Budai István – Szöllősi Gábor: Tudás a szociális munkában - az elmélet és a gyakorlat viszonyában

Absztrakt

A tanulmány a szociális munka elmélete és gyakorlata közötti távolság („szakadék” – „gap”) jelenségének jobb megértése céljából elemzi a szociális munkához tartozó tudások természetét. Ennek keretében rendszerezett összefoglalást nyújt a szociális munkához tartozó tudásokra vonatkozó elméleti magyarázatokról, továbbá áttekinti a magyarországi szociális munka viszonyát ezekhez a tudásokhoz. A szociális munkában jelen lévő tudások spektruma számos szempont szerint osztályozható, mely sokkal többről szól, mint a tudások elméleti vagy pedig gyakorlati jellegéről. A szerzők nézőpontja szerint e tudások mindegyike jelentőséggel bír a szociális munka számára, ezért azok szerepének mélyebb elemzése és megértése hozzájárulhat az elmélet és a gyakorlat közötti távolság mérsékléséhez.

Kulcsfogalmak: „szakadékok”, szociálismunka-tudás, praxis, kutatás, képzés, a tudás spektruma, -kontextusa, -szereplői, -kapcsolatai, -generálása, -megszerzése, tudás-központú modell.

István Budai – Gábor Szöllősi: Knowledge in Social Work – in the Correlation of Theory and Practice

Abstract

The study analyses the nature of knowledge in social work for better understanding the distance („gap”) between theory and practice. It provides a systematic synthesis of the theoretical interpretation and framework of social work knowledge furthermore summarizes the connection between this knowledge and the social work practice in Hungary. The spectrum of social work knowledge can be classified by numerous aspects, but it covers a much wider area than the theoretical or practical character of knowledge. The authors anticipate that each aspect of this knowledge has relevance for social work, therefore the deeper analysis and understanding of their roles can contribute to reducing the gap between theory and practice.

Keywords: „gap”, social work knowledge, practice, research, education; spectrum, context, participants, relations, creation, acquisition of knowledge; knowledge-centred model.

A probléma maga: szakadék a szociális munka elmélete és gyakorlata között

A szociális munkának, mint gyakorlati szakmának jellegéből és sajátosságaiból következik, hogy a professzionalizáció során mind külföldön, mind itthon jelentős különbségek, ellentétek, ellentmondások, törésvonalak, szakadékok generálódtak/nak a különféle tudások között is. A szociális munka szakirodalmában és a szakmai közéletben kezdetektől fogva sokszor esik szó az elmélet és a gyakorlat dichotómiájáról. Megjegyzendő, hogy a szakadék két oldalának azonosítása messze nem egységes: az elmélet oldalán hol a tudományos kutatás, hol pedig a képzés szerepel; a gyakorlat térfelén pedig hol a szakmai tevékenységet, hol a tudás gyakorlati alkalmazását, hol pedig a tudásnak a gyakorlat keretében történő létrehozását tekintik a másik oldallal ellentétben lévőnek. (Cooper 2001, Askheim és társai 2016, Liley 2003, Maschi et al. 2012, Floersch 2004, Milton 2010, Sheppard 1995, Rubin 2014). [1]

A továbbiakban mi magunk is – a nemzetközi és a hazai diskurzusban megszokott módon - általában elméletnek, ill. gyakorlatnak nevezzük a két területet, amit olykor tovább bontunk; pl. egyes esetekben a kutatás, a képzés és a gyakorlati tevékenység hármas viszonyáról beszélünk, más esetekben pedig megkülönböztetjük az egyes szereplőket, mint a kutató, a tanár/oktató, a gyakorlati szakember, a hallgató/diák/gyakornok, sőt a szolgáltatásokat igénybe vevő, vagy a közigazgatás, ill. a közvélemény. Természetesen minden ilyen felosztás és megnevezés csak viszonylagos érvényű, hiszen a tudományos és a gyakorlati tevékenységek szorosan kapcsolódhatnak egymáshoz, vagy pedig ugyanazon személy több területen is jelen lehet (a tanár és a gyakorlati szakember is kutathat, a tanár és a kutató is dolgozhat a praxisban).

Az elmúlt években Magyarországon is igen gyakori téma, hogy a szakma jelenkori 30-35 éves fejlődése és változásai során különféle törésvonal, bevett szakmai kifejezéssel komoly szakadék alakult ki. Így a szakma különböző ágensei (főhatóságok, szolgáltatások, intézmények, szakmai szervezetek stb.), a szociális munka egyetemes értékei és a hazai jogszabályok, sztenderdek, protokollok, továbbá a szolgáltatások (szakma) különböző szintjein és intézményeiben, szervezeteiben dolgozó országos és helyi döntéseket hozó személyek, szakigazgatási és önkormányzati tisztviselők, intézményvezetők, szociális munkát folytató szakemberek, képzésben és kutatásban dolgozók között. Mindezek között manifesztáltan vagy rejtetten jelen van és mélyül a szociális munka elmélete (tudomány, kutatás) és gyakorlata közötti szakadék. E tanulmány jelentősége okán fentiek közül csak ez utóbbit, az elmélet – gyakorlat közöttit tárgyalja.

Az utóbbi 10-15 évben a szakmai közbeszédben, különböző konferenciákon, fórumokon és kutatásokban jelentős vita alakult ki és számos publikáció született a szociális munka lényegéről és hivatásáról, a hazai szociális munka, szakma és intézményrendszerének fejlődéséről,

[1] A képzés maga széleskörű értelmezéssel bír, amelyben a különböző szintű (formális) iskolarendszerű szakképzés és felsőfokú képzés és az azon kívüli (nem formális) továbbképzés egyaránt helyet kap. Miután itt elsősorban a diplomával végezhető szociális munkáról van szó, így a képzés kifejezés is döntően a felsőfokú szakokra vonatkozik, bár tágabb kontextusoknak is helye vant.

állapotáról, változásairól, társadalmi és szociálpolitikai kontextusairól, gyenge legitimációjáról, válságának sokféleségéről, értékeinek devalválódásáról, alacsony fokú társadalmi megbecsültségéről, a professzionalizáció és a szakmai személyiségfejlődés összefüggéseiről (ld. az Esély folyóiratban zajló műhelyt: Bugarszki 2014, Győri 2014, Krémer 2014, Németh 2014, Szoboszlai 2014, továbbá ld. még: Gosztonyi 2018, Mózer 2020, Németh 2020). Nemzetközi kitekintésben szóba került a szociális munka társadalmi mobilitásban betöltött szerepe (Sík 2017), továbbá a szolidaritás és a segítés változásai a késő modernitás társadalmaiban a (Sík et al. 2019). Nem utolsó sorban pedig az elmélet-gyakorlat közötti jelentős különbség, szakadék kérdése, ennek mélyülése; az egyiket – másikat képviselők szemléleti távolsága, egymástól való elkülönülése, egymás tapasztalatainak meg nem értése, szaktudásának el nem fogadása, az álláspontok megmerevedése, hova tovább az antagonisztikus ellentétek kialakulása. A továbbképzéseken résztvevő szociális munkások sem feltétlenül a rendszerezett, bizonyíték-alapú, elméleti tudások megszerzését tartják fontosnak, hanem inkább a szakmai tapasztalatok egymás közötti megosztását, és ezek azonnali alkalmazási lehetőségeit (B. Erdős 2017, Budai 2006, 2014, 2019/b).

Vita alakult ki abban a kérdésben is, hogy mi lehet a szerepe a kutatásnak a szociális munkások képzésében. Hazánkban a felsőoktatási szakokra vonatkozó képzési és kimeneti követelmények az alapszakokon nem feltétlenül várják el a diákoktól/gyakornokoktól az elméletekkel és a kutatással összefüggő kompetenciák megszerzését, a mesterképzési szakokon viszont általános elvárás, hogy érdemi kutatási kompetenciákat szerezzenek. Tudvalévő, hogy a szociális munkások túlnyomó többsége alapszakos oklevél birtokában gyakorolja a szakmát, és csak kevesen szereznek mesterszakos diplomát. A képzési és kimeneti követelmények megújítása során vita alakult ki, hogy van-e szerepe az alapszakon a kutatásnak, vagy sem. [2] Leegyszerűsítve az eltérő álláspontokat, az egyik felfogás szerint az alapszak a praxisra készít fel, ezért itt nem lehet elvárni kutatással összefüggő kompetenciák megszerzését; a másik felfogás szerint pedig éppen a leendő gyakorlati szakemberek számára fontos a kutatói mentalitás („research-mindedness") kialakítása. Itt tehát úgy jelent meg a szakadék, mint a praxis művelésére készülő alapszakosok és az elemző-tervező-irányító munkára készülő mesterszakosok közötti távolság.

Közelmúltban a Párbeszéd folyóiratban a szociális munka gyakorlati kutatásáról szóló tanulmányunk is a felszínre hozta az elmélet és a gyakorlat közötti távolság kérdését, bemutatva a szociális munka világának egy idehaza még kevésbé ismert, új szemléletű és szellemiségű, a szociális munka tudások generálásában minőségi ugrást hozó, nemzetközileg dinamikusan fejlődő irányzatát. A kutatási paradigmák az ún. gyakorlati fordulat, a tudomány és gyakorlat viszonyának érintése alapján kerültek áttekintésre a szociális munka gyakorlati kutatásával összefüggő, a szakmai és kutatói körökben folyó párbeszédek, e kutatások ismertebb definíciói, céljai, lényegi jegyei, tárgyai, tipológiái, metodológiái és nemzetközi szerveződései. A szociális munka gyakorlati kutatásának jelensége kikerülhetetlené teszi annak felvetését, hogy milyen

[2] 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról.

szerepe van a tudások generálásában a tudományos kutatásnak, és mi a szakma praxisának; és hogy van-e közöttük elfoglalható tér a gyakorlati kutatás számára. Vajon a szociális munkában felsőbbrendű-e a tudományos kutatás paradigmáinak megfelelő módon létrehozott tudás a gyakorlatban létrejövő tudásnál, vagy éppen fordítva, a gyakorlatban keletkező tudás az egyedül hiteles, míg a többi csak a kutatók belterjes, öncélú világának a része. Itt tehát a tudományos kutatás által létrehozott, ill. a szociális munka praxisa által termelt tudások között mutatkozik – még alig felismert, nehezen áthidalható – szakadék (Budai – Szöllősi 2020).

A szakadékok történeti változása röviden a következők szerint foglalható össze: A szociális munka története során – különösen a XX. század elején Abraham Flexner kritikai megjegyzései, majd Mary Richmond módszertani fejlesztő munkája nyomán - a professzióvá válás előfeltételeként jelent meg az elkülönült, tudományos vizsgálattal igazolható tudás. A szociális munka hagyományosan a társadalomtudományi kutatás és elméletalkotás széles körére támaszkodott, melyet saját tudásbázisaként jelölt meg. E tudomány-orientált nézőponttal szemben viszont idővel az a felfogás erősödött meg, hogy a szociális munka tudásai a gyakorlatban gyökereznek (gyakorlat-orientált nézőpont). A bizonyíték-alapú megközelítésnek a szociális munkába történt beáramlása óta megerősödött az a felfogás, hogy a szociális munka tudásnak a megfelelően gyűjtött és értékelt empirikus adatokból kell származnia (tényalapú, vagy bizonyíték-alapú nézőpont). A szociális munkában ezzel egy empiricista ismeretelméleti tradíció vált uralkodóvá (Kirk - Reid 2002). Ennek ellenpárjaként fogalmazódott meg az a nézet, mely az esetek komplexitása, a döntési helyzetben rejlő bizonytalanság, továbbá a kliens aktív szerepe miatt a cselekvésben inkább a szociális munkás intuíciójának, reflexivitásának van döntő szerepe (reflexív nézőpont) (Parton 2009, Robbins – Chatterjee - Canda 1999). Az utóbbi évtizedekben sokféle ismeretelméleti orientáció vált elfogadottá (Imre 1984; Goldstein 1990, Hothersall 2017). A megismerés (helyesebben: tudás-generálás) egyidőben jelenlévő felfogásai között újabban egyre nagyobb hangsúly helyeződik a gyakorlatból származó tudásokra és azok formáira.

Az elmúlt évtizedben, miként általában a társadalmakban, úgy a szociális munkában is alacsony fokú a tudományosság-, vagy az intellektuális teljesítmények iránti bizalom. A szociális munka praxisában dolgozók jó része sem szereti a bizonytalanságot: többnyire úgy látják, hogy a szociális problémahelyzeteket erősen jellemzi a folyamatok, jelenségek, az emberi cselekvések, kapcsolatok, viszonyok kuszasága, zűrzavara. Nagyon gyakran szembesülnek a folyamatok nehéz értelmezhetőségével, kevés az információ, sok a bizonytalan tény, fontos dolgokról kiderülnek a tévedések. Ugyanakkor igen gyakran sürgető, vagy azonnali beavatkozásokra, szinte „vakrepülésre" emlékeztető döntésekre van szükség (pl. lakhatási problémák, különböző abúzusok, pandémia, katasztrófa, környezetszennyezés stb. és következményei, hatásai és az okokról, a prevenciókról nem is szólva). Tisztában vannak a szakemberi felelősség súlyával, de nincs idő és energia megfelelő konstrukciókra és integrációkra. Nem érzékelik a kutatások és a tudományok segítő szerepét, ugyanakkor a bizonytalanságok gyakran álhíreket, áltudományos nézeteket és konteókat eredményezhetnek, amelyeket sokszor nem is észlelnek, és/vagy nem képesek azokat kezelni. Pedig éppen a bizonytalanságok kutatások által történő jelzése és értelmezése növelhetné a praxis hitelességét. Nehezíti a helyzetet a tudományok és szakmák átpolitizálási folyamata, az állami aktorok által meghatározott szociálpolitika szociális szakmai rendszer feletti kontrolljának erősödése és kevésbé van jelen a szociálpolitikának társadalom

átalakító szerepe és a szakpolitizáló szociális munka (Bugarszki 2014, Gosztonyi 2018, Győri 2014, Mózer 2020, Németh 2014, Sík 2017, Sík et al. 2019).

Jelentős szakadék feltételezhető a tudás birtoklása (monopolizálása) tekintetében is. Magyarországon a gyakorlati tudást döntő mértékben a mindennapi praxisban dolgozó szociális munkások kreálják, birtokolják és használják. Az újabban gyorsan terjedő „jó gyakorlatok" („best-practice") mozgalom is elsősorban is elsősorban e tudásokat foglalja magában, amelyek a szociális munkások egymás közötti kommunikációja, közös tevékenysége révén voltaképpen jól hasznosulhatnak a mindennapi szakmai munkában. A rendszerezett, elméleti tudást viszont többnyire a szociális munka teoretikus kutatói, tanárai és egy ideig a gyakornokok, a kezdő praktizálók és a szociális munkások kisebb része birtokolja és használja. Sokan definiálják a szakadékokat (olykor elfedve ezzel valós szakmai problémákat is), de sokszor csak pusztába kiáltott szándék vagy deklaráció ezek áthidalása, betemetése, és még nem sok tapasztalat áll rendelkezésre az ellentétek feloldására, az elmélet és a gyakorlat valós és hasznos egyensúlyainak kialakítására.

Következésképp kimondható, hogy ma az elmélet – gyakorlat közötti ellentétek, szakadékok többféle köntösben, többféle dichotómia képében jelennek meg. Mivel e tekintetben a mai problematikus hazai helyzet folyamatosan alakult ki az elmúlt 30 évben, súlyosságának következményei rányomják a bélyegét a szakma egészére, kultúrájára, társadalmi elfogadottságára és a szakmában dolgozó valamennyi közreműködő mindennapi gyakorlatára.

A probléma háttere: különféle tudások a szociális munkában

A szociális munka tudománya és praxisa közötti szakadék létezése többféle okra vezethető vissza, melyek közül a következő három bír a legnagyobb magyarázó erővel:

- a szervezeti pozícióból fakadó különbségek;
- a tevékenységek eltérő jellegéből fakadó kulturális különbségek;
- a tudás generálásában és birtoklásában jelen lévő különbségek.

Az első érv, a szervezeti pozícióból fakadó különbségekre való hivatkozás alapja az, hogy a gyakorlati szakemberek, a kutatók, a tanárok, valamint a diákok/gyakornokok általában a szervezetükre jellemző tevékenységet folytatják, ahol markáns elvárások léteznek a munkatevékenységük tartalmára és végzésének módjára vonatkozóan. Az eltérő elvárások miatt a szereplők szelektíven birtokolják és alkalmazzák a szociális munka szakmai és tudományos forrásait, és kevésbé érzik sajátjuknak az általuk nem, vagy kevésbé alkalmazott forrásokat. Itt tehát a meg nem értés, vagy az értelmezési különbség forrása az eltérő érdek.

A második érv szerint az eltérő tevékenységekhez eltérő kulturális elvárások kapcsolódnak. Ilyenekként említhető, hogy mit tekintenek releváns tényeknek, hogy milyen logikai eljárásokat használnak, vagy hogy mennyiben kerül sor értéktartalmak és reflexiók bevonására. Különösen jelentős a nyelvi eszközök terén mutatkozó különbség, mely egyszerre eredője és

következménye a szociális munkához fűződő eltérő pozíciónak. A meg nem értés forrása itt a világhoz való eltérő viszony, beleértve az eltérő diszkurzív eszközöket is.

A harmadik érv lényege az a felismerés, hogy a szociális munka különböző szintjen és munkaköreiben szereplők eltérő tudásokat birtokolnak, és eltérő a szerepük a tudások generálása, alkalmazása és közvetítése során. Másféle tudásokkal dolgozik a gyakorlati szociális munkás, a kutató, a tanár, ill. a diák/gyakornok; ugyanakkor a különbség csak részbeni, mert vannak azonos vagy hasonló tudáselemek. Továbbá más a szerepük a tudások előállításában, alkalmazásában és közvetítésében.

Jelen tanulmány a harmadik érvet alkalmazva a szakadékot a különféle tudások közötti különbséggel, azok nem megfelelő értelmezésével és elégtelen kezelésével magyarázza. A szociális munka különféle tudásainak egymás melletti létezése természetes jelenség, a tudások közötti átjárás nehézkessége viszont zavarja a praxis, a kutatás és a képzés működését.

Tudás fókuszú megközelítés

Egy olyan modell fejlesztésével kívánjuk a szakadékok megértését és azok mérséklését, az elmélet és a gyakorlat közötti híd építését, mely a *tudást* helyezi a középpontba. Hazai általános fogalom használatában a tudás a teljességet önmagában erőteljesebben kifejező gyűjtőfogalom, amely nem pusztán tényeket, statikus információkat, fogalmakat és ismereteket jelent, hanem magában foglal absztrakciókat, definíciókat, a mindennapi gyakorlatban változó és fejlesztett készségeket, képességeket, továbbá cselekvéseket, mozgásokat, működéseket, viszonyokat, attitűdöket, magatartásokat, értékeket stb, s mindezeknek személyiségformáló szerepét (Brake 2000, Fisher 1997, Karvinen-Niinikoski 2005, Parton – O' Bryne 2000, 2006, Schön 1983).

Itt tehát nem a magyar felsőoktatásban használatos, a képzések eredményeit, a diploma/oklevél megszerzését normatívan meghatározó képzési és kimeneti követelményekben foglalt (a képzés végére elérendő kompetenciákat és eredményeket elérő) kompetencia rendszer (tudás/ismeretek-képességek-attitűdök-autonómiák/felelősségek) alapján történik az elemzés és az érvelés. Fontosnak tartjuk ugyanakkor a kompetencia-alapú („nem csupán ismeri, érti, hanem képes meg is csinálni…" - elvű) más dimenziójú megközelítést és szellemiséget is, mind a praxisban, a képzésben és a kutatásban egyaránt (Budai 2017, 2019/a.) [3]

A szociális munkához tartozó tudások megértése egyszerre elméleti és gyakorlati kérdés, melynek értelmezéséhez a szociális munka globális definíciója, ill. az ahhoz tartozó magyarázat jelenti a leginkább legitim álláspontot (elvégre azt a világ szociális munkásait képviselő testületek, az IFSW Nagygyűlése és az IASSW Közgyűlése fogadták el) (A Szociális Munka

[3] A tanulmány nem foglalkozik a praxisban, a kutatásokban és a képzésben használt egyes fogalmak értelmezésével, azok viszonyával, kapcsolódásaival: pl. tudás – szaktudás, tudás – szakértelem, laikus tudás – szaktudás, tudás – kompetenciák, tudás – ismeretek, képességek – készségek, oktatás – képzés, kliens – szolgáltatást használó/igénybe vevő, hallgatók – diákok/gyakornokok, oktatók - tanárok stb., többek között a magyar nyelvű és nemzetközi gyakorlatban használatos angol nyelvű kifejezések és szóhasználat különbségei miatt.

Globális Definíciója (2014). [4] A definícióhoz fűzött magyarázat a tudásokról – egyebek mellett - a következőket írja:

> *„A szociális munka egyszerre inter- és transzdiszciplináris, és széles körű tudományos elméletekre és kutatási eredményekre épít. A „tudomány" ebben az értelemben ugyanazt jelenti, mint a „tudás". … A szociális munka kutatásának és elméleteinek sajátossága az, hogy gyakorlati és felszabadító jellegűek. A szociális munka terén a kutatás és az elmélet egy jelentős része a szolgáltatást igénybe vevőkkel együtt, interaktív módon, dialógusokon keresztül közösen konstruálódik, s ezáltal a konkrét gyakorlati környezetekből merít."*

Az idézett részlet több fontos támpontot is ad a szociális munka tudásainak megértéséhez:

- a szöveg azonos értelemben használja a tudományt és a tudást (tehát nem támogatja szakadék létrejöttét a tudományos és a másféle ismeretek között);
- a tudást inter- és transzdiszciplináris jellegű elméletek és kutatási eredmények alapozzák meg (azaz a szociális munka mindennemű tudása mögött fellelhető a tudomány hatása; mégpedig úgy, hogy a tudományágak egymással összekapcsolódva gyakorolnak hatást);
- a tudások (az elméletek és a kutatások is) gyakorlatiak és felszabadító jellegűek (azaz a szociális munka területén a tudás semelyik formája nem választható el a praxistól, ill. a szociális munka céljaitól).

A szociális munka tudásainak vizsgálata egyszerre ismeretelméleti, ill. gyakorlati jelentőségű kérdés. Számos nézőpont áll rendelkezésre arról, hogy milyen ismeretelméleti felfogások jellemzik a szociális munka szakirodalmát (ld. például Dean és Fenby 1989; Hothersall, S.J. 2019); ugyanakkor a tudáshoz való viszony alapvető kérdése a szociális munkás szakma praxisának is (pl. egyes helyzetekben kifejezetten veszélyessé válhat a tények megítélésével kapcsolatos tévedés).

A szerzők ismeretelméleti pozíciója szerint nem pusztán a külső világnak a tudatban történő tükröződéséről van szó, hanem a világról az emberek által közösen előállított (konstruált) tudásról (Szöllősi 2012). A szociális konstrukcionizmusnak egyik rövid meghatározása szerint *„a konstrukcionista elmélet azt a folyamatot vizsgálja, melyben az emberek az akcióik és interakcióik révén folyamatosan megalkotják azt a közös valóságot, melyet objektíven tényszerűségében létezőnek és szubjektíven jelentést hordozónak élnek meg."* (Wallace - Wolf 1999: 277). A konstrukcionista felfogás komoly szerepet tölt be a szociális munka diskurzusaiban is: *„A világról szóló tudás az emberek mindennapi interakcióiban jön létre… E tárgyalásos megértés különböző formákat ölthet és ezek révén így különböző cselekedetekhez vezethet"* – írja Parton - O'Byrne (2006: 6. és még 2000) (ld. még: Sík et al. 2019).

[4] IFSW: International Federation of Social Work, IASSW: International Association of Schools of Social Work.

A fentieknek megfelelően a szociális munkában nem egyszerűen „a” tudás van, hanem különböző tudások vannak jelen. [5] A szociális munka tudásai közötti szakadék elemzéséhez a tényezők négy csoportjának megismerése szükséges:

1. A szereplők és kapcsolataik: A szociális munka releváns szereplői a tudások részben eltérő készleteit birtokolják és eltérő módon vesznek részt a tudások generálásában. Az egy csoportba tartozó szereplők viszonyulnak a saját tudásukhoz (magától értetődőnek tekinthetik szakmai csoportjuk tudásait), valamint mások tudásaihoz is, így kifogásolhatják a másik fél tudásainak túl teoretikus, túl didaktikus, vagy túl intuitív jellegét. A hasonló, ill. a más csoportba tartozó szereplők közötti kapcsolatok befolyásolják a tudások eltérésének mértékét és az eltérések miatti meg nem értéseket.

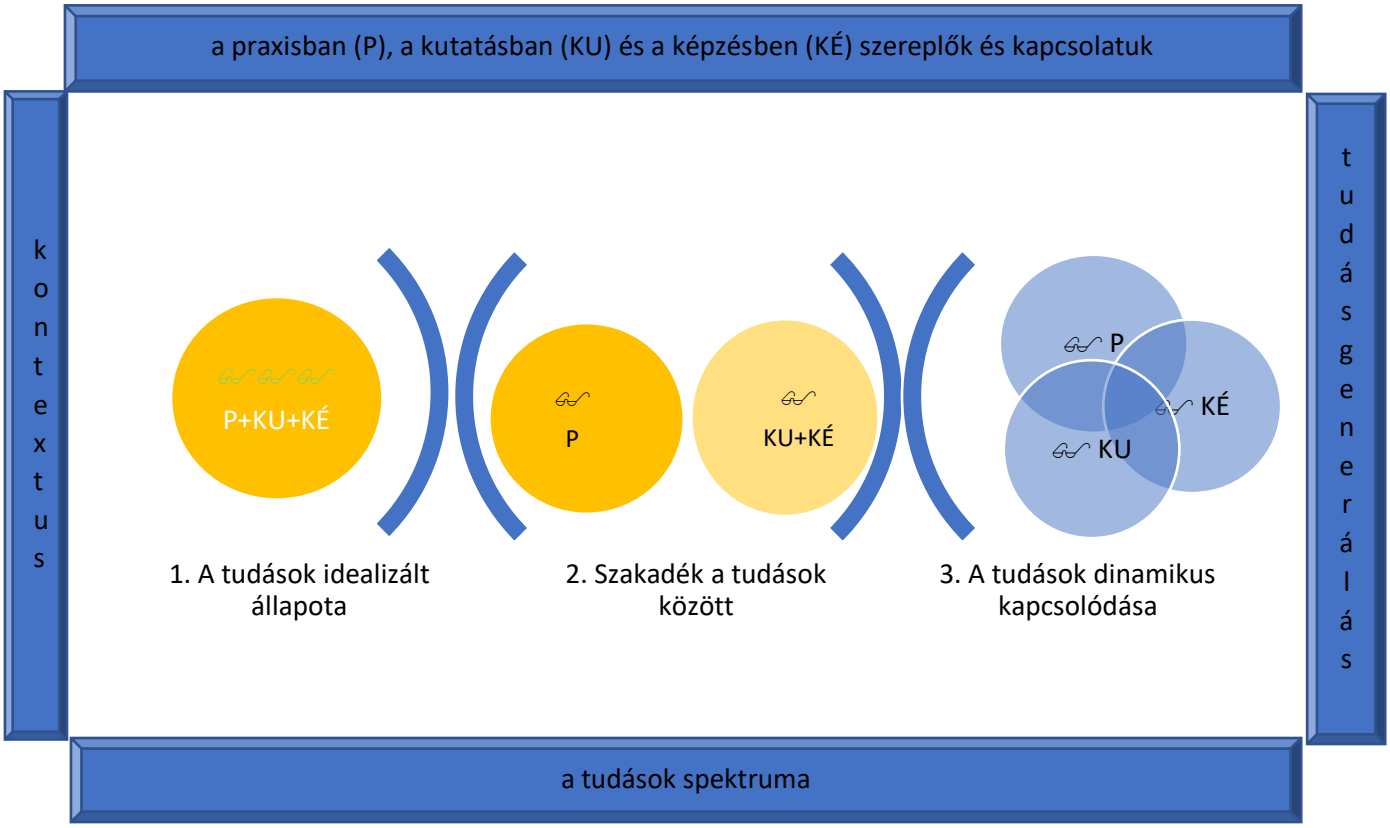
2. A kontextus: A szociális munka tudásai sokféle kontextuális hatás közepette jönnek létre. Ezek között említhetők a szervezeti hova tartozás, a munkamegosztásban betöltött szerep, a tudás funkcionális szerepe, a követett ismeretelméleti nézőpont, az alkalmazott módszertani eszközök, a korábban megszerzett tudások, a birtokolt társadalmi és szakmai értékek, stb. Hangsúlyosan említjük a tudás eltérő funkcióját, hogy a tudás többé-kevésbé más célt szolgál a gyakorlati szakember, a kutató és a képzésben dolgozó tanár esetében.

3. A tudások spektruma: A szociális munka tudásai többféle szempont szerint oszthatók csoportokra, melyek közül két, szorosan összekapcsolódó szempont emelendő ki: a tudás tárgyköre (a „miről való tudás?”), ill. a tudás létrejöttének módja (a „miként alkotott tudás?”) bír kiemelkedő jelentőséggel. Van bizonyos eltérés abban, hogy melyik szereplő tudásában mekkora jelentősége van egyik vagy másik tárgykörnek; de egyazon tárgykör esetében is eltérő lehet az, hogy mit és miként tudnak róla a különböző szereplők.

4. A tudás generálás: A szociális munka tudásait az egyes szereplők különböző folyamatok során alkotják, adják át, és alkalmazzák, melyben eltérő módon vesznek részt. Dominánsnak szokás tartani a tudományos kutatók szerepét a kutatásban, a tanárok és diákok/gyakornokok szerepét a tanításban/tanulásban, ill. a gyakorló szakemberek szerepét a tudások alkalmazásában; a szociális munkában azonban ezek a szerepek ténylegesen sokkal komplexebbek. A tudás generálásának módja hatással van az egyes tudások jellegére, így például az objektivitás, reliabilitás, validitás, általánosíthatóság kritériumaira, vagy pedig a tudás relevanciájára, az értékeknek való megfelelésére, megismerhetőségére, megismételhetőségére, stb.

A szociális munka tudásközpontú modelljében az említett négy tényezőcsoport rajzolja ki azt a teret, melyen belül a szociális munka szereplőinek tudásai elhelyezkednek. A modell nagyon eltérő felfogásoknak adhat teret; a magunk részéről nem normatív elvárások bemutatására, hanem elemzést segítő eszközként kívánjuk felhasználni (1. ábra). A modell értelmezéséhez („kitöltéséhez”) szükségesnek tartjuk a szociális munka tudásainak részletesebb áttekintését.

[5] A tanulmány keretei közé nem fér bele, és így nem foglalkozunk a világban jelen levő különböző szociális munka irányzatok és tudások összefüggéseivel. Továbbá azzal sem, hogy miként használta fel és használja Magyarországon a szociális munka más tudományok és más szakmák tudásait.



1. ábra

Szociálismunka-tudások a praxis – kutatás – képzés viszonyrendszerében

Forrás: saját szerkesztés

A szakadékok dichotóm értelmezése szerint a releváns szociálismunka-tudást csakis a praxis, az ellenkező nézőpont szerint pedig csakis a tudomány birtokolja. Az egyik nézet szerint a kutatók és a tanárok nem reagálnak megfelelően a gyakorlat szükségleteire, az általuk ajánlott tudások nem relevánsak, ezért a praxisban dolgozók kénytelenek maguk megtalálni az alkalmazható tudásokat. Az ellenkezők nézet szerint a magas szintű (kutatáson alapuló, ill. képzés keretében közvetített) tudást a praxis nem érti és nem alkalmazza megfelelőképpen. [6]

Nyitott kérdésként kezeljük, hogy milyen tudások vannak a szociális munkában, és hogy milyen jellemzőkkel bírnak adott tudások az egyes terrénumokon (praxis, kutatás, képzés); továbbá azt, hogy mi a szerepe az egyes szereplőknek a tudás alkotásában, alkalmazásában, közvetítésében

[6] Gyakran hallott sajátos tanári megnyilvánulás adott szakmai fórumon: *„ …meg ne kérdezzük a szakmai szervezetek véleményét a képzésről, mert azok szörnyűek és igaztalanok…”* Ugyanígy ld. a praxis elit egyik-másik képviselőjének nyilatkozatát: *„ …a képzés nem a szociális szolgáltatások és a kliensek szükségleteinek kielégítésére, problémáinak megoldására készíti fel a leendő szociális munkásokat…”*

és megszerzésében. A kiinduló feltételezések közé így is belefér, hogy a szociális munka tudása egységes egész, melyet minden érintett (többé-kevésbé) egységesen birtokol; de belefér az is, hogy az egyes érintettek a tudások külön-külön készletét birtokolják. Lehet az is, hogy a tudások nem is annyira a tartalmuk, hanem jellegük szerint különböznek. így egyes területeket a teoretikus tudás, más területeket a gyakorlat-orientált tudás jellemez. Lehet, hogy minden érintett egyaránt alkotója, alkalmazója és a tudásnak; de lehet az is, hogy ez alapvetően egy állandósult viszonyrendszerben történik: a kutató tudást termel, a tanár közvetíti a tudást, a gyakorló szakember pedig alkalmazza azt.

A fenti modell rációját követve a következőkben előbb a szociális munka tudásainak spektrumát tekintjük át, majd a tudásgenerálás folyamatait (a tudások alkotásának, alkalmazásának, közvetítésének és megszerzésének a jellemzőit).[7] Feltételezzük, hogy az elemzés eredményeként pontosabb megállapításokat tehetünk a szereplők, a tudásfajták és a tudás generálás viszonyáról, és ezzel közelebb jutunk a szakadék természetének megértéséhez.

A szociális munka tudásainak spektruma

A nemzetközi szakirodalom régóta kiterjedt figyelmet szentel annak, hogy milyen tudások tartoznak a szociális munkához. Ezeket a jelen lévő tudásokat úgy érdemes definiálni, hogy azok olyan, a szociális munkában – elméleteiben, kutatásában, képzésében, és különösen a gyakorlatában – jelen lévő elemek, bonyolult rendszer-egységek, melyeket a különböző szereplők különböző folyamatok keretében alkotnak meg és terjesztenek. Ezek a tudásformák bizonyos mértékig elkülönülnek egymástól, ugyanakkor kapcsolódnak is egymáshoz különböző folyamatokon keresztül.

Mit kell tudnia a szociális munkásnak?

A szociális képzésről, ill. a szakmáról szóló írásoknak gyakori témája a szociális munkára jellemző tudások normatív megközelítése; tehát az a kérdés, hogy miféle tudásokat *kell* megszereznie a diákoknak/gyakornokoknak, ill. milyen tudásokkal *kell* rendelkeznie a gyakorló szakembernek. A szerzők egy része kizárja, hogy meghatározott, állandósult tudásalapja létezhessen a szociális munkának - azaz a „kell" kérdést értelmetlennek tartják. Mások viszont nem pusztán bemutatják a szociális munkát jellemző tudásokat, hanem állást is foglalnak a bemutatott tudások szükségességével kapcsolatban – azaz érvényesnek és megválaszolhatónak tartják a „kell" kérdést. (Bent-Goodley 2005, Cournoyer 2008, van Ewijk 2010, Trevithick 2005).

[7] A kontextus tárgykörének megvizsgálását terjedelmi okok miatt mellőzzük, hiszen annak tudásokat befolyásoló szerepe, elemei és összefüggései önálló tanulmányt igényelne.

A „Mit kell tudnia a szociális munkásnak?” típusú normatív leírás jellegzetes példája Szociálismunkás-képzés Globális Alapelvei - Global Standard For Social Work Education and Training (2004), melyet a szociális képzés és a szociális munka két világszervezete az IFSW és az IASSW 2004-ben fogadott el. Ennek 4.2. pontja deklarálja, hogy vannak alapvető tartalmak és modulok (esetleg stúdiumok), amelyek egyetemleges alkalmazása kívánatos; majd négy csoportba rendezve sorolja fel a szükséges tudásokat:

- a szociális munka lényegére vonatkozó;
- a szociális munkásra vonatkozó;
- a gyakorlati módszerekre vonatkozó; és
- a szakma ismeretelméleti paradigmáira vonatkozó tartalmak.

A nemzeti szintű normatív leírások külföldi példái közé tartoznak a szociálismunkás-képzéseknek amerikai képzési sztenderdjei (CSWE 2015). [8] Témánkra tekintettel külön említést érdemel a negyedik kompetencia, a „gyakorlat által informált” kutatás, ill. „kutatás által informált” gyakorlat.

A hazai normatív leírás példái a felsőoktatási szociális szakok képzési és kimeneti követelményei, [9] amelyek sokkal inkább tudományos tudásról, mint másféle tudásokról rendelkeznek. Pl. a szociális munka alapképzési szak esetében – a különféle tudományokra jellemző ismeretek felsorolása után – legközvetlenebbül az alábbi megfogalmazások szólnak a szociális munka tudásokról:

> *„… Érti és átlátja a szociális munka jogi, társadalmi és ökológiai kontextusát, a szociális munkára vonatkozó közvitákat és jellemző, elterjedt véleményeket, a szociális munka alapvető elméleteit, modelljeit és folyamatait. … Ismeri a szociális munka beavatkozásra, együttműködések kialakítására, szociális problémák megelőzésére és kezelésére felhasználható módszereit, eljárásait. … Képes megkülönböztetni a vélekedéseket, sztereotípiákat, előítéleteket a bizonyítékokkal alátámasztott társadalmi tényektől, leírásoktól, elemzésektől …”* stb.

Milyen tudások vannak jelen a szociális munkában?

A szociális munka tudásainak leíró szempontú vizsgálatai a képzésekben, ill. a szakma gyakorlatában megjelenő tudásokat kívánják feltárni; tehát azt, hogy mit tanulnak/tudnak a diákok/gyakornokok (pályakezdők), ill. milyen tudásokat birtokolnak/alkalmaznak a praxisban dolgozó szociális munkások (Goldstein 1990). Ezek a vizsgálatok tehát nem a „kell”, hanem a *„van”* kérdésre keresik a választ.

A képzések tartalmait vizsgálók többnyire a BA és MA szintű képzések curriculumait, olykor tantárgyait, vagy tankönyveit hasonlítják össze (Pardeck 1984). Számos kutatási beszámoló

[8] Ezeket a Council on Social Work Education (CSWE) tette közzé és érvényesíti a képzési programok akkreditációja során.
[9] Ld: 2. lábjegyzet.

tárgya az, hogy milyen tudással rendelkeznek a diákok a képzések különböző szakaszaiban; (Agllias 2010, Biggerstaff - Kolevzon 1980, Gellis – Sherman - Lawrence 2003, Tham - Lynch 2014).

A szociális munka tudások empirikus vizsgálatának egyik különösen fontos területe az, amikor a tudásnak a szociális munka gyakorlatában való megjelenését vizsgálják. Ilyenkor az alapvető kérdés az, hogy ténylegesen - azaz empirikus vizsgálat által igazoltan, nem pedig teoretikus-koncepciók, vagy szakértői vélekedések szerint - milyen tudásokat használnak a szociális munkások. Minden korlát ellenére a szociális munkások érvelésének vizsgálata számít az egyik legelterjedtebb módszernek a szociális munkában alkalmazott tudások vizsgálatára.

A felhasznált tudáselemek jellegére irányuló kutatások vegyes eredményeket mutatnak. Egy vizsgálat azt tapasztalta, hogy a szakemberek leggyakrabban konceptuális jellegű érveket fogalmaztak meg, és ritkább volt a gyakorlati tapasztalatra, kutatásra vagy a kliens kívánságára történő utalás. (Rosen – Proctor – Morrow - Howell 1995). Más kutatás eredménye szerint viszont a szociális munkások a döntés során nagymértékben támaszkodtak korábbi tapasztalataikra, a kontextusra, ill. a szituációra vonatkozó ismereteikre. (McDermott – Henderson - Quayle 2017), és minimális a szerepe az elméleti tudás alkalmazásának (Carew 1979). Komplexebb képet mutat az a vizsgálat, mely szerint a szociális munkások a gyakorlati tapasztalatok, a szociális munka és másféle elméletek, továbbá a jogszabályok, a beavatkozási módszerek, a szakpolitika, valamint az elérhető források ismeretére hivatkoztak döntéseik indoklása során (Gordon et al. 2009).

A vizsgálatok alapján összességében azt mindenképpen ki lehet mondani, hogy a szociális munka gyakorlati döntései általában nem támaszkodnak közvetlen módon tudományos elméletekre, szakmai modellekre és kutatási eredményekre, ill. más külső forrásokra. Amennyiben van ezeknek hatása, a hatás többnyire közvetett módon, a szakmára tudásalkotó folyamatok közvetítésével érvényesül.

A szociális munka tudásalapja

A szakirodalomban *„a szociális munka tudásalapja”* elnevezés olykor empirikus, máskor normatív törekvéseket jelöl: egyesek a ténylegesen birtokolt/felhasznált tudásokat írják le, mások pedig az *elvárható*, a szociális munkához „*tartozó*” tudásokat sorolják fel e megnevezés alatt (sőt, gyakori a két szempont keveredése, tisztázatlansága is) (Osmond 2005, Pawson et al. 2003, Trevithick 2009). A tudásnak ezek a formái nem élesen elkülönülő kategóriák, de célszerű külön-külön azonosítani és elemezni, mert a szociális munkások eltérő módon támaszkodnak ezekre a tudástípusokra. A szociális munka professzionális tudásalapja – Hudson-Drury definíciója szerint - *„az az összegyűlt információ, ill. megértés, amely a kutatásból, a gyakorlatból, vagy a tapasztalatokból származik, és amelyet úgy tekintenek, mint amely hozzájárul ahhoz, ahogyan a szakma értelmezi a feladatát és amely iránytűként szolgál a gyakorlati feladatok végrehajtásához.”* (Hudson-Drury 1997: 37-38)

A szakirodalomban jelentős figyelem fordul azok felé a tipológiák felé, melyek a szociális munkások által használt vagy a szociális munkásoktól elvárható tudásokat kísérlik meg csoportokba sorolni. A továbbiakban a legismertebb tipológiák felhasználásával mutatjuk be a szociális munka tudások változatait.

Pawson és társai (2003:4) pragmatikus szempontok szerint osztályozták a szociális munkában jelen lévő tudásokat; osztályozási szempontként azt jelölték meg, hogy ki a tudás forrása. Ennek megfelelően a tudás típusai a:

- szakpolitikai közösség tudása (ideológiai és politikai érvek), mely a politika alkotókhoz kötődik;
- szervezeti tudás (intézményi szabály), mely a szervezetekhez kötődik;
- kutatáson alapuló tudás, mely a kutatókhoz kötődik;
- gyakorló szakember tudása (tapasztalat), mely a praxisban dolgozókhoz kötődik;
- felhasználók tudása, mely a szolgáltatásokat igénybe vevőkhöz kötődik.

Álláspontjuk szerint mindegyik tudásfajta egyforma rangú, viszont eltérő az, hogy mely helyzetben melyik tudás a releváns és hogy kinek a számára, miként érhető el.

Trevithick (2005) a szociális munka tudásait egyrészt azok tárgya (szociális munka, jog, szakpolitika stb.), másrészt jellege (elmélet, információ, praktikus tudás) alapján csoportosította. Ennek megfelelően a szociális munka tudás típusai:

- az elméleti tudás (theoretical knowledge) területei: ezek olyan elméletek, melyek révén megérthetjük az embereket, helyzeteket, eseményeket; és amelyek elemzik a szociális munka szerepét, feladatait és céljait; ill., amelyek közvetlenül a gyakorlatra vonatkoznak (mint a gyakorlati megközelítések és perspektívák);

- a tényekre vonatkozó tudás (factual knowledge) területei: ezek olyan tényekre vonatkoznak, mint a jog, a szociálpolitika, az intézményi szintű szervezeti formák és folyamatok; az emberek egyes csoportjaira vonatkozó információk; ill.e a személyes és társadalmi problémákra vonatkozó információk;

- a gyakorlati/praktikus/személyes tudás (practice/practical/personal knowledge) területei.

A gyakorlati tudás Trevithicknél azt az útvonalat jelöli, amelyet követve az elméletekre és a tényekre vonatkozó (azaz a fenti típusokba tartozó) tudások tájékozódási pontként szolgálnak a gyakorlat számára. A gyakorlati tudás eszerint nem más, mint a tudás megszerzése, felhasználása és megalkotása a szociális munka gyakorlata keretében.

Hudson-Drury (1997) a szociális munka tudásalapját több, egymástól megkülönböztethető, ugyanakkor egymást átfedő tudásfajta egymásra való hatásából származtatja:

- elméleti tudás;
- empirikus tudás;
- procedurális tudás;
- gyakorlati bölcsesség (practice wisdom);
- személyes tudás.

A következő ismert tipológia Osmond-é (2005), aki azt hangsúlyozza, hogy szociális munka gyakorlatban történő alkalmazása egy olyan dinamikus folyamat, melyben a gyakorló szakemberek alkotják, módosítják, ill. hatályon kívül helyezik a tudásokat. Ebben a folyamatban különféle tudáselemek vannak jelen, melyek egyrészt a kifejezett (felismert), ill. rejtett (nem felismert) tudások területén helyezkednek el.

A Johnsson – Svensson (2005) szerzőpáros szociálismunka-elméletekre vonatkozó kutatása szerint abból érdemes kiindulni, hogy a szociális munka egy, a gyakorlat és a tudomány közös arénájában megjelenő, sokarcú tudásnak értelmezhető. Egyes típusokat tekintve:

- a szemlélődő-hallgatólagos tudás a szociális munkások know-how, ösztönös, improvizatív, intuitív, a pillanatnyi megoldásra vonatkozó, konzekvenciák nélküli, lényegében „szájról-szájra történő" tudást jelenít meg;
- a tapasztalat-alapú tudás a tevékenységek során szerzett tapasztalatokat jelenti, mert a beavatkozási folyamatok, eredményei és kudarcai szavakba foglalhatók, megmagyarázhatók, és ezeket minden szociális munkás kommunikálhatja, és más, vagy új helyzetekben alkalmazhatja;
- a tevékenység több szempont alapján, többféle módon történő elemzése és rendszerezése során lehet eljutni a rendszerezett tudáshoz, amelyben már több a tudományos és kevesebb a gyakorlati elem;
- az evidenciákon alapuló tudás pedig alapvetően a kutatások eredményeképpen írható le, azaz, hogy maga a gyakorlat tudományos módszerekkel is bizonyított. Utóbbi jelentősége a szakma fejlődése tekintetében egyre fontosabbá válik, ugyanakkor bizonyos fokig persze korlátozó jellegű is, hiszen önmagában az evidencia-alapú szociális munka csak a tesztelhető és rutinszerű gyakorlatra korlátozódhat, amely viszont leszűkítheti a szociális munka és kutatása lényegét, természetét és csorbíthatja hatását.

E megközelítés rámutat arra, hogy a különböző tudások tekintetében milyen viszony van az elmélet és a gyakorlat között, hogy azok milyen arányban és viszonyban vannak azok jelen az egyes tudásokban. A szemlélődő-hallgatólagos tudáshoz elsősorban gyakorlat során lehet jutni, a bizonyítékokon alapulóhoz pedig elsősorban kutató tevékenység során. A szociális munka lényegéből fakadóan fenti szerzők leszögezik ugyanakkor, hogy minden szociálismunka-tudás a tapasztalatból kell, hogy kiinduljon, és így teoretikus szinteken is nélkülözhetetlen a praxis, mint tapasztalati forrás és bázis.

A tapasztalati tudás és változatai

A fenti tipológiák egyes tudásokat nem azok tárgya, hanem létrehozásuk módja szerint különböztet meg (pl. kutatáson alapuló tudás, tapasztalat alapú tudás stb. Anélkül, hogy itt és most mindegyik tudásfajta eredetét vizsgálnánk, közülük csak a tapasztalati tudást mutatjuk be. Ennek az az oka, hogy a szociális munka irodalma általában is kitüntetett figyelmet szentel a

gyakorlati tapasztalatok során megformálódó és a gyakorlatban alkalmazásra kerülő tudásoknak, hangoztatva azok sajátságos voltát.

Ennek a tapasztalati tudásnak a leggyakoribb elnevezései a gyakorlati bölcsesség (practice wisdom), a hétköznapi, józan felfogás (common sense), a hallgatólagos tudás (tacit knowledge), és az eljárásokra vonatkozó tudás (process knowledge). A tapasztalati tudást a gyakorlati szakember akkor mozgósítja, amikor konkrét helyzetben kell cselekednie; és még az sem bizonyos, hogy a számára tudatossá válik annak a tudásnak az egésze, amely befolyásolja a cselekvését.

Hogyan néz ki tehát az a tudás, amelyet a szakemberek a gyakorlatuk keretében birtokolnak? A tudás átadásának/közvetítésének folyamatát Närhi (2002) úgy írja le, mint amelynek domináns folyamata a szakemberek közötti diskurzus, melyben többnyire lokális és kontextusfüggő tudás kerül átadásra, mégpedig gyakran nem is explicit, hanem hallgatólagos tudásként. Närhi szerint ennek a tudásnak a hordozói a példaként szolgáló esetek, valamint a szakemberek érték- illetve morális alapú konstrukciói.

Osmond (2004) kutatása keretében azt a kérdést tette fel, hogy milyen módon fejezik ki a szociális munkások azt, amit tudnak? Megállapítása szerint a tudások kommunikálásának szokásos módjai a példák, történetek, metaforák, az elméleti tudáshoz kapcsolódó értelmezések, valamint a gyakorlat során újraalkotott és szintetizált értelmezések.

A tapasztalati tudás értelmezését segítik azok a modellek, melyek egyrészt a technikai-racionális tudás, másrészt a cselekvésben megnyilvánuló tudás között tesz különbséget. Az első, a technikai-racionális tudás a tudományra jellemző; a cselekvésben megnyilvánuló tudás pedig azt a valóságot ragadja meg, amelyet a technikai racionális tudás nem képes. A gyakorlatban a szakemberek az utóbbi körbe tartozó, jellemzően helyi, specifikus, kontextuális, szituációhoz kötött tudásokat hoznak létre és működtetnek (Floersch 2004). Ennek az egzakt módon meg nem fogalmazott tudásnak legismertebb megnevezése a gyakorlati bölcsesség (practice wisdom). Ez a koncepció a tapasztalati tudást olyannak látja, mint amely magába foglalja a szociális munkának mind a művészetét, mind a tudományát (Samson 2015), vagy másképp fogalmazva *„a tudásnak egy személyes és értékek által befolyásolt rendszere, mely a kliens helyzetére vonatkozó fenomenológiai tapasztalat és a tudományos információk közötti cserefolyamat során alakul ki.”* (Klein - Bloom 1995: 799)

A tapasztalati tudás tudatossá nem váló részét nevezik hallgatólagos tudásnak. Amit a gyakorlati szakemberek explicit módon megfogalmaznak, az nem a gyakorlati cselekvésük során felhasznált teljes tudásuk; a gyakorlatot olyan értelmezések is befolyásolják, melyek nem tudatosulnak a gyakorlati szakember számára. A hallgatólagos tudás az, amit nehéz leírni, amit magától értetődőnek tekintenek, ill., amit hallgatólagosan előfeltételeznek (Osmond 2006). A hallgatólagos tudás *„azokat a dolgokat jelenti, amelyekről tudjuk, miként kell csinálni, de nem tudjuk másnak elmagyarázni.”* (Collins 2001:108). Eraut (2010) a hallgatólagos tudásnak a következő három típusát különböztette meg: az emberek és helyzetek hallgatólagos megértése; rutinná vált cselekvések és azok a hallgatólagos szabályok, melyek alátámasztják az intuitív szakmai döntéseket. A tapasztalati tudást a szakirodalom egyrészt olyannak tekinti, mint amely

áll külső kontroll alatt, és így teret adhat a személyes hiedelmek, előítéletek, megszokások érvényesülésének (White 1997).

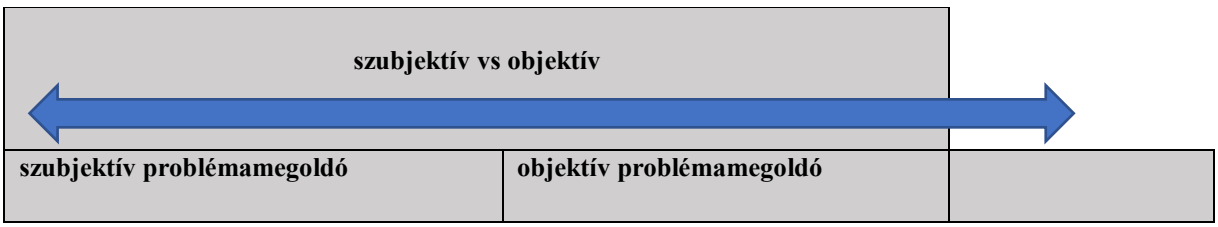
A szociális munka gyakorlati kutatásának – egyéb feladatai mellett – az lehet a célja, hogy feltárja (láthatóvá tegye) és explicit módon megfogalmazza (így kontrollálhatóvá tegye) a tapasztalati tudást. Visszautalva Osmond (2004) fenti meglátására, a tapasztalati tudás egyszerre hordozója az egyedi és általános, ill. az új és átdolgozott meglátásoknak. Azaz szerepelhetnek benne a konkrét esetekre vonatkozó, nem általánosított meglátások; továbbá olyanok is, melyeket maguk a szakemberek általánosabb érvényűnek tartanak. Másrészt találhatók benne eredeti (a tanult, ill. olvasott tudásokra közvetlenül nem támaszkodó) meglátások; továbbá a tanult vagy megismert elmélet és kutatási eredmények újraalkotott értelmezései. Hozzá kell tenni, hogy ennek a tudásnak az eredeti közege a szakmai cselekvés, azaz „születéskori" formájában a cselekvést megalapozó tudásról (knowledge-for-action) van szó; ezért ezt a tudást nagyon kevéssé lehet a gyakorlati kontextustól elválasztva vizsgálni.

A tudások típusainak jelentősége a szociális munkában

Nem tartjuk feladatunknak, hogy kiválasszuk a tipológiák közül a „leghitelesebbet". A szociális munka különféle tudásainak értelmezését segíti a Leroy és társai (1989) által kidolgozott értelmezési keret, mely a szociális munka tudásait aszerint különbözteti meg, hogy azokat ki és milyen célra alkalmazza. A modell két dimenziót kapcsol össze, mégpedig a tudásfilozófiai, ill. a gyakorlat-elméleti álláspontokat, melynek megfelelően az egyik tengelyen a szubjektív vs objektív tudásfilozófiai megközelítés, a másik tengelyen a problémamegoldó vs kutató (tudós) elméleti/gyakorlati törekvések helyezkednek el. A szubjektív vs objektív dimenzió lehetővé teszi, hogy a tudományosság klasszikus felfogásától eltérő tudások is megkapják a maguk méltó helyét a szociális munka tudásai között. A Leroy és társai által említett szempontokon túl hangsúlyozzuk, hogy a szociális munka a története során mindig is erősen kapcsolódott az értékekhez, és a szociális munka tudásaitól is általában azt várják el, hogy kiterjednek a releváns érték szempontokra is. A „problémamegoldó" vs „tudós" tengely pedig lehetővé teszi annak elismerését (követve a Szociális Munka Globális Definícióját 2014), hogy a szociális munka tudásai meghatározott funkciókat szolgálnak, mégpedig a - tág értelemben vett - problémamegoldást, ill. a tudományos/szakmai megértést (1. táblázat).

1.táblázat

A szociálismunka-tudás tipizálásának értelmezési kerete



A szakember tevékenysége intuíción, reflexión, munkatársak konszenzusán stb. alapul. A problémamegoldás kiterjed az értékek figyelembe vételére. Jellemző tudások: Az intuíció, a reflexió, a konszenzus, az értékek alkalmazása az esetek kezelése és megoldása során.	A szakember tevékenysége minták követésén alapul, melyeket jogszabály, sztenderd, szakmai állásfoglalás stb. tartalmaz. A bizonyíték-alapú tevékenység körében alkalmazza a már hitelesített módszereket Jellemző tudások: A minták ismerete és azok alkalmazása az esetek megoldására	**problémamegoldó vs kutató (tudós)** 
szubjektív kutató (tudós)	**objektív kutató (tudós)**	
A kutató tevékenysége a valóság értelmezésére irányul, a klasszikustól eltérő kutatási módszereket alkalmazva. Az értelmezésbe beemelésre kerülnek az értékek. Jellemző tudások: A megértést szolgáló módszerek (pl. kvalitatív kutatási módszerek) ismerete, kutatói reflexivitás alkalmazása, érték tartalmak kezelése	A tudós tevékenysége az objektív valóság megismerésére és értelmezésére irányul, klasszikus kutatási módszereket alkalmazva. A fejlesztő szakember bizonyíték-alapú megoldási módokat dolgoz ki és hitelesít Jellemző tudások: A kutatási módszerek ismerete és alkalmazása. A módszerek értékelésének ismerete/képessége.	

Forrás: Leroy et al. (1989) nyomán saját szerkesztés

A keretrendszer elemeit csak néhány, jól lehet alapvető példa megnevezésével töltöttük ki. Sokféle tevékenység létezik, és mindegyikhez sokféle tudásra lehet szükség (pl. a mintákat követő szociális munkás is sok minden mást is tud ahhoz, hogy képes legyen kezelni a problémákat). Meglátásunk szerint a szociális munkások összes tevékenysége, ill. a szociális munkához tartozó összes tudás lemérhető oly módon, hogy elhelyezzük azokat a két dimenzió mentén. Hangsúlyozni kell ugyanakkor, hogy nem csak tiszta végpontok vannak, hanem számtalan közbülső helyzet is megtalálható e rendszerben. Ilyenkor mérlegelendő, hogy mennyire szubjektív/objektív az érintett tudás és a hozzá kapcsolódó tevékenység? Vagy mennyiben céloz problémamegoldást, és mennyiben tudományos eredményt az érintett tudás, ill. a hozzá kapcsolódó tevékenység?

A szociális munka tudásainak generálása

A szociális munka tudásai nem csak tárgyuk szerint különböznek, hanem aszerint is, hogy milyen tudás generálási folyamatok (azok megalkotása, alkalmazása, közvetítése és megszerzése) jellemzők rájuk.

A tudás és a tanulás egymással kölcsönviszonyban lévő fogalmak, mert a tanulási folyamatok során gyarapodik és konstruálódik tudásunk és az új tudások alkalmazása pedig újabb tanulási folyamatokat indukálnak. A tanuló személy a tudás aktív alkotója és egyúttal alkalmazója, a tanulási folyamatban kiemelkedő szerepe van a tapasztalatoknak a kritikus gondolkodásnak (hogy a tanuló személy idővel eljusson a mi, miért, hogyan? kérdések feltevéséhez), az összefüggések, viszonyok és rendszerek megértésének, a probléma megoldásoknak (Kolb 1984).

A szociális munka tudásainak forrásával kapcsolatos – naivnak, másképpen lineárisnak nevezhető - nézőpont szerint az érvényes tudást a tudomány alkotja meg, melyet aztán – képzés keretében vagy más módon – továbbadnak, hogy végül a szakemberek azt a gyakorlatban alkalmazzák. A szakadék körüli nézőpontok és kritikák egy része azt kifogásolják, hogy a tudományosan megalapozott tudást (elméleteket, modelleket, kutatási eredményeket) a gyakorlat képviselői nem ismerik és nem használják. Az ellenkező kritika szerint viszont a tudomány nem olyan kérdéseket vizsgál, melyek a gyakorlat számára relevánsak; a vizsgálatok nem a tipikus szituációkra irányulnak; és a válaszok nem alkalmasak a gyakorlatban történő közvetlen felhasználásra. A ma sokkal elfogadottabb kritikai megközelítés a vázolt lineáris felfogásnál jóval komplexebb jelenségnek tekinti a tudások alkotásának, átadásának és alkalmazásának folyamatait (Heinsch – Gray - Sharland 2015, Rubin 2014.)

Az a téma szakirodalmában nem vitatott, hogy a tudásokat meghatározott szereplők, meghatározott folyamatok során alkotják meg; az azonban viták tárgya, hogy kinek, milyen szerepe van ebben (Askeland - Payne 2016). A szociális munka tudásainak alkotására vonatkozó nézőpontok egy olyan skálán helyezhetők el, melynek egyik végpontján a tudományt (az elméletalkotást és/vagy a kutatást) nevezik meg a tudás alkotójaként, a másik végén pedig a szociális munka praxisát tekintik a releváns tudás megalkotójának. Ebből a vitából a kiutat azok a magyarázatok jelentik, melyek többszereplős és többirányú folyamatként fogják fel a szociális munka területén a tudások alkotását és alkalmazását (Johnsson – Svensson 2005).

Egy gyakran idézett magyarázat szerint több területen - köztük a szociális munka területén is - megváltoztak a tudás generálásának módozatai. A tudásalkotás intézményesülésének első típusát az jellemzi, hogy hierarchikus struktúra keretében, elsősorban egyetemeken, főiskolákon és más tudományos intézményekben kerül rá sor, tudományterületek szerint szerveződik, és a tudományos közösség ellenőrzése mellett megy végbe. A második típusú tudást olyan, nem hierarchikus hálózatok keretében hozzák létre, melynek résztvevői különböző területeken tevékenykednek. A létrejövő tudás gyakran transzdiszciplináris, és a produktumot annak hasznossága alapján fogadják el. Míg az első típusú módozat a *valós* tudás megalkotását, a második módozat a *releváns* tudás megalkotását célozza. (Gibbons et al. 1994, Rasmussen 2011). A szociális munka körüli tudományos diskurzusban egyre inkább teret nyer a második módozatú tudásalkotás és sokan azt tartják adekvátnak a szociális munka számára, bár a tanárok és a professzionális kutatók – a reájuk nehezedő egyetemi elvárások miatt - többnyire ellenérdekeltek abban, hogy az első módozat helyett a második módozatú tudásgyarapítással foglalkozzanak (Gray 2008).

A szakirodalom figyelme nem csak a tudás alkotására, hanem alkalmazásának és közvetítésének vizsgálatára is irányul (Gray - Schubert 2012, Rutter - Fisher 2013). Többek

szerint a tudás a gyakorlatban történő felhasználása és közvetítése egy olyan dinamikus folyamatként értelmezendő, melyben az érintettek létrehozói a tudásnak, ill. a más szereplőtől átvett tudást a gyakorlatuk keretében módosíthatják, vagy hatályon kívül is helyezhetik (Gauthier et al. 2005, Osmond 2005). Ward és társai (2009) a tudás átadásának 63 elméleti modelljét azonosították, melyek részben a szociális munkára is vonatkoztak. Ők a tudás közvetítését többirányú interaktív folyamatnak tekintették, melynek változatai a lineáris, a ciklikus, valamint a dinamikus többirányú folyamat. Ezek kölcsönös kapcsolatát látja abban, ahogyan a kutatási eredmények, a gyakorlat során létrejövő „gyakorlati bölcsesség", valamint a szolgáltatások igénybe vevőinek perspektívája alakítja a szociális munka tudásait (Humphreys 2007).

A gyakorlat tudásalkotó szerepéről Eraut magyarázata gyakorolt nagy hatást a tudományos diskurzusra. Meglátása szerint a szakemberek a gyakorlatban maguk is tudásokat hoznak létre, noha ez a tudás gyakran különbözik a kutatók által létrehozott tudástól. Számos szakmában a gyakorló szakemberek az egyedi esetek és problémák megoldása során alakítják ki tudásukat, gyarapítva saját és kollegáik tapasztalatainak tárát. [10] Eraut (2010: 129) szerint a gyakorlat keretében a tudás alkalmazása és a tudás alkotása nehezen választható el egymástól. *„Egy ideának új kontextusban történő interpretatív alkalmazása önmagában is a tudásalkotás egy kisebb aktusa".*

A szociális munka gyakorlati kutatásának kérdését tehát az teszi rendkívül izgalmassá, hogy a gyakorlat egyszerre részese a tudások alkotásának, átvételének és alkalmazásának, sőt ezek egymástól csak elvileg választhatók el. A szociális munka tudásainak megismeréséhez és megértéséhez nem elég felülről lefelé, az említett első módozat szerinti kutatást végezni, mert egy közvetlenebb út vezet az alulról fölfelé történő formájában, azaz a második módozatú tudásalkotásnak megfelelően.

A szociális munka tanulása

A szociális munka tudásainak generálása körében az egyik fontos kérdés az, hogy miként megy végbe a tanulás. Az elmúlt évtizedekben az élethosszig tartó tanulásról szóló diskurzusokban szerte a világban, az EU országaiban és idehaza is újra előtérbe került a tanulás kiterjesztett, korszerű, egyén- és tanulóközpontú értelmezésének kérdése.

> *„…az egyén nézőpontjából csak tanulás létezik, amelyet a korai életkorban a család határoz meg, majd az életkortól és élethelyzettől függően az iskola szervez és támogat, vagy más képzés-szolgáltatók vezérlik és segítik a tanuló egyént, aki számos más, a környezetében élő személytől kap motivációt, ismereteket és segítséget a tanuláshoz, ill.*

[10] Ld. pl. Magyarországon az MTA és különböző projektek keretében folyó Gyerekesély programból, „A Város Mindenkié" csoport több mint 10 éves tevékenységéből, az Igazgyöngy Alapítványban (Békéscsaba), vagy a Dr. Ámbédkár Iskolában (Sajókaza) folytatott munkákból stb. fakadó tudásokat.

maga is képessé válik arra, hogy önállóan szerezze meg a számára szükséges tudásokat…" (Tót 2008: 184)

A szakirodalomban a szerzők általában megegyeznek abban, hogy a tanulásnak általában három ágazata különíthető el:

- az iskolarendszer keretei között folyó, tanúsítvánnyal, bizonyítvánnyal, oklevéllel, diplomával záruló formális tanulás;
- az iskolán kívül, szervezett (munkahelyi, közösségi, civil stb.) keretekben (továbbképzések, tréningek, tanfolyamok, művelődési-, művészeti- és sport tevékenységek stb. formájában), konkrét célokkal folyó, bizonyítványt nem adó nem-formális (non-formal) tanulás;
- a mindennapi élet és a szakmai tevékenység természetes részeként, permanens módon jelen lévő informális tanulás.

Több elemző megegyezik abban is, hogy az átlagember felnőtt időszakban folyó tanulása kb. 70-80 %-ban informális úton meg végbe (Coombs et al. 1973, Farkas 2014, Knowles 1975, Pordány 2006). Az informális tanulás a családban, közösségben, munkahelyen, szabadidőben, hobbi stb. tevékenységként az egyéni és a társadalmi élet valamennyi szegmensében, kötetlen formában folyik, nem szándékos és -tervezett információ-, és ismeretszerzést, képesség- és készségfejlejtést, érték alakítást egyaránt jelent. Sokszor észre sem vehető, nem feltétlenül tudatos és strukturált folyamat, amely adott esetben valamilyen, vagy hirtelen fellépő tanulási szükséglet kielégítését jelenti, proaktív és flexibilis jellegű. Igen nagy szerepe van az élet-tapasztalatok meglétében és azok további alakításában, többen az önképzéssel és az autodidakta tanulással is összefüggésbe hozzák. Az informális tanulás természetesen megjelenik a nem-formális és a formális tanulás során is (vö. rejtett tanterv kérdésköre). Megjegyzendő: különböző országokban, így különösen pl. az angolszász típusú iskolarendszerekben a formális tanuláson kívül szerzett tudásokat egyenrangúnak tekintik a formálissal, a lényeg a személyiségbe beépült tudások használhatóságában, praktikumában és hasznosságában rejlik (Pordány 2006, Stéber – Kereszty 2015).

Eddig az informális tanulás kérdése nem állt a szociális szakmai közélet figyelmének középpontjában, de kiemelkedő jelentősége alapján itt célszerű áttekinteni a tanulás szándékosságának fokozatai és időbelisége alapján történő összefoglaló rendszert (2. táblázat):

2.táblázat

Az informális tanulás tipológiája

idő tényező	**rejtett tanulás**	**reaktív tanulás**	**tanácskozó, szándékos tanulás**
múltbeli események	rejtett kapcsolat a múltbeli és az új tapasztalatok között	a múltbéli tapasztalatokra való spontán, gyors reflexek	a múlt eseményeinek, tevékenységének, kommunikációjának, tapasztalatainak áttekintése és megvitatása

jelenlegi események	a memóriába belépő tapasztalatok kiválogatása	tények, ötletek, vélemények, impressziók, magyarázatok, cselekvések hatásainak megfigyelése, kérdésfeltevések	elkötelezettség a döntésben, probléma megoldásban, az informális tanulás tervezése
jövőbeni viselkedés	nem tudatos elvárások	jövőbeni tanulási lehetőségek azonosítása	tanulási lehetőségek tervezése

Forrás: Eraut 2004/a: 251. nyomán

A rendszer a múlt-jelen-jövő perspektíváiban világosan aláhúzza az informális tanulás jelentőségét, a rejtett és tudatos tanulás összefüggéseit, a reflektivitás jelentőségét, a mindennapi életben és a szakmai gyakorlatban. Fentiek értelmében a szociálismunka-tudás sokféle tanulás keretében és módokon szerezhető meg; az iskolarendszerű képzés diák központúsággal, modern tanulás-irányítási módszerekkel jó eredményeket hozhat, a tananyagközpontú, prelegáló, a diákokat csak hallgatásra és befogadásra késztető képzés viszont rossz alapokat jelenthet. Ugyanakkor a mindennapi szakmai tevékenység, a munkahely és a szakember társadalmi helyzete, családja, környezete, közösségei, élet tapasztalatai jelentős mértékben hozzájárulnak tudásához és annak minőségéhez. Az informális tanulás a jelenlegi általános közvélekedéssel szemben jóval nagyobb jelentőséggel és erősebb hatással bír. Kérdés tehát, hogy a szociálismunka-tudás megszerzése szempontjából milyen szerepe van az iskolarendszerű keretekben folyó képzésnek (formális tanulásnak), a különböző továbbképzéseknek, szakvizsgáknak, (nem formális tanulásnak), továbbá miként lehet a felszínre hozni, elemezni, rendszerezni és hitelesíteni a mindennapi szakmai tevékenység során az informális tanulás útján szerzett tudásokat, miként van kapcsolatban e folyamat a szociálismunka (és ebben a gyakorlati) kutatásával.

A szociális munka tudásainak megszerzése körében különös jelentősége van annak, hogy a *pályakezdő* szociális munkás milyen folyamatok során szerzi meg tudásait. Elvégre a szakember a végzettség megszerzéséig terjedő időben elsősorban formális keretekben tanult, és nagyobbrészt az akadémiai (tudományos) igényeknek megfelelő tudásokat szerzett (noha persze a szociális munkás képzésekben persze komoly szerephez jut a szakma gyakorlatához kapcsolódó tanulás is). A szakadék megtestesülésének jellegzetes pillanata az, amikor a pályakezdő elkezdi munkáját, és ott – szó szerint vagy képletesen – azzal fogadják, hogy felejtsen el mindent, amit addig tanult; majd megkezdődik a szakma szokásainak megfelelően végbemenő tanulási folyamat. Hogyan történik a tanulás a szakmai tevékenység kezdetén?

A pályakezdő tanulásának folyamatait Eraut (2007) három csoportra osztja:

- munkafolyamatok, melyeknek járulékos következménye a tanulás (ezeknek nem direkt célja a tanulás, de ilyen hatással bírnak, pl. részvétel csoportfolyamatokban, munkavégzés másokkal párhuzamosan, kihívást jelentő feladatok és szerepek kezelése, stb.);

- tanulás a munka- és ahhoz kapcsolódó tanulmányi tevékenységek keretében (ezeknek munkavégzésre irányuló folyamatoknak a célja egyszerre a munkavégzés és az abból történő tanulás, például a megfigyelés, a reflektálás, a hibákból tanulás);
- tanulási folyamatok a munkahelyen, vagy ahhoz kapcsolódóan (ezeknek a nem munkavégzésre irányuló folyamatoknak a célja a tanulás, pl: szupervízió, mentorálás, tanfolyamok stb. révén).

A formális és az informális tanulás, ill. az akadémiai (bizonyíték-alapú) és a tapasztalati tudás összefonódását jelzi az, ahogyan Eraut a munkahelyen történő tanulás tartalmait mutatja be (Eraut 2004/b nyomán):

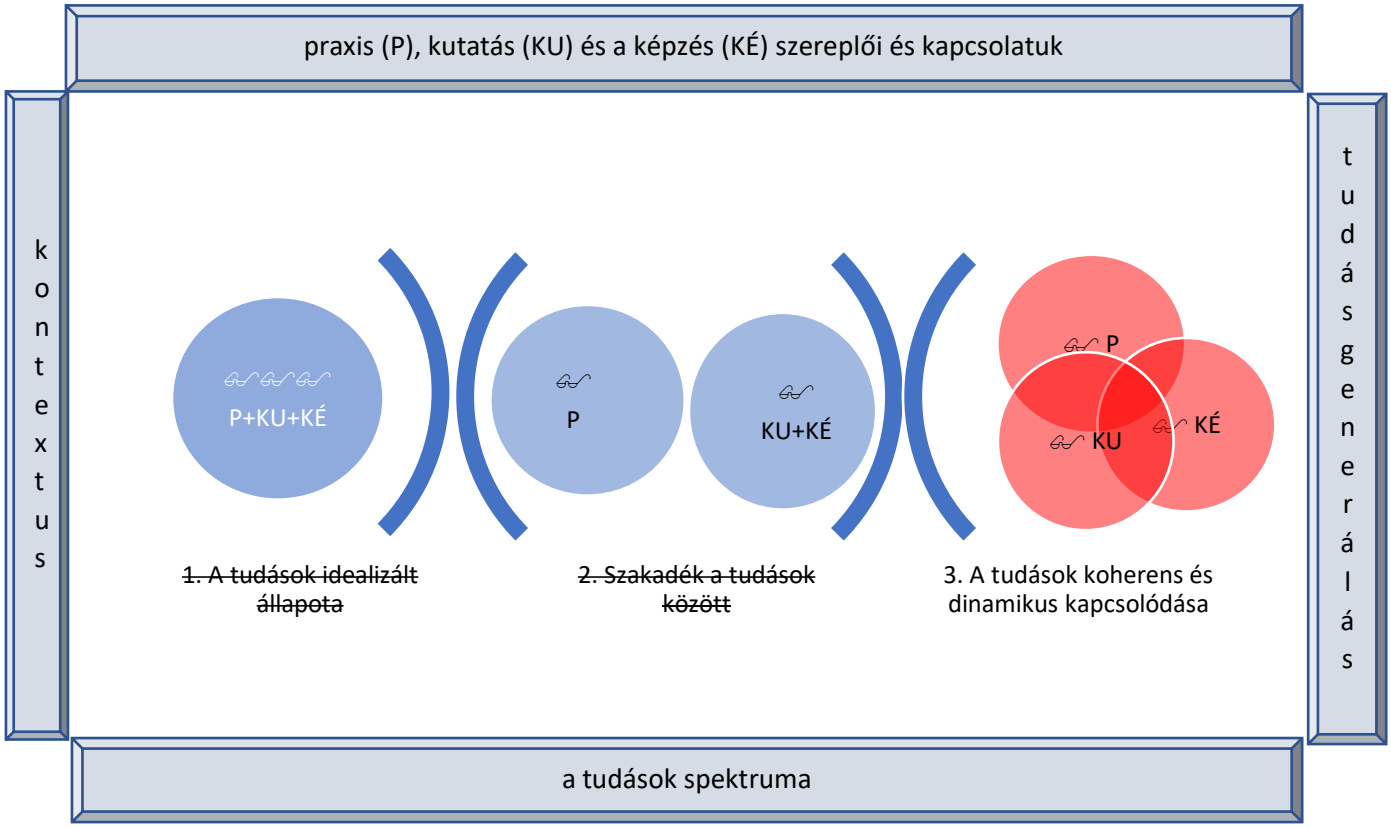
- odafigyelés és megértés (a helyzet és a kontextus megértése);
- személyes fejlődés (a tapasztalatokból való tanulás képességének kialakítása),
- csapatmunka (részvétel közös munkatevékenységben);
- szerep megvalósítás (a feladatkör ismerete, vagy a munkateher menedzselése);
- tudományos ismeretek és képességek/készségek (pl: annak megtanulása, hogy miként lehet a releváns elméletet felhasználni a különféle gyakorlati helyzetekben);
- döntéshozatal és problémamegoldás (döntéshozatal időbeli korlátok, ill. külső nyomások közepette);
- értékelés (a kockázatok mértékének azonosítása).

Ha tehát tovább kívánunk lépni annál az egyszerű kijelentésnél, hogy a pályakezdő szociális munkás „beletanul” a szakmába, érdemes mélyebben megérteni a tanulásnak ezt a szakaszát is.

A szakadék értelemzése és áthidalása

A fenti elemzés alapján az alábbiak szerint fogalmazzuk meg felfogásunkat a szociális munka tudásai közötti szakadékkal kapcsolatban. Úgy látjuk magunk is, hogy a szakmai diskurzusban szereplő, az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék a külföldi országokhoz hasonlóan Magyarországon is jelen van. Egyrészt úgy, hogy vannak különbségek a szociális munka szereplőinek tudásai között (a „szakadék” objektív formája), másrészt úgy, mint a szereplők közötti egyet nem értés (a „szakadék” szubjektív formája). A hazai szociális munka esetében azonban sem a tudások közötti távolságot, sem a tudások közötti szakadék miatti aggályt nem tartjuk súlyosnak, ill. kezelhetetlennek.

A tudások már ismertetett modelljét (1. ábra) újra felhasználva állítjuk, hogy a hazai szociális munkában nem beszélhetünk olyan szakadékról, melyben az elmélet és a gyakorlat két, egymástól teljesen elkülönülő tudásanyaggal bírna. Minden további értelmezést ezért csakis a harmadik változathoz, a tudásoknak egy koherens és dinamikus viszonyrendszerben történő értelmezéséhez kívánjuk kötni. Ezzel pedig kifejezzük, hogy a szociális munka esetében nem adekvát az olyan leírás, mely a kutatókat a tudás kizárólagos alkotójaként, a képzést folytató intézményeket a tudások kizárólagos közvetítőjeként és a praxisban dolgozókat a tudások egyedüli felhasználójaként jeleníti meg (2. ábra).



2. ábra

A szociális munka tudások koherens és dinamikus kapcsolódása a praxis – kutatás – képzés viszonyrendszerében

Forrás: saját szerkesztés

A modellben említett összes szereplő - a maga módján - részt vesz a szociális munka tudások létrehozásában is, közvetítésében is, és alkalmazásában is (sok esetben pedig másokat, így pl. a szolgáltatásokat igénybe vevőket, a diákokat/gyakornokokat). A tudások alkotásának, átadásának és alkalmazásának „gazdái": A kutatáson alapuló, ill. elméleti tudások esetében nyilván kiemelkedő a profi kutatók (közöttük a felsőoktatás tanárainak) szerepe, és a tapasztalati tudásnak nyilván a praxisban dolgozók az elsődleges alkotói. Monopolhelyzetről azonban nincs szó: a szociális munka gyakorlati kutatása, az együttműködést involváló kutatási és fejlesztési projektek, a tényalapú gyakorlat, és más jelenségek sokféle átmenetet termelnek ki. A tudásnak a *formális* képzésben való közvetítése esetén a tanárok, az *informális* tudás közvetése esetén a praxisban dolgozók a főszereplők, de ezen túlmenően sokféle más szerep is létezik. A központi szereplő persze nyilvánvalóan maga a hallgató/gyakornok. A duális képzések, ill. a továbbképzések tovább oldják a képző iskola és a munkahely közötti határokat. Hasonlóan komplex helyzetet eredményez az, amikor a hivatásos kutató, a gyakorlati szakember és a gyakornok közös kutatási-fejlesztési projekt keretében adják át egymásnak a tudásokat. A tudások alkalmazása is sokféle szereposztásban valósul meg. A kutató is alkalmaz tudást a kutatás során; a tanár nem csak közvetíti, hanem átalakítja-formálja a tudást; a hallgató nem csak „hallgat", hanem különféle helyzetekben (például projektmódszerű tanulás során)

tudásokat alkalmaz. A diákok egy része munka mellett tanul, így ők egyrészt tudásokat szereznek a formális tanulás során, másrészt tudásokat szereznek és alkalmaznak a gyakorlatban.

Fontosnak tartunk néhány *következtetést* a hazai szociális munkát, és annak tudásait illetően.

1. *Tudás és kooperáció:* Kihangsúlyozandó a praxis – kutatás – képzés trianguláris viszonyrendszerében történő gondolkodás és ezeknek az elemeknek az összekapcsolása, egyensúlyainak és a különböző együttműködések kialakítása, optimálisabbá tétele a szociális munka tudások kreálása, rendszerzése, közvetítése és alkalmazása tekintetében. Így van ez pl. az újabban előtérbe kerülő szociálökológiai szemlélet/praxis által képviselt tudások tekintetében (Woods é.n.). A tudások közötti egyensúlyok megtartására, újabb és újabb egyensúlyok kreálására lenne szükség, amelyet és ahogy 2020-ban a Szociálismunkás-képzés Globális Irányelvei is újra fogalmazottan kinyilvánítanak. Többek között a dokumentum 5. pontja a szociális munka tudás keletkezésének sokféle forrását (praxis, kutatás, képzés) és a szociális munka tudománya fejlesztésének és hozzáférhetőségének jelentőségét emeli ki. Másfelől a tudás generálásának különböző megközelítésű folyamatait, a tudás hitelességét, megbízhatóságát és érvényességét. és aláhúzza a bizonyítékokon alapuló képzésben a diákok/gyakornokok kutatási tevékenységekbe történő bevonását (Global Standards for Social Work Education and Training 2020, Nádas 2019). A szociális munka szereplői közötti kooperáció Magyarországon ma is sokféle, de éppen a tudások termelése, alkalmazása, közvetítése terén nem mondható kielégítőnek. A praxis, a kutatás és a képzés összekapcsolódása közös érdek, s amely a szerzők megítélése szerint pl. a szociális munka gyakorlati kutatásokban jelentős mértékben tudna realizálódni és hasznossá lenni

2. *A tapasztalati tudás helyzete:* A hazai szociális munkában a hasonló képzettség, a közös szakmai kultúra, valamint a szakemberek közötti együttműködés fórumai keretet biztosítanak arra, hogy kisebb vagy nagyobb szakmai körök közösen hozzák létre a tapasztalaton alapuló tudásaikat. Az azonban nem biztos, hogy a szociális munka hazai praxisának tagjai kellőképpen átlátják, hogy milyen tapasztalati tudásokat birtokolnak (elvégre azt általában is a magától értetődőség, ill. a látencia nagy aránya jellemzi). Jó lenne tudni, hogy kik, milyen súllyal vesznek részt a tapasztalati tudás létrehozásában és átadásában. Úgy véljük, hogy Magyarországon a kormányzatnak nagyon erős a hatása arra, hogy a praxisban dolgozók milyen tudásokat tartsanak legitimnek, és amelyeket különböző útmutatók, továbbképzések útján közvetítenek. Jelentős befolyásoló szerepe van továbbá az ún. „tutit megmondó" szakemberek kinyilatkoztatásainak is. Jellemző e tudások egzisztenciális okokból és vagy érzelmi alapon történő másolása, alkalmazása. Jó lenne, ha a tudásmenedzsmentben a mainál aktívabb szerepet töltenének be a szakmai szervezetek.

3. *A gyakorlat és a képzés kapcsolata:* A gyakorlat-orientációjú szakmákban, így a szociális munkában evidencia és nélkülözhetetlen a praxisban kitermelt (főleg tapasztalati) tudás jelen léte a képző folyamatokban, és ugyanilyen fontosságú a képzés különböző elemeinek, formáinak, folyamatainak a praxisba történő bevitele és ottani kiteljesítése. Ezek leginkább a terepgyakorlatok rendszerében, a gyakornokok terepre, szociális szolgáltatásba történő

kihelyezésében, a tereptanári, instruktori, terepkoordinátori szakemberek és a szociális munka tanegységeket, modulokat tanítók egyes szolgáltatásokban kiteljesedő tevékenységében valósulnak meg. Idehaza ennek viszonylag gazdag szakirodalma, kifejlesztett rendszere, alkalmazott módszerei vannak (Budai 2011, Fábián 2011, Kocsis 2009

4. *A pályakezdők helyzete:* Magyarországon a szociálismunkás-képzés kezdetektől fogva egyszerre tartalmazza az „akadémiai" (tudományossággal kapcsolatos) követelményeket, valamint a gyakorlat-orientált szemléletet. Ezért a pályakezdő szociális munkások alapvetően úgy érkeznek első munkahelyükre, hogy előtte mind tudományosan megalapozott, mind pedig gyakorlat-orientált tudást is szereztek. Kérdés, elegendő segítséget kaptak/kapnak-e ahhoz, hogy miképpen alkalmazzák ezeket a tudásokat a praxisukban? Kérdés, hogy a képzési keretek között szerzett gyakorlati tudás mennyire felel meg annak a tapasztalati tudásnak, amit a gyakorló szakemberek birtokolnak? Értik-e a tanárok, hogy a pályakezdő szociális munkások milyen módon, milyen tartalmakat tanulnak a formális képzésen túl?

5. *A kutatás és a képzés kapcsolata:* Alapvető szempont, hogy a szociális munkát és gyakorlatát kutatók milyen szerepekben, tevékenységekben vannak jelen a szolgáltatások mindennapi gyakorlatában és viszont, továbbá mennyiben részesei, alkotói a szolgáltatások szakemberei, a szolgáltatások érintettjei és a döntéshozók a szociális munka gyakorlati kutatásainak, és miként lehetne többféle tudományt és képviselőjét behívni a szociális munka kutatásokba? (B. Erdős 2017, é. n., Hegyesi – Talyigás é. n.). A kutatásnak és a képzésnek jelentős közös területe található: egyrészt a képzés egyik mandátuma a kutatások által generált új tudások permanens beemelése a képző folyamatba, ennek mentén a képességek és a kompetenciák fejlesztése, másrészt – mivel a képző folyamatok is részben kutató műhely-munkának tekinthetők - fontos innovációs szempont a tanárok, a gyakornokok, a tereptanárok felkészítése, ösztönzése és bevitele a kutatásokba. Mindez kifejeződik többek között a tanárok tudományos előmenetelének normatív szabályozásában, továbbá a gyakornokoknak egyéni (portfóliók készítése, szak- és diplomamunkák, doktori disszertációk), team-jellegű, tudományos diákkörökbe, -kutatásokba történő bevonásában is. [11] Mindezen hatások és viszonyok eredményeképp oldani lehetne a kutatásokkal szembeni gyakornoki, szociális munkási ellenállásokat, mint ahogy ezt számos nemzetközi példa jól bizonyítja. Az integrációs szellemiséggel folytatott kutatási tevékenység során a szociális munkások így jobban fel tudnának emelkedni a kutatók mellé, és a kutatók is fel tudnának emelkedni a szociális munkásokhoz, s a szociális szolgáltatások perspektivikusan jótékony hatású innovációs eszközökké tudnak válni (Szöllősi é.n.).

6. *A kutatás és a praxis kapcsolata – a gyakorlati kutatás híd szerepe:* A kutatások megtervezését, kivitelezését és eredményeit illetően alapkérdés, hogy mi kerüljön a vizsgálatok és elemzések fókuszába. Az utóbbi 20 évben a szociális munka világában a nemzetközi térben megjelenő és ma már jelentős paradigmává váló gyakorlati kutatások lényege a probléma megoldás központú szociális munka valóságának beható vizsgálata, a szakemberek, a kutatók,

[11] Magyarországon a szociális munka kutatásoknak ma még nincs önálló tudományos intézménye (intézmény rendszere) és nincsenek önálló kutatói státuszok sem. Az egyes kutatások egyetemi, főiskolai tanszéki, intézeti keretek között egyénileg, vagy kutatói team-ekben szerveződnek. Országos tudományszervezeti kereteket jelenleg az MTA Szociológiai Tudományos Bizottságán belül működő Szociális Munka Albizottság jelenti.

sőt a szolgáltatást használók tapasztalataiból, elemzésiből kiindulva új, hatékony megoldások kimunkálása, fejlesztése és azonnali beforgatása mindennapi praxisba. Így a gyakorlati kutatások forrása, színtere maga a szociális munka praxisa, amely természetesen számos ponton érintkezik a kutatást folytató személyek képzésével is. A szociális munka gyakorlati kutatása következésképp azon a ponton helyezkedik el, ahol a tapasztalati tudást láthatóvá és kontrollálhatóvá teszik. Így a gyakorlati kutatás három alapfeltevését célszerű megfogalmazni:

- a tapasztalati tudás értékes, mert egy adott szakmai közösség relevánsnak tartja és ahhoz igazítja a szakmai cselekvéseit;
- a szociális munka keretében nincs esély a tapasztalati tudás mellőzésére és helyette a csak a teoretikus kutatáson (adatokon) alapuló tudások közvetlen alkalmazására;
- a gyakorlati kutatás révén mód van a tapasztalati tudás (bizonyos mélységű) megismerésére, továbbfejlesztésére és a gyakorlatba történő visszacsatolására.

Összességében a nemzetközi és hazai szakirodalom, a több évtizedes tanári és kutatói tapasztalatok bázisán tehát nem téziseket, szigorúan követendő irányokat deklaráltunk, hanem feltételezéseket vetettünk fel, struktúrákat, gondolati alternatívákat és keret rendszereket mutattunk be. Megítélésünk alapján a fentiekben sorjázott megközelítésekkel és módokkal enyhíteni lehetne az elmélet és gyakorlat közti szakadék mélyülését és hozzájárulni azok áthidalásához. Az eddigiek megerősítették bennünk, hogy hagyjuk nyitva a témát, és további kérdéseket vessünk fel a szakmában, a kutatásban és képzésben dolgozóknak egyaránt, és persze önmagunknak is. Vélemény nyilvánításra, reflexiók megfogalmazására, hasznos eszmecserékre és vitákra hívunk fel. Természetesen mi szerzők magunk is tovább gondolkodunk a tárgykör szerteágazó kérdéskörében. Többek között az alábbiak lehetnek a diskurzusok, vagy kutatások tárgyai:

- Mi a helye, szerepe a szociálismunka-tudásnak a szakmai köztudatban?
- Mit tekintenek érvényes, alkalmazható, közvetíthető és megszerzendő tudásnak a praxisban, a kutatásban és a képzésben dolgozók?
- Milyen a szakmai személyiségükből fakadó viszonyuk hozzá?
- Milyen viszony van a normatív jellegű és az érték tartalmú tudások között?
- Miképpen birtokolják a szociális munkások a tudásokat? Érzékelik-e, hogy egyes tudások birtoklásával szakmailag erősebbek, vagy hiányában erőtlenebbek?
- Kik (szakemberek, szakmai szervezetek, a szakigazgatás és a főhatóságok alkalmazottai stb.) és miképpen (központi, vagy helyi sztenderdek, protokollok, útmutatók, szakmai műhelyek, konszenzusos szakmai fórumok, szervezetek állásfoglalásai stb.) generálják a tudásokat?
- Milyen tudások rekednek meg, vagy tűnnek el a praxisban, a képzésben és a kutatásban, milyen társadalmi, szociálpolitikai és szakmai körülmények befolyásolják ezeket?
- Milyen tudások válnak fontossá a szociális munka különböző (probléma-megoldó, medikális, menedzseri, radikális, elnyomás-ellenes, empowerment, reflektív, szociál-ökológiai stb.) irányzataiban?

- Mennyire képesek a gyakorlatban dolgozó szociális munkások kutatásokban, tudások kreálásában közreműködni a jelenlegi, elsősorban a szociális gondozás-, kontroll központú jelenlegi viszonyok között?
- Milyen kapcsolat-, viszonyrendszer, együttműködés van és lehet a szociálismunka-tudás generálásában, alkalmazásában és közvetítésében az elmélet és a gyakorlat képviselői között? stb.

Irodalom

Agllias, K. (2010): Student to Practitioner: A Study of Preparedness for Social Work Practice Pages *Australian Social Work Volume* 63, Issue 3. 279-289.

Askeland, G. A. - Payne, M. (2016): Social work education's cultural hegemony. *International Social Work* 49(6): 731–743.

Askheim, O. P. - Beresford, P. - Heule, C. (2016:) Mend the gap – strategies for user involvement in social work education. *Social Work Education. The International Journal*. Volume 36, - Issue 2: Service users in social work education - Part 2.

A Szociális Munka Globális Definíciója (2014). IFSW, IASSW. *Párbeszéd* nyitólap. www.ojs.lib.unideb.hu/parbeszed Utolsó letöltés: 2020. 09. 28.

A Szociálismunkás-képzés Globális Alapelvei (2004): Iskolaszövetség, Budapest.

Bent-Goodley T. B. (2005): Culture and Domestic Violence: Transforming Knowledge Development. *Journal of Interpersonal Violence*, Volume: 20 issue: 2, 195-203.

B. Erdős M. (2017): A hármas egység elve. A gyakorlat, a kutatás és az oktatás szerves kapcsolódásai a szociális munkában. In: Vojtek É. (szerk.) (2017): *Reflexiók. A szociális munka korszerű oktatásának kérdései. Tanulmányok Szöllősi Gábor 65. születésnapjára.* Pécsi Tudományegyetem.

B. Erdős M. (é. n.): A kutatómunka jelentősége a szociális munka hivatássá válásában. In: Fábián G. – Hegyesi G. (szerk.): *A tudományos gondolkodás és kutatás szerepe a szociális munkában.* Debreceni Egyetem – MTA Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság (megjelenés alatt).

Biggerstaff, M. A. – Kolevzon, M. S. (1980): Differential Use of Social Work Knowledge, Skills, and Techniques by MSW, BSW, and BA Level Practitioners. *Journal of Education for Social Work* Volume 16, 1980 - Issue 3, 67-74.

Budai I. (2006): Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez I. Szakmai tudás közvetítése, kompetencia-alapú képzés. *Esély* 2006/6. 62-88.

Budai I. (szerk.) (2011): *Terepgyakorlatok könyve*. Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény, Győr.

Budai I. (2014): Képzés a szociális munkában - szociális munka a képzésben. *Párbeszéd* 1-2. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php Utolsó letöltés: 2019.06.16.

Budai I. (2019/a): *Szolgáltatás a szolgáltatásban. "…felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra…"* Széchenyi István Egyetem, Győr. 218-250., 299-309. és http://szoc.sze.hu/e-kiadvanyok Utolsó letöltés: 2020.09. 28.

Budai I. (2019/b): Dinamikus egyensúlyok víziója és lehetősége a szociálismunkás-képzésben. II. Esély 4. 30-42.
Budai I. – Szöllősi G. (2020): A szociális munka gyakorlati kutatása. *Párbeszéd szociális munka folyóirat* 1. www.ojs.lib.unideb.hu/parbeszed Utolsó letöltés: 2020. 09.28.
Bugarszki Zs. (2014): A magyarországi szociális munka válsága. *Esély* 3. 64-73.
Brake, R. (2000): *Einführung in die Grundlagen and Rahmenbedingunger der Sozialarbeit,* kézirat.
Carew, R. (1979): The Place of Knowledge in Social Work Activity. *The British Journal of Social Work*, Volume 9, Issue 3, 1979, 349–364.
Collins, H. M. (2001): Tacit Knowledge, Trust and the Q of Sapphire. *Social Studies of Science'* 31(1), 71-85.
Coombs, P. H. – Prosser, R. C. – Ahmed, M. (1973): *New Paths to Learning: For Rural Children and Youth. Essex*, Connecticut. International Council for Educational Development.
Cooper, B. (2001): Constructivism in social work: towards a participative practice viability. *British Journal of Social Work*, 31(5) 721–738.
Cournoyer, B. (2008): *The Social Work Skills Workbook* Thomson Learning.
Council on Social Work Education (CSWE) (2015): Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Accreditation-Process/2015-EPAS/2015EPAS_Web_FINAL.pdf.aspx, utolsó letöltés 2020.09.28.
Dean, R.G. - Fenby, B. L. (1989): Exploring Epistemologies: Social Work Action as a Reflection of Philosophical Assumptions. *Journal of Social Work Education*, Vol. 25, No. 1 (Winter 1989). 46-54.
Eraut, M. (2004/a): Informal learning in the workplace. *Studies in Continuig Education* https://www.tandfonline.com/loi/csce20 utolsó letöltés 2020.09.28.
Eraut, M. (2004(b) Transfer of knowledge between education and workplace settings, in: H. Rainbird, A. Fuller & H. Munro (Eds) Workplace learning in context (London, Routledge), 201-221.
Eraut, M. (2007) Learning from other people in the workplace. Oxford Review of Education, Vol. 33, No. 4, September, pp. 403–422.
Eraut, M. (2010): *Knowledge creation and knowledge use in professional contexts.* University of Sussex.
Ewijk, H. v. (2010): *European Social Policy and Social Work: Citizenship-Based Social Work.* Routledge, Oxon.
Farkas É. (2014): *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. SZTE JGYPK, Szeged.
Fábián G. (szerk.) (2011): *Módszertani kézikönyv tereptanároknak.* Debreceni Egyetem, Egészségügyi Kar, Nyíregyháza.
Fisher, M. (1997): Research, Knowledge and Practice in Community Care. *Issues in Social Work Education*, Vol. 17, N. 2, Autumn, 17-30.
Floersch, J. (2004): A Method for Investigating Practitioner Use of Theory in Practice. *Qualitative Social Work*, Vol. 3(2): 161–177.
Gauthier, N. – Ellis, K. – Bol, N. – Stolee, P. (2005): Beyond knowledge transfer: a model of knowledge integration in a clinical setting. *Health Manager Forum*. 2005 Winter;18(4),33-70.

Gellis, Z., - Sherman, S., - Lawrance F. (2003): First Year Graduate Social Work Students' Knowledge of and attitude Toward Older Adults. *Educational Gerontology*, Volume 29, Issue 1, 1-16.
Gibbons, M. – Limoges, C. – Nowotny, H. – Schwartzman, S. – Scott, P. – Trow, M. (1994): The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage.
Global Standards for Social Work Education and Training (2020). International Federation of Social Work, International Association of Scools of Social Work www.ifsw.org utolsó letöltés: 2020.09.28.
Goldstein, H. (1990): The knowledge base of social work practice: Theory, wisdom, analogue, or art? *Families in Society*, 71(1), 32-43.
Gordon, J. - Cooper, B. - Dumbleton, S. (2009): How do Social Workers use Evidence in Practice? The Open University, Milton Keynes, UK.
Gosztonyi G. (2018): A szociális munka fejlődése és megtorpanása Magyarországon. *Párbeszéd* 4. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php Utolsó letöltés: 2019. 06. 16.
Gray, M. (2008): Knowledge production in social work: The 'gold standard'of mode 2? Paper presented at the 34th Biannual Congress of the International Association of Schools of Social Work (IASSW) Transcending Global-Local Divides, Durban, South Africa, 20-24th July 2008.
Gray, M. - Schubert, L. (2012): Sustainable social work: Modelling knowledge production, transfer, and evidence-based practice. *International Journal of Social Welfare* 21(2).
Győri P. (2014): Néhány szubjektív gondolat a szociális szakmáról *Esély* 3. 74-78.
Hegyesi G. – Talyigás K. (é. n.): Flexner tovább gondolva: a mindennapi szociális munka, mint tudományos megismerő és kutató-tevékenység, azaz mint résztvevő akciókutatás. In: Fábián G. – Hegyesi G. (szerk.): *A tudományos gondolkodás és kutatás szerepe a szociális munkában.* Debreceni Egyetem – MTA Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság (megjelenés alatt).
Heinsch, M. - Gray, M. - Sharland, E. (2015): Re-conceptualising the link between research and practice in social work: A literature review on knowledge utilisation. *International Journal of Social Welfar*e. Volume 25, Issue 1. 98-104.
Hothersall, S. J. (2019): Epistemology and social work: enhancing the integration of theory, practice and research through philosophical pragmatism. *European Journal of Social Work*. Vol 22, Issue 5: Challenges in Social Work Research – Conflicts, Barriers and Possibilities in Relation to Social Work, 860-870.
Hudson-Drury, J. (1997): 'A model of professional knowledge for social work', *Australian Social Work*, 50(3), 35–44.
Humphreys, C. (2007): Service User Involvement in Social Work Education: A Case Example. *Social Work Education*, Volume 24, Issue 7. 797-803.
Imre, R. W. (1984): The Nature of Knowledge in Social Work. *Social Work*, Vol. 29, No. 1 (January–February 1984), 41-45.
Johnsson, E. - Svensson, K. (2005): Theory in social work - some reflections on understanding and explaining interventions. *European Journal of Social Work*, Vol. 8. Issue 4, 419-434.
Karvinen-Niinikoski, S. (2005): Research orientation and expertice in social work – challenges for social work education. In: *European Journal of Social Work* Vol. 8. no. 3. 259-271.

Kirk, S.A. - Reid, W. J. (2002): *Science and Social Work: A Critical Appraisal*. Columbia University Press.
Klein, W. C. - Bloom, M. (1995): Practice Wisdom. *Social Work*. Vol. 40, No. 6 (November), 799-807.
Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning.* New York: Association Press.
Kocsis E. (szerk.) (2009): *Terepgyakorlati vademecum.* PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar – Iskolaszövetség, Szekszárd–Budapest.
Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliff, NL: Prentice Hill.
Krémer B. (2014): Az alapvetések érthetőségéről – és tarthatatlanságáról. *Esély* 3. 79-86.
Leroy, C.W; Ashford,J.B; Wirtz Macht, M. (1989) A Framework for Analyzing Knowledge Utilization in Social Work Practice. *The Journal of Sociology & Social Welfare* Vol. 16 No. 1.
Liley, D. G. (2003): Bridging the Gap Between Classroom and Practicum. Graduate Social Work Students in Health Care with Older Adults. *Journal of Gerontological Social Work*, Volume 39, Issue 1-2.
Maschi, T. - Wells, M. - Yoder Slater, G.- MacMillan, T. Ristow, J. (2012): Social Work Students' Research-Related Anxiety and Self-Efficacy: Research Instructors' Perceptions and Teaching Innovations. *Social Work Education*. 32(6) 1-18.
McDermott, F., - Henderson, A. - Quayle, C. (2017): Health social workers sources of knowledge for decision making in practice. *Social Work in Health Care*. Oct;56(9),794-808.
Milton, P. (2010): Mind the gap! translating practice problems into research questions in an evaluation of a welfare programme. *European Journal of Social Work Volume* 3, 2000 - Issue 1,25-28.
Mózer P. (2020): Reformok hátán… *Esély* 1. 125-138.
Nádas P. (1990): Munkadal. In: Nádas P. (2019): *Leni sír. Válogatott esszék.* Jelenkor. 50-57.
Närhi, K. (2002): Transferable and Negotiated Knowledge: Constructing Social Work Expertise for the Future. *Journal of Social Work*. December 2(3) 317-336.
Németh K. (2020): Segítés és sebzettség két szociális munkás szakmaiéletútjában. *Esély* 2. 68-83.
Németh L. (2014): Hová jutott a szociális szakma a rendszerváltástól napjainkig? *Esély* 3. 95-99.
Osmond, J. (2004): Formalizing the Unformalized: Practitioners' Communication of Knowledge in Practice. *British Journal of Social Work* 34(5) 677-692.
Osmond, J. (2005): 'The knowledge spectrum: A framework for teaching knowledge and its use in social work practice', *British Journal of Social Work*, 35, 881–900.
Osmond, J. (2006): A quest for form: the tacit dimension of social work practice. *European Journal of Social Work*, Volume 9, 2006 - Issue 2.
Pardeck (1984): A Comparison of Child Welfare Curriculum in Undergraduate and Graduate Programs of Social Work. 11 *Journal of Social Welfare* 229.
Parton, N. (2009): Challenges to practice and knowledge in child welfare social work: From the 'social' to the 'informational'? *Children and Youth Services Review* 31(7):715-721.
Parton, N. – O'Byrne, P. (2000): *Constructive Social Work: Towards a New Practice*. Macmillan and St. Martin's Press. Vol. 1., No. 2. Fall, 2000.
Parton, N. – O'Byrne, P. (2006): Mi a konstruktív szociális munka? *Esély* 1. 47–66.

Pawson, R. - Boaz, A. - Grayson, L. - Long, A. - Barnes, C. (2003): Types and Quality of Knowledge in Social Care, SCIE Knowledge Review 7, Bristol, Policy Press.
Pordány S. (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In Feketéné Szakos É. (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása.* Gödöllő, Szent István Egyetem Gazdasági-és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, 25–33.
Rasmussen, T. (2011): Knowledge production and social work: Forming knowledge production. *Social Work & Social Sciences Review* 15(1) 28-48.
Robbins, S. P. - Chatterjee, P. - Canda, E. R. (1999): Ideology, Scientific Theory, and Social Work Practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, Volume: 80 issue: 4, 374-384
Rosen A. - Proctor, E. E. - Morrow-Howell, N. (1995): Rationales for Practice Decisions: Variations in Knowledge Use by Decision Task and Social Work Service. *Research on Social Work Practice*, Volume: 5 issue: 4, 501-523.
Rubin A. (2014): Bridging the gap between research-supported interventions and everyday social work practice: a new approach. *Social Work*, Jul;59(3) 223-30.
Rutter, D. - Fisher, M. (2013): Knowledge transfer in social care and social work: Where is the problem? Personal Social Services Research Unit, LSE, (PSSRU Discussion Paper 2866) Univeristy of Kent, UK.
Samson, P. L. (2015) Practice wisdom: the art and science of social work. *Journal of Social Work Practice*, 29 (2) 119-131
Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. London, Temple, Smith.
Sheppard, M. (1995): Social Work, Social Science and Practice Wisdom. *The British Journal of Social Work*, Volume 25, Issue 3, June, 265–293.
Sík D. (2017): A szociális munka lehetősége a társadalmi mobilitásban 1: Kihívások és gyakorlatok *Esély* 4. 71-96. 2: Nem szándékolt követelmények és azok kezelése. *Esély* 5. 106-128.
Sík D., Nyilas M., Rácz A., Szécsi J., Takács E., Zakariás I. (2019): Kontingens szolidaritás – elemzési szempontok a késő modern segítési interakciók vizsgálataihoz (1. rész). *Esély* 4. 3-27.
Stéber A – Kereszty O. (2015): Az informális tanulás értelmezése a XXI. századba, *Új Pedagógiai Szemle*, 9-10. www.folyoiratok.ok.gov.hu utolsó letöltés 2020.09.28.
Szoboszlai K. (2014): A szociális munka a változások tükrében: kik vagyunk, hol tartunk és mit kellene tennünk? *Esély* 3. 87-94.
Szöllősi G. (2012): *A társadalmi problémák (konstrukcionista) elméletének alapjai*. Z-Press Kiadó, Miskolc
Szöllősi G. (é.n.): A kutatás szerepe a magyarországi szociális képzésekben – egy szakmai diskurzus tükrében. In: Fábián G. – Hegyesi G. (szerk.) (é.n.): *A tudományos gondolkodás és kutatás a szociális munkában.* Debreceni Egyetem – MTA Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság (megjelenés alatt).
Taylor, B.J. (2012): Models for professional judgement in social work. *European Journal of Social Work*, Volume 15, Issue 4: Innovation and Collaboration in Social Work Research, 546-562.
Tham, P. - Lynch, D. (2014): Prepared for Practice? Graduating Social Work Students' Reflections on Their Education, Competence and Skills *Social Work Education The International Journal* Volume 33, Issue 6.

Trevithick, P. (2005): The knowledge base of groupwork and its importance within social work. *Groupwork*, 15(2) 80-107.
Trevithick P. (2009): Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice. *The British Journal of Social Work* 38(6) · July.
Tót É. (2008): Tanulási környezet. *Educatio* 2. 183-192.
Wallace, R. A. - Wolf, A. (1999). Contemporary Sociological Theory: Expanding the Classical Tradition. (5th ed.) Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
Ward, V. - House, A. - Hamer, S. (2009): Developing a framework for transferring knowledge into action: a thematic analysis of the literature. *Journal of Health Service Research Policy* 2009 Jul; 14(3): 156–164.
White, S. (1997): Beyond retroduction? Hermeneutics, reflexivity and social work practice *The British Journal of Social Work*, 27 (5), 739–754.
Woods, R. (é. n.): Szociálökológiai praxis a szociális munkában. In Fábián G. – Hegyesi G. (szerk.): *A tudományos gondolkodás és kutatás szerepe a szociális munkában.* Debreceni Egyetem – MTA Szociológiai Tudományos Bizottság, Szociális Munka Albizottság (megjelenés alatt).