

Jankovichné Tóth Andrea–Pócze Gábor

## A tereptanár: a gyakorlat pedagógusa és mestere

A közép- és felsőfokú szakmai képzés egy csoportja különféle intézmények azonos szakmai kompetenciát feltételező szakembereit képezi. Ezek a szakmák – például orvos, szociális munkás – nagy figyelmet fordítanak a gyakorlóintézményben, a terepen történő gyakorlati képzésre. Ezt a gyakorlóintézményben működő szakember, a tereptanár irányítja, s részt vesz az általa segített kliens is. Ennek folyamán sajátos tanár–tanuló–gyakornok–kliens kapcsolat jön létre.

### A háromszemélyes kapcsolatrendszer

A terepgyakorlat a szociális képzésekben kulshelyzetet jelent. A hallgatók a képzőintézmények védett, elméletet visszhangzó falai közül kilépnek a gyakorlóhelyek valóságos helyzetébe. A képzőintézetek nagy része a gyakorlatok előtt elképzelt vagy valóságos eseteken keresztül előkészíti ugyan hallgatóit a várható tapasztalatok befogadására, de a konkrét helyszín és a tereptanár egyedi jellemzőinek bemutatására már nincs minden esetben lehetősége. A terepgyakorlatok tehát akár iskolarendszerű, akár azon kívüli képzésben folynak, az elméleti képzéstől eltérő tanulási helyzetet jelentenek meg.

Szokatlanságából fakadóan a hallgatók mindegyike hordoz magában a terepgyakorlattal kapcsolatban egy sor *előfeltevést*. Ezek az elképzelések egyik oldalról a szakmára vonatkoznak. A hallgatók a tanórákon ismeretek birtokába jutnak, és az elmélet elsajátítása közben megismerik a szakma elvárt attitűdjait, etikai követelményeit, egyfajta szemléletet, melyet a szakma gyakorlása megkíván. Ezek a ismeretek színezik a hallgatók elvárásait és a gyakorlatban látottak, tapasztaltak értelmezését, értékelését. Az előfeltevések másik része a terepgyakorlati helyzetre vonatkozik. A hallgatóknak van elképzelésük a terepgyakorlat hangulatáról, a tereptanár és a hallgató várható viszonyáról, a tereptanár feladatairól és még folytathatnánk a sort.

Teljesen nyilvánvaló, hogy a hallgatóhoz hasonlóan a tereptanárnak is vannak a gyakornokkal és a helyzettel kapcsolatos előzetes elképzelései. Ezek érintik a tanuló feltételezett ismereteit, elvárásait, érdeklődését és a tereptanár aggodalmait a klienséért és a hallgatóért való felelőssége miatt. Befolyásolja az előzetes feltevéseket a korábbi hallgatókkal kapcsolatban szerzett tapasztalat csakúgy, mint a tereptanár arra vonatkozó meggyőződése is, hogy szakmájának mely elemei, műveletei taníthatók egyáltalán, s melyek nem. Erős a hatása annak is, hogy a tereptanár formális vagy autodidakta módon szerzett szakismereteit, s az is, hogy a hallgatóéval azonos vagy attól különböző szakmája van-e. Reálisan a szociális szakmák esetében az a helyzet ma, hogy a szociális munkások és szociális asszisztensek terepképzésében a legtrikábban vesznek részt az övékkel azonos végzettségűek. Jelenleg tanári, szociális szervezői, pszichológusi, jogászai és más diplomával szűkítik be ezt a munkakört.

A terepgyakorlatok az elméleti órák megszokott kereteit megtörik. A hallgatóknak *rugalmasan* kell alkalmazkodniuk a gyakorlati időpontokhoz, hiszen azok a különböző helyszínek munkamódjának és szervezésének megfelelően különbözhetnek. A gyakorlatokon az elvárt feladatok teljesítése a hallgatóktól jelentős aktivitást igényel. (Ezt az aktivitást jól jeleníti meg a hallgató helyett a *gyakornok* elnevezés.)

A terepgyakorlat *háromszemélyes kapcsolatrendszere* már a hallgató és a tereptanár találkozásának első pillanatától eltér a szokványos tanár-diák viszonytól. Ez abból a speciális kapcsolatból adódik, amelyben a szereplők egy humán foglalkozást végző, szociális és/vagy egészségügyi intézményben dolgozó szakember és a humán képzésben részt vevő gyakornok. E helyzet fontosabb jellemzői között első helyen szerepel, hogy a gyakorlatvezető vagy tereptanár által támogatott kliens is része a tanár-diák viszonyoknak. A segítő-kliens kapcsolat intim, személyes, bensőséges, s ez átsugárzik a hallgató-tanár viszonyra is. Minden jó szándék ellenére a kapcsolat egyik irányban sem egyenrangú, megjelenik az alá-fölérendeltség. Szerepe van a kapcsolatrendszerben a tereptanár értékelő magatartásának s annak, hogy a szereplők viselkedését formális, intézményi előírások (is) szabályozzák. Vegyük sorra ezeket a jellemzőket!

A terepgyakorlat során általában a gyakorlatot vállaló intézmény egy kiválasztott munkatársának és kliensének már meglévő kapcsolatába kerül a gyakornok. Ily módon válik a munkatárs tereptanárrá, aki az általa a gyakorlatra kiválasztott kliense esetébe bepillantást, részvételt enged a gyakornoknak. Kliensválasztására nagymértékben hat a tereptanár szakmai önrértékelése. Ebből a szempontból elsősorban azt teszi mérlegre, hogy lát-e reményt az adott kliens előrehaladására, illetve azt, hogy a hallgató bekapcsolódása nem befolyásolja-e negatívan az eset kilitásait. Végül: döntő szempont lehet a tereptanár és a kliens közötti kommunikáció problémamentessége: például az, hogy el tudja-e fogadtatni a klienssel harmadik személy belépését a kapcsolatukba.

A terepgyakorlatok legjelentősebb sajátossága az a fajta *intimitás* a hallgató és a tereptanár között, mellyel az oktatás más formáiban kialakuló tanár-diák viszonyban nem találkozunk. Az intimitás jellemzője annak az egymás iránt kiszolgáltatott kapcsolatnak, melyben mind a hallgató, mind a tereptanár egész személyiségüket, szakmai tudásukat és készségeiket, az ehhez kapcsolódó nehézségeiket, hiányosságait is feltárják. Az intimitás, bizonyos veszélyessége ellenére is szükségszerű velejárója a terepgyakorlatoknak, nélkülük a kliensnek nyújtott humán szolgáltatások sem hatékonyak, és a gyakornok is csak felszínes tapasztalatokhoz jutna.

A tereptanár-hallgató intimitását a tereptanár és a kliens intim kapcsolata *előzi meg. Aszimmetrikus viszonyról van szó, amelyben a tereptanár számára* szakmai nonszensz a helyzetével való visszaélés vagy bármifajta etikai normaszegés. A hallgató viszont éppen ebből eredően erősen érzékenyített, ráadásul találkozott már az elmélet és a gyakorlat rivalizációjával, ellentétével, esetleg ütközésével. A kliens eredeti helyzetéből adódó kiszolgáltatottsága mellé újabb kiszolgáltatottságot vállal, ami abból adódik, hogy harmadik személyt „enged be” a tereptanárral korábban kialakult kapcsolatukba. Intim ez a helyzet végül a tekintetben is, hogy abban a hallgató személyiségét, saját korábbi élettörténetét, a szakmához fűző egyéni motívumait is feltárja.

A többoldalú intimitás mellett sem a tereptanár-kliens, sem a tereptanár-gyakornok kapcsolat nem egyenrangú: azt az *egyenlőtlenség* jellemzi. A tereptanár

klienssel kapcsolatos fölérendeltségét nem szükséges magyarázni, hiszen a kliens az, aki segítséget kér. Más kérdés, hogy a segítő kapcsolat egyik döntő eleme ennek az aszimmetriának a kiegyenlítése és a kliensek hatalommal való felruházása. De ez nem változtat azon a tényen, hogy a kliens jön segítségért, s az ő helyzetében kell beállnia fordultnak, kedvező változásnak.

A hallgatóval való kapcsolat jellemzője, hogy a tereptanár képzettsége, szakmai múltja, tapasztalatai révén feltételezhetően kompetensebb a szociális munkában. Az átadandó ismeretrendszer és szakmai rutinkészlet nem kánonizált, nem objektív, függ attól a konkrét helyzettől, amelyben alkalmazzák. Adott kliens esetében helytelen lehet ugyanaz, ami egy másiknál helyénvaló, s hogy mikor melyiket választja a tereptanár, jobban függ saját korábbi tapasztalataitól, mint bármely elméleti tudástól.

A tereptanár *értékelése* a hallgató tevékenységéről a gyakorlatok egyik jellemző összetevője. A gyakornok ismereteinek, készségeinek, szakmai hozzáállásainak, tudása alkalmazásának, etikai magatartásának minősítése szakmai szempontból kiemelkedő fontosságú. Az értékelés terepgyakorlaton a gyakorlat és a szakma súlyát adja meg. Ezért – jóllehet a hazai gyakorlatban még kialakulatlan – megkerülhetetlen része a tereptanár-hallgató kapcsolatnak. Talán éppen a kialakulatlanság, valamint a helyzet intimitása az oka annak, hogy sokan a tereptanár-szereptől idegennek érzik a hallgató munkájának értékelését, minősítését. A mai gyakorlat e tekintetben tarka, általában azt mondhatjuk, hogy a folyamatos szóbeli értékelés mellett, a gyakorlati ciklus végén meghatározott szempontsört alkalmaznak a tereptanárok, vagy szabad szöveges értékelést készítenek. Bármelyikről is legyen szó, az értékelés mikéntjéről a tereptanárnak a hallgatóval a gyakorlat megkezdése előtt meg kell állapodnia.

Végezetül, a terepgyakorlatok fontos jellemzője, hogy nem lehet azokat kiragadni abból az *intézményi keretből*, klienskörből, ahol létrejönnek. Mind a tereptanár, mind a hallgató munkájára hat az adott intézmény többi munkatársának viszonya a gyakorlathoz, a kliensekhez és a hallgatókhoz.

## Szerepek

Az adott helyzetből és résztvevőinek elvárásaiból adódóan a terepgyakorlatokon a hallgató-tereptanár-kliens hármass egyidejűleg többféle szerepnek felel meg. Ezek a szerepek néha egymásnak is ellentmondanak, és nem ritka a különféle szerepvégzésből adódó félreértés, konfliktus sem.

## A tereptanár szerepei

A tereptanár legjelentősebb szerepe, hogy *tanár*.

Ebben a szerepében a képzőhely tanári karának is tagja, hiszen képviseli az intézményre jellemző normákat és a gyakornokokkal szembeni elvárásokat. Számos képzőhelyen teljes értékű, a tanulmányi program meghatározásában tervező szerepet is vállaló testületi tag.

A terepen hozzásegíti a hallgatót bizonyos ismeretek, készségek, viselkedési minták, attitűdök megismeréséhez, elsajátításához. Lényeges eleme tanári szerepének, hogy a hallgató számára meghatároz bizonyos feladatokat, számon kéri és értékeli azok elvégzését. Ebben az értelemben „kezeben a helyzet kulcsa”, vagyis

az ő kompetenciája meghatározni, hogy a terepgyakorlaton mikor, mi történhet, s kinek milyen feladatai vannak.

A tereptanárnak van *terapeutaszerepe*, bár ilyen irányú képzettsége általában nincs. Erre helyzete és képzettsége általában nem teszi alkalmassá. A kliensével végzett munkájával szükségképpen együtt járó terápiás elemeknek a hatása azonban átsugárzik a hallgatóra is. Tagadhatatlan a terápia és a szociális munka rokon hatásmechanizmusa, például az elfogadás, a megértő meghallgatás, a meginduló növekedés serkentése területén, így óhatatlanul átsugárzik a hallgatóval kiépített kapcsolatára a terápia néhány eleme is. A terápiás hatásra emlékezett az is, ahogyan a tereptanár a hallgató kliensekhez fűződő viszonyait formálja és tudatosítja. E kapcsolati terápia közben számol a kliensek és a hallgatók érzelmeivel, valamint bizonyos határok között foglalkozik a hallgató nem tudatos viselkedésmotívumaival, emocionális reakciósémáival.

A terápiás helyzetre emlékezett az is, hogy a klienssel közösen kitűzött cél elérésére számos út, megoldás elképzelhető, s azok közül az lesz a „jó”, amelyik végül elvezet a megoldáshoz. S hasonlóképpen igaz ez arra is, ahogyan a hallgató megtanulja „a” szakmát. A tereptanár feladata, hogy felismerje: a végeredményként bekövetkező változások nem tőle, hanem kliensétől, illetve hallgatójától függenek. A terapeutához hasonló felelőssége a tereptanárnak, hogy végiggondolja: vajon a hallgató által választott út megfelel-e magának a hallgatónak. Mindaz, amit elmondunk a tereptanár terapeutaszerepéről, természetesen nem teszi kötelezővé, hogy a tereptanár terapeuta legyen. De fontos, hogy számoljon tevékenysége akaratlan terápiás összetevőivel és hatásaival.

A tereptanár – ha csak bizonyos vonatkozásban és helyzetekben – *tanuló* is. El kell sajátítania a még nem teljesen kialakult tereptanári mesterséget (erre újabban a pedagógusképzésben és a szociális szakmai képzésekben külön kurzusokat szerveznek), meg kell ismernie az adott képzőhelynek a tereptanár iránt támasztott szakmai követelményeit, speciális igényeit. A terepgyakorlati képzések többsége még alig szabadította fel a tereptanárt a klasszikus, „tanulói” szerepből: előírják neki, hogy mit kell, milyen módszerekkel, mennyi időben és milyen eredménnyel tanítania, sőt néha még azt is, hogy mit nem szabad megtanítania. A tereptanárképzés éppen ez ellen védi meg a tereptanárokat. Hiszen ha megtanulják a terepen való tanítás speciális módszertanát, megismerik az adott képzés általános és konkrét céljait, valamint a hallgatók tantervét, olyan önálló tereptanári felkészültségre tesznek szert, hogy megszűnik a képzőhely igénye folyamatos irányításukra. Ebben az esetben szűnik a tereptanár tanuló szerepe, legalábbis azon tereptanárok esetében, akik tartósan közreműködnek egy főiskola vagy egyetem hallgatóinak oktatásában.

Munkájának jelentősebb részében nem tereptanár, hanem *kolléga*. Egy az adott munkahelyen dolgozó szakemberek közül. A hallgató számára közvetítője egy munkavállalói attitűdnek s szakmai testületének a munkafeltételekről, a munkaterhekről, a keresetről kialakított vélekedéséről. Egy időben átláthatóvá kell tennie és szükség esetén megvédenie szűkebb munkatársi környezetét és szakmáját.

A terepgyakorlat nem egyszemélyes vállalkozás, a tereptanárnak a hallgató érdekében is együtt kell működnie kollégáival, meg kell nyernie őket a terepfeladatok egy részében való együttműködésre.

A tereptanár *hivatalnokszerpe* abból adódik, hogy felelős képviselője két intézménynek: munkahelyének és a képzőhelynek. Mindkettő viszonylag szigorú és meglehetősen jól számon tartott szabályok szerint működik. Ezek körültekintő-

en definiálják a tereptanárnak mint szociális munkásnak és mint tanárnak a teendőit a kliensekkel és a hallgatókkal kapcsolatban. Előírnak számára bizonyos adminisztrációs kötelezettségeket (esetnapló, terepgyakorlati jegyzőkönyv vezetése, jelentős mennyiségű dokumentáció készítése), a szerephez tartozóan kötelezővé teszik meghatározott szabályok betartásának ellenőrzését is.

A tereptanár a gyakorlati képzés folyamán is *magánember*. Ha mindent megtesz azért, hogy ez ne derüljön ki róla, akkor is ki fog derülni. Ez természetesen nem baj, ha megfelelően meg tudja különböztetni magánéleti és munkahelyi szerepeit. Számolnia kell azzal is, hogy kínálkozik mind hallgatói, mind kliensei számára a vele mint magánemberrel való kapcsolatépítés lehetősége.

## A hallgató szerepei

A terepgyakorlat a tanulási helyzet kedvéért van, melynek során a gyakornok elsődleges szerepe, hogy *tanuló*. A hallgató „teszi” tereptanárrá a szociális munkást, s gyakorlóhelyé a terepet.

Mivel ebben a helyzetben elsősorban nem intellektuális tudást kell elsajátítania, s mert nincs könyvből kijelölt megtanulható tananyaga, megfigyeléseivel, kérdéseivel, feladatmegoldásaival, egész tevékenységével aktívan részt kell vennie a gyakorlati helyzetben. Jellemzője, hogy készül egyfajta szerep megvalósítására. A szerep fontos szegmense a változással szembeni elvárás. Mivel a szociális munkásnak állandóan viselkedésmintákat kell mutatnia klienseinek, ezért a hallgatónak nemcsak megengedett, hanem tőle el is várható feladata a változás, a szakma értékei szempontjából megfogalmazott „fejlődés”.

A gyakornok *kliens* is. Az átképző tanfolyamok esetében például munkanélküli, kinek „terápiája” maga a képzés. De a nappali tagozatos, teljes idejű képzésekben részt vevő hallgatókra is igaz e kijelentés, hiszen a segítő foglalkozásokra való jelentkezés gyakori motívuma a terápia igénye. Harmadsorban a gyakornok terepgyakorlatát egy olyan intézményben teljesíti, ahol kis túlzással azt lehet mondani, hogy aki nem szakember, az kliens. S ehhez még az is elegendő, hogy tereptanára a segítő-kliens kapcsolat kialakításban rendelkezik a legnagyobb rutinnal. S végül negyedszer: a hallgatónak, mint mindenki másnak, vannak gondjai. S minél jobb a gyakorlóhelyi terápia a valóságos kliensek számára, annál erősebb a hallgató vágya a klienssé válásra.

A hallgató *kolléga* is.

A gyakorlat idején munkát végez. A tereptanáron kívül a többi munkatárssal is kapcsolatba kerül: az intézmény szakemberei közé tartozik. A gyakorlóhellyel kötött szerződése értelmében ebből adódó felelősséget vállal annak munkájáért is. Ugyanakkor ő még eldöntheti, hogy egyáltalán szociális szakember lesz-e vagy sem, a gyakorlóintézmény tanárainál nagyobb a függetlensége. Mivel tényleges státusát tekintve nem az, egy részét az őt terhelő felelősségnek kétségtelenül tereptanára viseli. Ennek megfelelően gyengébb az intézményi hierarchiában neki jutó pozíció és hatalom.

Kiegyenlíti ezt a veszteségét abból adódó „hatalma”, hogy kívül áll a szervezeti hierarchián, számos dolgot éppen emiatt pontosabban, kritikusan érzékel bárki másnál. Tanulmányai során egyik intézménynek sem a munkatársa, így érzelmileg és egzisztenciálisan független. Nem ritkán az a helyzet áll elő, hogy az adott gyakorlóhelyen a hallgató rendelkezik a legfrissebb és legalaposabb szakmai elméleti ismeretekkel, s ő az, akinek megadatott, hogy megelőző terepgyakorlatain

az intézmény klienseinek helyzetével, információival, szempontjaival is találkozón. Végül: elméletet tanító tanárai kritikus magatartásra kondicionálják, mert az az elvárás vele mint jövődő szakemberrel szemben, hogy konstruktív-kritikus magatartásával is járuljon hozzá az intézményrendszer diszfunkcióinak csökkentéséhez, felszámolásához. Ennélfogva kétirányú lojalitást várnak el tőle, ami azonban egyedeül nem minden esetben teljesíthető.

A hallgató az esetek egy részében korban is fiatalabb, mint a tereptanár. Szerepeit tekintve azonban – nyitottabb, rugalmasabb, tapasztalatlanabb, függetlenebb, kritikusabb, kíváncsibb s még nincs „kész” – ha idősebb is, ő a fiatal. Közkeletűen a fiatalabb fél „előjoga” a kreatív, újszerű, a helyzet átértékelésével elérhető megoldások megtalálása. Ebben az értelemben a gyakornok egyúttal a lendületesebb is, így például tőle várható, de legalábbis tőle elfogadható az intézményben szokásosan holtvágányra futó problémák továbblendítése.

Könnyű elfelejteni a gyakorlati képzés során, hogy a gyakornok is *magánember*. Holott ezen a jogon illeti meg őt az intézmény minden kliensének és az ott dolgozó összes szakembernek járó megbecsülés és védelem. Ez határozza meg a klienssel és a tereptanárral való érintkezésének a stílusát, egyéni viselkedésmódját, sőt ez befolyásolja azt is, hogy melyek azok az esetek vagy helyzetek, amelyekben kevésbé hatékony vagy amelyekkel szemben ellenáll.

Egyéni élettörténete, személyisége, érzelmei befolyásolják a terepgyakorlaton adódó helyzetek kezelését, s azt, ahogyan munkája személyes következményeit feldolgozza.

## A kliens szerepei

A *kliens* szerepe úgy alakul ki, hogy egy rászoruló felkeres egy segítő intézményt, amely szerződést köt vele. A kliens mindaddig fenntarthatja ezt a szerepet, amíg a szerződésben definiált problémája fennmarad, illetve amíg be nem látja, hogy az az intézményben rendelkezésre álló eszközökkel nem oldható meg. A szerződés megfogalmazza a felé irányuló elvárásokat, s a neki nyújtott szolgáltatásokat, segítséget. A kliens és az intézmény között kötött szerződés ugyan a klijent hatalmazza fel saját problémájának megoldására, s ehhez az intézmény által nyújtott szolgáltatások csak serkentő segítséget nyújtanak, ám tudjuk, hogy az intézményben épp a szerződés által klienssé váló, arra rászoruló, életének számos egyéb területén és szerepében alávett és hatalom nélküli. Ez az oka annak, hogy a rászoruló a kliens szerepében is azokat a viselkedésmintákat helyezi előtérbe, amelyek hatalomnélküliségéből, megfosztottságából erednek. A segítés egyik módja éppen az lehet, ha a klijent a segítő következetesen felhatalmazza minden, neki szerződés szerinti kijáró joggal, és ha kell, teszi ezt a kliens ellenkező értelmű viselkedése, szerepei ellenében is.

Az intézményt felkereső ügyfél mindenekelőtt kliens, s így minden kliensnek járó jog megilleti őt akkor is, ha esete terepgyakorlati esetté válik. Ez azt jelenti, hogy az intézménnyel kötött szerződésében a neki garantált szolgáltatásokat nem érintheti az a tény, hogy segítésében részt vesz gyakornok is.

Egy kliens, a gyakorlati képzés folyamán a kliensszerep tanítójává válik. *Demonstrátorként* mutatja meg a hallgatónak, hogy milyen a kliens, ha együttműködik, milyen, ha ellenáll, milyen, ha fejlődik, s milyen, ha stagnál. Kezeli a tereptanár és a gyakornok feléje irányuló interakcióit, viselkedésmódosulásával

vagy annak elmaradásával egyben minősíti is a neki nyújtott szolgáltatást. A demonstrátor-kliens átengedi magát a hallgató próbálkozásainak.

A kliens *magánember*: nő vagy férfi, fiatal vagy idős, magabiztos vagy elesett, egyszerűen az ő szerepelőirásai végtelenül rugalmasak, és megengedik, hogy ön maga legyen. Szerepe – szemben a tereptanáréval és a hallgatóéval – átmeneti szerep, sok esetben ezt számára maga a szerződés garantálja. A szerepe iránt támasztott egyetlen elvárás a szerződésben foglaltak betartása. Azonkívül, amit rögzít a szerződés, neki mindent szabad.

## Konfliktusok

A terepgyakorlat közben fellépő lehetséges konfliktusok két fő csoportba sorolhatók. Az elsőbe azok tartoznak, amelyek a terepgyakorlati helyzetből fakadnak, a másodikba az előbb felsorolt szerepek, illetve szerepelvárások miatt kerülnek a résztvevők.

## A helyzetből fakadó konfliktusok

A helyzetből fakadó legáltalánosabb konfliktus az *intézményi kapcsolatokból* származik.

A magyar szociálpolitikai gyakorlatban amúgy sem felhőtlen intézményi kapcsolatok a terepgyakorlatok alkalmával sem működnek problémamentesen. Felléphetnek konfliktusok a gyakorlólhely és az iskola között, alkalmanként a gyakorlólhely és más terepintézmények között. Egy-egy hallgató képzéséhez a település szociálpolitikai intézményrendszerének több eleme is csatlakozik, amelyek már a képzést megelőzően kialakult viszonyban álltak egymással. Az intézmények közötti konfliktusok kialakulásában szerepe lehet a már korábbi presztizsküzdelemnek éppúgy, mint szakmai ellentéteknek, amelyek viszont a nem megfelelő szakmai kvalifikációból is származhatnak. (Arra is van példa, hogy a leendő szakemberek munkáját azért nehezítik meg valamelyik intézményben, mert ha végez, magasabb szakmai végzettségével potenciális versenytárs lesz.)

Emellett a gyakorlólhely és a képzőintézmény érdekei és értékei is eltérőek. A terepgyakorlat a terep számára mind szakmai értelemben, mind szervezeten belül kihívást jelent belső viszonyai ellenében, hiszen a hallgatók számára bepillantást enged a szervezet „intim szférájába”. A képzésnek viszont nyilvánvaló érdeke feltárni a gyakorlólhely működésének a diszfunkcióit. Az intézmények közötti nyílt vagy rejtett konfliktusok majdnem elkerülhetetlen velejárói a gyakorlatközpontú képzésnek. Akadályt akkor jelentenek, ha a konfliktusban levő szervezetek a hallgatót hozzák hátrányos helyzetbe.

A terepgyakorlat felerősíti az egy-egy szervezet életében amúgy is megjelenő *ütközéseket*. Konfliktus robbanhat ki például a tereptanár és a gyakorlólhelyen dolgozó más munkatársak között a hallgató szerepének, feladatának, a terepgyakorlat céljának és körülményeinek értelmezése körül. A tereptanárként nem dolgozó munkatársak érdekelték lehetnek abban, hogy a hallgató minél kevesebb információhoz jusson, így a tanárok között meglevő személyes ellentétek a gyakorlon személyében tárgyukra találhatnak a terepgyakorlaton.

A szociálpszichológia alapvető szabályszerűsége, hogy a háromszereplős helyzetekben két személy szövetséget köt a harmadik rovására. E két személy aztán

szembekerül a harmadikkal, s szembeállításukat szövetségük megerősítésére használják fel.

A terepgyakorlati helyzet egyik lehetséges szövetsége a *tereptanár és a hallgató* között jön létre. A koalíció alapja a szakmaiság: pontosabban a szakmai mindenhatóságba vetett vakhit. A koalícióra lépett partnerek figyelmének középpontjából kikerül a kliens személye és szükségletei, a folyamatok a koalíciós partnerek igényei szerint alakulnak: egymást erősítik abban, hogy milyen kitűnő szakemberek is ők.

A *hallgató és a kliens* koalíciójának alapja a hallgató kiszolgáltatottsága a terepgyakorlati helyzetben. Kiszolgáltatottságát enyhíti a klienssel kötött szövetség. A kliens azért érdekelt a koalíció létrehozásában, mert ezáltal gyengül(het) a szerződés rá vonatkozó pontjainak szigora, a hallgató védelmet jelenthet azoktól. Végül: mindketten érdekeltnek lehetnek a (tereptanár által képviselt) szervezet szabályainak ily módon történő megkerülésében.

Létrejöhet szövetség a *tereptanár és a kliens* között is, aminek lényege a tereptanár szakmai bizonytalanságának csökkentése. Ilyen koalíciót azok a kliensek kötnek, akik valóban változni akarnak, s akik számolnak azzal, hogy a hallgatók rövidesen elmennek, a tereptanár pedig marad. Másrészt ilyen esetben a kliensek nem vállalják a hallgató vélt tapasztalatlanságából fakadó kockázatot.

Számos konfliktussal jár a terepgyakorlati *helyzet intimitása*. Konfliktust eredményez minden olyan mozzanat, amely konfliktushoz vezet a „valódi” intim kapcsolatokban: a családás, a helyzetből való kilépés igénye, a csábításnak való engedés, a bensőséges, személyes igényeknek való meg nem felelés és így tovább.

Az intimitás létrejöttében és fennmaradásában azért érdekelték a helyzetben részt vevők, mert csak egészen személyes légkörben bonthatók ki a valódi *változás* érdekében mozgósítandó belső erők, vállalható a személyes gyengeségek. Minden fél kockázatot vállal, s mindaddig érdekelt az intim légkör fennmaradásában, amíg érdekelt a változásban magában, a kénytelen a kölcsönös függést vállalni. A konfliktus azzal veszi kezdetét, ha az intimitás kialakulásakor fennálló viszonyokon valamelyik fél változtatni akar, s ez más(ok)nak (még) nem áll érdekében vagy szándékában.

Konfliktusokhoz vezet, ha az intimitástól a helyzetben részt vevők eltérő *előnyöket* várnak. Míg az egyik fél például a kritikusság, az értékelés elkerülését reméli, addig a másik ellenkezőleg: a nehezen kimondható dolgok feltárása érdekében „megy bele” a bizalmas kapcsolatba.

A családás akkor áll elő, ha a felek egyike vagy másika mást, többet remél a másiktól, mint amennyit az nyújtani tud vagy akar. Ilyen eset, ha a kliens *irreális elvárásokat* támaszt a segítőtől szemben, ha a hallgató azt reméli a tereptanártól, hogy az a szakma minden csínját-bínját feltárja előtte a háromhetes gyakorlat során, vagy ha a tereptanár „kész” szakembernek gondolja hallgatóját. A családottság intim kapcsolatban heves érzelmeket, szóváltásokat provokál, a meg nem felelés érzése csökkenti a szakmai és személyes önbizalmat. A konfliktus mélyén a szereplők előfeltevéseinek és a valóságnak a különbözősége rejlik.

Az intim kapcsolat természeténél fogva azt a reményt ébreszti a helyzetben részt vevőkben, hogy a szerződés keretei között *kizárólagos igényt* támaszthatnak a másik félre. Így például sok szerződésben eleve kikötik, hogy a kliens a segítő kapcsolat ideje alatt máshoz nem fordul problémájával, de a kliens rejtett várakozásaiban is szerepel, hogy „csak velem foglalkozzanak”, mint ahogy a hallgatónak sem esik jól, ha nem kap meghívást tereptanára szakmai előadására vagy a

megbeszélésen a tereptanár nemcsak vele, hanem három hallgatóval is foglalkozik egyszerre.

A huzamosabb ideig fennálló intim kapcsolatok jellegzetes konfliktusától, vagyis a másik félnek tulajdonított vonásoknak való *meg nem feleléstől* a terepgyakorlati helyzet sem mentes. Ráadásul a segítő kapcsolat „sűrített idejében” a valóságos intim kapcsolati szférájánál sokkalta nagyobb a tévedés kockázata, a problémamegoldás optimizmusa pedig elfedi a reális megítélés lehetőségét. A résztvevők olyan hirtelen kényszerülnek szoros, közvetlen viszonyt kialakítani, hogy reális énjük nem tárulhat fel.

Intim helyzetben nehéz a megterhelő *kapcsolat befejezése*, az intimitásból fakadó előnyökről való lemondás. Konfliktushoz vezet például, ha akár a kliens, akár a segítő a másik számára „idő előtt” fel kívánja számolni a személyes, bensőséges viszonyt, vagy ha ütközik a szakmai és a személyes „idő”, az egyik szerint még szükség volna a kapcsolat fenntartására, a másik szerint nem. Ez a konfliktus fenyegeti a hallgatót is: ő még tanulni, tapasztalni szeretne, de a gyakorlat ideje lejárt, vagy a tereptanár lezárja a hallgató szerint még tovább viendő esetet. A konfliktus valódi oka az az előny, ami abból adódik hogy a kapcsolatba a felek annyi energiát, érzelmet helyeztek, hogy annak fenntartása látszólag több előnnyel jár, mint a szakmai szempontból megalapozott befejezés.

## A szerepekből adódó konfliktusok

A képzési helyzetben kialakuló szerepek sok esetben egymással szemben olyan elvárásokat, igényeket támasztanak, amelyek az ezeket „hordozó” személy viselkedését megnehezítik. A situáció bonyolultsága miatt nemcsak a tanár, hallgató, kliens saját szerepei kerülnek ellentétbe, hanem a háromtagú helyzet szereplőinek egy-egy szerepe is ütközhet oly módon, hogy nem a megfelelő situációban merülnek fel, vagy céljuk a terepgyakorlat sikere ellenébe hat.

## A tereptanárszerep konfliktusai

A tereptanárok nagy része évek óta szociális munkát lát el, többségük nem pedagógus. Ebből adódóan, az elsődleges, a *tanárszerepben* rengeteg szerepelvétel nehezedik rá. Az ismeretátadás és mintanyújtás, a számonkérés, a terepgyakorlati fegyelem fenntartása mellett az értékelés is elvárás vele szemben. Abban az esetben, ha szociális szakember mivolta miatt tanári szerepben bizonytalan, az e téren megjelenő elvárások alól szeretne kibújni. Nemritkán panaszoknak ad a hallgatók arról, hogy a terepen nem kapnak megfelelően értékelhető, a gyakorlat ideje alatt eredményre vezető feladatokat, vagy szóvá teszik, hogy a tereptanár kerül, hogy kliens közelébe jussanak.

A tereptanár – mint a gyakorlóhelyül szolgáló intézmény tanári karának tagja – gyakran saját munkahelyével kerül szembe, ha annak tárgyi feltétele, szervezeti felépítése, munkamód eltér a képzőhely által elvártaktól. Egyik kolléga sem veszi jó néven, ha a hallgató és tereptanára miatt saját kliensével a megszokott helyéről újabb és újabb szobákba kényszerül, vagy ha az intim hangulatú munkahelyi megbeszélésbe a hallgatót is kénytelenek beengedni a kollégák, mondván, hadd lássa a gyakornok a terepen használt összes módszert.

Éppígy megnehezíti a tanári szerep ellátását, ha a képzőhely nem támaszt jól körülhatárolható elvárásokat a tereptanárral vagy a hallgatóval szemben. Ebben a

helyzetben vagy egymással szembeni bizalmatlanságuk erősödik fel, miközben folyamatosan a másiktól akarják megtudni az elvárásokat, vagy a képzőhellyel szemben koalíciót kötnek, kapcsolatuk szabályait teljesen önkényesen felállítva.

A tereptanár részéről vállalt *terapeuta* szerep esetében legtöbbször a meglévő felkészültség és az elvárásoknak megfelelő szakmai tudatosság közötti ellentmondás húzódik. De belejátszik az is, hogy a terepgyakorlati helyszínnek, helyzetnek nagyrészt nem rendelkeznek azokkal a körülményekkel, amelyek e szerep megvalósulásához hozzátartoznának. Így ritkán adódik a tereptanár számára hosszabb idő a hallgató személyes „lelki” problémáira, ha a gyakorlatot eredményesen akarja vezetni. Munkájuk során ugyanis éppen elég, a klienssel és a szakmával kapcsolatos megtárgyalnivalójuk van.

Gyakran már az is sok nehézséget okoz, hogy egy üres zugot találjanak a megbeszélések idejére. (Elképzelhetjük a határfokát azoknak a röpke folyosói „terápiás” beszélgetéseknek, melyeket egy-egy átsuhanó kliens sóhaja, a munkatársak csevegése színesít.) S az esetleg mostoha feltételek és kockázatok ellenére miért vállalja a tereptanár az ilyen jellegű kapcsolatot? Az egyik magyarázat éppen a szakmai indíttatása: megszokta, hogy az emberek saját életvezetési nehézségeiket eléje tárják. Másrészt viszont a bizonytalan tanári szerepéből fakadó értékelő, véleményt formáló feladatát szívesen elkerüli a személyes problémák megbeszélésével. Addig sem kell a kínos szakmai nehézségekkel szembesítenie a gyakornokot, illetve saját elképzeléseit feltárni.

A terepgyakorlati helyzetben is fennálló *kolléga* szerepében a tereptanár szembekerülhet kollégáival. A terepgyakorlati időszakban a gyakornokok miatt ugyanis kevesebb kliens segítségét tudja vállalni, részben más munkahelyi feladatok alól is felmentik – és ennek ellenére több fizetést kap. A munkatársak hamar átlátják a tereptanári helyzet további előnyeit is. A *képzőhely foglalkozik* a tanárral, esetleg képzéseket, továbbképzést szervez számára, külön elismerést és figyelmet kap. A minden mozdulatát leső hallgatók szállítják neki a legfrissebb szakmai információkat, a felhalmozódott tapasztalatokat, nem beszélve arról, hogy a gyakornokok a kliensekkel való munkában is segítséget nyújthatnak.

A tereptanár *hivatalnok* szerepét már a terepgyakorlati helyzet előtt gyakorolta. Intézményének képviselőjeként egy bizonyos viszonyt már kialakított e szerepével kapcsolatban. Esetleg meglévő ellenszenvét ezen szerepével szemben, a hallgatóval koalícióra lépve csökkentheti: ily módon együtt állhatnak ellen a feleslegesnek tartott „papírmunkának”. Vannak tereptanárok, akik hivatalnoki szerepkörükből inkább a terapeuta szerepbe menekülnek, vagy magánjellegű kapcsolatot alakítanak ki a gyakornokokkal.

A kollégák kialakuló féltékenysége ellen a tereptanár úgy védekezhet (újabb konfliktust létrehozva), hogy *magánmunka* szerepét előtérbe helyezi és a gyakornokkal baráti kapcsolatot alakít ki. Ilyen szerepben már könnyen elmondhatja munkahelyi sérelmeit, magánéleti problémáit. Alkalmas ez a védekezés arra, hogy a tanári, hivatalnoki szerepét és az ezeknek megfelelő szerepelvárásokat is átmenetileg vagy végleg elfelejtse.

## A hallgató szerepkonfliktusai

Ahogy a hallgató legfontosabb szerepeként a *tanuló* szerepet említettük, az ebből fakadó konfliktusokat is elsőként vesszük számba. A tanuló szerep önmagában is konfliktusos lehet: sokfelől egyidejűleg ránehezedő elvárásoknak kell a hallgató-

nak megfelelnie, túlterheltnak érezheti magát, ellentmondást tapasztalhat az elméleti tantárgyak és a terepgyakorlat elvárásai között. Konfliktust jelenthet a képzőhely által közvetített szakmakép és a tereptanár által megfogalmazott viselkedési elvárások feldolgozása. Erősíti ezt, ha a hallgató mindkettőt érvényesnek tekinti, s egyidejűleg kíván megfelelni nekik. (Gyakori ilyen típusú konfliktus, ha a képzőhely által meghatározott tevékenységekkel szemben a tereptanár alacsonyabb kompetenciákat igénylő munkát – például ágyazást, fürdetést stb. – vár el, amit maga is szakmájához tartozóként végez.)

A tanulószerephez társuló külső elvárások – még ha közöttük összhang van is – ellentmondásba kerülhetnek a belső szerepelvárásokkal, a tanuló önmagával szemben támasztott követelményeivel. Különösen így van ez olyanok esetében, akik már a képzést megelőzően hosszabb időt töltöttek a szakmában, s kialakult munkastílusuk van. Számukra súlyos konfliktusként jelenhet meg, ha akár a tereptanár, akár az elméletet tanítók bármelyike viselkedési szintű változást javasol nekik vagy kényszerít ki.

A hallgató számos szerepkonfliktust élhet át *kliensszerepében*. A legjelentősebb persze az, ha egyáltalán nem kíván kliens lenni, de annak nézik, vagy akként kezelik. Szerepkonfliktusok sorozatához vezethet az is – elsősorban belső konfliktushoz –, ha maga sem tudja vagy akarja eldönteni, szeretne-e tereptanára vagy gyakorlóhelye kliense lenni. A kísértés annál erősebb, minél „jobb”, a hallgató elképzeléseinek minél inkább megfelelő a terep és a gyakorlatvezető. De erős kísértést jelent a hallgatószerep kellemetlen oldalainak: az értékelésnek és a bírálatnak az elkerülése is.

A hallgató vélt vagy valós igénye arra, hogy klienssé váljon különösen erős azokban a csoportokban, amelyeket munkanélküliekből szerveztek: ezekben nem csak a hallgatók vetik fel a tanárok számára magánéleti problémáikat, nem ritkán a tanárok is előcsalogatják ezeket. Elvégre van-e szebb bizonyítéka a tereptanár kiválóságának, mint a terápia hatására magára találó hallgató?! Ennek a „kísértésnek” áldozatul eső tanár és hallgató belső konfliktusok sorozatán keresztül éli meg, hogy a két szerep – segítő és kliens, tanár és tanuló – nem férnek meg egyszerre ugyanazon viszonyban.

Számos szerepkonfliktus ered a hallgató *kollegaszerepében* való megjelenéséből. Önmagában kényes azoknak a terepgyakorlatoknak a megszervezése és lebonyolítása, amelyeken már praxissal rendelkező hallgatók szereznek a képzőhely kívánalmai szerinti gyakorlati tapasztalatot. Az ilyen gyakorlatokra a hallgatók többsége legszívesebben el sem menne, a tereptanárok pedig úgy szeretnének megszabadulni saját szakmai gyakorlatuk aszimmetrikus helyzetben történő feltárásától, hogy a hallgatót „kész” kollégának nyilvánítják, kedves mosolyok közepette kifejtik, hogy igazság szerint ők, a tereptanárok tanulhatnának a hallgatótól, így a gyakorlatot tehát felesleges formalitásnak tekintik. Bár ha a hallgatónak lenne kérdése, szívesen válaszolnának. Általában nincs kérdés. A „másik oldalon” szintén van ok a gyakorlat hártására. Hiszen az eredetitől eltérő környezetben, a szakmai előlépéshez szükséges bizonyítvány megszerzése érdekében, tényleges munkatapasztalatok lehetősége nélkül kell igazolni a szakmai rátermettséget. Ez embert próbáló feladat, aminek komoly kockázata lehet, ha a tereptanár és a hallgató nem értenek egyet néhány alapvető szakmai kérdésben. Könnyebb kitérni a konfliktus elől, ha a hallgató azt mondja: „...dehogy, éppen ellenkezőleg, alig vártam, hogy tanulhassak tőled, de én igazán tudom, mit jelent hallgatókat

fogadni. Nálunk is volt egy zöldfülű kolléga, mindig az ő nyakába varrták az ilyen kíváncsisgókat, mint én. Így a világerő sem tartalak fel a munkában."

Számos terepgyakorlati tapasztalat bizonyítja, hogy sokszor elég a tereptanár és a hallgató közötti konfliktus kialakulásához az életkorból és az eltérő értékrendből eredő különbözőség. Egyik terepgyakorlat során a tereptanár felvetette a kérdést: szabad-e figyelmeztetnie a szerinte kihívóan öltözködő hallgatóját a munkahelyen érvényes öltözködési normákra. (A hallgatótón egyébként farmernadrágot és dekoltált pólót hordott.) Megoszlottak a vélemények: néhányan magától értetődőnek tekintették, hogy amíg a hallgató az adott terepen teljesít gyakorlatot, addig öltözetének „üzenete” nem lehet más, mint az ott dolgozó munkatársaké. Mások úgy vélték, hogy csak a klienseknek van joguk kifejezésre juttatni nemtetszésüket, a munkahely spontán módon formálódó öltözködési normája nem lehet megváltoztathatatlan és kötelező mindenkire nézve. A pedagógiai, az orvosi és a szociális munkaterületek etikai érzékenysége, a szolgáltatást igénybe vevők viszonylagos kiszolgáltatottsága, végül ezen szakmák érdekeltsége a zárt viselkedési és értékrend fennmaradásában mind arra utalnak, hogy a szakma csak ilyen és ehhez hasonló külső-belső előírások tisztítófűzőn edzett fiatalokat emelnek szívesen „körön belülré”. Kérdés viszont, hogy milyen módon tanácsos ezen előírások tartalmát és még inkább funkcióját közvetíteni: mérev szabályok számonkérésével vagy a funkciók értelmezésével.

Nagy kérdés, hogy a terepgyakorlatnak mennyire, milyen mértékig „tárgya” a hallgató mint *magánember*. Természetes törekvés a már sokszor emlegetett intimitásból adódó vágy a kapcsolat személyességére és kölcsönösségére. Múltánvolható, ha a tereptanár meg kívánja ismerni a hallgató magánéleti problémáit, örömeit, „civil státusát”. Ugyanígy nem emelhető kifogás a hallgató hasonló igényeivel szemben. E közeledés mértékét azonban a kapcsolatban álló felek csak kölcsönösen, szabad akaratukból határozhatják meg, bármelyik fél „sutasága” csak árthat a kapcsolat sikerének. A konfliktust a terepgyakorlat közben az teszi élessé, hogy minden botlás értelmezhető szakmai mezőben is. Tereptanár és hallgató egyaránt érezheti, gondolhatja, hogy ha a másik kettejük kapcsolatában „hibát” vét, azt szükségképpen el fogja követni a klienssel fenntartott kapcsolatában is, bár ez épphogy nem szükségszerű. A magánéleti szerepkonfliktusok sorába tartozónak érezzük azokat, melyek a magánéleti problémák miatti kisebb szakmai teljesítmény miatt robbannak ki. Tereptanár és hallgató egyaránt kerülhet olyan helyzetbe, hogy elégedetlen a másikkal, ám azt is tudja, hogy a másik személyes problémái okozzák a teljesítményelmaradást. Ilyenkor viszont az a kérdés, hogy van-e neki ehhez köze, vagy az-e a szerepe, hogy a megfelelő követelményeket feltétlenül érvényesítse.

## A kliens szerepkonfliktusai

A kliens döntő szerepüközései kettős, *kliensi* és *demonstrátori* szerepeiből adódnak. A szerepek sorra vételekor említettük, hogy a kliens a kliensszerepe mellett demonstrálja a hallgató számára a kliensi viselkedésmintát. A legtöbb kliens elszánt arra, hogy jó kliens legyen, vagyis megfeleljen azoknak a rejtett követelményeknek, amelyeket a terep (a segítő intézmény), illetve a tereptanár (azaz a szociális segítő) vele szemben támasztanak. Ugyanakkor ez sokszor nem felel meg személyes igényeinek. Változást várnak el tőle, holott ő úgy látja, hogy nem neki kell változnia, hanem a külvilágnak. Együttműködését kérik abban, hogy a

hallgató minél eredményesebben részt vehessen a közös munkában, de vele csak meghatározott korlátok között hajlandó együttműködni. Tudja, hogy a gyakorlók tanulmányozza az ő, segítőtől fenntartott kapcsolatát. E sokfelől ránehezedő érdeklődés és nyomás nincs arányban azzal a többleteredménnyel, ami a hallgató részvételének esetleg hozadéka a számára.

Gyakran érzékeli a kliens, hogy a felé irányuló elvárások is ellentmondásosak: hosszabb együttműködés során tapasztalhatja, hogy a tereptanár és a hallgató elvárásai, érdekei sem egyeznek mindenben. Gyakran előfordulhat, hogy a tereptanár és a hallgató – nyíltan vagy rejtetten – ellentétes szakmai felfogásban, eltérő koncepció alapján dolgoznának, ami egészen odáig mehet, hogy a vele való együttműködésben ellentétes értelmű üzeneteket kap. A kliensnek nem kis szerepkonfliktust jelentett az egyik középfokú képzés terepgyakorlata során, amikor a hallgató a tereptanár kérése ellenére a gyakorlat befejezése után is látogatta őt. Nehéz eldönteni, hogy a kevésbé hatékonyan érzett, de „hivatalos”, vagy a szívesebben fogadott, de kisebb legitimitással és kevesebb tárgyi segítséggel járó kapcsolatot válassza-e a kliens. Szélsőséges esetben nem kizárt, hogy maga a segítő kapcsolat porlik szét a tereptanár és a hallgató egyet nem értésének rejtett játszmájában.

Kisebb kockázattal jár az a gyakori szerepváros, amit mindhárom szereplő átél a mindennapos kommunikációban: valójában ki beszélget kivel a háromszereplős helyzetben. A nagyobb hagyományokkal rendelkező szakmák gyakorlóterepein a problémát a hallgató és a gyakorlatvezető közötti szerephierarchia egyértelműsítésével oldják meg: nem vitás, hogy az orvos és az orvosgyetemista a mestertanár és a pedagógusjelölt között kié a primátus. Ugyanez a döntés azonban nem feltétlenül felel meg a szociális segítségnyújtás terepein, bár az vitathatatlan, hogy a felelősség a tereptanáré. Ebben a szakmában azonban az alapkészségek között tartják számon a hatalom megosztásának készségét, így a tereptanár nem teheti meg, hogy minden feladatot maga old meg. Arra, hogy a probléma létezik, éppen a pedagógiai gyakorlatból vett példa világít rá: az egyik népszerű pedagógiai alternatív rendszer mesterkurzusán megessett, hogy a gyakorlatvezető tanár hibát látva az egyébként többéves gyakorlattal rendelkező „tanítvány” óravezetésében, egyszerűen átvette az óra irányítását, nyilvánvaló szerepfeszültséget okozva ezzel tanulónak, gyakorló tanárnak egyaránt.

## A konfliktusok feldolgozásának lehetőségeiről

Az elmondottakból kiderül, hogy meggyőződésünk szerint a terepen történő gyakorlás számos szerepkonfliktussal jár, járhat együtt. Ezek a szerepkonfliktusok azért „természetes velejárói” a különböző szakmákhoz kapcsolódó gyakorlati képzéseknek, mert egy-egy résztvevő egyes szerepei önmagukban is konfliktusosak. E konfliktusok elkerülhetetlenek tehát, ám azon sok múlik, hogy az egyes szereplők mit tesznek vagy mit mulasztanak el megtenni feloldásukért.

Az egyik igen fontos konfliktuscsökkentési lehetőség a *terepen történő tanulás módjának elsajátítása*. Azt tapasztaljuk, hogy a gyakorlatok mint tanulási helyzetek tereptanárnak, hallgatónak s kliensnek egyaránt azzal a feladattal járnak, hogy át kell értékelniük a tanulásról korábban szerzett ismereteiket és élményeiket. A gyakorlat által történő tanulás (learning by doing) megtanulása nem más, mint a *saját tevékenység elemzésének képessége* s az így szerzett ismeretek szembesítése, összekapcsolása az elméleti ismeretekkel.

A tanulás tanulásának folyamata a gyakorlatban azt jelenti, hogy minden szereplő saját maga számára tudatosabbá teszi és körvonalazza szerepeinek tartalmát. Ezért úgy gondoljuk, hogy minél hosszabb időt töltött el a hallgató a terepen tényleges munkával, minél tapasztaltabb tereptanára van, annál valószínűbb, hogy a gyakorlat eredményes lesz. A terepen adódó szerepkonfliktusokra ugyanez igaz: tanulási tapasztalat kell ahhoz, hogy minden szereplő képes legyen egyes szerepeit „kibékíteni” egymással, s a különböző szituációkban a megfelelő, odatartozó, elvárt szerepben megjelenni.

Ez lehetne a konfliktusok feldolgozásának a tanulás mellett második ajánlott módja. Mivel azok többsége az adott helyzetben elvárt és a nyújtott szerepek közötti különbségből fakad, csökken a konfliktusok kialakulásának valószínűsége, ha a szereplők tisztázzák az adott helyzetben *tőlük elvárható szerepeket*. Különösen igaz ez a tereptanár összetett feladatrendszerére: segít, támaszt nyújt, értékkel, ellenőriz, kollegiálisan megosztja tapasztalatait stb. Mindezeket a szerepeit csak egymásnak ellentmondó viselkedésminták sorozatában képes megvalósítani. Ahhoz, hogy hallgatója ne szembesítse adott viselkedését egy korábbi szerepben mutatott viselkedésmintájával, tisztáznia kell, hogy mikor „tanár”, mikor „kolléga”, mikor „terapeuta”. Ha ezt teszi, hallgatója dolgát is megkönnyíti a helyzetnek megfelelő szerep megtalálásában. Ezzel együtt előfordulhatnak természetesen konfliktusok az értékfelfogások és a teljesítményelvárások közötti különbségekből vagy az eltérő szakmai felfogásokból adódóan. Ezek tisztázását is megkönnyíti azonban, ha minden esetben világos, hogy ki hogyan értelmezi az adott helyzeten belüli szerepét.

A terepgyakorlat tanulmányi célból létrejövő két- vagy többszemélyes helyzet, amelyben a szereplők viselkedését alapvetően a hallgató szakmatanulásának igényei határozzák meg. E helyzetben meghatározott feladatokat kell megoldania tereptanára és annak munkahelyi környezete segítségével. A legsúlyosabb szerepkonfliktusok ezen alaphelyzet átértelmezéséből, *valamelyik szereplő ettől eltérő igényeiből és elvárásaiból* erednek.

Ezek ellen véd a világos *terepgyakorlati „szerződés”*. E szerződés – amely sok esetben csak szóbeli megállapodás, de nemritkán ténylegesen írásba foglalt egyezés – abban az esetben tölti be hivatását, ha rögzíti külön a tereptanár és külön a gyakorlók feladatait, a rendelkezésre álló időkeretet, azokat az eszközöket, amelyeket a terep eszközkészereiből a hallgató feladatai megoldásához igénybe vehet, a feladat megoldásának sikerkritériumait (azokat a teljesítményelvárásokat, amelyek mentén a hallgató teljesítményét értékelni fogják) és az elvárt teljesítményszintet. Ehhez a terepgyakorlatok kialakult rendszerében általában hozzátartozik az *értékelőlap*, vagyis az a szempontsor, amelyet a hallgató teljesítményének minősítésekor a tereptanár alkalmazni fog. Az általunk ismert értékelőlapok, illetve értékelési szempontsorok mindegyike a szerződés megkötésekor a hallgató rendelkezésére áll. Ezek többnyire műveleti leírásokat tartalmaznak, nem minősítéseket. Vagyis: a tereptanárnak arra van lehetősége, hogy azt rögzítse, hogy a hallgató elvégzett-e meghatározott feladatokat, nem pedig arra, hogy ezek elvégzésének minőségéről alkosson ítéletet. Azokban az esetekben, amikor a hallgató teljesítményének minőségét is firtatja az értékelőlap, a minősítés szempontjai már a terepgyakorlat előtt egységesen kidolgozottak és nyilvánosak. Van olyan példa, hogy az értékelőlapon megfelelő rovat található a hallgató megjegyzéseinek rögzítésére.

A szerződésnek ki kell térnie a tereptanár és a hallgató feladatain túl azokra a terepen vagy azon kívül hozzáférhető forrásokra is, amelyek a hallgató rendelkezésére állnak a feladat megoldásához. (Más kollégák időbeosztása, más intézményekben való megjelenés és tájékozódás lehetősége, meghatározott dokumentumok stb.)

A szerződés pontosan rögzíti a tereptanár feladatait. Tartalmazza a megbeszélések idejét, helyét, résztvevőit, azokat a tereptanártól elvárható teljesítményeket, amelyek a gyakorlat sikere érdekében feltétlenül biztosítandók.

A jó szerződés rendelkezik arra az esetre, ha egyik vagy másik, esetleg mindegyik fél sérelmesnek látja a másik működését. Sok helyen a terepkoordinátor feladata a vitás kérdésekben való közvetítés, a probléma megoldásában való közreműködés. A gyakorlati képzés együttműködést tételez fel a hallgató és a gyakorlatvezető tanár között. Nem gondoljuk, hogy az együttműködés egyenrangúságot jelent. Ennek ellentmond, hogy a terepgyakorlat irányításáért egyértelműen a tereptanár tartozik felelősséggel. Azért sem tételezhetjük a szereplőket egyenrangúaknak, mert a közösen megélt helyzetekben (általában) eltérő mélységű tapasztalatokkal rendelkeznek. Nem egyenrangúak viszonyában is érvényesülhet azonban mindkét fél igénye arra, hogy tudja: mi és miért történik vele.

A terepre kerülő hallgató általában olyan környezetben találja magát, melynek viszonyai számára ismeretlenek, s amelynek nem egyetlen, nem is legfontosabb célja az oktatás-képzés. Nem egyszerűen joga, hanem a terepgyakorlat eredményessége szempontjából működésének feltétele „beavatása” ezekbe a viszonyokba s azokba a történésekbe, melyek rá várnak. Ha képzését a *beavató pedagógia* szabályainak megfelelően azzal kezdi az adott terepen, hogy felvázolja azt a folyamatot, amelyben megismerhet és kiaknázhat bizonyos helyzeteket, a legtöbbet teszik azért, hogy életéből ne érezze veszteségnek azokat az órákat, napokat és heteket, amelyeket gyakorló tanárként egy iskolában, leendő szociális munkásként egy családsegítő központban kell töltenie.

## Irodalom

- Bognár Mária*: Gondolatok a tereptanárképzésről. In: *Esély*, 1993. 4. sz. 109–117. o.
- Budai István*: A szociális és a pedagógus szakma határán. In: *Esély*, 1993. 3. sz. 119–131. o.
- Az I. Tereptanár Konferencia ajánlásai. 1994. február. Kézirat.
- Pőcze Gábor*: A személyiségfejlesztés szerepe a szociális szakemberképzésben. In: *Esély*, 1993. 4. sz. 99–109. o.
- Pőcze Gábor–Tóth Andrea*: Szociális szakképzés fiatal munkanélküliek számára. In: *Szakképzési Szemle*, IX. évf. 4. és X. évf. 1. sz., 1993–94. 51–56. o., illetve 65–70. o.
- Pőcze Gábor*: Kell-e szociális munkás az iskolának? In: *Esély*, 1990. 4. sz. 83–88. o.
- Pőcze Gábor*: Szociálisasszisztens-képzés: tények, értékek, dilemmák. In: *Esély*, 1990. 2. sz. 75–82. o.
- Pőcze Gábor*: Iskolafejlesztés a tercier szektor szakemberképzéséért. In: *Iskolakultúra*, 1991. 7–8. sz. 73–78. o.
- Pőcze Gábor*: Mi lesz velük? In: *Iskolakultúra*, 1994. 19. sz. 6–12. o.
- Talyigás Katalin–Hegyesi Gábor*: Alapfő-letétel. (Az 1990-es soproni konferencia) In: *Esély*, 1990. 4. sz. 59–62. o.

- A Szociálpedagógiai Konferencia ajánlásai. In: Iskolakultúra, 1993. 10. sz. 42–78. o.
- Suanna J. Wilson: Field instruction. The Free Press A Division of Mcmillan Publishing Co., Inc. 1981. (Ford.: Szentmiklósi Tamás. 1994. Kézirat)
- Ronald Woods: A szociális munka gyakorlatának oktatása. In: Esély, 1990. 5. sz. 44–53. o.
- University of London Közigazgatási és Politikatudományi Kara, társadalomtudományi és igazgatási tanszéke terepdokumentumai. Kézirat, é. n. 6 o.
- Az Arizonai Állami Egyetem szociálismunkás-képző fakultása terepgyakorlati Útmutatója. Kézirat, é. n. 4 o.
- Indiana University School of Social Work (Kiad.): A terepgyakorlati szerződés és az értékelés folyamata. Kézirat, é. n. 7 o.
- Case Western Reserve University (Kiad.): A terepgyakorlat tanulási szerződése, A terepgyakorlat értékelése. Kézirat, é. n. 10 o.
- A terepgyakorlat értékelő lapja. (Bognár Mária) Kiad.: ADU Csepel Oktatási és Szolgáltató KFT. 1993. Kézirat 15 o.
- A szombathelyi Szent-Györgyi Albert Középfiskola Szociálisasszisztens-képzés Terepgyakorlati értékelő lapja. 1993. Kézirat, 8 o.
- A mályi Térkép Oktatási Alapítvány Terepgyakorlati értékelőlapja. 1994. Kézirat, 3 o.

Az együttműködésre nevelő

## **HKT program**

**3 napos felkészítő tanfolyamot hirdet.**

Jelentkezési határidő május 8. Ára 2000 Ft/fő.

Helyszínek: Pécs, Zalaegerszeg. Budapest

Tel/fax: 1691-052 Nádasi Andrea

Humanisztikus Iskola Alapítvány

1138 Budapest, Párkány u. 47.

Postabank 219-98636-021-05541