saját tudása, élettapasztalata szerint. De először olvas, elmélyülten olvas, és figyel. Csak azután kérdez, értelmez, magyaráz. Néha nehéz a feladat: a nyelvezet, a diskurzus, a jelentések különböznek, legtöbbször árnyalt, rejtett a lényeges jelentés. De ha jól vezetjük a narratív interjút – a szövegben ott rejlik a megkérdezett életfelfogása, történetének üzenete, jelentése saját maga számára – vagyis **az elmélete arról, hogy ki is ő, mi az élete lényege, milyen (az ő szemszögéből) a világ, és neki mi a helye a világban.**

Később majd beszélünk az interjú értelmezéséről, az elmélet „kiformálásáról” a szövegből. De először arról beszélünk: hogyan interjúzzunk?

Hogyan vezessünk narratív interjút – élettörténet-interjút?

Gabriele Rosenthal (1993) tanítása szerint: a narratív interjú nem direktív! Nem kérdőív, nem az interjú hallgatója irányítja a beszélgetést, nem ő szerkeszti, nem ő határozza meg a stílust. A „belső történetet” keressük, nem azt, hogy mi hogyan fogunk majd mesélni róla, nem „külső történetet” írunk. Az interjú szerzője a megkérdezett, mi meg a szöveg olvasói vagyunk.

Kutatáshoz majdnem kötelező magnóra venni az elhangzottakat, hogy minden egyes szó, kifejezés, megakadás meg legyen örökítve, az olvasmány része legyen pontosan. Természetesen ehhez a megkérdezett beleegyezése kell.

- A narratív interjú két részből áll.
- Papírral, tollal felszerelve elmondom, hogy mit, miért írok: feljegyzem kérdéseimet, hogy aztán majd tisztázhassam ezeket.
- Nyitott kérdéssel kezdünk: „Mesélje el az élettörténetét (vagy a történetét)!”
- Ha nehezen kezdi, meg kell maradni a nyitott kérdéseknél (könyv, film stb.), de **nem beleszólni!** Csak empátiát kifejezni, azt is inkább szavak nélkül, és **nem ilyen válaszokkal:** „Milyen nehéz lehetett ez számodra!”, mert ez már irányítás. **Nem kérdezni, nem irányítani, nem kérni pontosítást vagy magyarázatot. Nem megijedni a csapongástól, vagy ha egész mást mond, mint amit mi relevánsnak tartunk.**
- Nagyon nehéz nem irányítani, akár az empatikus beleszólásainktól tartózkodni.

- Felírni a nem világos pontokat, meg amiről majd több részletet szeretnénk megtudni.
- Nem kell sietni, nem kell félni a csendtől. Türelem!
- Mikor tudjuk, hogy befejezte? „Na, ennyit...” Ezután is várunk egy picit, néha még folytatja „Ja, azt is mondanám, hogy...”
- Azután kérdezzünk a jegyzeteink szerint. Ebben a második részben is sokszor kapunk néha még hosszabb történeteket.
- A második rész a kérdéseinkkel már direktívebb. Azért itt is narratív kérdéseket teszünk fel. Például: „Említettél valami Klári nénit, nem értettem, ő ki is? Mesélnél még a családról, hogy jobban értem a viszonyokat?”, vagy: „A gyerekkorod után rögtön a felnőttkorról meséltél, a kamaszkorodról csak azt mondtad, hogy a kollégiumban laktál. Mesélnél még erről az időszakról?”, vagy: „Többször mondtad, hogy veled mindig kiszűrnak. Mit értesz ezen? Mondanál rá példákat?”

Gyakorlat

- **Készítsetek interjút egy csoporttársatokkal!** Lehet élettörténet, de nem kell feltétlenül annak lennie. Lehet „egy lényeges történet az életemből”.
- Készítsetek elő papírt, tollat!
- Kevésbé ismert partnert válasszatok!
- Keressetek helyet!
- 20 perc egy interjú.

Az interjú elkészítése után:

- **Mindenki írja fel röviden a hallott történetről a következőket:** 1. a történet tartalma; 2. a történet címe vagy fő témája; 3. a történet jelentése a mesélő számára; 4. az üzenete az „olvasó” számára.
- **Most majd visszamondjuk a történeteket.** A visszamondás már interpretáció. A társíró és a hallgató-olvasó történetének kombinációja. A „belső történet”, amit valaki magáról mondott el, most róla szóló, külső történetté válik.
- Aki interjúzott, elmondja a másik történetét, s amit felírt.
- **Akit meginterjúvolt: reagál, korrigál.** Már ez sem az eredeti, spontán, hanem egy újabb verziója a történetnek.
- **A csoport is reagál:** milyennek hangzik ez a történet? Optimista, pesszimista, formális, humoros, ironikus. Mi az üzenete?

Az interjú/szöveg/történet elemzése

Az élettörténet – elsősorban történet. Történet, melyet egy elbeszélő mesél itt és most arról, ami ott és akkor történt egy vele azonos nevű hőssel.

Nem a történelmi igazságot, hanem a narratív igazságot keressük, próbáljuk megérteni. Azt keressük benne, hogy egyes alakjai, részei kit és mit *reprezentálnak*.

A narratív interjú elemzéséhez a következő lépésekre van szükség:

- többszörös átolvasás;
- társakkal való megbeszélés.

Tartalmi és formai elemzés

Tartalom

- Mi a történet címe? Mi lehetne a mottója (ajánlatos egy központi mondatot kiemelni az interjúból)?
- Az általános és az egyedi – a reprezentáció kérdése: Kit/mit reprezentál a megkérdezett személy?
1. **Miért választottam őt** az interjúra? Mit reprezentált számomra? 2. **Az interjúban:** a) Milyen individuális, egyedi jellegzetessége fejeződik ki? Mihez kötődik, mi benne az egyedi? b) Milyen csoporthoz tartozik? A családjához? A lakóközösségéhez? Valamilyen néphez? A faluhoz, ahol született? A sorstársaihoz? Ki/ mi jelenik meg csoportként ebben a történetben? Kihez/mihez kötődik? (Egy művészhez, egy férfihez? Az áldozathoz vagy a hőshöz?)
- Az interjú/történet általános üzenete. Mi a tanulság mindebből? Mi a vége? Az a pont, ahol a hős és az elbeszélő egyesül.
- A történet tengelye, a központi téma (talán két párhuzamos, vagy kereszteződő tengely).

A történet konstrukciója

- Hogyan kezdődik? Hogyan végződik?
- Mi a történet iránya? Van-e iránya, vagy a történet fragmentált, zavaros?
- Milyen sorrendben hangzanak el a történet egyes részei? Kronologikusan, az üzenet fontossági sorrendjében, témák szerint vagy asszociatíven?
- Mit nem mesélt el a megkérdezett? Miért?
- Térjünk vissza a történethez, és nézzük meg a mininarratívákat az általános történetben! Vizsgáljuk meg, és hasonlítsuk össze ezeket (egymással és a fő narratívával): vannak-e ellentmondások, mennyire koherensek? Értelmezzük az ellentmondásokat és/vagy a következetességet!

Forma

- Milyen stílusra és műfajra emlékeztet: dráma, tragédia, komédia... heroikus, pátosszal teli, száraz és tényyszerű, szkeptikus, cinikus, ironikus, költőies, lírai, prózai stb.? Átmenetek a különböző stílusok/műfajok között (hol, mikor, miért).

- Mennyire teljesek a mondatok, mennyire folyamatos a történet, vagy inkább szilánkos, töredezett?
- Történés és magyarázat: a háttér-magyarázat-érvelés és a történések közötti arány (minél kevesebb a történés, annál kevésbé van feldolgozva a téma).
- **Van-e visszatérő refrén** – ha igen, mi és mikor? Mit szimbolizálnak a sokszor visszatérő szavak vagy kifejezések?
- A történet esztétikája: hogyan van felállítva, beállítva?
- A nyelv és a diskurzus jellegzetességei: intellektuális, hétköznapi, szleng vagy egyéb módon jellegzetes. A különböző nyelvi formák közötti átmenet a szövegen belül. Hol, miért? A tónus változásai; mit jelentenek ezek?
- Igeragozás: aktív vagy passzív, kivel kapcsolatban melyik formát használja a szereplők közül?
- Metaforák, kifejezések, egyedi/kulturális jelképek. Mi az üzenetük?
- Fókusz és háttér: mi/ki van előtérben a történetben, és mi/ki van háttérben? Mikor és hogyan váltakozik a fókusz, illetve a háttér?
- Ki a történet hőse, és kik a mellékszereplők, illetve a statiszták?
- Idő: 1. A történés időtartama mekkora részt tölt ki a történet egészében? Ez értelmezheti a részlet fontosságát, akár túl nagy, akár minimális. 2. A múlt-jelen-jövő idő használata és az ezek közötti átmenetek jelentése. Az időhasználat közötti átmenetek a történet szerkesztéséhez is kötődnek.
- Szám és személy: első személy, második, illetve harmadik személy; egyes szám vagy többes szám (mind ez megjelenhet akkor is, ha önmagáról van szó). Mikor milyen számban és személyben beszél, és mi ennek a jelentése?
- A beszéd folyamatossága, a szünetek, ezek hossza, mikor és mennyire akad meg a beszéd, mi után/előtt vannak szünetek? Különleges mondatok, fogalmazások, világos vagy ködös fogalmazás, mondatok befejezése.
- Sírás, köhögés, a nem verbális kifejezések (lefagyás vagy sok mozgás, milyen mozgolódás, mikor, mennyi, mi ennek a jelentése?).
- Konkrét vagy általános történet(ek)? A történet meghatározott térben és időben helyeződik el, vagy kontextus nélküli?
- Minden, ami különleges, különös, meglepő vagy rendhagyó, külön meggondolásra érdemes az elemzés során.
- Az összegző nagy kérdés: mi a mesélő elmélete magáról, a világról, a helyéről a világban?

További elemzési szempontok

A folytonosság

1. Belső koherencia. Igazán csak akkor történet egy szöveg, ha folyamatos. Ha a szöveg fragmentált, nem összefüggő – az identitás is olyan. Fontos megérteni a töredékeket, megkeresni a közöttük lévő kapcsot. Az élet traumáit az egység töréspontjain fedezhetjük fel. Ahol nem egységes, nem folyamatos, hiányos, problematikus a történet – ott a trauma, a törés.

2. Külső koherencia
3. Mit tudunk a történet idejéről, ott és akkor? Hogyan kapcsolódik a külvilág a személyes történethez? Van-e hiányosság, ellentmondás?
4. A folytonosság egyik vizsgálata: STORY/HISTORY – TÖRTÉNELEM/TÖRTÉNET.

Ellentmondások

Minden történetben vannak ellentmondások, ezek nem hamisságról, hanem összetettségéről tanúskodnak. Ott lakik a tudatalatti.

Történet és magyarázkodás

A narrativitás képessége. Szorongó, zárt, traumatizált embereknél kevesebb a történet, több a „magyarázat” („Ugye, egy gyerek nem érti, mi megy körülötte, így van ez, csak úgy mentek a napok, nehéz az ilyen, de nem is tudom mi volt, még gyerek voltam”. No, de mi történt? Mi is az, amit gyerekfejjel nem értett?)

Az univerzális, a kulturális és az egyedi (Clifford Geertz, 1994)

Univerzális részünk az, ami lehetővé teszi, hogy empátikusak legyünk mások felé, akkor is, ha különböznek tőlünk.

Az egyedi és a kollektív. Arról beszéltünk, hogy mindnyájanrólunk szóló történetekbe születünk bele. Ezek a rólunk szóló történetek egyrészt családiak, vagy anyához-apához kötődnek, például egy művész szülőgyerekének legalábbis fogékonynak kell lennie a művészet iránt, vagy akár elvárják tőle, hogy ő is művész legyen (színész, zenész, író, vagy legalábbis irodalmár). Aztán vagy tényleg az lesz, vagy csak azért is az ellenkezője, de mindenkeppen viszonyul az elvárásokhoz.

A történetek ugyanakkor kulturálisan is kódoltak.

Egy európai gyerekről – ha nem nagyon fogyatékos, már születésétől fogva tudjuk, és természetesen ő is tudja – hogy körülbelül hét-nyolc éves korától tud majd írni-olvasni, és azt is tudjuk, hogy milyen meséket fog ismerni, azoknak milyen tanulsággal végződnek (pl. a porosz Max és Moritz mesékben a vásott, koszos gyerek szörnyű halált hal a mese végén; az amerikai mesék mindig happy enddel végződnek).

Ezzel szemben, egy pakisztáni gyerekről azt tudjuk, és ő is tudja, hogy ha fiú, akkor valószínűleg fog tudni írni-olvasni, ha lány, akkor meg valószínűleg nem fog.

De ezek csak szembeötlő példák. A kultúra árnyaltabb, több belső csoportból adódóan hat az ember identitására, értékrendjére, magával és a környezetével szembeni elvárásaira.

Nagy viták folynak arról, hogy mekkora a kultúra szerepe az identitásban. Szélsőséges felfogás szerint majdnem minden emberi gondolkodás, attitűd, identitás – vagyis, mint már tudjuk – élettörténet, és annak majdnem minden részlete kultúrafüggő. A másik véglet szerint: majdnem minden individuális, saját és független választás dolga. Abban azonban már megegyeznek az antropológusok, a pszichológusok és a szociológusok, hogy minden identitásban vannak egyedi és kulturális-viszonylagos elemek.

Számunkra ez azért fontos, mert kevert kulturális társadalomban élünk, és többször eshetünk abba a hibá-

ba, hogy a kulturális elemeket mint egyedieket ítéljük meg (pl. nem adaptálódik valaki a társadalomba az ő kulturális hátterével, miközben nagyon jó az adaptációs képessége), ahelyett hogy meglátnánk az interkulturális feszültséget, különbséget.

Például ha egy gyerek semmiképpen nem akar egy nyári táborba elmenni a társaival, akkor lehet, hogy individuális kapcsolati nehézségekkel küd, de az is lehet, hogy olyan kulturális identitáselemei vannak, hogy a családot semmiképpen nem erkölcsös dolog elhagyni több éjszakára, akármennyire is szeretné. Hogyan értelmezzük a húzódozását? Hogy túlságosan félénk, és nem mer a társaival együtt lenni, vagy erkölcsös, és nem engedi meg magának, hogy a saját örömét részesítse előnyben? Persze más reakciót kíván a két értelmezés. Ha azt mondogatjuk neki, hogy ne félj, veled leszek stb., annak semmilyen hatása nem lesz egy családcentrikus, erkölcsileg erős gyerekekre.

A trauma

Mindenki életében vannak traumák, hiszen az ego a gyerekkori traumákra, frusztrációkra és azok megoldására épül. Persze vannak kisebb-nagyobb traumák, feldolgozottak és feldolgozatlanok. Ezek mind nagy hatással vannak az élettörténetünkre – identitásunkra, életfelfogásunkra, a magunkról alkotott képre, a külső világ szemléletére és arra, hogy hogyan látjuk a helyünket a környezetben. A trauma is lehet egyéni vagy kollektív: valami szörnyű, ami **velem** vagy **velünk** történt. A különbség nagy: egyfelől ami velem történt, az az én dolgom, és azzal – ha nincs feldolgozva – nagyon magányos vagyok; ami velünk történt, abban vannak sorstársaim, akik megértene. Másfelől aki nem tartozik a „mi” közösségébe, az talán meg sem értheti, talán nem is akarja megérteni (egyszer egy francia vendég az első világháború utáni békeszerződésről kezdett áradozni, amiről a magyaroknak azonnal Trianon fájdalma jutott eszükbe).

Mi a trauma?

- A folytonosság megtörése – a bőr szakadása, az élet rendjének megszakítása. Van előtte és utána.
- Az élettörténetben a feldolgozott trauma nem zavarja meg a folyamatosságot. A feldolgozatlan trauma – a nyitott seb, amiről nem esik szó – némán kiált a történetben.
- A feldolgozatlan trauma az élettörténetben sötét lyuk az emlékezetben. Üresen tátong, nincs elmondva, de a hiánya szembeötlő. Valami érezhetően hiányzik a történetből, és mi tudjuk, hogy ott valami nagyon jelentős és fájó történet van.
- Mint mondtuk, az élettörténet az identitás. A hallgatás meg a trauma.

A nagy történet – a minitörténetek

A történetben azt is megnézzük, hogy mekkora a különböző kis történetek aránya a nagyhoz viszonyítva. Ha egy egész élettartam időbeli folyamatát nézzük, és ahhoz hasonlítjuk a kis történetekét, látjuk, hogy néha egy tízperces történés két-három oldalt elfoglal a tizenkét oldalas interjúban (vagyis a negyedét!), míg néha egy öt-éves időszak csak két-három mondatban van összefoglalva. Az is érdekes, mi a hosszan elmondott történés jelentése. Ha van valami, ami tartalmilag, vagyis történetileg csak egy kis elhanyagolható anekdotának tűnik első ránézésre, mégis nagy teret foglal el – **az mit is jelenthet?**

Ezekben a „hosszúra sikerült” anekdotákban rejlik a reprezentáció. Ilyenkor kell megkérdezni magamtól: vajon mit mutat ez a történet?

Remélem, nem hanyagoltam el a reprezentáció kérdését. Minden kis történetnek, minden szereplőnek (nem csak a főbb hősöknek) fontos szerepe van. Valamit reprezentálnak: a sorsot, a jót, a gonoszt, a megmentőt. A reprezentáció azért olyan fontos, mert:

1. sokszor ott rejlik a tudatalatti, de a központi életelmélet nagy része;
2. minden, de minden szövegnek vagy szövegrészletnek van konkrét és szimbolikus jelentése.

Mint mondtuk, az élettörténet mindig szerkesztett összefoglalás. A szerkesztés pedig nem véletlenszerű. A szerkesztés **a lényegtelen vagy az elviselhetetlen** dolgok kiillózása és a lényeges, szimbolikus fontosságúak kiemelése. A történet sor és a kis történetek szimbolikus jelentése együttesen adja a tanulságot, az üzenetet, az életelméletet.

Példa:

Egy gyermekintézetben dolgoztam, ami a kórház és a gyermekvédelmi intézet határán volt. Lelkileg súlyosan sérült (de nem pszichotikus) gyerekek voltak ott, általában 9-10 éves kortól 14 évesig. Narratív interjúkkal végeztem egy kutatást a korábban ott nevelkedett, most már felnőttekkel.

Az egyik résztvevő mesélt az intézetben eltöltött éveiről. Azzal kezdte, hogy az elején milyen nehéz volt ott lenni, beszélt a kezdeti ijedelemről, az egyedüllétről stb. Aztán jött egy hosszú és részletes történet az első péntek esti (ugye, az nálunk ünnep) vacsoráról. Hosszan mesélte, hogy Hezi, az igazgató kihívta, hogy ő gyűjtsa meg a gyertyát, mondja el az áldást. Amikor kiment, és ott állt a 60 gyerek előtt, Hezi mellette állt, és kezét a vállán nyugtatta az áldás alatt. Az egész tarthatott – történetileg, talán eltúlózva is – öt percet. Az interjúban hosszan részletezte, megjelenítette, hogy hol álltak, hogy mindenki odafigyelt csendben, hogy hol állt Hezi, hogy milyen elegáns volt (Hezi is, meg ő is, milyen ruha volt rajtuk), hogy miként ölelte át a vállát, és hogy az áldás után mindenki rámondta: Ámen.

Természetesen itt is a reprezentációról van szó. Mi is itt az üzenet? Ki mit reprezentál, mit reprezentál a jelenet? Mik a szimbólumok?

A narratív terápia – a partneri viszony megteremtése

Számomra minden segítő-szakmai, verbális vagy más segítő beavatkozás (vagyis nem műtét, gyógyszerezés vagy mágia) = terápia. Tehát nem csak a pszichológus csinálja, hanem a szociális munkás is! A segítő-segített közötti viszony lényegesen befolyásolja a sikert, nem csupán a megbeszélések tartalma.

Mi az, amit a szokásostól eltérően, másképp tesz egy narratív terapeuta? Gondoljatok bele az első találkozásba! Mi a szokásos? Mit tenne másképp az, aki narratív megközelítéssel dolgozik?

- Mint már mondtuk, a kérdőívek, az adatgyűjtés, a kérdéseink, melyekkel ki szeretnénk kutatni a helyzet jellemzőit és miéért, korábbi elméletekre és általánosságokra épülnek. Az ilyenfajta adatgyűjtés máris a szakértő igazságtudó szerepébe helyez bennünket, gyengítve a kliens igazságát, még akkor is, ha igazán kedvesek, empatikusak és elfogadóak vagyunk. Másfelől meg így csak későn, nehezen vagy egyáltalán nem tudjuk meg a kliens igazságát a saját életéről, az ő szemszögéből.
- Amikor „anyaggyűjtéssel” foglalkozunk, vagy akár szabadon kérdezünk valamit, amit relevánsnak tartunk (Hány éves korodban kezdtél drogozni? Mit használtál? Mikor tértél át a kemény drogra?) – irányítjuk a történetet. Azt üzenjük, hogy minket ez érdekel, mert szakmai tudásunk szerint ez a lényeg. Már a kérdésekkel „külső történetet” mesélünk róla, az ő „belső története” nem fontos.
- Ezért a narratív megközelítés az élettörténet-interjúval kezdi a kliens saját magáról szóló elméletének megtanulását.
- Ha túlságosan fura lenne abban a helyzetben élettörténetet kérni, akkor is nyitott, narratív kérdéssel kezdjük: „Mesélj magadról!”.

Részünkről az a kérdés, hogy a kliens szövege, története kié, más szóval: ki és hogyan értelmezi. Mind az ő saját elmélete, mind az általános diskurzus az „olyanokról”, mint ő, mind a segítő értelmezése fontos. Mert, ugye, most a kliensünk életéről, sorsáról van szó. Mert az értelmezésünknek hatása lesz a kliens életvitelére, néha a kliens sorsáról való döntéseket, néha konkrét beavatkozásokat von maga után.

Ezt persze a kliens is tudja, hiszen ez a közös szerződésünk. Ő azért meséli, amit mesél, hogy segítsek neki. Ezért a kliens szövege nem egyszerű beszélgetés, hanem a segítő és a segítséget kérő közötti szöveg. Úgy mutatkozik be, úgy szerkeszt, hogy közben feltevései vannak arról, hogy mit gondolok róla, milyenek lesznek közöttünk az erőviszonyok. Ha a reakálásomban [elismerem a története jelentését](#) (nem a tényeket, hanem az üzenetet), ez a [partneri viszony](#) felajánlása lesz.

A narratív terápia kétfajta eredete

A narratív terápia az 1980-as években az addig rivális és egymást kizáró két iskolából: a pszichodinamikus és a kognitív terápiából egyszerre jött létre. Míg addig dúlt a vita, hogy melyik az igazság birtokosa, mindkét iskolában rájöttek, hogy a társadalmi konstrukció domináns hatással van a segített emberek helyzetére: lel-kileg, társadalmilag, problémáik koncepciójában. Végül is a két iskola felfogása találkozott, bár különbözően fogalmazták meg a narratív terápia eszközeit.

A pszichodinamikus – narratív terápia

Ruth Stein (2002) pszichoanalitikus narratív megközelítésből hangsúlyozza, hogy mi a különbség az írott és az elmondott (orális) szöveg között. A beszéd általában nem átgondolt, spontán, és néha hanyagul van megfogalmazva, még ha fontos dolgokról is beszélünk a barátainkkal. Az írott szöveg gondosabban, átgondoltabban van megfogalmazva, még akkor is, ha nem is olyan fontos a tartalma, tudatosabban van megszerkesztve. Az írott szövegben mindig egész mondatokban, helyes nyelvtannal fogalmazunk. Az orális szövegeink sokszor be nem fejezett mondatokkal vannak tele (még a legműveltebb emberek beszédében is), nyelvtanilag sem mindig pontosak. Ha beszélőtársunk jelzi, hogy megértette a gondolatot, már nem kell befejezni. Stein szerint a szakmai találkozáson, a terápiában vagy a szociális munkában a kliens szövege inkább hasonlít az írott szövegre, mint az orálisra. A találkozásunk nem spontán, nem baráti vagy közömbös, hanem szakmai, és a cél, hogy a kliens ügyében történjen előrelépés. Ezért a kliens szövegét írottak számíthatjuk, bár beszédben adja át nekünk, az „olvasóknak”.

Az élettörténet a kliens jelenlegi helyzetében levő igazságát üzeni. És ha hazudik? Mit jelent az? Milyen igazság az? Mit reprezentál? Ha visszakanyarodunk Brunerhez (2005), és a történetet mint identitást nézzük, egy bemutatkozást láthatunk benne. A történet mindenképpen többszintű, van benne tudatos és tudatalatti, nyílt és árnyalt jelentés.

A történet folytonossága az identitás, a szelf egységességét is mutatja.

Nem a történelmi igazságot, hanem a narratív igazságot keressük, próbáljuk megérteni. Azt keressük benne, hogy egyes alakjai, részei kit és mit **reprezentálnak**.

A terápia folyamata a megakadt, problematikus élettörténet újraírása egy erősebb, a kliens életcéljainak megfelelőbb vagy használhatóbb, magabiztosabb irányban.

Fázisai:

- A szociális munkás felkéri a kliensét, hogy mondja el a történetet.
- A szociális munkás „olvas”. Türelmesen, odafigyelve.
- „Visszamondja” a történetet más fogalmazásban, vagyis új értelmezéssel.
- A kliens befogadja vagy elhárítja az új megfogalmazást, az új értelmezést.
- Újra és újra, mindig másként mesélik el mindketten, dialógusban a történetet.

Csak hogy most már – miután azt is megtanultuk, hogy hogyan olvassunk, hogyan láthatunk bele a szövegbe, a sorok között a tudatalattiba is – talán jobban seghethetünk.

A narratív terápiát [Mordechai Rotenberg](#) (1987) [rebiográfiának](#) nevezi. A megakadt, fájdalmas, traumákat fel nem dolgozó élettörténet, azaz identitás tulajdonképpen egy olyan életelméletet fed fel, ami körkörösén haladva hasonló problémákhoz vezetnek a kliensünket.

Tehát a megoldás az lenne, ha másképp láthatná a világot, önmagát, helyét a környezetben. Az élettörténet tényeit nem változtathatjuk meg: a múltbeli események megtörténtek. A fájdalmas traumák fájdalmasak maradnak, a fájdalmat sem tudjuk elvenni a kienstől (vagy magunktól). De hiszen ha a múlt megváltoztathatatlan, mit tehetünk? Azt, hogy egy új értelmezési keretben, másképp meséljük el ugyanazokat a tényeket.

Arról beszéltünk, hogy több igazság létezik, hogy minden történetet különbözőképpen lehet elmesélni. Így lesznek a különböző történeteknek különböző jelentései, üzenetei, vagyis így mutatkoznak meg belőlük a különböző életelméletek.

A traumák üzenete az is lehet, hogy nincs miért harcolni, úgyis rossz lesz, hogy nekem csak a kudarc a sorsom, hogy a fájdalom mindig jelen van, és a jelenben történik, onnan nem lehet továbblépni, hogy minden másoktól függ, és nem vehetem a kezembe a sorsom. De az is lehet, hogy minden nehézség ellenére még mindig élek, itt vagyok, volt elég erőm túlélni, tehát erős vagyok, vannak az életben örömek, melyekre fókuszálni lehet, és a háttérbe, vagyis a múltba lehet helyezni a traumát. Nem kell elfelejteni, hanem csak egy fájdalmas emlékké változtatni azt, ami eddig mindig a fókuszban, a jelenben élt.

Egy példa: a tartalom, a narratíva kifejtése és megfejtése

Egy 30 éves kliensem, rettentő nehéz családi háttérrel, borderline anyával, szegénységben és kegyetlen szülőkkel nőtt fel. Állandó agresszió, veszekedés, ordítózás, bántalmazás vette körül. Azt mondogatták neki, hogy hülye, buta, rossz, felesleges, csak bajnak létezik. Keservesen küzdött, a tanulásba vetette magát, nagyon jól tanult, nagyon jól érettségizett. Barátja nem volt, egyetlen támasza a nővére, de ő is csak a kulisszák mögött tudta vigasztalni, bátorítani.

A kötelező katonai szolgálat volt az, ami által kitörhetett volna a szörnyű családi körülmények közül. A család ellenezte, hogy bevonuljon, inkább azt akarták, hogy alkalmatlannak minősítsék és dolgozzon, adja haza a fizetését. De ő eltökélte, hogy bevonul, és így a társadalom hasznos, tisztelt tagja lesz, önállóvá válik.

Bevonult, és teljesen egyedül csöppent a katonai rendbe, parancsolgatásba, alárendeltségbe. Rettentő sírógörcsöt kapott, négy napon át sírt, pszichiáterhez küldték, alkalmatlannak minősítették, kidobták a katonaságtól, hazaküldték, otthon az anyja azzal fogadta: „Na, minek nekem ez a bolond, csak bajnak van!”

Évekig az a négy nap élt benne, az lett a nagy trauma, ami állandóan jelen volt, ami után nem tudott továbblépni: ott megállt az élete.

Azzal jött hozzám, hogy be akar vonulni, addig nem folytathatja az életét, amíg nem lesz katona, mint mindenki, mert anélkül nem ér semmit, lenézik, nem fogadják be, nem lehet neki se barátja, se szerelme, se munkája, mert ő egy senki. Továbbra is a szüleinél lakott, a bátyja boltjában dolgozott fizetés nélkül.

Első élettörténetében elmondta (nagy titokban és szégyenkezve), hogy semmi különös nem tud magáról

mondani, ez és ez a családja (röviden, száraz tényekre szorítkozva), nincs foglalkozása, de dolgozik, és nem volt katona.

Mikor erre rákérdeztem, csak ismételte, hogy nem vették be a katonasághoz. Mi történt? – kérdeztem. A trauma nagy űrje ott lappangott (mert szembeötlő volt, hogy pont azt a látszólag érdemtelen tényt mondta el, hogy nem volt katona. Sőt mi több: furcsa, szokatlan volt, ahogy ezt elmondta. Mások inkább azt mesélik, miként traumatizálta őket a katonai szolgálat). Nagyon nagy erőfeszítésünkbe került, hogy a részletek előkerüljenek a trauma történetében. Akkor is csak azt mondta hosszú ideig: „Bevonultam, és mint egy hülyegyerek csak bögtém és sírtam, amíg végül kidobtak. Négy nap alatt.”

Világos volt, hogy ez a négy nap egy egész életre érvényes igazságot reprezentál. Az egésznek az volt az üzenete, hogy ő egy senki, egy hülye, hogy nem lehet belőle soha semmi, hogy nem érdemel jó életet, barátságot, szeretetet, szerelmet. Ő volt az élettörténetének a hőse, egy rossz és reménytelen sorsú, állandóan bűnhődő, gonosz, hibás, selejtes hős, akit mindig mindenki, minden körülmények között eldob.

A terápiában először a katonasággal, illetve az onnan való kidobással kapcsolatos traumát kellett feldolgozni, mert az volt a legfontosabb, az volt az élettörténet központjában, reprezentálva az elbeszélő helyét a világban. Lassanként jöttek a részletek, melyeknek a csúcsa az volt, hogy a pszichiáter megpofozta, ő tovább sírt, és ekkor kiírta a katonaságtól. Ő ezt úgy értelmezte, hogy büntetésből kapta a pofont, hiszen „megérdekelte”. Én őszintén szörnyülködve úgy értelmeztem, hogy talán így akarta megnyugtatni a hisztériát, de ez hülyeség, nem lett volna szabad, megértően meg kellett volna megnyugtatni. Az én későbbi olvasatomban a pofon az egész gyerekkorát megjelenítette, melyben a szülei bántalmazással próbálták kihozni belőle azt, ami a saját javukat szolgálhatta.

Hosszan és sokszor „olvastuk el” együtt ezt a jelenetet. A szüleire még nem volt képes haragudni, vagy átélni, hogy milyen tehetséges, kitartó és erős gyerek volt, aki a szülői bántalmazás és szeretethiány ellenére is kitűnően tanult, és érettségizett. De a katonai pszichiáterre már sikerült neki is haragudnia. Sikerült olyan új értelmezést adni a jelenetnek, hogy abban ő volt a mindenre kész, jót akaró, bevonulni szándékozó fiatal gyerek, aki segítségért kiáltott, és a pszichiáter segítség helyett elítélte őt, gonoszán megtámadta, és kidobta.

Ezek után jöhetett a többi. 3-4 éves közös írás-olvasás munka. Ma ez a kliensem nő, nagyon jó apja a gyerekeinek, szociális munkás, az egyetemet kitüntetéssel végezte.

Más példa: a forma, a nyelv szerepe

Egy holokauszt-túlélő mesélte a halálmenetbeli élményét:

Ő: „És akkor mentünk és mentünk, óriási tömegben, reménytelenül, fagyosan, mint az állatokat tereltek, és aki megbotlott, azt lelőtték.”

Én: „Te meg, ebben a szörnyűségben is csodálatos módon elég erős voltál, hogy megbirkózzál a szörnyűséggel, hogy ne állj meg, ne essél össze, és kibírtad.”

Az első példában az alternatív történetben a tartalmi változtatást mutattam be. A másodikban a formait: a többes számot egyes számra fordítottam. A hős az ő történetében a reménytelen tömeg volt. Az enyémben az

erős, megbirkózó egyén. Az ő történetében nem volt neki külön arca, csak a csoport kiszolgáltatottságának a része volt. Az enyémben ő maga volt a harcos, különálló ember. Az ő történetében a fókusz a reménytelenségen, a gonoszságon volt. Az enyémben a fókusz a hősiességen, az erőn.

A rebiográfiában nem magyarázunk, nem ellenkezünk a kliens konklúzióival, nem adunk tanácsokat. Csak ugyanazokat a tényeket más szavakkal mondjuk el. A történet részeit újra és újra elmondjuk, a kliens az ő stílusában, én az enyémben. És együtt írjuk meg a történetet másképp.

Az előbbi két példában a műfaj is megváltozott. Az elsőben a bűnt és bűnhődést jelentő sorstörténet helyett egy olyan történet kerekedett, melyben a fiú harcolhat a jogaiért, megérdemli és megszerezheti a szeretetet, alakíthatja a sorsát. A másodikban meg a tragédia helyett drámát írtunk együtt, ahol a hős megbirkózik a nehézségekkel.

Segítőként nem erőltetjük rá saját verzióinkat a kliensre. Ezért van szükség a hosszú, fáradalmas folyamatra. Ugyanazt a történetet sokszor meséljük. A kliens csak akkor fogadja be a segítő alternatív verzióját, ha tényleg magáénak érzi. Amíg nem így van, továbbra is úgy meséli, ahogy ő látja. Ha a segítő értelmezése nem releváns számára, nem fogja úgy megismételni. De együtt írunk újra és újra. Ha megváltozik a történet, és másféleképpen, az életére nézve hasznosabb módon meséli el, megváltozik az életelmélete is, az identitása is, talán kikecmereg a kátyúból.

A rebiográfia megváltoztatja a világnézetét, az identitását, így az életvitelét is. A rebiográfia a segítő és a kliens közös alkotása.

A kognitív iskolából származó narratív terápia

Nézzük a kognitív iskolából származó narratív terápia megközelítését az ausztrál iskola képviselői, Michael White és David Epston (1990) alapján. A jellemzők:

- társadalmi konstruktivista megközelítés;
- a nyelv és a kultúra konstruálja a jelentést;
- a jelentés a lényeg a narratív megközelítésben: a téma és a cél;
- a kliens és a terapeuta együtt építik a történetet;
- a történet „megragadja” (*capture*) az élettapasztalatot, szerkesztve meséli az eseményeket;
- az értelmezés újrakonstruálás, új jelentést hoz létre;
- a cél **nem** az, hogy tudományosan megmagyarázzuk, hogy miért keletkezett a probléma, hanem az, új jelentést hozunk létre.

Az interpretációs módszer: hogyan konstruálunk jelentést?

- Az emberek szimbolikusan gondolkoznak. A történet – szimbólum. A „leragadt”, befagyott történet az élet térképe. A térkép nem maga a terület, hanem annak a szimbóluma.
- A térkép statikus, a történet él és fejlődik.

- Nem ismerünk objektív helyzetet (a területet), hanem csak azt, hogy az elbeszélő miként fogja fel a helyzetet, ezzel építjük a jelentést.
- A térkép – elmélet a helyzetről. Azok az események, melyek nem egyeznek az elmélettel, kiesnek az emlékezetből. Akkor is, ha amikor történtek, fontosak voltak.
- Nem az élet eseményei határozzák meg a kapcsolatokat (a viszonyt), hanem ahogy azokra EMLÉKEZÜNK, abból épül fel az esemény jelentése, vagyis a történet szerkesztése révén.
- Hogyan keletkeznek a problémák, és mi tartja őket életben? Hogyan fogják fel ezeket, milyen jelentést tulajdonítanak neki, hogyan mesélik el?
- Amikor a családtagok újra és újra ugyanazt a történetet/elméletet mondják el, azzal napirenden tartják a problémát.
- Az elmesélt múlt hat a jelen interpretációjára, a jelen értelmezése hat a jövő(kép)re.
- Az élet – esemény, akkor hatékony, ha el van mesélve. A folyamatos hatás a folyamatos elmondás nyomán alakul ki.
- Az élet mindig sokkal gazdagabb a történetnél, a történet soha sem fedi a teljes tapasztalatot.
- A domináns történet sok fontos részt hagy ki az eseményekből.
- Ha megváltozik a történet (az elmélet), megváltoznak a kapcsolatok (a családban, a társadalomban)
- A probléma karriere – a történet.
- Az újrakeretezés (*reframe*): új keretben mondani el a tényeket – [externalizáció](#).
- A probléma nem az ember, sem a kapcsolat. A probléma az a probléma. A probléma egy külső, zavaró (megszemélyesített) „egyén”, akivel tárgyalni kell, meg lehet birkózni vele.
- Nevet lehet adni a problémának (a félelem-mumus, a félreértés-ördög, a depresszió-Jancsi).
- Az externalizáció után kezdődik meg a probléma vizsgálata: milyen hatással van az emberre, a kapcsolatokra?
- Ezután: az ember tárgyal, megbirkózik, kezeli a külső problémát, nem saját magával van baj. Nem „depressziós vagyok”, hanem „mikor megjelenik a depresszió-Jancsi, előbb megijedek tőle, aztán megpróbálok elkergetni, lekicsinyíteni...”
- Ez *empowerment*. Kapcsolatban van a problémával, tárgyal vele, de nem ő a probléma (talán a probléma tulajdonosa, de eldönti, mit tesz, a végén akár el is dobhatja).
- A probléma – támadó jellegű.
- [„Unique outcome”](#) – a [különleges, egyedi következmény](#). Azok az események az élettörténetben, melyeknek a „vége”, kimenete, következményei ellenkezőek a domináns történettel (pl. míg az életről szóló általános elmélet az, hogy „engem soha senki nem ért meg”, van egy olyan megjegyzés, hogy a „harmadik osztályos tanító néni nagyon megértő volt velem”).
- A terapeuta „elkapja” a különleges következményeket. Előtérbe hozza, érdeklődik a részletek iránt, belefoglalja a domináns történetbe.
- Új szerkesztés – új történet – új elmélet – új jelentés – új hatás az életfelfogásra – új életvitel.

A narratív megközelítés szerepe a szociális munkában

A narratív megközelítés nem csak a hosszú és rendezett terápiás kapcsolatban használható. Ha akármilyen segítő kapcsolatban vagyunk a kliensekkel, rövid vagy hosszú távú dialógus van közöttünk.

A szociális munkában többnyire csak a konkrétumokkal vagyunk elfoglalva, és ez jól is van így, hiszen a szakmánk arról szól, hogy az embert az élet minden dimenziójában látjuk, és ebbe természetesen az egészen konkrét, megoldandó problémák is ott vannak, néha dominánsan.

Mégis mindig van értelme a „narratív odafigyelésnek”. Az egészen prózai ügyintézéseket is narratív módon beszéljük meg. A kliens elmeséli, hogy mi a problémája, és miben kéri (vagy követeli) a segítséget. Még ha papírokat nyújt is felénk, akkor is elmesél valamit. Ha ezekre sikerül úgy odafigyelnünk, hogy nemcsak a konkrét tartalomra, hanem a szerkesztésre, a nyelvre, a szimbolikus jelentésre is ráérezzünk, akkor a legkisebb interakcióban is ajánlhatunk egy másik, hasznosabb, új verziót a kátyúba jutott történet helyébe.

A sikeres terápia, beavatkozás eredménye egy alternatív, új élettörténet, más és jobb jelentéssel a régi, káros, megrekedt élettörténet helyett.

Befejezésül

A narratív terápia a lélek költői mivoltát hívja elő.

Összeköti a valóságosát a lehetséggel.

A létezőt az álmokkal.

A konkrét síkot a szimbolikussal.

Empowerment – a létező határait tágítja, az álmok felé.

Nehogy azt mondjátok: „*Ez nem a mi klienseinkről szól!!!*” Ezt csak akkor mondhatjátok, ha külső történetet mondtok el róluk. Ha megtanuljuk a belső történeteiket – abban a vágyaik, az álmaik is benne vannak. Mint minden embernek, nekik is joguk van törekedni megvalósítani azokat, s nekünk felelősségünk ezt elismerni.

Hivatkozások

Bányai I. (2005): *Zoom*. Budapest, Print-X Kiadó.

Bruner, J. (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

Geertz, C. (1994): *Az értelmezés hatalma: antropológiai írások*. Budapest, Századvég.

Derrida, J. (1993): *Minden dolgok vége*. Budapest, Századvég Kiadó.

Foucault, M. (2001): *A tudás archeológiája*. Budapest, Atlantisz.

Lacan, J. (2002): *Écrits: a selection*. London, New York, Routledge.

Lévi-Strauss, C. (1979): *Szomorú trópusok*. Budapest, Európa Könyvkiadó.

- Lyotard, J. F., Habermas, J. and Rotry, R. (1993): *A posztmodern állapot*. Budapest, Századvég Kiadó.
- Rosenthal, G. (1993): Reconstruction of Life Stories. *Narrative Study of Lives*, 1 (1), 59–91.
- Rotenberg, M. (1987): *Re-Biographing and Deviance*. New York, Praeger.
- Stein, R. (2002): Evil as Love and as Liberation. *Psychoanalytic Dialogues*, 12, 393–420.
- White, M. and Epston, D. (1990): *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York, London, WW. Norton and Company.

A SZERZŐ EGYÉB PUBLIKÁCIÓI

Könyvek

- Katz, K. (megjelenés alatt): רגונה ינעוצ לש האוש ירופיס [Holocaust stories of Hungarian Roma, in Hebrew]. Tel Aviv, Hakibbutz Hameuchad Publishing House.
- Katz, K. (2005): *Visszafojtott emlékezet*. A magyarországi romák holokausztörténetéhez. Budapest, Pont Kiadó.
- Katz, K. (2000). עורכז לש מיסגפמ [Encounters of Memory, in Hebrew]. Jerusalem, Alternative Information Center.

Könyvfejezetek

- Katz, K. (2007): Story, History and Memory: a Case Study of the Roma at the Komarom Camp in Hungary. In R. Stauber and R. Vago (eds.): *The Roma – A Minority in Europe: Historical, Political and Social Perspectives*. Budapest and New York, Central European University Press, 69–87.
- Katz, K. (2007): Az első udvarlóm. In Pécsi Katalin (szerk.): *Sós kávé – Elmeséltetlen női történetek*. Budapest, Novella, 149–151.
- Katz, K. (2007): My First Admirer. In Katalin Pecsí (ed.): *Salty Coffee – Untold Stories by Jewish Women*. Budapest, Novella, 132–134.
- Katz, K. (2006): The Roma of Hungary in the Second World War. In D. Kenrick (ed.): *The Gypsies During the Second World War, The Final Chapter*. Hertfordshire, University of Hertfordshire Press, 47–85.
- Katz, K. (2001): Holocaust Stories of Roma from Hungary. In C. McDonald, J. Kovács and C. Fényes (eds.): *The Roma Education Resource Book*. Vol. 2, Budapest and New York, Open Society Institution, 309–316.

Cikkek és tanulmányok

- Schiff, M. and Katz, K. (2007): The impact of ethnicity and phase in training on Israeli social work students' satisfaction with the field instruction. *Social Work Education*, 26 (8), 794–809.
- Schiff, M. and Katz, K. (2007): Therapeutic Components and Differential Treatment Outcomes Among Clients of Israeli Services for Substance Abusers. *Research on Social Work Practice*, 17 (1, January), 19–29.
- Katz, K. (1998): Magyarországi cigányok holokausztörténetei. *Amaro Drom*, December.

- Katz, K. (1998): Lengyel. *CET*, 11.
- Katz, K. (1996): Book Review on: *Out from Under* by Rosenfeld, J. M., Schon, D. A., and Sykes, I. J. *Society and Welfare*, November, Jerusalem.
- Katz, K. (1993): Az a szegény, aki a legszegényebb. A szegénység hatásainak pszichodinamikai elemzése. *Család, Gyermek, Ifjúság*, November–December, 2–8.
- Katz, K. (1991): A Report on a Follow-up Study of Children Who have Graduated from „Bnai-Brith”. *National Conference for Social Workers in Boarding Schools for Children and Youth, a Collection of Lectures*. Jerusalem, The Ministry of Labor and Welfare and the Joint.
- Katz, K. (1990): *A Program for the Establishment of Services for Drug Addicts and their Families*. Jerusalem, The Department of Community and Family Services, Jerusalem Municipality.
- Katz, K. (1989): *From One Place to Another – Children’s Transition from Boarding School to Other Environments which Absorb them*. Research Report, The „Bnai-Brith” Women’s Children’s Home.