



SOCIĀLĀ  
MĀRBA UN  
SOCIĀLĀS  
PEDAGOĢIJAS  
MUGSTSKOLA  
ATTĪSTĪBA

# DZĪVES JAUTĀJUMI

XII

ZINĀTNISKU RAKSTU KRĀJUMS

2007

175955

95-3  
L 400

L  
3

SOCIĀLĀ DARBA UN SOCIĀLĀS  
PEDAGOĢIJAS AUGSTSKOLA

„ATTĪSTĪBA”



# DZĪVES JAUTĀJUMI

ZINĀTNISKU RAKSTU KRĀJUMS

XII

RĪGA  
2007

Latvijas Nacionālā  
bibliotēka

Zinātnisku rakstu krājums ir sagatavots Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskolā „Attīstība”, izmantojot augstskolas un ārzemju partneraugstskolu mācību spēku, sociālā darba un sociālās pedagoģijas speciālistu zinātniski pētnieciskā darba rezultātus.

Viršredaktore un

zinātniskā redaktore: *Lidija Šiņņeva*, prof., Dr. paed.

Redkolēģija: *Marks Rodžerss*, prof., Dr. soc. darba (ASV)

*Aina Vilciņa*, prof., Dr. paed.

*Taimi Tulva*, prof., Dr. phil. (Igaunija)

Recenzents: *Oskars Zīds*, prof., Dr. paed., Liepājas Pedagoģijas akadēmija

Tulkojumi: *Teika Lapsa*

Korektore: *Valda Rūtiņa*

Foto un vāka  
noformējums: *Raisa Breslava*

Tehniskā redaktore: *Aelita Pāvuliņa*

## DZĪVES JAUTĀJUMI XI

*Darba autortiesības ir aizsargātas saskaņā ar LR likumu “Par autortiesībām un blakustiesībām”. Darba pārpublicēšana jebkurā drukātā vai elektroniskā formā, kopumā vai pa daļām, tā izdošana, izplatīšana masu saziņas līdzekļos, kā arī kopēšana ir stingri aizliegta bez autoru rakstiskas piekrišanas.*

Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola „Attīstība”.

Eiženijas ielā 1, Rīgā, LV-1007

Iespiests tipogrāfijā JUMI

Lienes ielā 19, Rīgā, LV-1009

ISBN 978-9984-9842-4-7

© **Sociālā darba un sociālās**  
pedagoģijas augstskola  
„Attīstība”, 2007

Latvijas Nacionālā  
BIBLIOTĒKA

0308028190

## SATURS

Table of contents .....	5
Priekšvārds .....	7

### SOCIĀLĀ DARBA PĒTĪJUMI GLOBĀLO PROCESU KONTEKSTĀ

Globālie sociālā darba izglītības un prakses standarti .....	10
<i>Annamarija Kampanīni</i> . Vārdnīcas kā sociālo profesiju stāvokļa atspoguļojums .....	46
<i>Annamaria Campanini</i> . Dictionaries as Representations of the State of the Social Professions – Some Preliminary Observations from an Italian Perspective .....	55
<i>Evija Kļave, Liesma Ose, Marks Rodžerss</i> . Sociālie pakalpojumi cilvēku tirdzniecības upuriem Latvijā un Ilinoisas štatā, ASV .....	65
<i>Līga Āboltiņa</i> . Sistēmiskās supervīzijas diskurss postmodernajā sociālajā darbā .....	105

### SOCIĀLĀ DARBA MAKROPRAKSES PARADIGMA

<i>Dagnija Briede</i> . Sociālā darba makroprakse kā sociālo izmaiņu veikšana .....	118
<i>Lidija Šiļņeva</i> . Projektu un sociālo pakalpojumu programmu rezultātu novērtēšanas metodes .....	145
<i>Dagnija Briede</i> . Racionālais problēmu risināšanas modelis sociālā darba makropraksē .....	176
<i>Māris Pavlovs</i> . Bērnu namu audzēkņu gatavība patstāvīgai dzīvei .....	198

## SOCIĀLĀ DARBA IZGLĪTĪBAS PARADIGMA

<i>Silvija Fargiona</i> . Teorija un prakse: lietas būtība ir vārdos. Valoda, zināšanas un profesionālās aprindas sociālajā darbā .....	222
<i>Silvia Fargion</i> . Theory and Practice: A Matter of Words. Language, Knowledge and Professional Community in Social Work .....	246
<i>Sunaja Ila</i> . Problēmbāzētā mācīšanās sociālā darba izglītībā .....	270
<i>Sunay Īl</i> . Problem Based Learning in Social Work Education .....	283
<i>Bjorns Bloms, Lenarts Nīgreņs, Cia Nīmane, Karīna Šeida</i> . Sociālā darba studentu tiešā praksē izmantotās zināšanas – iemesli, stratēģija un ietekme .....	296
<i>Björn Blom, Lennart Nygren, Cia Nyman, Carina Scheid</i> . Social Work Students' Use of Knowledge in Direct Practice – Reasons, Strategies and Effects .....	319

## SOCIĀLĀ DARBA PSIHOSOCIĀLĀ PARADIGMA

<i>Baiba Bērziņa, Sanita Zeiza, Aija Juhna</i> . Psihosociālais darbs akūtas krīzes situācijā.....	344
<i>Aina Vilciņa</i> . Pusaudžu delinkventa uzvedība un tās korekcija ....	375
<i>Ieva Anšone</i> . Dzīvesstāsta kā metodes izmantošana sociālajā darbā ar veciem cilvēkiem .....	382
Autori .....	400
Summary .....	402

## TABLE OF CONTENTS

Table of content .....	5
Foreward .....	7

### SOCIAL WORK RESEARCHES IN THE CONTEXT OF GLOBAL PROCESSES

Global standards for the education and training of the social work profession .....	10
<i>Annamarija Kampanini</i> . Vārdnīcas kā sociālo profesiju stāvokļa atspoguļojums .....	46
<i>Annamaria Campanini</i> . Dictionaries as Representations of the state of the Social Professions – Some Preliminary Observations from an Italian Perspective .....	55
<i>Evija Kļave, Liesma Ose, Mark Rodgers</i> . Social services for victims of trafficking in Latvia and Illinois, USA .....	65
<i>Līga Āboltiņa</i> . Discourse of systemic supervision in post modern social work .....	105

### MACRO PRACTICE PARADIGM OF SOCIAL WORK

<i>Dagnija Briede</i> . Macro practice of social work as implementation of social changes .....	118
<i>Lidija Šilņeva</i> . Evaluation methods of the results of projects and social service programs .....	145
<i>Dagnija Briede</i> . Rational problem solving model in social work macro practice .....	176
<i>Māris Pavlovs</i> . Preparedness of inhabitants of children's homes for independent life .....	198

## EDUCATIONAL PARADIGM OF SOCIAL WORK

<i>Silvija Fargiona</i> . Teorija un prakse: lietas būtība ir vārdos. Valoda, zināšanas un profesionālās aprindas sociālajā darbā .....	222
<i>Silvia Fargion</i> . Theory and Practice: A Matter of Words. Language, Knowledge and Professional Community in Social Work .....	246
<i>Sunaļa Ila</i> . Problēmbāzētā mācīšanās sociālā darba izglītībā .....	270
<i>Sunay Īl</i> . Problem Based Learning in Social Work Education .....	283
<i>Bjorns Bloms, Lenarts Nīgrens, Cia Nīmane, Karīna Šeida</i> . Sociālā darba studentu tiešā praksē izmantotās zināšanas – iemesli, stratēģija un ietekme .....	296
<i>Björn Blom, Lennart Nygren, Cia Nyman, Carina Scheid</i> . Social Work Students' Use of Knowledge in Direct Practice – Reasons, Strategies and Effects .....	319

## PSYCHO SOCIAL PARADIGM OF SOCIAL WORK

<i>Baiba Bērziņa, Sanita Zeiza, Aija Juhna</i> . Psychosocial work in situation of acute crisis .....	344
<i>Aina Vilciņa</i> . Delinquent behavior of adolescents and its correction .....	375
Ieva Ansons. <i>Usage of life story as a method in social work with elderly</i> .....	382
Authors .....	400
Summary .....	402

## Zināt, ka gaisma uzausīs

Mūsu dzīve ir gluži kā saules ceļš – pat vistumšākajā brīdī mēs zinām, ka uzausīs gaisma: šāda pārliecība ir sociālā darba pamatā. Sociālajiem darbiniekiem šo pārliecību jācenšas nodot saviem klientiem. Bet viens no veidiem, kā tik nepieciešamo pārliecību noturēt un ar to stiprināties pašiem sociālā darba speciālistiem, ir dalīšanās savā starpā ar profesionālām atziņām. Tāpēc **iznācis Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskolas „Attīstība” veidotā un izdotā rakstu krājuma „Dzīves jautājumi” jau XII sējums.**

Mūsu gadsimtā ir tikai likumsakarīgi, ka sociālais darbs tiek aplūkots **globālo procesu** kontekstā. Tiem veltītajā nodaļā šoreiz varam lasīt unikālu publikāciju

*Globālie sociālā darba izglītības un prakses standarti*, ko izveidojušas Starptautiskā sociālā darba skolu asociācija (IASSW) un Starptautiskā sociālo darbinieku federācija (IFSW). Standarti apvieno trīs sociālā darba izglītībai un praksei visā pasaulē būtiskus dokumentus – *Sociālā darba definīciju*; *Sociālā darba ētiku, principu uzskaitījumu*, kas veido pamatu trešajam dokumentam – *Globālajiem sociālā darba izglītības un prakses standartiem*. Šo materiālu papildina vēl divi pielikumi: *Starptautisko sociālā darba izglītības un prakses standartu un to pamatojošo principu izstrādes process* un *Noslēdzošie komentāri un piesardzība dokumenta lietošanā*.

Šie standarti ir ļoti nozīmīgi sociālā darba izglītības un sociālās politikas attīstīšanai arī Latvijā, jo nacionālajos risinājumos dod iespēju vadīties no 21.gadsimta globālajām, sociālekonomiskajām un starpkultūru tendencēm. Standarti darbojas kā starptautiski atskaites punkti sociālā darba izglītībā un praksē, kā arī aizsargā sociālā darba pakalpojumu lietotājus.

Rakstu krājuma nodaļā par globālajiem procesiem ir arī materiāls, kurā no neierasta un interesanta skatupunkta ir aplūkotas sociālu informāciju saturošas vārdnīcas – tās tiek atzītas par sava veida aculieciniecēm norisošajiem procesiem un ar tiem saistītajai profesionālajai darbībai un videi. Savukārt cilvēku tirdzniecības tēmas

raksts iezīmē sociālo pakalpojumu sniegšanas situāciju cilvēku tirdzniecības upuriem Amerikā un Latvijā

Pārējās krājuma trīs nodaļas ir veltītas sociālā darba **makropraksi** (projektu un sociālo pakalpojumu programmu rezultātu novērtēšanas metodes, sociālā darba problēmu risināšanas racionālā metode, bērnu namu audzēkņu gatavība patstāvīgai dzīvei u.c.); **izglītībai** (problēmbāzētā mācīšanās sociālā darba izglītībā, sociālā darba studentu tiešā praksē izmantotās zināšanas u.c.) un **psihosociālajam darbam** (psihosociālais darbs akūtas krīzes situācijā, pusaudžu delinkventa uzvedība un tās korekcija, dzīvesstāsta kā metodes izmantošana sociālajā darbā ar veciem cilvēkiem u.c.). Tas viss kopā vēstī ne tikai par sociālā darba teorētiskās domas attīstību, bet arī par sociālā darba praktisku ietekmi sabiedrībā. Vietējai pieredzei mijoties ar ārzemju autoru rakstos pausto pieredzi, pārliecība par dzīves gaišo pušu uzvaru un pārsvaru nostiprinās. Dari, ko spēj, ar līdzekļiem, kādi tev ir, vietā, kur esi – tas attiecas uz sociālajiem darbiniekiem arī Latvijā.

Jā, bieži vien nav iespējams atvieglot daudzu cilvēku stāvokli tik, cik tas būtu nepieciešams, taču arī iespēju robežās paveiktais uzlabo viņu situāciju. Tāpēc sociālais darbs nav veltīgs. Tāpēc ikvienam ir svarīga pārliecība, ka gaisma uzausīs.

Dr. paed. **Lidija Šilņeva**,  
rakstu krājuma „Dzīves jautājumi”  
zinātniskā redaktore

## SOCIĀLĀ DARBA PĒTĪJUMI GLOBĀLO PROCESU KONTEKSTĀ

---

## GLOBĀLIE SOCIĀLĀ DARBA IZGLĪTĪBAS UN PRAKSES STANDARTI

### Ievads

Starptautiskā sociālā darba skolu asociācija (IASSW) un Starptautiskā sociālo darbinieku federācija (IFSW) ir gandarītas prezentēt šo unikālo publikāciju, kas apvieno trīs sociālajam darbam visā pasaulē būtiskus dokumentus – *Sociālā darba definīciju*; *Sociālā darba ētiku – principu uzskaitījumu* un *Globālos sociālā darba izglītības standartus*.

*Sociālā darba definīcija* neapšaubāmi ir vissvarīgākais profesijas dokuments, jo tā izceļ sociālā darba lomu un funkcijas, un tas ir aktuāli visā pasaulē. Pirmo reizi tā starptautiskā līmenī tika definēta 1982.gadā, un to kopīgi izstrādāja IASSW un IFSW pārstāvji, kas četrus gadus strādāja pie šīs definīcijas izveides. IASSW un IFSW pārstāvju kopīgi veidoto *Sociālā darba definīciju* abas organizācijas formāli pieņēma 2001.gada maijā.

Nesen pārskatītā un IASSW un IFSW kopīgi apstiprinātā *Sociālā darba ētika – principu uzskaitījums* veido pamatu globālajiem sociālā darba ētikas standartiem. Tā ir ietverta nacionālajos standartos un ētikas kodeksos visā pasaulē, un tā ir būtisks elements sociālā darba izglītībā un praksē.

Sociālā darba izglītības standarti mūsu organizācijām ir īpaši būtiski. Tāpēc 2002.gadā mēs sākām veidot sociālā darba izglītības standartus, kas sociālā darba apmācībā radītu konsekvenci un vienotību, vienlaikus ņemot vērā vietējās, kultūras un vēsturiskās perspektīvas. 2004.gadā abas organizācijas atbalstīja *Globālos sociālā darba izglītības standartus* un pirmo reizi izveidoja starptautiskus atskaites punktus (*benchmark*) sociālā darba izglītībai un praksei.

Tāpat kā visi būtiskie dokumenti, arī šie ir dinamiski instrumenti, kas reaģē uz izmaiņām un attīstību mūsu profesijā un pasaulē, kurā tā darbojas. Mūsu organizācijas ir pakļautas 10 gadu ciklam katra dokumenta pārskatīšanā, un nākamā *Sociālā darba definīcijas* pārskatīšanas reize sakrīt ar mūsu sanāksmēm 2010.gadā.

Mēs ceram, ka šo triju sociālā darba izglītības un prakses pamatdokumentu publikācija būs nenovērtējams resurss katram

sociālajam darbiniekam, sociālā darba organizācijām, sociālā darba skolām un citām iesaistītajām pusēm, piemēram, valsts un nevalstiskām aģentūrām.

Dr. Abye Tasse, IASSW prezidents,  
Imelda Dodds, bijusī IFSW prezidente

Atslēgas vārdi: sociālā darba definīcija, sociālā darba ētika, sociālā darba profesijas pamatmērķi, programmas rezultātu standarti, galveno studiju virzienu standarti, sociālā darba profesionālis.

## 1. Vispārīgās nostādnes

### Sociālā darba definīcija<sup>1</sup>

*Sociālā darba profesija veicina sociālās pārmaiņas, problēmu risināšanu attiecībās starp cilvēkiem, kā arī cilvēku atbrīvošanu un iespēju došanu viņiem, paaugstinot viņu labklājību. Lietojot teorijas par cilvēka uzvedību un sociālajām sistēmām, sociālais darbs iejaucas tajos aspektos, kur notiek mijiedarbība starp cilvēkiem un viņu vidi. Cilvēktiesību un sociālā taisnīguma principi ir sociālā darba pamatā.*

### Komentāri

Sociālais darbs tā daudzajās formās pievēršas daudzkrāšajām un kompleksajām mijattiecībām starp cilvēkiem un viņu vidi. Tā misija ir dot iespēju visiem cilvēkiem pilnā mērā attīstīt savu potenciālu, bagātināt savu dzīvi un novērst disfunkciju. Profesionāls sociālais darbs ir vērsts uz problēmu risināšanu un pārmaiņām. Sociālie darbinieki ir pārmaiņu aģenti sabiedrībai un indivīdiem, ģimenēm un

---

<sup>1</sup> Šī starptautiskā sociālā darba profesijas definīcija aizstāj IFSW definīciju, kas bija pieņemta 1982.gadā. Tā pauž izpratni, ka sociālais darbs 21.gadsimtā ir dinamisks un attīstībā esošs, tādējādi neviena definīcija nevar būt visaptveroša.

kopienām, kam tie kalpo. Sociālais darbs ir savstarpēji saistītu vērtību, teorijas un prakses sistēma.

### **Vērtības**

Sociālais darbs izveidojās, balstoties uz humāniem un demokrātiskiem ideāliem, un tā vērtību pamatā ir respekts pret visu cilvēku vienlīdzību, vērtību un cieņu. Kopš pirmsākumiem pirms vairāk nekā gadsimta sociālā darba prakse ir pievērsusies cilvēku vajadzību apmierināšanai un cilvēku potenciāla veidošanai. Cilvēktiesības un sociālais taisnīgums kalpo par sociālā darba aktivitātes motivāciju un pamatojumu. Solidarizējoties ar tiem, kas atrodas neprivilēģētā stāvoklī, profesija mēģina samazināt nabadzību un atbrīvot ievainojamus un apspiestus cilvēkus, lai veicinātu sociālo iekļaušanos. Sociālā darba vērtības ir iemiesotas profesijas nacionālajos un starptautiskajos ētikas kodeksos.

### **Teorija**

Sociālā darba metodoloģijas pamatā ir sistemātiskas, uz pieredzi balstītas zināšanas, kas veidojušās pētījumu un prakses novērtēšanas procesā, ietverot vietējas zināšanas, kas ir raksturīgas šā darba saturam. Tā atzīst cilvēku un vides mijiedarbības sarežģītību un cilvēku spēju gan ietekmēties, gan arī mainīt dažādās ietekmes uz sevi, kas ietver biopsihosociālos faktorus. Sociālā darba profesija balstās uz cilvēku attīstības un uzvedības teorijām, kā arī sociālajām sistēmām, analizējot sarežģītas situācijas un veicinot individu, organizāciju, sociālās un kultūras izmaiņas.

### **Prakse**

Sociālais darbs pievēršas barjerām, nevienlīdzībai un netaisnībai, kas pastāv sabiedrībā. Tas reaģē uz krīzēm un ārkārtas situācijām, kā arī ikdienas personiskajām un sociālajām problēmām. Sociālais darbs izmanto dažādas prasmes, tehnikas un aktivitātes, kas saskan ar tā visaptverošo virzību uz personām un to vidi. Sociālā darba ieviešanā svārstās no primāriem uz personām vērstiem psihosociāliem procesiem līdz pat iesaistei sociālajā politikā, plānošanā un attīstībā. Tas ietver konsultēšanu, klīnisko sociālo darbu, grupu darbu, sociāli pedagoģisko darbu un ģimenes terapiju, kā arī centienus palīdzēt cilvēkiem kopienā iegūt pakalpojumus un resursus. Ieviešanā ietver

arī sociālo institūciju administrēšanu (vadīšanu), kopienas organizāciju un iesaistīšanos sociālās un politiskās aktivitātēs, lai ietekmētu sociālo politiku un ekonomisko attīstību. Visaptverošā sociālā darba virzība ir universāla, bet sociālā darba prakses prioritātes būs atšķirīgas katrā valstī un katrā laikā, un tās ir atkarīgas no kultūras, vēstures un sociālekonomiskajiem apstākļiem.

## 2. Ētika sociālajā darbā, principu uzskaitījums

### 2.1. Ievads

Ētikas apzināšanās ir sociālo darbinieku prakses fundamentāla daļa. Viņu spēja un vēlme darboties ētiski ir būtisks sociālo pakalpojumu lietotājiem sniegto pakalpojumu kvalitātes aspekts. IASSW un IFSW ētikai pievērstās uzmanības mērķis ir veicināt ētiskas debates un atsauksmes dalīborganizācijās, sociālā darba pakalpojumu sniedzēju vidū dalībvalstīs, kā arī sociālā darba skolās un sociālā darba studentu vidū. Daži ētiski izaicinājumi un problēmas, ar ko saskaras sociālie darbinieki, ir raksturīgi noteiktām valstīm; citi ir bieži sastopami. Saglabājot vispārīgu principu līmeni, IASSW un IFSW kopējā paziņojuma mērķis ir mudināt sociālos darbiniekus visā pasaulē runāt par izaicinājumiem un dilemmām, ar ko viņi saskaras, un pieņemt ētiski informētus lēmumus par to, kā darboties katrā konkrētajā gadījumā. Dažas no šīm problēmu sfērām:

- fakts, ka sociālo darbinieku lojalitāte ir konfliktējošu interešu vidū;
- fakts, ka sociālie darbinieki funkcionē gan kā palīdzētāji, gan kā kontrolieri;
- konflikts starp sociālo darbinieku pienākumu aizsargāt to cilvēku intereses, ar kuriem viņi strādā, un sabiedrības prasību pēc efektivitātes un lietderīguma;
- fakts, ka sabiedrības resursi ir ierobežoti.

Šis dokuments par pamatu izmanto sociālā darba definīciju, ko pieņēma atsevišķi IFSW un IASSW Ģenerālajās sanāksmēs Monreālā, Kanādā, 2000.gada jūlijā un par kuru šīs organizācijas vienojās Kopenhāgenā 2001.gada maijā (2.nodaļa). Nākamajā nodaļā ir

atsaukmes uz dažādām cilvēktiesību deklarācijām un konvencijām, kas saistītas ar sociālo darbu, seko vispārējo ētikas principu uzskaitījums, kas iedalīts divās lielās apakšnodalās – cilvēktiesības un sociālais taisnīgums. Beidzamajā nodaļā ietvertas zināmas vadlīnijas ētiskai darbībai sociālajā darbā, un tiek gaidīts, ka visas IFSW un IASSW dalīborganizācijas tās izmantos ētikas kodeksu un vadlīniju izstrādē.

## **2.2. Starptautiskās konvencijas**

Starptautiskās cilvēktiesību deklarācijas un konvencijas veido kopējos sasniegumu standartus un atzīst tiesības, ko pieņem globālā kopiena. Dokumenti, kas īpaši cieši saistīti ar sociālā darba praksi un darbību:

- Vispārīgā cilvēktiesību deklarācija;
- Starptautiskais pakts par civilajām un politiskajām tiesībām;
- Starptautiskais pakts par ekonomiskajām, sociālajām un kultūras tiesībām;
- Konvencija par jebkuras rasu diskriminācijas izskaušanu;
- Konvencija par jebkuras sieviešu diskriminācijas izskaušanu;
- Bērna tiesību konvencija;
- Konvencija par iezemiešu un cilšu tautām neatkarīgās valstīs (ILO konvencija nr. 169).

## **2.3. Principi**

### **2.3.1. Cilvēktiesības un cilvēka cieņa**

Sociālais darbs balstās uz cieņu pret visu cilvēku vērtību un cieņu un no tā izrietošajām tiesībām. Sociālajiem darbiniekiem ir jāuztur un jāaizsargā katras personas fiziskā, psiholoģiskā, emocionālā un garīgā integritāte un labklājība. Tas nozīmē:

- tiesību uz pašnoteikšanos ievērošanu. Sociālajiem darbiniekiem ir jācieņa un jāveicina cilvēku tiesības izvēlēties un pieņemt savus lēmumus neatkarīgi no viņu vērtībām un dzīves izvēlēm, pieņemot, ka tās neapdraud citu cilvēku tiesības un likumiskās intereses;
- tiesību līdzdarboties veicināšanu. Sociālajiem darbiniekiem ir jāveicina cilvēku pilnvērtīga iesaistīšanās un līdzdalība pakalpojumu izmantošanā tādos veidos, kas dod viņiem iespēju

veiksmīgāk pieņemt lēmumus un darboties, lai ietekmētu savu dzīvi;

- attieksmi pret katru personu kā pret veselumu. Sociālajiem darbiniekiem ir jā rūpējas par visu personu ģimenē, kopienā, sociālajā un dabiskajā vidē un jācenšas atzīt visus personas dzīves aspektus;
- spēku noteikšanu un attīstīšanu. Sociālajiem darbiniekiem ir jāvērsas uz visu indivīdu, grupu un kopienu spēcīgajām pusēm, tādējādi veicinot iespēju došanu tām.

### 2.3.2. Sociālais taisnīgums

Sociālajiem darbiniekiem ir pienākums veicināt sociālo taisnīgumu saistībā ar sabiedrību kā veselumu un cilvēkiem, ar kuriem viņi strādā. Tas nozīmē:

- negatīvas diskriminācijas izaicināšanu<sup>2</sup>: sociālie darbinieki ir atbildīgi par negatīvas diskriminācijas izaicināšanu, balstoties uz tādām iezīmēm kā spējas, vecums, kultūra, dzimums, ģimenes stāvoklis, sociālais un ekonomiskais stāvoklis, politiskie uzskati, ādas krāsa un rase, uz citām iezīmēm, seksuālo orientāciju vai reliģiskajiem uzskatiem;
- dažādības atzīšanu: sociālajiem darbiniekiem ir jāatzīst un jāciena kultūras, kurās viņi praktizē, etniskā un kultūras dažādība, ņemot vērā individuālās, ģimenes, grupas un kopienas atšķirības;
- resursu taisnīgu izplatīšanu: sociālajiem darbiniekiem ir jānodrošina, ka viņu rīcībā esošie resursi tiek izplatīti godīgi, atbilstoši vajadzībām;
- netaisnīgu politiku un prakšu izaicināšanu: sociālajiem darbiniekiem ir pienākums pievērst savu darba devēju, politikas veidotāju, politiķu un vispārējās publikas uzmanību tām situācijām, kurās resursi ir nepietiekami vai kurās resursu,

---

<sup>2</sup>Dažās valstīs termina „negatīva diskriminācija” vietā lieto terminu „diskriminācija”. Šai gadījumā tiks lietots vārds „negatīva”, jo dažās valstīs izmanto arī terminu „pozitīva diskriminācija”. Pozitīva diskriminācija ir pazīstama kā „apstiprinoša darbība”. Pozitīva diskriminācija vai apstiprinoša darbība nozīmē pozitīvus soļus, kas tiek veikti, lai pievērstos vēsturiskās diskriminācijas ietekmei uz grupām.

politiku un prakšu izplatīšana ir apspiedoša, netaisnīga vai kaitīga;

- solidāru darbību: sociālo darbinieku pienākums ir izaicināt sociālos apstākļus, kas veicina sociālo izslēgšanu, stigmatizāciju vai pakļaušanu, un veicināt iekļaujošas sabiedrības veidošanos.

## 2.4. Profesionālā darbība

IFSW un IASSW nacionālo dalīborganizāciju pienākums ir attīstīt un regulāri pārskatīt ētikas kodeksus vai ētikas vadlīnijas atbilstoši IFSW/ IASSW uzstādījumam. Nacionālo organizāciju pienākums ir arī informēt sociālos darbiniekus un sociālā darba skolas par šiem kodeksiem vai vadlīnijām. Sociālajiem darbiniekiem ir jāstrādā saskaņā ar ētikas kodeksu vai vadlīnijām, kas ir aktuālas noteiktajā valstī. Tās ietvers detalizētākas ētiskas prakses vadlīnijas, kas ir atbilstošas nacionālajam kontekstam. Atbilstošas ir šādas vispārīgās profesionālās darbības vadlīnijas:

- 2.4.1. Sociālajiem darbiniekiem ir jāizveido un jā saglabā nepieciešamās prasmes un kompetence, kas nepieciešama darba veikšanai.
- 2.4.2. Sociālie darbinieki nedrīkst ļaut savas prasmes izmantot nehumānu mērķu labā, piemēram, spīdzināšanai vai terorismam.
- 2.4.3. Sociālajiem darbiniekiem ir jāstrādā integrēti. Tas ietver uzticības pilnu attiecību ar cilvēkiem, kuri lieto sociālā darba pakalpojumus, neizmantošanu, atzīstot robežu starp personisko un profesionālo dzīvi, kā arī ietver savas pozīcijas neizmantošanu personiskam labumam vai guvumam.
- 2.4.4. Sociālajiem darbiniekiem ir jāstrādā ar cilvēkiem, kas izmanto viņu pakalpojumus, izrādot līdzciecību, empātiju un atbalstu.
- 2.4.5. Sociālie darbinieki nedrīkst pakļaut savām vajadzībām vai interesēm to cilvēku intereses vai pakalpojumus, kuri izmanto viņu pakalpojumus.
- 2.4.6. Sociālo darbinieku pienākums ir spert nepieciešamos soļus, lai rūpētos par sevi profesionāli un personiski darba vietā un sabiedrībā, lai nodrošinātu spēju sniegt atbilstošos pakalpojumus.

- 2.4.7. Sociālajiem darbiniekiem ir jā saglabā konfidencialitāte attiecībā uz informāciju par cilvēkiem, kuri izmanto viņu pakalpojumus. Izņēmumus iespējams attaisnot tikai gadījumos, ja spēkā ir augstākas ētiskas prasības (piemēram, dzīvības sargāšana).
- 2.4.8. Sociālajiem darbiniekiem jāapzinās, ka viņi ir atbildīgi par savām darbībām pakalpojumu lietotāju, cilvēku, ar kuriem viņi strādā, kolēģu, darba devēju, profesionālās asociācijas un likuma priekšā un ka šīs atbildības var nonākt savstarpējā konfliktā.
- 2.4.9. Sociālajiem darbiniekiem ir jāvēlas sadarboties ar sociālā darba skolām, lai atbalstītu sociālā darba studentus labas kvalitātes praktiskas apmācības iegūšanā un praktisku zināšanu apguvē.
- 2.4.10. Sociālajiem darbiniekiem ir jāveicina un jāiesaistās ētiskās debatēs ar kolēģiem un darba devējiem, kā arī jāuzņemas atbildība par ētiski informētu lēmumu pieņemšanu.
- 2.4.11. Sociālajiem darbiniekiem ir jābūt gataviem izklāstīt savu lēmumu pamatojumu, balstoties uz ētiskiem apsvērumiem, atskaitoties par savām izvēlēm un darbībām.
- 2.4.12. Sociālajiem darbiniekiem savu darba devēju organizācijās un valstīs ir jārada apstākļi, kuros šī uzskaitījuma un nacionālā kodeksa principi tiek pārrunāti, novērtēti un uzturēti.

### 3. Starptautiskie sociālā darba profesijas izglītības un prakses standarti

#### Ievads

Globālo sociālā darba profesijas<sup>3</sup> izglītības un prakses standartu izstrādes process ir tikpat nozīmīgs kā rezultāts – izstrādātie standarti. Uzņemoties šādu iniciatīvu, bija svarīgi, lai tiktu ņemts vērā un dokumenta izstrādes gaitā atspoguļots arī mazākuma viedoklis. Tādējādi A pielikumā pilnībā aprakstīti standartu izstrādes procesi un

---

<sup>3</sup> Visas atsaucēs uz terminu „sociālais darbs” šajā dokumentā var lasīt kā „sociālā darba profesija” un terminu „sociālais darbinieks” var lasīt kā „sociālā darba profesionālis”.

dokumentēti izteiktie mazākuma viedokļi. Ņemot vērā procesa – rezultāta dialektikas centrālo lomu un faktu, ka standartiem pamatā esošos principus lielā mērā veidojis pats izstrādes process, ir svarīgi, ka standarti tiek lasīti kopā ar A un B pielikumu. B pielikumā sniegti noslēdzošie komentāri un apskatīta piesardzība, kas jāievēro, lietojot dokumentu. Pēc visu A un B pielikumā izklāstīto jautājumu izskatīšanas ar pienācīgu rūpību un ņemot vērā nepieciešamību ievērot apstākļu noteiktu reālo situāciju un neskaidrības attiecībā uz sociālā darba apmācību un praksi, šajā dokumentā detalizētas deviņas standartu kopas, kas attiecas uz skolas pamatmērķi vai misiju; programmas mērķiem un rezultātiem; programmas kursiem (ieskaitot praksi); galvenajiem studiju virzieniem; kvalificēto personālu; sociālā darba studentiem; struktūru, administrēšanu, pārvaldību un resursiem; kultūru dažādību; sociālā darba vērtībām un ētiku. Sākumā tiek pieņemta starptautiska sociālā darba definīcija un apkopoti sociālā darba galvenie mērķi un funkcijas.

## Starptautiskā sociālā darba definīcija

2001.gada jūlijā IASSW un IFSW vienojās par šādu starptautisku sociālā darba definīciju.

*Sociālā darba profesija veicina sociālās pārmaiņas, problēmu risināšanu attiecībās starp cilvēkiem, kā arī cilvēku atbrīvošanu un iespēju došanu viņiem, paaugstinot viņu labklājību. Izmantojot teorijas par cilvēka uzvedību un sociālajām sistēmām, sociālais darbs iejaucas tajos aspektos, kur notiek mijiedarbība starp cilvēkiem un viņu vidi. Cilvēktiesību un sociālā taisnīguma principi ir sociālā darba pamatā.<sup>4</sup>*

<sup>4</sup> Daži kolēģi ir kritizējuši šo definīciju, izsakot viedokli, ka tā nepilnīgi ietver viņu apstākļus. Kolēģis no Honkongas Politehniskās universitātes (*Hong Kong Polytechnic University*) izteica bažas par to, ka Rietumu modelī nav uzsvara uz atbildību un kolektīvu. Viņš ierosināja šādus definīcijas papildinājumus (izcelti): „Sociālā darba profesija veicina sociālās pārmaiņas, **kā arī sociālo stabilitāti**, problēmu risināšanu **un harmoniju** attiecībās starp cilvēkiem un cilvēku atbrīvošanu un iespēju došanu viņiem, lai uzlabotu labklājību. Izmantojot teorijas par cilvēka uzvedību un sabiedriskajām sistēmām **un respektējot unikālo kultūru un tradīcijas dažādās etniskajās grupās**, sociālais darbs iejaucas tajās vietās, kur notiek mijiedarbība starp cilvēkiem un viņu vidi **un kur cilvēki labi sadzīvo ar sev tuviem cilvēkiem.**”

Definīcija un sekojošie komentāri iekļaujas plašāku ētisko principu parametros, kas nevar tikt noliegti ideoloģiskā līmenī. Tomēr fakts, ka sociālais darbs valstīs, reģionos un pasaulē tiek veikts dažādi un ka dažviet dominē tā kontroles un *status-quo* saglabāšanas funkcijas, nevar tikt apstrīdēts. Lorencs (2001) uzskatīja, ka profesijas nenoteiktība, spriedze un pretrunas, ko vajadzētu pastāvīgi pārrunāt, ir gan tās panākumu, gan izaicinājumu pamatā. Iespējams, ka tieši šī spriedze bagātina vietējā – globālā dialektiku un attaisno globālu standartu izstrādi. Saskaņā ar Lorencu (2001:12) „atvērtība dažādām paradigmām dod šai profesijai iespēju darboties ļoti specifiskos (un pastāvīgi mainīgos) vēsturiskos un politiskos apstākļos, vienlaicīgi tiecoties sasniegt noteiktu vispārības, zinātniskas pamatoības, profesionālas autonomijas un morālas atbildības pakāpi”.

### Sociālā darba profesijas pamatmērķi

Sociālais darbs dažādās pasaules daļās ir fokusēts uz iejaukšanos ar attīstošiem, aizsargājošiem, preventīviem un/vai terapeitiskiem nolūkiem. Balstoties uz pieejamo literatūru, kolēģu atsauksmēm konsultāciju laikā un komentāriem par starptautisku sociālā darba definīciju, ir definēti šādi sociālā darba pamatmērķi:

- veicināt marginalizētu, sociāli izslēgtu, nabadzīgu, viegli ietekmējamu un riska situācijā esošu cilvēku grupu integrāciju<sup>5</sup>;
- pievērsties barjerām, nevienlīdzībai un netaisnībai, kas eksistē sabiedrībā, un apstrīdēt tās;
- veidot īstermiņa un ilgtermiņa darba attiecības ar indivīdiem, ģimenēm, grupām, organizācijām un kopienām un mobilizēt tās, lai paaugstinātu to labklājību un problēmu risināšanas spējas;
- izglītot cilvēkus un palīdzēt viņiem saņemt pakalpojumus un resursus viņu kopienās;
- formulēt un ieviest politiku un programmas, kas paaugstina cilvēku labklājību, veicina attīstību un cilvēktiesības, veicina

---

Cilvēktiesību un sociālā taisnīguma principi, kā arī atbildība un kolektīvā harmonija ir sociālā darba pamatā dažādās valstīs.” Šis papildinājums tika akceptēts.

<sup>5</sup> Šādiem jēdzieniem nav skaidras definīcijas. Personas, kas ir „padarītas maznozīmīgas”, „izstumtas no sabiedrības”, „nabadzīgas”, „viegli ietekmējamās” un/vai „pakļautas riskam”, var tikt šādi definētas katrā atsevišķā valstī un/vai reģionā.

kolektīvu sociālo harmoniju un sociālo stabilitāti, ciktāl šāda stabilitāte nepārkāpj cilvēktiesības;

- mudināt cilvēkus iestāties par attiecīgu vietēju, nacionālu, reģionālu un/vai starptautisku problēmu risināšanu;
- iestāties cilvēku labā un/vai kopā ar viņiem par politiku, kas atbilst profesijas ētiskajiem principiem, tās izstrādi un mērķtiecīgu ieviešanu;
- iestāties cilvēku labā un/vai kopā ar viņiem par izmaiņām politikās un strukturālajos apstākļos, kas saglabā cilvēku maznozīmīguma, nabadzības un ietekmējamības stāvokli un grauj dažādu etnisko grupu kolektīvo sociālo harmoniju un stabilitāti, ciktāl šāda stabilitāte nepārkāpj cilvēktiesības;
- strādāt to cilvēku aizsardzībai, kuri nevar aizsargāt sevi paši, piemēram, bērnu un jauniešu, kam nepieciešama aprūpe, un personu ar garīgām slimībām vai garīgu atpalcību saskaņā ar pieņemamas un ētiski korektas likumdošanas noteiktiem kritērijiem;
- iesaistīties sabiedriskās un politiskās aktivitātēs, lai ietekmētu sociālo politiku un ekonomisko attīstību un īstenotu pārmaiņas, kritizējot un likvidējot nevienlīdzību;
- nostiprināt stabilas, harmoniskas un uz savstarpēju cieņu balstītas sabiedrības, kurās netiek pārkāptas cilvēktiesības;
- veicināt cieņu pret tradīcijām, kultūrām, ideoloģijām, uzskatiem un reliģijām starp dažādām etniskām grupām un sabiedrībām, ciktāl tās nav pretrunā ar fundamentālām cilvēktiesībām;
- plānot, organizēt, administrēt un vadīt programmas un organizācijas, kuru mērķi ir vieni no iepriekš aprakstītajiem.

### 3.1. Skolas pamatmērķa vai misijas standarti

Visām skolām jātiecas uz pamatmērķa vai misijas izstrādi, kas:

- ir skaidri formulēta, lai tā būtu saprotama lielākajām iesaistītajām pusēm<sup>6</sup>, kuras ir investējušas šāda mērķa sasniegšanā vai misijas īstenošanā;

<sup>6</sup> Iesaistītās puses ietver pašas izglītības iestādes, sociālās institūcijas, ieskaitot praktiķus, vadītājus un supervizorus; sociālā darba organizācijas kā potenciālos darba devējus un prakses apmācības vietu piedāvātājus; sociālā darba pakalpojumu

- atspoguļo sociālā darba vērtības un ētiskos principus;
- atspoguļo cenšanos panākt vienlīdzību, ņemot vērā skolas atrašanās vietu un demogrāfisko profilu. Tādējādi pamatmērķim vai misijai jāiekļauj etniskā un dzimumu pārstāvība fakultātē, kā arī studentu ieinteresēšanas par studijām un uzņemšanas procedūrām;
- ievēro pakalpojumu lietotāju tiesības un intereses, kā arī viņu līdzdalību visos programmu sniegšanas aspektos.

### 3.2. Programmas mērķu un rezultātu standarti

Attiecībā uz programmas mērķiem un rezultātiem skolām jācenšas sasniegt sekojošo:

- ir specificēti skolas programmas mērķi un gaidāmie augstākās izglītības rezultāti;
- programmas struktūrā un īstenošanā ir atspoguļotas profesijas vērtības un ētiskie principi;
- ir identificētas programmas realizācijas metodes, lai nodrošinātu, ka tās veicina sociālā darba studentu izzinošo, psihoemocionālo un garīgo attīstību;
- ir norādīts, kā programmā ir atspoguļotas sociālā darba profesijas pamatzināšanas, procesi, vērtības un prasmes, kas tiek lietotas praksē atkarībā no apstākļiem;
- ir norādīts, kā sociālā darba studentiem jāsasniedz sociālā darba vērtību, zināšanu un prasmju apzinātas<sup>7</sup> un profesionālas lietošanas pamatlīmenis;
- ir norādīts, kā programma ir saskaņota ar profesijas mērķiem, kas noteikti nacionālā, reģionālā vai starptautiskā līmenī, un ka programma ir vērsta uz vietējām, nacionālām, reģionālām un starptautiskām attīstības vajadzībām un prioritātēm;
- tā kā sociālais darbs nenotiek vakuumā, programmā jābūt redzāmam, ka ir ņemta vērā globālu kultūras, ekonomisku,

---

izmantotājus; studentus; valdību, ja tā finansē institūciju un/ vai izvirza standartus; un plašāku kopienu.

<sup>7</sup> „Apzināta” šajā kontekstā nozīmē spēju jautāt: ko mēs darām? Kādēļ mēs to darām? Vai tas ir to cilvēku interesēs, ar kuriem mēs strādājam? Šāda apzināšanās ir nepieciešama un vēlams neatkarīgi no darba vides, vai tā būtu, piemēram, liberāla demokrātija, komunitārisms, autokrātija vai autoritāras sociāli kulturālās sistēmas, vai demokrātisks sociālisms.

komunikācijas, sociālu, politisku, psiholoģisku un dažādu garīgo mācību iezīmju mijiedarbība;

- ir nodrošināta izglītojoša sagatavošana, kas ir svarīga sociālā darba sākšanai ar atsevišķiem cilvēkiem, ģimenēm, grupām un/vai kopienām attiecīgajos apstākļos;
- pašnovērtējums, lai noteiktu, kādā mērā tiek sasniegti skolas programmas mērķi un gaidītie rezultāti;
- ārēju ekspertu/ kolēģu/ darbadevēju/ bijušo absolventu novērtējums, ciktāl tas ir pamatots un finansiāli iespējams;
- īpašas sociālā darba kvalifikācijas piešķiršana sertifikāta, diploma, pirmās pakāpes izglītības vai pēcstudiju izglītības līmenī, ko apstiprinājušas nacionālās un/vai reģionālās kvalifikācijas institūcijas, ja šādas institūcijas ir.

### **3.3. Programmas studiju virzienu un prakses standarti**

#### **Attiecībā uz programmas studiju virzienu standartiem skolām konsekventi jācenšas sasniegt sekojošo:**

- studiju virzieni un apmācības metodes ir saskaņotas ar skolas programmas mērķiem, gaidāmajiem rezultātiem un skolas misiju;
- ir noteikti programmas teorētiskā un praktiskā darba sastāvdaļu organizācijas, īstenošanas un novērtēšanas plāni;
- pakalpojumu lietotāju iesaistīšanās programmu plānošanā un īstenošanā;
- vietējiem apstākļiem un dažādu etnisko grupu un kopienu tradīcijām un kultūrām atbilstošas sociālā darba izglītības un prakses atzīšana un attīstīšana, ja vien šīs tradīcijas un kultūras nav pretrunā ar cilvēktiesībām;
- īpaša uzmanība pastāvīgai studiju virzienu pārskatīšanai un attīstībai;
- ir nodrošināts, ka studiju virzieni palīdz sociālā darba studentiem attīstīt prasmi kritiski domāt, izveidot izglītota cilvēka attieksmi, ko raksturo domāšana un secinājumu izdarīšana, atvērtība jaunai pieredzei un paradīgmām, kā arī palīdz veidot apņemšanos apgūt zināšanas visas dzīves laikā;
- praksei vajadzētu būt pietiekami ilgai, veicamajiem uzdevumiem – pietiekami sarežģītiem un ar pietiekami daudzām iespējām mācīties, lai nodrošinātu studentu gatavību profesionālai praksei;

- ir plānota mijiedarbība un saiknes starp skolu un aģentūru/prakses norises vietu<sup>8</sup>;
- ir sniegtas vadlīnijas prakses supervizoriem un instruktoriem;
- kvalificētu vai pieredzējušu prakses supervizoru vai instruktoru izvirzīšana atbilstoši katrā valstī raksturīgajai sociālā darba profesijas attīstībai un prakses supervizoru vai instruktoru apmācība un instruēšana;
- prakses instruktoru iekļaušana un līdzdalība studiju virzienu izstrādē, īpaši to, kuros paredzēta prakse;
- partnerattiecības starp izglītojošo iestādi un aģentūru/ sociālo institūciju un pakalpojumu lietotājiem lēmumu pieņemšanas procesā par praktisko apmācību un studentu prakses vērtēšanu;
- prakses rokasgrāmata, kas apraksta prakses standartus, procedūras un gaidāmos rezultātus, ir pieejama prakses instruktoriem un supervizoriem;
- ir nodrošināti programmas praktiskās darba daļas vajadzībām adekvāti un pietiekami resursi.

### 3.4. Galveno studiju virzienu standarti

Attiecībā uz galveno studiju virzienu standartiem skolām jātiecas uz sekojošo:

- 3.4.1. Studiju virzieni, kas noteikti vietējo, nacionālo un/vai reģionālo/starptautisko vajadzību un prioritāšu rezultātā, tiek identificēti un iekļauti programmā.
- 3.4.2. Neskatoties uz 3.4.1.punktu, ir noteikti galvenie studiju virzieni, kurus iespējams uzskatīt par universāli lietojamiem. Tādējādi skolai vajadzētu nodrošināt, ka sociālā darba studenti līdz viņu pirmās sociālā darba kvalifikācijas beigām ir izgājuši šādus galvenos studiju virzienus, kas sadalīti četrās konceptuālās daļās:

#### 3.4.2.1. Sociālā darba profesija

- Kritiska sapratne par to, kā sociāli strukturāla nevienlīdzība, diskriminācija, apspiestība un sabiedriska, politiska un

<sup>8</sup> Prakse notiek dažādās vietās – gan organizācijās, gan arī izmantojot tiešus sakarus ar kopienām; šīs vietas var būt izvēlētas pēc ģeogrāfiskā vai noteiktu interešu principa. Dažas skolas ir nodibinājušas neatkarīgas studentu apvienības kopienās, kurās notiek prakse.

ekonomiska netaisnība iespaido cilvēka darbību un attīstību visos līmeņos, t. sk. globālā līmenī.

- Zināšanas par cilvēka uzvedību un sociālo vidi, ar īpašu uzsvāri uz mijiedarbību starp personu un vidi, attīstību dzīves laikā un mijiedarbību starp bioloģiskiem, psiholoģiskiem, sociāli strukturāliem, ekonomiskiem, politiskiem un kultūras faktoriem, kas veido cilvēka attīstību un uzvedību.
- Zināšanas par to, kā tradīcijas, kultūra, uzskati, reliģijas un paražas ietekmē cilvēka darbību un attīstību visos līmeņos, t. sk. par to, kā tie var gan veicināt, gan apgrūtināt izaugsmi un attīstību.
- Kritiska sapratne par sociālā darba pirmsākumiem un mērķiem.
- Sapratne par katrā valstī atšķirīgiem sociālā darba pirmsākumiem un attīstību.
- Pietiekamas zināšanas par saistītām nodarbēm un profesijām ar mērķi veicināt sadarbību un komandas darbu starp profesiju pārstāvjiem.
- Zināšanas par sociālās labklājības politiku (vai tās neesamību), pakalpojumiem un likumiem vietējā, nacionālā un/vai reģionālā/starptautiskā līmenī un par sociālā darba lomām politikas plānošanā, īstenošanā un vērtēšanā un sociālo pārmaiņu procesos.
- Kritiska sapratne par to, kā sociālā stabilitāte, harmonija, savstarpēja cieņa un kolektīva solidaritāte iespaido cilvēka darbību un attīstību visos līmeņos, t.sk. globālā līmenī, ciktāl šāda stabilitāte, harmonija un solidaritāte netiek izmantota cilvēktiesību pārkāpumu *status quo* saglabāšanai.

#### 3.4.2.2. *Sociālā darba profesionālis*

- Kritiski pašvērtējoša praktiķa veidošana, kurš ir spējīgs strādāt sociālā darbinieka profesijas vērtību ietvaros un kurš kopā ar darba devēju uzņemas atbildību par savu labklājību un profesionālo attīstību, ieskaitot izvairīšanos no „izdegšanas” sindroma.
- Saistības starp personiskās dzīves pieredzi, personīgo vērtību sistēmu un sociālā darba praksi atzišana.
- Nacionālo, reģionālo un/vai starptautisko sociālā darba ētikas kodeksu un to pielietojamības konkrētajos apstākļos vērtēšana.

- Sociālo darbinieku sagatavošana, balstoties uz kopuma principu, sniedzot prasmes, kas ļauj strādāt dažādos apstākļos ar dažādām etniskām, kultūras, “rasu”<sup>9</sup>, dzimumu un reliģiskām grupām, kā arī cita veida dažādības apstākļos.
- Sociālā darbinieka veidošana, kurš ir spējīgs konceptualizēt sociālā darba zināšanas, kas uzkrātas dažādās kultūrās, tradīcijās un paražās dažādās etniskās grupās, ciktāl šī kultūra, tradīcijas, paražas un piederība etniskai grupai netiek izmantota cilvēktiesību pārkāpšanai.
- Sociālā darbinieka veidošana, kurš spēj risināt varas radītos sarežģījumus, multidimensiju, ētiskos, juridiskos un dialogiskos aspektus<sup>10</sup>.

### 3.4.2.3. Sociālā darba prakses metodes

- Pietiekamas praktiskās prasmes un zināšanas, kā novērtēt situāciju, veidot attiecības un palīdzēšanas procesus, lai sasniegtu programmā noteiktos sociālā atbalsta mērķus, kā arī praktiskās prasmes un zināšanas attīstošā, aizsargājošā, preventīvā un/vai terapeitiskā iejaukšanās procesā – atkarībā no tā, uz ko ir fokusēta programma un profesionālā prakse.
- Sociālā darba vērtību, ētisko principu, zināšanu un prasmju lietošana, lai cīnītos ar nevienlīdzību un sociālu, politisku un ekonomisku netaisnību.
- Zināšanas un prasmes sociālā darba pētniecībā un pētījumu metožu izmantojumā, t. sk. attiecīgu pētniecības paradīgmu ētiskā izmantošanā, un pētniecības lietošanas sociālajā darbā un dažādu zināšanu<sup>11</sup> avotu par sociālā darba praksi kritisks vērtējums.

<sup>9</sup> Jēdzieni „rase” un „rases” ir likti pēdiņās, lai atspoguļotu, ka tie ir sociāli strukturāli un politiski uzstādījumi, kuros dažas dominējošas grupas izmanto bioloģiskas atšķirības starp cilvēkiem, lai apspiestu, izstumtu un padarītu nenozīmīgas grupas, kas tiek uzskatītas par minoritātēm.

<sup>10</sup> Citēts no Dominelli L. (2004) darba „*Social work: Theory and Practice for a Changing Profession*”.

<sup>11</sup> Pawson, R. et. al. (2003). *Types and quality of knowledge in social care*. Social Care Institute for Excellence.

<http://scie.org.uk/sciesproducts/knowledgereviews/KRO3summaryonlineversion071103.pdf>

- Sociālā darba vērtību, ētisko principu, zināšanu un prasmju lietošana, lai veicinātu rūpes, savstarpēju cieņu un savstarpēju atbildību starp sabiedrības locekļiem.
- Supervīzija izglītības prakses vietā, pienācīgi ņemot vērā 3. punktā izklāstīto.

#### 3.4.2.4. *Sociālā darba profesijas paradigma*

Ir šādas epistemoloģiskas paradigmas (kas nav savstarpēji izslēdzošas), kam vajadzētu būt profesionālas sociālā darba studiju pamatkursu, tālākizglītības un prakses pamatā:

- visu cilvēku pašcieņas, vērtības un unikalitātes atzīšana un pieņemšana;
- savstarpējas saistības atzīšana starp visām sistēmām un to iekšienē, mikro-, vidējā un makrolīmenī;
- uzsvars uz to, cik svarīga ir iestāšanās par pārmaiņām sociāli strukturālajos, politiskajos un ekonomiskajos apstākļos, kas cilvēkiem atņem iespējas, padara tos maznozīmīgus un izslēdz no sabiedrības, un šādu pārmaiņu īstenošana;
- uzsvars uz indivīdu, ģimeņu, grupu, organizāciju un kopienu spēju palielināšanu un iespēju došanu viņiem, balstoties uz attīstošu un uz indivīdu centrētu pieeju;
- zināšanas par un cieņa pret pakalpojumu lietotāju tiesībām;
- problēmu risināšana un prognozējama socializācija, pamatojoties uz sapratni par to, kāda ir atbilstoša attīstība dzīves cikla laikā, kādi ir dzīves laikā paredzamie uzdevumi un vecumposmu krīzes, ņemot vērā arī sociālās un kultūras gaidas (ekspektācijas);
- pieņemot, ka visiem cilvēkiem ir stiprās puses un potenciāls, tā identificēšana un atzīšana;
- „rasu”, kultūras, reliģijas, tautības, valodas, dzimuma, seksuālās orientācijas un spēju atšķirību dažādības atzīšana un cieņa pret to.

## 4. Standarti, kas saistās ar kvalificēto personālu

Saistībā ar kvalificēto personālu, skolām un sociālām institūcijām jātiecas uz sekojošo:

- 4.1. Skola un sociālās institūcijas ir nodrošinātas ar kvalificēto personālu pietiekamā skaitā, ar pietiekamām zināšanām un ar attiecīgu kvalifikāciju, ko nosaka sociālā darba profesijas attīstības līmenis attiecīgajā valstī. Ciktāl iespējams, maģistra līmeņa kvalifikācijai sociālajā darbā vai saistītā nozarē (valstīs, kurās sociālais darbs tikai sācis attīstīties) vajadzētu būt obligātai prasībai (*īpaši svarīgi Latvijas apstākļos – red. komentārs*).
- 4.2. Kvalificētajam personālam ir dotas iespējas piedalīties skolas pamatmērķu vai misijas izstrādē, programmas mērķu un gaidāmo rezultātu formulēšanā un jebkurā citā iniciatīvā, kurā skola varētu būt iesaistīta;
- 4.3. Ir nodrošināta kvalificētā personāla pastāvīga profesionālā attīstība, it īpaši jaunu zināšanu jomās.
- 4.4. Skaidri formulēts paziņojums, par skolas/ sociālās institūcijas uz vienlīdzību balstītu politiku vai prioritātēm attiecībā uz dzimumu, tautību, „rasi” vai jebkuru citu dažādības formu kvalificētā personāla pieņemšanā un iecelšanā amatos.
- 4.5. Uzmanība, kas tiek pievērsta dažādām valodām saistībā ar sociālā darba praksi šajā kontekstā.
- 4.6. Sadalot mācīšanas, prakses instruktāžas, supervīzijas un administratīvā darba apjomu un paredzot arī pētniecību un publikācijas.
- 4.7. Ir noteikts, ka kvalificētais personāls tiek iesaistīts, ciktāl tas ir pamatoti un iespējami, sociālās politikas efekta formulēšanā, analīzē un vērtēšanā un sadarbības ar kopienu iniciatīvās.

## 5. Standarti, kas saistīti ar sociālā darba studentiem

Attiecībā uz sociālā darba studentiem skolām jācenšas sasniegt sekojošo:

- 5.1. Skaidri definēti uzņemšanas kritēriji un procedūras.
- 5.2. Studentu uzņemšanas, pielāgšanas pie mācībām un paturēšanas politika, kas atspoguļo skolas atrašanās vietas demogrāfisko profilu un kuras izstrādē un ieviešanā aktīvi iesaistītos praktiķi un pakalpojumu sniedzēji. Vajadzētu pietiekami ņemt vērā tās

minoritāšu grupas<sup>12</sup>, kas ir nepietiekami pārstāvētas vai nepietiekami apkalpotas. Jāņem vērā arī saistīti kriminālpārkāpumi, kas ietver arī vardarbību pret citiem vai cilvēktiesību pārkāpumus, uzņemoties primāro atbildību par pakalpojumu lietotāju aizsargāšanu un iespēju došanu tiem.

- 5.3. Ir paredzēta studentu konsultēšana, kas virzīta uz studentu orientēšanu, studenta piemērotības un motivācijas karjerai sociālajā darbā novērtēšanu, studenta snieguma regulāru vērtēšanu un studenta vadīšanu kursu/moduļu izvēlē.
- 5.4. Augstas kvalitātes izglītības programmas sniegšana neatkarīgi no tās piedāvāšanas veida. Piedāvājot tālmācību, jaukta veida apmācību, decentralizētu apmācību vai apmācību, izmantojot internetu, ir nodrošināti mehānismi instruktāžai un supervīzijai uz vietas, it īpaši attiecībā uz programmas praktisko daļu.
- 5.5. Skaidri studenta akadēmisko sekmju un prakses snieguma vērtēšanas kritēriji.
- 5.6. Netiek pieļauta neviena studenta diskriminācija pēc „rases”, ādas krāsas, kultūras, tautības, valodas, reliģijas, politiskās orientācijas, dzimuma, seksuālās orientācijas, vecuma, ģimenes stāvokļa, fiziskā stāvokļa un sociāli ekonomiskā statusa.
- 5.7. Apstrīdēšanas un pārsūdzēšanas procedūras, ja tādas ir pieejamas, ir saprotami izskaidrotas visiem studentiem, un tās bez aizspriedumiem tiek izmantotas studentu novērtēšanā.

## **6. Struktūras, administrācijas, pārvaldības un resursu standarti**

Attiecībā uz struktūru, administrāciju, pārvaldību un resursiem skolai un/vai izglītības iestādei jātiecas uz sekojošo:

- 6.1. Sociālā darba programmas veic atsevišķa struktūrvienība – fakultāte, skola, nodaļa, centrs vai daļa, kam ir skaidra identitāte izglītības iestādē.

---

<sup>12</sup> „Minoritātes grupa” varētu tikt definēta, balstoties uz skaitu vai uz sapratni par “minoritāti” sociāli ekonomiskā un/vai politiskā statusa nozīmē. Šis jēdziens joprojām ir neviennozīmīgs un apstrīdēts, un ir definējams un precizējams, ņemot vērā konkrētos sociālos apstākļus.

- 6.2. Skolai ir iecelts vadītājs, kas pierādījis kompetenci administratīvajā, izglītības un profesionālajā jomā, vēlams, sociālā darba profesijā.
- 6.3. Vadītājs ir galvenais atbildīgais par skolas profesionālu vadību un tās darba koordināciju, un viņam ir pietiekami daudz laika un resursu, lai veiktu šos pienākumus.
- 6.4. Skolas budžets ir pietiekams tās pamatmērķu vai misijas īstenošanai un programmas mērķu sasniegšanai.
- 6.5. Budžeta asignējumi ir pietiekami stabili, lai nodrošinātu programmu plānošanu un nepārtrauktību.
- 6.6. Profesionālajam un administratīvajam personālam, kā arī studentiem ir pietiekami plašas telpas, ieskaitot klases telpas, profesionālā un administratīvā personāla biroju telpas un sanāksmju telpas, kā arī iekārtas un aprīkojums, kas nepieciešams skolas pamatmērķu vai misijas īstenošanai un programmas mērķu sasniegšanai.
- 6.7. Ir pieejama bibliotēka un, kur iespējams, interneta resursi, kas nepieciešami programmas mērķu sasniegšanai.
- 6.8. Ir nepieciešami administratīvie darbinieki, lai sasniegtu programmas mērķus.
- 6.9. Ja skola piedāvā tālmācību, jaukta veida apmācību, decentralizētu apmācību vai apmācību, izmantojot internetu, ir nodrošināta atbilstoša infrastruktūra, t.sk., klases telpas, datori, literatūra, audiovizuālās iekārtas, kopienas resursi prakses veikšanai, instruktāža un apmācība uz vietas, lai veicinātu skolas pamatmērķu vai misijas īstenošanu un programmas mērķu un gaidāmo rezultātu sasniegšanu.
- 6.10. Skolai ir noteicošā loma kvalificētā personāla pieņemšanā un iecelšanā un paaugstināšanā amatos.
- 6.11. Skola cenšas ievērot dzimumu vienlīdzību kvalificētā personāla pieņemšanas, iecelšanas un paaugstināšanas amatos, kā arī pilnvarošanas politikā un praksē.
- 6.12. Kvalificētā personāla pieņemšanas, iecelšanas un paaugstināšanas amatos un pilnvarošanas politikā un praksē skola atspoguļo iedzīvotāju dažādību kopienās, kurās tā darbojas un kurām tā kalpo.
- 6.13. Skolas lēmumu pieņemšanas procesi atspoguļo līdzdalības principus un procedūras.

- 6.14. Skola veicina sadarbībai, savstarpējam atbalstam un darba ražīgumam labvēlīgus apstākļus, lai veicinātu programmas mērķu sasniegšanu.
- 6.15. Skola attīsta un uztur sakarus izglītības iestādes ietvaros, kā arī ar ārējām organizācijām un pakalpojumu lietotājiem, kas saistīti ar tās pamatmērķi vai misiju un programmas mērķiem.

## **7. Standarti, kas saistīti ar kultūras un etnisko dažādību un dzimumu iekļaušanu**

Saistībā ar kultūras un etnisko dažādību skolai un/vai izglītības iestādei jātiecas uz sekojošo:

- 7.1. Pastāvīgi tiek vēltītas saskaņotas pūles, lai nodrošinātu izglītības procesa bagātināšanu, atspoguļojot kultūras un etnisko dažādību, kā arī lai nodrošinātu dzimumu analīzi tās programmā.
- 7.2. Programmai ir skaidri mērķi attiecībā uz kultūras un etnisko dažādību un dzimumu analīzi, kuru sasniegšanai tiek izmantoti visi kursi/moduļi vai arī atsevišķs kurss/modulis.
- 7.3. Tiek norādīts, ka kultūras un etniskās dažādības un dzimumu analīzes jautājumi ir atspoguļoti arī skolas programmas praktiskajā daļā.
- 7.4. Sociālā darba studentiem ir nodrošinātas iespējas attīstīt personisko un kultūras vērtību, uzskatu, tradīciju un tendenču apzināšanos, kā arī iespējas apzināties, kā tās varētu ietekmēt spēju veidot attiecības ar cilvēkiem un strādāt ar dažādām iedzīvotāju grupām.
- 7.5. Tiek veicināta kultūras un etniskās dažādības un ar dzimumu saistītu jautājumu analīzes uztvere un padziļinātas zināšanas par šiem jautājumiem.
- 7.6. Tiek mazināti grupu stereotipi un aizspriedumi<sup>13</sup>, un tiek nodrošināts, ka sociālais darbs neveicina rasistisku uzvedību, politiku un struktūras.

---

<sup>13</sup> Kaut gan kultūras uztvere var palīdzēt veikt darbu kompetenti no kultūras viedokļa, skolai jāatceras, ka iespējama arī grupu stereotipu nostiprināšanās. Tādēļ skolai jāmēģina nodrošināt, ka sociālā darba studenti neizmanto zināšanas par noteiktu cilvēku grupu, lai vispārīnātu tās attiecībā uz katru no šīs grupas locekļiem. Skolai jāpievērš īpaša uzmanība dažādībai un līdzībām gan grupas ietvaros, gan starp grupām.

- 7.7. Tiek nodrošināts, ka sociālā darba studenti ir spējīgi veidot attiecības ar cilvēkiem un izturēties pret tiem ar cieņu neatkarīgi no cilvēka kultūras, etniskajiem uzskatiem un orientācijas.
- 7.8. Sociālā darba studenti tiek izglītoti galvenajās cilvēktiesību pieejās, kas noteiktas starptautiskos dokumentos, piemēram, Vispārīgajā cilvēktiesību deklarācijā, ANO Konvencijā par bērna tiesībām (1989) un ANO 1993.gada Vīnes deklarācijā<sup>14</sup>.
- 7.9. Programma paredz, ka sociālā darba studenti iepazīst sevi gan kā individuus/personības, gan kā kolektīvas sociāli kulturālas grupas locekļus, apzinoties savas spēcīgās puses un turpmākas iekšējās pašizaugsmes virzienus.

## 8. Sociālā darba profesijas vērtību un ētikas kodeksu standarti

Ņemot vērā, ka sociālā darba vērtības, ētika un principi ir profesijas galvenās sastāvdaļas, skolām konsekventi jācenšas sasniegt sekojošo:

- 8.1. Šim programmas aspektam tiek pievērsta koncentrēta un rūpīga uzmanība studiju virzienu veidošanā un pasniegšanā.
- 8.2. Skaidri aprakstīti mērķi, kas saistīti ar sociālā darba vērtībām, principiem un ētisku uzvedību.
- 8.3. Sociālā darba studenti (ja studentiem ir darba attiecības ar cilvēkiem prakses laikā) un profesionālais personāls ir reģistrēti nacionālajās un/vai reģionālajās regulējošajās institūcijās (gan ar likumu izveidotajās, gan tajās, kam likumā nav noteiktas uzraudzības funkcijas), kam ir definēti ētikas kodeksi<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Šāda pieeja varētu veicināt konstruktīvu konfrontāciju un pārmaiņas tur, kur noteikti kulturāli uzskati, vērtības un tradīcijas pārkāpj cilvēku pamattiesības. Tā kā kultūra ir sabiedrības veidota un dinamiska, tā ir pakļauta analīzei un pārmaiņām. Šāda konstruktīva konfrontācija, analīze un pārmaiņas var tikt veicinātas, iedziļinoties un saprotot noteiktas kultūras vērtības, uzskatus un tradīcijas un uzturot kritisku un apzinātu dialogu ar kultūrgrupas locekļiem par cilvēktiesību jautājumiem.

<sup>15</sup> Daudzās valstīs brīvprātīgajām nacionālajām profesionālajām asociācijām ir liela loma sociālā darba statusa paaugstināšanā un ētikas kodeksu izstrādē. Dažās valstīs brīvprātīgās profesionālās asociācijas uzņemas regulējošās funkcijas, piemēram, izmanto disciplināras procedūras profesionālu pārkāpumu gadījumā, savukārt citās valstīs šādas funkcijas uzņemas ar likumu dibinātas organizācijas.

- Šādu organizāciju locekļiem pārsvarā ir saistoši šo kodeksu noteikumi.
- 8.4. Ir nodrošināts, ka katrs sociālā darba students, kas iesaistīts praktiskajā apmācībā, un katrs profesionālā personāla pārstāvis zina par profesionālās prakses ierobežojumiem un par to, kas varētu būt neprofesionāla darbība no ētikas kodeksa viedokļa. Ja studenti pārkāpj ētikas kodeksu, profesionālais personāls var veikt nepieciešamos disciplināros pasākumus, lai labotu notikušo, vai ieteikt izslēgt studentu no programmas.
  - 8.5. Ar sociālo darbu regulējošās organizācijas starpniecību vai izmantojot izglītības iestādes procedūras, vai/un izmantojot juridiskus mehānismus, veikt atbilstošus pasākumus saistībā ar tiem sociālā darba studentiem un profesionālo personālu, kas neievēro ētikas kodeksu.
  - 8.6. Nodrošināt, ka sociālo darbu regulējošajās organizācijās ir plaši pārstāvēta gan sociālā darba profesija (t. sk. sociālie darbinieki gan no privātā, gan valsts sektora, kur iespējams), gan arī kopiena, ko apkalpo sociālie darbinieki (t. sk. ir tieši pārstāvēti pakalpojumu lietotāji).
  - 8.7. Sekot, ciktāl tas ir loģiski un iespējami, atjaunojošas, nevis sodošas likumības<sup>16</sup> principiem, disciplinējot sociālā darba studentus vai profesionālo personālu, kas pārkāpj ētikas kodeksu.

---

<sup>16</sup> Atjaunojoša likumība atspoguļo: uzskatu, ka noziegums sabojā cilvēkus un attiecības; labot ļauno uz labo; taisnīguma meklēšanu starp nozieguma upuriem, likumpārkāpējiem un kopienām; par upuri tiek uzskatīts cilvēks; uzsvars uz dalību, dialogu un savstarpēju vienošanos; orientācija uz nākotni un atbildības veidošanu. Tas ir pretstatā sodošajai likumībai, kas atspoguļo sekojošo: noziegums grauj valsti un pārkāpj tās likumus; fokusēšanās uz sodu un vainu; taisnīgums tiek meklēts starp valsti un likumpārkāpēju; valsts kā upuris; autoritāra, tehniska un bezpersoniska pieeja; orientācija uz pagātni un vainu.

## **A pielikums: starptautisku sociālā darba izglītības un prakses standartu un to pamatojošo principu izstrādes process**

Globālā minimāli nepieciešamo kvalificējošo standartu<sup>17</sup> komiteja formāli dibināta pēc IFSW un IASSW kopīgas iniciatīvas Starptautiskās sociālā darba skolu asociācijas (IASSW) un Starptautiskās sociālo darbinieku federācijas (IFSW) kopīgā konferencē Monreālā, Kanādā, 2000.gada jūlijā. Šis dokuments apspriešanai tika izstrādāts, daudziem komitejas locekļiem dodot savu

---

<sup>17</sup> Ņemot vērā, ka termins “minimāli nepieciešamie standarti” šķita pārāk norādošs, IASSW valdes sēdē, kas notika Čīlē 2002.gada janvārī, tika ierosināts atsaukties uz “sociālā darba izglītības un apmācības globālajiem kvalificējošajiem standartiem”. Šāds termins tika uzskatīts par pievilcīgāku alternatīvu, ņemot vērā galveno paradigmu, uz ko balstīts dokuments. Turklāt, lai gan katra standartu sastāvdaļa varētu tikt uzskatīt par minimāli nepieciešamo, dokuments kopumā atspoguļo diezgan sarežģītu izglītības un apmācības līmeni. Turpinoties konsultācijām, šķita, ka priekšroka tiks dota “starptautiskajām sociālā darba izglītības un apmācības vadlīnijām”, jo jēdziens “globāls” tika saistīts ar jēdzienu “globalizācija” ar visām tā negatīvajām nozīmēm un hegemonisko diskursu. Tomēr, izstrādājot dokumenta ceturto projektu kā “starptautiskās vadlīnijas” un saņemot turpmākas atsauksmes, daži kolēģi deva skaidru priekšroku “globālajiem standartiem”. Parādījās interesanta iezīme – šķita, ka attīstītākās Rietumvalstu skolas dod priekšroku “starptautiskajām vadlīnijām”, kamēr skolas, kas tikai attīstās, vēlējas, lai mēs saglabātu “globālos standartus”, un tas pamato turpmāku diskusiju un pētījumu nepieciešamību. Kolēģi no pēdējām izteica viedokli, ka “globālie standarti” ir saturīgāks termins un varētu palīdzēt viņu skolu un studiju kursu attīstībā, jo nostiprinātu pozīcijas iekšējās diskusijās izglītības iestādēs. Ņemot vērā, ka mēs vienmēr esam apzinājušies Rietumu hegemoniskā diskursa nostiprināšanās problēmu un ka standartiem jākalpo attīstošos skolu interesēm, mēs nolēmām atgriezties pie iepriekšējā lēmuma un lietot terminu “globālie standarti”. Ir nepieļaujami, ka Rietumu hegemonija gūst pārsvaru, kaut vai tāpēc, ka Rietumiem vairāk dalībnieku un balsu starptautiskos forumos. Turklāt IFSW, kas pārstāv praktiķu organizāciju, bija diezgan kategoriska, noliedzot “starptautisko vadlīniju” izmantošanu. Par jēdzienu “globāls” tika debatēts vairākkārt gan SSDSA, gan SSDF ietvaros. Abas organizācijas secināja, ka “globāls” ir visaptverošs jēdziens, kas nozīmē visus pasaules reģionus un valstis, kamēr “starptautisks” var nozīmēt divas vai vairākas valstis. Tā kā standarti ir paredzēti lietošanai visās sociālā darba skolās globālā līmenī, “globāls” lietošana ir piemērotāka. Pēc Peina (2001) domām, standarts ir virziena norāde uz kaut ko īpašu vai uz ideālu. Standarts tiek definēts kā “apvienojošs princips”, “izcilības pakāpe, kas nepieciešama noteiktam nolūkam” vai kaut kas, kas “ir atzīts par modeli atdarināšanai”, “atzīts kā kaut kas tāds, kam ir nopelni vai autoritāte” (*Oxford Dictionary*). Tā kā mēs aprakstām ideālus, uz ko tiecamies, nenorādošais “standarti” būtu vairāk piemērots nekā “vadlīnijas”. Tā kā “kvalificējošie” ir pašsaprotams un, iespējams, lieks, tas tika izslēgts no nosaukuma.

ieguldījumu, izskatot attiecīgos dokumentus, konsultējoties ar e-pasta starpniecību un personīgi konsultējoties ar kolēģiem, kad vien iespējams<sup>18</sup>.

Kopumā atsauksmes par IASSW un IFSW kopīgu standartus nosakoša dokumenta izstrādi, kas izskaidro, ko sociālais darbs nozīmē globālā mērogā, bija pozitīvas. Šis dokuments, kas identificē noteiktas vispārpieņemtas lietas, var tikt lietots kā vadlīnijas nacionālā sociālā darba izglītības un prakses standartu izstrādē. Šādam dokumentam jāatspoguļo zināma vienprātība par sociālā darba pamatproblēmām,

<sup>18</sup> Komitejas priekšsēdētājs konsultējās ar Grand Valley Valsts universitātes (*Grand Valley State University*) fakultāti Grand Rapids Mičiganā; Mičiganas Valsts universitātes (*Michigan State University*) pārstāvjiem, Houpa koledžu (*Hope College*) un Kelvina koledžu (*Calvin College*) Mičiganā; Vestindijas universitātes Sociālā darba un sociālās labklājības apmācības institūta (*Social Work and the Social Welfare Training Institute, University of the West Indies*) pārstāvjiem no Mona Campus, Jamaika; Sociālā darba izglītības Apvienoto universitāšu komiteju (*Joint Universities Committee (JUC) on Social Work Education*), DĀR. Kolēģi tika iepazīstināti ar šo dokumentu seminārā Santjago, Čīlē, 2002.gada janvārī. Plenārkonsultāciju sesijas notika 2002.gada jūlijā IASSW konferencē Monpeljē, Francijā, 2003.gada janvārī Jaunzēlandē, piedaloties izglītības darbiniekiem un praktiķiem, un 2003.gada februārī konsultāciju sesija notika CSWE konferencē Atlantā. Konsultāciju sesijas notika Karību jūras reģiona sociālā darba izglītības darbinieku asociācijā (*Association of Caribbean Social Work Educators*) Barbadosā 2003.gada jūlijā – augustā, ar kolēģiem Igaunijā 2003. gada augustā (to vadīja Lena Dominelli); plenārkonsultāciju sesija notika arī JUC konferencē DĀR 2003. gada oktobrī. Dokuments kopš pirmā projekta izstrādes bija pieejams IASSW un IFSW mājas lapās. Turklāt kolēģi gan no IASSW, gan IFSW ir apsprieduši dokumentu dažādos forumos Āzijas un Klusā okeāna reģionā, Austrumeiropā, Apvienotajā Karalistē, Ziemeļamerikā un Kanādā, Āfrikā un Latīņamerikā. Cenšoties paplašināt konsultācijas, dokumenta ceturtais projekts tika nosūtīts visiem delegātiem (kam ir e-pasta adreses), kuri apmeklēja IASSW konferenci Monpeljē 2002.gadā. Dokuments ir tulkots franciski, spāniski, zviedriski, serbohorvātu valodā, krieviski, dāniski un itāļiski un ir pieejams šajās valodās mājas lapās. Šā dokumenta publicēšana izdevumos *International Social Work* un *The Journal of Social Work Education* ir turpmāku konsultāciju un dalības mēģinājums. Dokuments ir nosūtīts daudziem kolēģiem dažādās pasaules daļās ar lūgumu sniegt papildinājumus un komentārus. Visas atsauksmes tika izskatītas un, ciktāl tas bija loģiski un iespējami, atspoguļotas dokumenta projektos. Kopumā reakcija uz dokumentu bija pozitīva; daži kolēģi izteica viedokli, ka tas kā globālu standartu dokuments ir labākais, kāds varētu būt. Visas atsauksmes, saņemtas no tik dažādām vietām kā Meksika, Čīle, Maurīcija, Ķīna, Filipīnas, Krievija, Armēnija, Horvātija, Austrālija, Āfrika un Apvienotā Karaliste, norādīja, ka standarti atbalsta un nākotnē arī nostiprinās iniciatīvas nacionālā līmenī un negatīvi neietekmēs vietējiem apstākļiem atbilstošu sociāla darba izglītību, apmācību un praksi.

lomu un mērķiem. Tomēr, ņemot vērā vēsturiski izveidojušos profesijas fragmentāciju, tagadējās debates par sociālā darba profesijas identitāti, šo identitāti saistībā ar citām personāla kategorijām labklājības sektorā, piemēram, sociālajiem pedagogiem, attīstības darbiniekiem, bērnu aprūpes darbiniekiem, pārraudzības darbiniekiem, sabiedriskos darbus strādājošajiem kopienas sociālajiem darbiniekiem un ar jaunatni strādājošajiem (ja šīs kategorijas ir nodalītas no sociālā darba), un milzīgās atšķirības starp valstīm un reģioniem, bija zināma skepse par iespējamību identificēt kādu no šīm „vispārpieņemtajām lietām”. Tika ierosināts, ka šādam dokumentam jābūt pietiekami elastīgam, lai to varētu piemērot jebkuros apstākļos. Šādai elastībai vajadzētu ļaut veikt konkrētajiem apstākļiem atbilstošu sociālā darba izglītības un prakses interpretāciju un ņemt vērā katras valsts vai reģiona sociāli politiskos, kultūras, ekonomiskos un vēsturiskos apstākļus, vienlaikus ņemot vērā starptautiskos standartus<sup>19</sup>.

Galvenie globālu standartu izstrādes iemesli bija šādi (nav uzskaitīti prioritātes secībā):

- aizsargāt sociālā darba pakalpojumu „patērētājus”, „klientus” vai „pakalpojumu lietotājus”<sup>20</sup>;

<sup>19</sup> Ramsay, R. (2003) pārveidoja sociālā darba definīciju 21.gadsimtā. *Research on Social Work Practice* 13(3): pp324-338.

<http://fsw.ucalgary.ca/ramsay/papers/transform-working-definition.htm> Diskurs par transformācijas pārmaiņām, kas nepieciešamas, lai sociālā darba profesija sasniegtu kopēju mērķi, kas ir pietiekami elastīgs, lai atbilstu sociālā darba izglītības vietējām interpretācijām un praksēm dažādos kontekstos, vienlaikus atbilstot starptautiskiem standartiem un pamatkomponentiem.

<sup>20</sup> Šie jēdzieni ir problemātiski, jo tie atspoguļo tradicionālo biomedicīnisko modeli, kas atbalsta pieņēmumu par pakalpojuma lietotāju kā sociālā darba pakalpojumu pasīvu saņēmēju un par sociālo darbinieku kā „ekspertu”, kurš zina labāk, kā arī atbalsta no tā izrietošo hierarhisko darbinieka – klienta attiecību modeli, ko raksturo tā sauktā neitralitāte. Tas ir neētiski attiecībā uz holistisko biofizisko garīguma modeli, kas uzskata cilvēkus par aktīviem aģentiem pārmaiņu procesos un struktūrās, un attiecībā uz praksi, kas pamatojas uz iespēju došanu un aicina praktiķus aktīvi iesaistīties, nevis palikt atsvešināti neitrāliem. Tika ierosināts lietot terminu „sociālo pakalpojumu dalībnieki”. Tomēr šāds termins norāda uz ideoloģisku pozīciju, kas neatbilst pašreizējām prakses realitātēm, kuras neapšaubāmi balstās uz nevienlīdzīgām varas attiecībām, kurās pakalpojumu lietotāji nav pilnībā integrēti kā vienlīdzīgi dalībnieki sociālā darba procesos, mehānismos un struktūrās. Ņemot vērā pašreizējo prakses ētiku, iespējams, ir ētiskāk un reālistiskāk saglabāt jēdzienus „pakalpojumu lietotāji”, „klienti” un „patērētāji”, neskatoties uz to ierobežotību. Alternatīvs

- ņemt vērā globalizācijas ietekmi uz sociālā darba studiju programmām un sociālā darba praksi;
- veicināt mijiedarbību starp universitātēm globālā līmenī;
- veicināt sociālo darbinieku pārvietošanos starp valstīm;
- noteikt dalījumu starp sociālajiem darbiniekiem un darbiniekiem, kas neveic sociālo darbu;
- salīdzināt nacionālos standartus ar starptautiskajiem;
- veicināt partnerattiecības un starptautiskās studentu un mācītbspēku apmaiņas programmas;
- izstrādājot šādas vadlīnijas, radīt iespēju IASSW un IFSW ieņemt veicinošu lomu, palīdzot sociālā darba fakultātēm, centriem, nodaļām vai skolām<sup>21</sup>, kurām nav pietiekamu resursu, kas nepieciešami šo vadlīniju ievērošanai;
- īstenot praksē IASSW mērķi, ņemot vērā, ka ir viedoklis, ka IASSW galvenais uzdevums ir formulēt starptautiskas sociālā darba izglītības un apmācības vadlīnijas.

Ir skaidrs, ka ne jau visi iepriekšminētie mērķi ir īstenojami, piemēram, šā projekta ietvaros nav iespējams veikt skaidru sadalījumu starp sociālajiem darbiniekiem un darbiniekiem, kas neveic sociālo darbu; mēs arī nevarētu ar standartu palīdzību pasargāt "klientus". Sociālo darbinieku pārvietošanās veicināšana starp valstīm ir strīdīgs jautājums, ņemot vērā darbinieku pieņemšanu darbā citās valstīs, piemēram, darbinieku no DĀR un Karību jūras valstīm pieņemšanu darbā Apvienotajā Karalistē, kas nenāk par labu Dienvidāfrikai un Karību jūras valstīm. Tomēr no ētiskā viedokļa sociālo darbinieku migrācija, kuri vēlas strādāt citā valstī, jāpadara iespējama, nevis jābloķē. Sociālā darba prasmju saglabāšana valstīs ir atkarīga no tādiem faktoriem kā darba apstākļi, alga un profesijas atzīšana, kas jārisina atsevišķu valstu līmenī.

Daži dalībnieki izteica viedokli, ka dokumentā vajadzētu iekļaut vairāk praktisku vadlīniju. Šīm praktiskajām vadlīnijām būtu jāietver pamatkvalifikācijas vairāku līmeņu klasifikācija, piemēram, sākot no

---

priekšlikums bija lietot terminu "cilvēki, kas lieto sociālos pakalpojumus". Bet tas ir pārāk neveikls un apgrūtināošs pastāvīgai lietošanai.

<sup>21</sup> Ērtības labad šajā dokumentā tiek lietots apzīmējums "skola" vai "skolas", pat ja studijas notiek fakultātē, centrā vai nodaļā.

vairākiem pamatapmācības gadiem plus vismaz viens pilna laika sociālā darba apmācības gads līdz pat trim līdz četriem sociālā darba apmācības gadiem ar grāda piešķiršanu (šādā klasifikācijā būtu arī jānosaka minimālais prakses ilgums); būtu jāņem vērā un jāatzīst iepriekšējā izglītība; jāidentificē pamata kompetences, zināšanas un prasmes, kas lietojamas konkrētajos apstākļos. Neliela daļa dalībnieku pat ierosināja globālajos standartos noteikt literatūras sarakstu un minimālo stundu skaitu, kas studentiem jāpavada, lasot literatūru. Bija skaidrs, ka to nav iespējams izdarīt globālā līmenī, jo tādējādi pilnīgi netiktu ņemtas vērā vietējo apstākļu noteiktās realitātes. Vēl vairāk, to pat nebūtu iespējams veikt nacionālā vai vietējā līmenī, jo tas ierobežotu akadēmisko brīvību, zināšanu un kritiskas domāšanas attīstību. Citi dalībnieki izteica bažas, ka ierosinātā vairāku līmeņu sistēma var šķist pārāk elitāra un ir iespējams, ka sociālie darbinieki no tā sauktajām „divām pasaules trešdaļām”<sup>22</sup> tiktu pieskaitīti zemākajiem līmeņiem. Ņemot vērā atšķirības mācību gada ilgumā starp valstīm un reģioniem un atšķirības starp kursu kredītpunktu sistēmām dažādos apstākļos, ir problemātiski jau iepriekš noteikt nepieciešamo apmācības ilgumu vai kursu kredītpunktu skaitu. Turklāt, piemēram, intensīva sešu vai divpadsmit mēnešu sociālā darba programma, rūpīgi atlasot jau nobriedušus studentus, kuriem ir iepriekšēja mācību pieredze un/vai saistīta kvalifikācija, varētu būt tikpat vērtīga kā pirmās pakāpes sociālā darba programma studentiem, kuri tikko beiguši skolu. Tā ir tieši mācību programmas *kvalitāte*, kura nedrīkst pazemināties. Balstoties uz pieejamo informāciju, šķiet, ka sociālā darba augstākā izglītība kļūst par normu – daudzās valstīs tiek piešķirts bakalaura grāds sociālajā darbā pēc 3 līdz 4 gadu studijām, izņemot dažas valstis, piemēram, Čīli, kur bakalaura grāds tiek piešķirts pēc 5 gadu studijām.

Mazākuma uzskats bija, ka IASSW un IFSW jāsāk darboties bez dokumenta un jāmudina nacionālās organizācijas formulēt savus standartus, balstoties uz ierindas biedru viedokļiem. Šos nacionālos standartus, kas formulēti, piemēram, 5 gadu pasākumu plāna veidā, varētu pārveidot globālajos standartos. Tomēr globālo standartu

<sup>22</sup> Ņemot vērā ierobežojumus, dihotomiju un terminu „neattīstītā”, „jaunattīstības” vai „attīstītā” lietošanas sekas, priekšroka ir dota jēdzienam „divas pasaules trešdaļas”. Jēdziens atspoguļo pēc skaita lielāko daļu pasaules iedzīvotāju, kuri dzīvo nabadzībā, un tas nesatur vērtējošus kritērijus par pārākuma/ zemāku statusu.

izstrādē nav obligāti jāizvēlas izstrādāt vispirms nacionālos, pēc tam globālos standartus vai otrādi. Ja atzīstam, ka šādi standarti ir nevis galīgs vai nemainīgs dokuments, bet gan dinamisks process, kurā mēs turpinām veidot modeli, uz kuru tiecamies, tad mēs arī atzīstam, ka šāds darbs iekļautu arī globālu – reģionālu – nacionālu – vietēju dialektisku mijiedarbību. Šajā mijiedarbībā jābūt arī dialogam starpvalstu un starpreģionālā līmenī.

Izstrādājot globālos standartus, bija jāraugās, lai mēs vēl vairāk nefragmentētu sociālo darbu un nemazinātu sociālā darba kā profesijas iezīmes, kā to skaidri norādījusi Dominelli (1996) diskusijā par iespaidu, ko atstāj uz kompetenci balstīta pieeja sociālā darba izglītībai un praksei. Šo viedokli atbalsta Lorencs (2001:19), kurš, lai gan nenoliedza nepieciešamību kontrolēt kvalitāti<sup>23</sup> pēc dažiem standarta kritērijiem, brīdināja, ka tas varētu „pat vēl vairāk banalizēt sociālā darba prasmes”. Lai izslēgtu šādu iespēju, mēs pielikām saskaņotas pūles uzlabot zināmā mērā vienkāršoto valodu, kas lietota daudzu valstu/reģionu standartos, kuri veidoti, lai atbilstu uz kompetenci balstītas pieejas noteiktiem kritērijiem, kas sadala sociālā darba prasmes un lomu detalizētās sastāvdaļās. Mēs atzīstam, ka uz kompetenci balstītai pieejai varētu būt vērtība valstu/reģionu līmenī. Tomēr tā šķiet pārāk specifiska lietošanai globālā līmenī.

Konsultāciju laikā radās jautājums, pēc kādiem vai pēc kuru organizāciju izstrādātiem standartiem tiks noteikts „minimums” un vai ir iespējams, ka „minimāli nepieciešamie standarti” drīzāk vienkāršos, nekā uzlabos profesionālos standartus. Alternatīvs bija viedoklis, ka, ņemot vērā, ka „standarti” atspoguļo ideālu, tie faktiski varētu kļūt par „maksimālajiem standartiem”, kurus visas sociālā darba skolas visās valstīs un reģionos būtu spiestas censties sasniegt. Šādas situācijas piemērs bija Dienvidāfrikas pieredze 1990.gadā, kad Sociālā darba padome (*Council for Social Work*), kas faktiski bija valsts organizācija, izveidota, lai atbalstītu apartheīda ideoloģiju, ierosināja tā sauktos „minimāli nepieciešamos standartus”. Tomēr dokuments faktiski atspoguļoja augstākā līmeņa standartus, un, ja tiktu pieņemti ierosinātie kontroles mehānismi, tie apdraudētu vēsturiski zemākā statusā esošo melnādaino izglītības iestādēs esošo sociālā darba skolu

---

<sup>23</sup> Paredzēts, ka šāda kvalitātes kontrole tiks iedibināta nevis starptautiskā, bet gan vietējā, nacionālā un/vai reģionālā līmenī.

pozīcijas un, iespējams, pat eksistenci, jo tām bija mazāk resursu, salīdzinot ar balto cilvēku universitātēm. Par laimi, sociālā darba izglītības darbinieki bija pietiekami solidāri un noraidīja dokumentu, kas tādējādi nekļuva par daļu ar likumu noteiktām prasībām. Šīs bažas bija papildu pamatojums tam, lai izslēgtu vārdu „minimālie” no dokumenta un virzītos uz termina „globālie sociālā darba izglītības un prakses standarti” lietošanu. Šis dokuments neatspoguļo minimāli nepieciešamos standartus, bet gan *ideālus*, ko sociālā darba skolām un sociālajām institūcijām pastāvīgi jācenšas sasniegt.

Daži kolēģi, kas bija iesaistīti konsultāciju procesā, izteica arī bažas par iespējamo Rietumu dominēšanu. Ņemot vērā Rietumu hegemoniju sociālā darba izglītībā un praksē un to, ka „Rietumeiropas valstīm un ASV, iespējams, ir *diezgan stabili* uzskati par to, kas ir sociālais darbs un ko nozīmē sniegt *labu* sociālā darba izglītību” (Peins, 2001:41 – uzsvars mūsu), šādas bažas nav tikai spekulatīvas. Mēs atzīstam, ka Rietumeiropā un ASV uzskats par to, kas ir laba sociālā darba izglītība, varētu būt balstīts uz nepareizi pamatotiem pieņēmumiem<sup>24</sup>. Šķiet, ka arī Austrālijā un Kanādā ir ievērojams progress nacionālo standartu izstrādē. Lai novērstu Rietumu šāda veida pārākumu, tika apsvērts sekojošais (tas jāņem vērā arī turpmāk attiecībā uz globālajiem standartiem):

- nodrošināt dažādu pasaules reģionu pārstāvību komitejā standartu formulēšanā;
- veicināt iespējami plašas konsultācijas un iespējami lielāka dalībnieku skaita iekļaušanu standartu izstrādes procesā;
- nodrošināt, ka globālie standarti ņem vērā valsts unikālos vēsturiskos, politiskos, kultūras, sociālos un ekonomiskos apstākļus;
- nodrošināt, ka, veidojot standartus, tiek apsvērtas katrai valstij īpašās attīstības vajadzības;

<sup>24</sup> Skat., piemēram, Pocuto (2001), kurš, salīdzinot, ko citās pasaules daļās varētu mācīties no Dienvidāfrikas sociālā darba pieredzes, secināja, ka „... (savā) lielākajā vairākumā ASV sociālie darbinieki uzskata sabiedrisko sistēmu par dotu, praktiski nemainīgu... Liela ASV sociālo darbinieku daļa ir pieņēmusi „zināšanas”, kas attaisno amerikāņu sabiedrisko sistēmu. Cenšanās panākt profesionālismu... bija viens no pirmajiem soļiem šajā virzienā... Lielākās mūsdienu sociālā darba daļas funkcija ir “normalizēt” iedzīvotājus... (Sociālais darbs ir kontroles pār sabiedrību forma, kas veicina esošās sabiedriskās sistēmas leģitimizāciju” (Pocuto, 2001, 157. - 158. lpp.).

- nodrošināt, ka tiek ņemts vērā profesijas attīstības līmenis un vajadzības katrā valstī;
- mudinot skolas iespējami nodrošināt sevi ar pietiekamiem resursiem, reizē gādāt, lai netiktu uzskatīts, ka skolām, kurām ir mazāk resursu, ir zemākas kvalitātes programmas;
- veicināt atklātu dialogu pāri valstu un reģionu robežām.

Lielākais vairākums konsultāciju dalībnieku bija nobažījušies, vai ir ņemta vērā no specifiskajiem apstākļiem atkarīgā reālā situācija un resursi, kas pieejami konkrētajai izglītības iestādei, lai atbilstu globālajiem standartiem. Izstrādājot globālos standartus, mums nevajadzētu radīt negribētas sekas, nostādot dažas izglītības iestādes neizdevīgākā stāvoklī. Tā kā globālie standarti varētu tikt lietoti kā paraugs nacionālajām normām un standartiem, tos formulējot, iespēju robežās tika ņemta vērā nacionālā un reģionālā pieredze (pat tur, kur nav formālu standartu). IASSW un IFSW jāsadarbojas, lai veicinātu nacionālo vai reģionālo standartu izstrādi tur, kur šādu standartu vēl nav. Šādā veidā nacionālo un globālo standartu izstrādes procesa interaktīvie dažādu virzienu procesi var kļūt un turpināt būt pastāvīgi un dinamiski. Procesā – rezultāta dialektika bija būtiska globālo standartu formulēšanā. Neskatoties uz to, ka mums bija iepriekš noteikti laika ierobežojumi, mēs centāmies neierobežot konsultāciju procesus.

Divi konsultāciju dalībnieki ieteica divu posmu procesu; pirmajā posmā divu līdz sešu gadu laikā tiktu veiktas konsultācijas, lai „visus iesaistītu”; otrajā posmā katra reģionālā/nacionālā organizācija iesniegtu rezultātus IASSW, lai nodrošinātu atbilstību. Ierosinātais rezultātu iesniegšanas biežums bija no pusgada līdz pieciem gadiem. Lielākā daļa uzskatīja, ka pēc standartu dokumenta formulēšanas IASSW/IFSW nebūs turpmākas lomas un ka šīs organizācijas īstenībā nespētu lietot nekādus mehānismus, lai „nodrošinātu atbilstību”. Izglītības iestāžu un to atbilstības globālajiem standartiem uzraudzība un izglītības iestāžu statusa pazemināšana vai paaugstināšana netika uzskatīti par IASSW/IFSW uzdevumiem. IASSW/IFSW lomai vajadzētu būt veicināt un atbalstīt. Peins (2001) norādīja, ka, lai kļūtu par IASSW biedru, izglītības iestādei jāatbilst vismaz šādiem minimālajiem kritērijiem:

- sociālā darba izglītība tiek sākta pēc dokumenta saņemšanas par skolas beigšanu, un
- sociālā darba izglītība notiek terciārā līmenī.

Lai gan šie divi kritēriji tika atzīti par derīgiem dokumenta mērķa sasniegšanai, jāatceras, ka dažādas izglītības iestādes studentu atlasē ņem vērā iepriekšējo izglītību, par kuru nav izsniegts dokuments par sociālā darba skolas beigšanu. Ja tiek atzīta iepriekšējā izglītība (parasti – skolas, vietējā vai valsts līmenī noteiktā politikā vai kritērijos), tas jāpieņem un jāievēro.

### ***B pielikums: noslēdzošie komentāri un piesardzība dokumenta lietošanā***

Vispārīgi runājot, globālu standartu izstrāde pēc savas būtības ir balstīta uz norādošu, vienkāršojošu, loģiski pozitīvu paradigmu. Šajā dokumentā esam centušies lietot citādu valodu, kas nav norādoša un dod lielākas izvēles iespējas. Galvenais mērķis ir globālā līmenī uzlabot sociālā darba izglītību, apmācību un praksi, veicinot dialogu valstu un reģionu ietvaros un starp tiem. Šis dokuments atspoguļo globālos standartus, pēc kuriem sociālā darba skolām pastāvīgi jātiecas un kuri gadījumā, ja tiktu piemēroti kopumā, nodrošinātu samērā augsta līmeņa sociālā darba izglītību un praksi. Tā būtu – un tādai tai jābūt – vislabākās izglītības un prakses sniegšana sociālā darba studentiem, kuriem pēc kvalifikācijas iegūšanas būs ļoti liela atbildība savās kopienās.

Tas, kādā mērā sociālā darba skolas atbildīs globālajiem standartiem, būs atkarīgs no attīstības vajadzībām katrā valstī/reģionā un no profesijas attīstības līmeņa konkrētajā vidē, ko noteikuši unikāli vēsturiskie, sabiedriski politiskie, ekonomiskie un kultūras apstākļi. Šie apstākļi pienācīgi ņemti vērā visā dokumentā. Ir atzīts, ka vienas skolas varētu būt jau pārsniegušas šajā dokumentā izklāstītos standartus, savukārt citas varētu būt sociālā darba programmu uzsākšanas procesā. Dokuments detalizēti apraksta ideālu, ko šādas skolas varētu censties sasniegt, pat ja tam būtu nepieciešami nākamie divdesmit vai vairāk gadu. Precizējot standartus, netiek gaidīts, ka

visas skolas visās pasaules daļās nekavējoties atbildīs tiem. Turklāt tas, vai skolas atbildīs vai neatbildīs šiem standartiem, netiks noteikts starptautiskā līmenī. Skola var veikt pašnovērtējumu, lai noskaidrotu, cik lielā mērā tās programma atbilst šajā dokumentā izklāstītajiem standartiem. Kvalitātes nodrošināšanas un akreditācijas kritēriji un procedūras būs jānosaka nacionālā un/vai reģionālā līmenī. Bez šaubām, pasaulē notiek virzība uz nacionālu un reģionālu kvalifikācijas prasību izveidi (Izglītības departaments un Darba departaments (*Department of Education and Department of Labour*), 2003).

Formulējot globālos standartus, raudzījamies, lai nesāktu lietot valodu, kas asociējas ar vadīšanu un tirgus attiecību sfēru, jo pastāv uzskats, ka tās neatbilst sociālā darba pamatvērtībām un mērķiem. Pieskaņojot globālos standartus sociālā darba un tā pamatmērķu starptautiskajai definīcijai, šis dokuments nodrošina pieeju izglītībai un apmācībai, kas atbalsta cilvēktiesības, sociālo taisnīgumu, saistības rūpēties un dot iespējas atsevišķiem cilvēkiem, grupām, organizācijām un kopienām. Tas arī atspoguļo apņemšanos attīstīt sociālā darba studentus gan kā personības, gan kā profesionāļus, ar īpašu uzsvāru uz kritiski domājoša, sevi pazīstoša prakšu izveidi un uz vērtību un ētikas vietu sociālā darba izglītībā un apmācībā. Formulējot globālos standartus, sastapāmie ar izaicinājumu, ka tiem jābūt pietiekami detalizētiem, lai būtu atbilstoši nozarei, un reizē pietiekami vispārīgiem, lai būtu lietojami jebkuros apstākļos. Lai gan standarti ir formulēti globālā līmenī, šis dokuments dod iespēju tos pietiekami interpretēt un izmantot vietējā līmenī. Īpaša priekšrocība būtu uz empīrisku pieeju balstīta salīdzinoša starptautiska pētniecība par standartu interpretāciju un piemērošanu dažādos kontekstos. Tas palīdzētu noskaidrot pašreizējā dokumenta nepilnības un ierobežojumus, kā arī palīdzētu to turpmāk pārskatīt un uzlabot.

Ņemot vērā bažas, kas izteiktas šā dokumenta preambulā, un dažus citus jautājumus, kas radās konsultāciju gaitā, jāievēro piesardzība, kā šo dokumentu drīkst un kā nedrīkst izmantot. Konsultāciju procesā kolēģis no Kanādas izteica bažas, ka starptautisko standartu izstrāde var tikt izmantota ar starptautisko tirdzniecību saistītiem mērķiem saistībā ar Vispārējo vienošanos par pakalpojumu tirdzniecību (*General Agreement on Trade in Service; GATS*).

IASSW un IFSW kategoriski apgalvo, ka standarti netiek izmantoti šādiem mērķiem. GATS noteikumi nav saistoši ne IASSW, ne IFSW un globālo standartu izstrādei nav saņemts ārējs finansējums. Standartu formulēšana ir mēģinājums ieviest labākos iespējamajos profesijas standartus globālā līmenī un veicināt dialogu un debates gan valstu un reģionu ietvaros, gan starp tiem, un tā nekādā veidā nav saistīta ar starptautisko pakalpojumu tirdzniecību. Mērķis ir dot vairāk akadēmiskās brīvības un veicināt vietējiem apstākļiem atbilstošas teorijas un prakses attīstību, nevis ierobežot šādu attīstību. Mēs piekrītam Rositera (bez datuma, 5.lpp.) viedoklim, ka ir nepieciešamība apvienoties pret šādiem tirdzniecības līgumiem, jo "tie 1) palielina nabadzību, 2) veicina vides degradāciju, 3) samazina strādājošo varu, 4) palielina nacionālo un starptautisko nevienlīdzību, 5) ir necaurskatāmu un bez vēlēšanu ziņas veidotu līgumu kopumi, kas vājina vietējās varas un valdības spēju regulēt ekonomiku, piemērojot to cilvēka vajadzībām, nevis peļņai". Šādi līgumi arī samazina cilvēku iespējas kontrolēt savu darba vidi un labklājību.

Izklāstot standartus, kas saistās ar struktūru, administrāciju, pārvaldību un resursiem, ne IASSW, ne IFSW nepieņem uzskatu, ka skolas, kam nav pietiekamu materiālo un infrastruktūras resursu, īsteno zemākas kvalitātes programmas. Tomēr atzīstam, ka pietiekami cilvēku un materiālie resursi atvieglo programmas nolūku un mērķu sasniegšanu. Daži kolēģi Āzijas un Klusā okeāna reģionā, Āfrikas un Ziemeļvalstu reģionos norādījuši, ka jau izmantojuši dokumenta projektu, lobējot viņu institūcijām atbilstošāku resursu piešķiršanu. Tas, ka dokuments, tam vēl projekta stadijā esot, bez pieņemšanas starptautiskā līmenī jau ticis izmantots šādiem mērķiem, ir acīmredzama priekšrocība. Tomēr jāpatur prātā, ka šāds ārēju avotu spiediens var aizskart izglītības iestādes citos pasaules reģionos. Tādējādi tam, vai dokuments tiek vai netiek lietots, lobējot pietiekamu resursu piešķiršanu, un kā tas tiek darīts, jāpaliek katras skolas pašas ziņā.

Formulējot globālos sociālā darba profesijas izglītības un apmācības standartus, ne IASSW, ne IFSW nebūs nekādu uzraudzības, kontroles vai akreditācijas funkciju skolas līmenī. Tas, vai IASSW un IFSW nākotnē ieņems nozīmīgu lomu valstu vai reģionu līmenī, būs atkarīgs no šā dokumenta interpretācijas dažādos apstākļos, tā izmantošanas darbā dažādās pasaules daļās, tā

pieņemšanas prasībām un gaidītā rezultāta. Viens no bažu iemesliem bija tas, ka, veidojot šādu dokumentu, mēs apzinājāmies, ka teksts, tiklīdz uzrakstīts, iziet ārpus autoru kontroles<sup>25</sup>. IASSW un IFSW loma ir veicināt un atbalstīt. Jābūt skaidram komunikācijas mehānismam starp nacionālajām un/vai reģionālajām sociālā darba izglītības darbinieku asociācijām un IASSW. IASSW un IFSW apņemšanās izstrādāt šādu komunikācijas mehānismu vadlīnijas būtu viens no globālo standartu attīstošajiem mērķiem. Viens no mērķiem paredz, ka IASSW ar *Census Commission* palīdzību izveidos datu bāzi ar dalībaskolu aprakstu un programmām, nacionālajiem un/vai reģionālajiem standartiem un kvalitātes nodrošināšanas un akreditācijas sistēmām. Šāda informācija varētu būt pieejama IASSW un IFSW mājas lapās un pēc pieprasījuma saņemama starptautiskā līmenī. Ceram, ka informācijas apmaiņa mudinātu skolas tīkies pēc šajā dokumentā izklāstītajiem profesionālas sociālā darba izglītības un apmācības standartiem. Šis dokuments nav domāts kā nemainīgs un pastāvīgs; tas ir dinamisks un pakļauts pārskatīšanai un izmaiņām, kad rodas šāda nepieciešamība. To iespējams panākt tikai ar pastāvīgām kritiskām debatēm un dialogu profesijas ietvaros vietējā, nacionālā, reģionālā un globālā līmenī.

### Literatūras saraksts:

1. Department of Education and Department of Labour (2003). *An Independent National Qualifications Framework System Consultative Document*. Pretoria, South Africa.
2. Dominelli, L.D. (1996). Deprofessionalising social work: Anti-oppressive practice competencies and post-modernism. *British Journal of Social Work* 26: 153-175.
3. Dominelli, L.D. (2004). *Social Work: Theory and Practice for a Changing Profession*. Cambridge, Polity Press.
4. Lorenz, W. (2001). Social work in Europe – Portrait of a diverse professional group. In Hessle, S. (Ed.). *International Standard*

<sup>25</sup> Diskusijai par šo jautājumu un debatēm par kopējiem jautājumiem, pārstāvību, vispārējo un konkrēto un par zināšanu varas jautājuma veidošanos sk. Viljamsa un Sepola rakstu par modernismu, postmodernismu un globālu standartu noteikšanu, kas bija publicēts žurnālā „*Social Work Education*” (2004), 23 (5) 555.-565. lpp.

*Setting of Higher Social Work Education.* Stockholm University, Stockholm Studies of Social Work.

5. Pawson, R. et. al. (2003). *Types and quality of knowledge in social care.* London, Social Care Institute for Excellence.  
<http://scie.org.uk/scieproducts/knowledgereviews/KRO3summaryonlineversion071103.pdf>
6. Payne, M. (2001). Social Work Education: International standards. In Hesse, S. (Ed.), *International Standard Setting of Higher Social Work Education.* Stockholm University; Stockholm Studies of Social Work.
7. Pozutto, R. (2001). 'Lessons in Continuation and Transformation: The United States and South Africa', *Social work/Maatskaplike werk*, 37(2): 154-164.
8. Ramsay, R. (2003). Transforming the working definition of social work into the 21<sup>st</sup> century. *Research on Social Work Practice*, 13(3): 324-338.
9. Rossiter, A. (undated). *A Response to Anne Westhues's Reflections on the Sector Study.* Unpublished paper received by e-mail on 27/03/03: Toronto: York University.
10. Williams, L.O. and Sewpaul, V. (2004). Modernism, postmodernism and global standards setting. *Social Work Education* 3(5): 555-565.

## VĀRDNĪCAS KĀ SOCIĀLO PROFESIJU STĀVOKĻA ATSPOGUĻOJUMS<sup>1</sup>

*Annamarija Kampanīni (Annamaria Campanini)*

Šis raksts sniedz īsu ieskatu sociālā darba izglītībā Itālijā, uzsverot dažus izšķirošus aspektus, kas veidojušies sociālā darba izglītības sistēmas regulēšanas un sociālā darba atzīšanas lēno procesu rezultātā. Neskatoties uz šiem šķēršļiem, publikācijas par sociālo darbu Itālijā 20.gadsimta 80.gados sāka parādīties reizē ar studiju programmu izveidi universitātē. Pēdējais solis ceļā uz sociālā darba atzīšanu Itālijas akadēmiskajā pasaulē bija sen gaidītās Sociālā darba vārdnīcas publicēšana. Šajā rakstā tiek prezentēts arī neliels pētījumu projekts, kas parāda dažus interesantus aspektus saistībā ar sociālā darba vārdnīcām dažādās Eiropas valstīs.

Atslēgas vārdi: sociālā darba izglītība, sociālā darba vārdnīcas, EUSW tematiskais tīkls, terminoloģiskās modifikācijas.

Sociālais darbs Itālijā pēdējos gadu desmitos ir kļuvis daudz redzamāks un leģitīmāks; tādējādi tas ir izgājis no ēnas, kurā atradās vairāk nekā četrdesmit gadus. Rezultāts sociālā darba izglītības regulēšanas procesam ar ministra dekrētiem, līdzīgi kā citos izglītības virzienos, ir tāds, ka ir ieviests sociālo zinātņu grāds pēc trim mācību gadiem („*servizio sociale*”, pirmā cikla grāds), maģistra grāds politikas un sociālo pakalpojumu plānošanā un vadībā (otrā cikla grāds) un studiju programmas doktorantūras līmenī. Saistībā ar to ir sastādīts profesionālais reģistrs, sociālo darbinieku ētikas kodekss un profesionālās konfidencialitātes noteikumi. Līdz ar to mēs varam apstiprināt, ka saskaņā ar socioloģiskiem kritērijiem sociālais darbs mūsdienās ir kļuvis par atzītu profesiju.

Tomēr joprojām ir problēmas, kas saistītas ar skaidra šās disciplīnas profila noteikšanu. Faktiski Itālijā sociālais darbs kā

---

<sup>1</sup> Pārpublicēts no The International Online-Only Journal Social Work & Society, Vol.4 (2006), Issue 2, [www.socwork.net](http://www.socwork.net)

akadēmiska disciplīna saskaņā ar oficiālo klasifikāciju (SPS/07) pieder socioloģijai, ciktāl tas attiecas uz eksaminācijas noteikumiem. Tas nozīmē, ka, no vienas puses, ir būtiska saikne ar atzītu akadēmisku disciplīnu, un tas veicina noderīgu dialogu starp sociālo darbu un socioloģiju. No otras puses, tas arī pierāda, ka Itālijas akadēmiskās aprindas neatzīst sociālo darbu, un norāda uz pieņemumu, ka sociālajam darbam ir vāja teorētiskā bāze.

Turklāt tas, ka sociālā darba lektori bieži vien tiek padarīti par maznozīmīgiem, ierobežo iespējas veikt sociālā darba pētījumus un attīstīt šīs disciplīnas teorētisko bāzi. Faktiski vairākums šādu lektoru pasniedza privātās un valsts sociālā darba skolās, kamēr tās vēl pastāvēja, un kad viņi pēc tam noslēdza līgumus par pētījumiem uz ierobežotu laiku ar universitātēm, viņi neieguva pieeju naudas līdzekļiem pētījumu finansēšanai un turklāt tika nodarbināti uz pilnu laiku sociālo pakalpojumu aģentūrās. Tādēļ nav pārsteigums, ka pirmās publikācijas par sociālā darba metodēm un teorētiskajiem modeļiem ir sarakstījusi Marija Dal Pra Pontičelli (*Maria Dal Pra Ponticelli*), kura bija pirmā un ilgu laiku arī vienīgā sociālā darba profesore ar pilnu slodzi Itālijā.

Neskatoties uz šiem šķēršļiem, astoņdesmitajos gados saistībā ar studiju programmu ieviešanu universitātēs Itālijā sāka parādīties publikācijas par sociālo darbu. Daudzi izdevēji izveidoja īpašas grāmatu sērijas, orientētas uz sociālā darba tēmām. Tā rezultātā tika izdotas grāmatas par plašu tēmu loku, kas bija teorētiski un metodoloģiski saistītas ar sociālo darbu, kā arī specifiskākas grāmatas par sociālā darba tehniku pielietošanu vai par dažādām un problemātiskām jomām saistībā ar sociālo darbinieku lomu.

Citi akadēmiskie traucēkļi tika likvidēti, kad profesors Džuliāno Džiorio (*Giuliano Giorio*) no Triestas universitātes uzsāka pirmo doktorantūras programmu sociālā darba teorijā un metodoloģijā, kas bija pirmais solis šķietami nesamierināmu pretrunu risināšanā.

Pašlaik ir trīs pētnieciskās doktorantūras kursi Triestā, Romā un Sasari (jāatceras par atšķirību starp pētnieciskajām doktorantūrām, kas ir ekvivalentas *PhD* līmenim, un „*dottore*” titulu, kas Itālijā tiek piešķirts kopā ar pirmo akadēmisko grādu). Tagad ir vismaz viens profesors un trīs asociētie profesori, kas apguvuši sociālo darbu Itālijā un pārstāv sociālā darba disciplīnu šādā līmenī, kā arī pieci profesoru asistenti („*ricercatori*”). Turklāt tiks veidotas vēl vairākas jaunas

vietas, kas atvērtas publiskam konkursam, un mēs ceram, ka iespējami drīz mums būs pietiekams skaits profesoru, lai nodrošinātu attiecīgo ieguldījumu mācību programmās grāda iegūšanai Itālijā, kas būtu salīdzināms ar citām Eiropas valstīm un būtu saskaņā ar vadlīnijām, ko sniegušas EASSW un IFSW.

Jaunākais solis virzienā uz pilnu akadēmisko profilu ir Elīzas Bianči (*Elisa Bianchi*), Marijas Dal Pra Pontičelli, Milēnas Diomēdes Kanevīni (*Milena Diomede Canevini*) un Silvanas Džiraldo (*Silvana Giraldo*) Sociālā darba vārdnīcas publicēšana, kas tika nepacietīgi gaidīta un kuras mērķis ir dokumentēt un popularizēt būtiskas zināšanas par sociālo darbu un saistībā ar to. Vārdnīcas izstrādi iespējamu padarīja AIDOSS – Itālijas Sociālā darba docētāju asociācija. Vārdnīca ir būtisks atskaites punkts, apskatot sociālā darba profesiju teorijas un prakses līmenī, un tai ir bijusi aktīva loma delikātajā atzīšanas procesā no akadēmisko aprindu puses.

Vārdnīca, kas izstrādāta Marijas Dal Pra Pontičelli vadībā, apraksta galvenos profesijas vēstures, prakses un vietas mūsdienu vidē aspektus un profesijas nozīmīgumu, tādēļ tā ir arī ceļvedis nākotnei. Tā ir profesoru, ekspertu un profesionāļu, kuri pieder pie dažādām paaudzēm un kam ir dažāda praktiskā pieredze, saskaņotu pūļu rezultāts.

Tas ir darbs, kas īpaši veltīts sociālā darba disciplīnai, taču tajā ietvertas arī atsauces uz saistītām disciplīnām, kas veicina un bagātina izpratni par sociālo darbu raksturojošajām iezīmēm. Vārdnīcas izstrādes procesā īpaša uzmanība tika pievērsta visām jomām, kas raksturo sociālo darbu, kā, piemēram, vēsturei, praktiskā darba kodeksam, teorijai, epistemoloģijai, metodoloģijai, sociālo pakalpojumu organizācijai un sociālajai politikai. Katrs zinātniskās komitejas loceklis tika lūgts koordinēt vienu no iepriekšminētajām jomām. Pacietīgi, lai gan dažreiz ar karstām debatēm, tika definēti šķirkļi un atsauces un izraudzīti vispiemērotākie autori.

Itālijas Sociālā darba vārdnīcas izdošana dod iespēju arī paraudzīties uz Itālijas sociālā darba Eiropas dimensiju ar mērķi definēt tā stāvokli salīdzinājumā ar citām Eiropas valstīm. Tas rada dažus jautājumus: vai sociālais darbs ir atzīts par patstāvīgu disciplīnu? Vai sociālais darbs ir izveidojis pats savu oriģinālu epistemoloģiju un zināšanu bāzi, kas ļauj tam sākt dialogu ar citām sociālo zinātņu jomām? Vai ir piemērotas pieejas pētnieciskajam

darbam, kas ļautu attīstīt prakses teorētisko bāzi? Vienu iespēju iegūt atbildes uz šiem jautājumiem dod EUSW Tematiskais tīkls „Vispasaules sociālā darba Eiropas platforma”, kas izveidots 2002. gadā Parmas universitātē un ko koordinē šī raksta autore; tīkla ietvaros sadarbojas 50 partneri no visām Eiropas valstīm, to skaitā tām, kuras 2002. gadā tika uzskatītas par sasniegušām atbilstību kritērijiem dalībai ES projektos.

Informācijas uzlabošana par izglītības sistēmām un sociālo pakalpojumu organizatoriskajiem aspektiem, kā arī sociālā darba profesionalizācija un debašu kvalitātes uzlabošana par sociālā darba fundamentālajiem aspektiem Eiropas valstīs ir pašreizējie šā tīkla mērķi, kurš tagad, pēc trim gadiem, apvieno vairāk nekā 100 partneru un joprojām paplašina savas starptautiskās saiknes. Tas cenšas sniegt atbildes uz dažiem no jautājumiem, izgaismojot aspektus, kuros ir kaut kas kopējs un kuros ir atšķirības: kas ir sociālā darba kvalifikācijas kritēriji? Kāda ir sociālo darbinieku loma? Kā un kādos apstākļos notiek viņu profesionālā izglītošana? Kādas ir attiecīgās teorijas?

Pamatotu salīdzinājumu veikšanas procesu vienmēr ierobežo kultūru atšķirības, kas savukārt atspoguļojas lingvistiskās un konceptuālās atšķirībās par fundamentālām tēmām (piemēram, par identitāti, valsti, pilsonību, kā arī par politiku un sociālās nodrošināšanas sistēmām). Tikai iegremdējoties konkrētas valsts kultūrā, kurā balstās visi šie aspekti un kura veido dažādas prakses formas, mēs varam cerēt, ka sapratīsim specifiskākus argumentus, kas saistīti ar sociālā darba teorētiskiem un metodoloģiskiem aspektiem, praksei raksturīgām iezīmēm un profesionālajām tehnikām. Tas ir līdzīgi procesam, kurā mēs nonācām pie kopsaucējiem, rakstot vārdnīcu un koordinējot tās izveidi, un kurā mums arī bija jāatrod kopsaucējs starp dažādām nozīmēm un tai pat laikā jādod autoriem brīvība argumentēt un veidot materiālu, balstoties uz viņu individuālo skatpunktu. Šī nepieciešamība definēt savu sākumpunktu relatīvi pret citiem apstākļos, kad katra sabiedrība pastāvīgi mainās, lai varētu reaģēt uz pastāvīgi notiekošām sociālām pārmaiņām un jauniem sociāliem izaicinājumiem, rodas ne tikai kādā vienā konkrētā valstī. Šī tēma arī pilnīgi skaidri parādījās grāmatā „European Social Work - Commonalities and Differences” („Eiropas sociālais darbs – kopīgais un atšķirīgais”, *Campanini and Frost, 2004*). [4] Šajā grāmatā katra

no 24 valstīm, kas ir Tematiskajā tīklā, pēc vienas kopīgas shēmas prezentēja un izklāstīja pārdomas par sociālā darba iezīmēm šīs valsts konkrētajos apstākļos.

Turklāt daudzi autori uzsvēra faktu, ka sociālā darba prakse ir jāatbalsta ar pētījumiem, lai veicinātu teorētiskās bāzes un zināšanu par sociālā darba metodoloģiju un tehnikām, ar kādām sociālais darbs iejaucas konkrētajos sociālajos apstākļos, veidošanu, lai tādējādi padarītu šo praksi par inovatīvu. Šāda veida pētījumu mērķis ir konceptualizēt dažādus teorētiskus modeļus un to noderīgumu un efektivitāti sociālā darba praksē (tā sauktā “uz pierādījumiem balstītā prakse” vai “labākās prakses modeļi”). Lai gan daudzi autori uzsvēra, ka ir svarīgi, lai uz praksi balstīti pētījumi tiktu veikti akadēmiskā kontekstā kā pamats sociālā darba disciplīnas leģitimitātei, šis mērķis vēl tikai jāsasniedz. Šķiet, ka daudzdisciplīnu pieeja ir vispiemērotākā, lai sasniegtu šo mērķi, un šāda pieeja veicinātu sociālā darba kā zinātnes autonomiju, tiklīdz tiktu pārvarēta savstarpējā nesamierināmība un bažas par “kolonizāciju”.

EUSW Tematiskā tīkla pirmajā ikgadējā sapulcē, kas notika 2006. gada oktobrī Kalabrijas universitātē, tika veikts neliels pētījums, kas izgaismoja dažus interesantus aspektus, saistītus ar sociālā darba vārdnīcu esamību dažādās valstīs. Šī tēma netika īpaši apskatīta iepriekšminētajā publikācijā (*Campanini and Frost, 2004*). [4] Kamēr ASV Sociālā darba vārdnīcai R. Bārķera (*Barker*) redakcijā ir jau piektais izdevums, Eiropā stāvoklis ir citāds. [3] Pirmais izdevums tika publicēts 1987.gadā pēc Sociālo darbinieku nacionālās asociācijas pasūtījuma un tika uztverts kā nozīmīgs solis sociālā darba vārdnīcu izstrādē. Šajā vārdnīcā ir vairāk kā 9000 šķirkļu, kas katalogizē terminus, jēdzienus, organizācijas, vēsturiskas personības un vērtības, kas definē sociālā darba profesiju. Atsevišķa nodaļa ir veltīta sociālā darba, sociālās nodrošināšanas politikas un iejaukšanās veidu vēsturiskās attīstības hronoloģijai ASV un citās pasaules valstīs.

Ņemot vērā Eiropas apstākļus, Sociālā darba enciklopēdijai Mārtina redakcijā tika pirmo reizi publicēta Lielbritānijā 2000. gadā. Grāmata veidota kā lakonisks gids, kas ietver 450 ar sociālo darbu saistītus šķirkļus, ko sastādījuši 250 vispazīstamākie autori sociālā darba jomā. Enciklopēdijai pievienota “*The Blackwell Companion to Social Work*”, kas pirmoreiz publicēta 1997.gadā un papildināta 2002.gadā. Tajā ir 23 nodaļas, kurās ir apskatīti nozīmīgākie sociālā

darba jautājumi. "The Blackwell Companion" tiek uzskatīta par vienu no visvērtīgākajām grāmatām studentiem un profesionāļiem, kuri veic apmācību sociālajā darbā un organizē sociālos pakalpojumus.

Sociālā darba vārdnīca M.Tomasa un Dž.Pīrsona (*Thomas, Pierson*) redakcijā ir viens no vispazīstamākajiem un visvairāk izmantotajiem darbiem. Arī šeit šķirkļi kopumā ir lakoniski un to izvēle – plaša un orientēta uz praktiskā darba aspektiem. [11]

Francijā ir publicēta vārdnīca M.Jēgera (*Jaeger*) redakcijā, kurā ir 100 šķirkļu par galvenajiem jēdzieniem, kas saistīti ar sociālo palīdzību. [5] Pie katra šķirkļa ir precīza definīcija, dažas piezīmes par vēsturi, svarīgākās atsauces uz administratīviem un juridiskiem aspektiem, kā arī bibliogrāfija.

Anders-Egs (*Ander-Egg*), latīņamerikāņu autors, kurš sarakstījis 27 grāmatas par sociālo darbu, ir rediģējis unikālu vārdnīcu spāņu valodā. [1] Tā tika publicēta 1967.gadā, un kopš tā laika tai ir bijuši 5 izdevumi. Tas ir īpaši nozīmīgi, jo vārdnīca apskata arī jēdzienus, kas nākuši no citām disciplīnām, piemēram, psiholoģijas, socioloģijas, antropoloģijas un ekonomikas. Šādā veidā ir bijis iespējams apkopot terminoloģiskas modifikācijas, kas raksturo sociālo darbu mūsdienās. Kopā ar šo vārdnīcu autors ir publicējis arī atsauču grāmatu, ko izmanto studenti, praktiķi un brīvprātīgie. [1]

Vācijā ir daudz šādu publikāciju, taču visplašāk atzītā ir publikācija Oto un Tīrša (*Otto & Thiersch*) redakcijā. [8] Tajā ir vairāk nekā 2000 lappušu ar 198 šķirkļiem, kas sakārtoti alfabētiskā secībā, ar ievadu, kurā ir sniegts kaut kas līdzīgs jēdzienu kartei. Šis darbs tagad laists klajā otrajā izdevumā, 17 gadus pēc pirmā, un šis fakts parāda sociālā darba teorētiskās bāzes konsolidāciju sociālās, antropoloģiskās un sociālās politikas dimensiju gaismā.

Vienīgā vārdnīca, kas pieejama Skandināvijā, ir publicēta Somijā un sniedz gan terminu aprakstu, gan arī to tulkojumu angļu valodā. Somijas Terminoloģijas centrs (TSK) kopā ar Nacionālo labklājības un veselības pētījumu un attīstības centru (STAKES), balstoties uz pieņemumu, ka ar sociālo darbu saistītajos jēdzienos trūkst skaidrības, organizēja nelielas vārdnīcas izdošanu. Sociālais darbs tika uzskatīts gan par "profesionālu darbību, kas orientēta uz cilvēku un kopienu labklājību, un par līdzekli novērst, samazināt un likvidēt sociālās problēmas", gan arī par "disciplīnu, kas pēta sociālās problēmas un veido sociālā darba aktivitātes un metodes, kas lietojamas sociālo

darbinieku apmācībā” (*Terminfo 2/2003*). Šajā vārdnīcā – pirmajā definīcijas sniegšanas mēģinājumā – bija tikai 25 šķirkļi (sk. tālāk norādīto interneta saiti).

Kas attiecas uz bijušajām komunistiskā bloka valstīm, pirmās šajā jomā bija Slovākija (*Striezenec, S., 1996*) [10] un Čehija (*Matousek, O., 2003*) [7]. Padomju režīma laika pieredze, kad sociālo problēmu pastāvēšanu noliedza un tika uzskatīts, ka sociālais darbs nav nepieciešams, radīja vajadzību steidzami izstrādāt vispārpieņemtas ar sociālo darbu saistītu terminu definīcijas.

Austrijas pieredze šķiet īpaši interesanta; tās pamatā bija nepieciešamība rast starptautiski pieņemtu jēdzienu kopumu. Pilnas slodzes profesori un studenti Sociālo darbinieku profesionālās asociācijas vadībā kopīgi veica šo darbu. Vārdnīcas apjoms ir pieticīgs, un to ir izdevusi privāta izdevniecība.

Šeit sniegtā informācija par vārdnīcām nevar tikt uzskatīta par izsmēlošu, jo tā ir virspusēja apskata rezultāts. Ceru uzsākt dziļāku pētījumu un ievākt informāciju par šo tēmu, izmantojot internetu, un ievietot to mājaslapā.

Ir skaidrs, ka papildus galveno terminu definīcijas izstrādei katrā valstī ir nepieciešams izstrādāt arī vairāk daudzvalodīgu vārdnīcu, lai komunicētu un precīzāk tulkotu ar sociālo darbu saistītos terminus papildus tiem, kas jau eksistē un kas tiks apkopoti iepriekšminētajā mājaslapā.

Kā rāda Itālijas pieredze, ir grūti skaidri definēt ar sociālā darba jomu saistītos terminus: „sociālais darbs” nav tas pats, kas „*servizio sociale*”. Tāpat termins „sociālais darbinieks” ietver dažādas profesionālās aktivitātes, kas atšķiras dažādās valstīs. Piemēram, Zviedrijā tika uzskatīts, ka ir nepieciešams atšķirt sociālā darba specialitātes absolventu no citiem „sociālā darba praktiķiem”, apzīmējot šādus absolventus ar terminu „sacionoms”. Turklāt joprojām ir problēma skaidri definēt un saprast, ko precīzi nozīmē tādi termini, kā „bakalaurs”, „*baccalaureate*”, „maģistrs”, „diploms”, „grāds”, „otrā līmeņa grāds”, un tas viss, neskatoties uz faktu, ka Boloņas procesam būtu bijusi jārada lielāka skaidrība un viendabīgums šajā terminoloģijā.

ES ir finansējusi nesenos mēģinājumus izstrādāt daudzvalodu vārdnīcu EUSODA (ES Sociālo datu bāze) projekta ietvaros, kurā piedalās partneri no Berlīnes, Boloņas, Velvas, Lisabonas un Vīnes.

Eiropas Sociālā darba institūts, ko dibinājuši Alises Salmonas Sociālā darba un sociālās pedagogijas eksakto zinātņu universitātes lektori un ko vada Jurgens Novaks (*Jürgen Novak*), bija iesaistīts galveno atlasīto terminu novērtēšanas procesā.

Vārdnīcā (<http://socialeurope.de/>) ir ietverti visbiežāk lietotie sociālo zinātņu un sociālā darba termini, kas tulkoti vienpadsmit valodās – angļu, franču, vācu, ungāru, itāļu, poļu, krievu, serbhorvātu, spāņu un turku. Lai gan šī iniciatīva pelnījusi uzslavu, dažu terminu tulkojums ir neapmierinošs, vismaz attiecībā uz itāļu valodu.

Cita vārdnīca ir veidota uz EISS publikācijas – Sociālās aprūpes terminu vārdnīcas (*Glossary of Social Care Terms, 1995*) – pamata un ietver jaunas frāzes un izteicienus sociālās aprūpes jomā; tās mērķis ir, kur iespējams, definēt tos piecās valodās – angļu, franču, vācu, itāļu un spāņu: <http://www.kent.ac.uk/eiss/publications/index.html>.

Sākotnējā vārdnīca ir tikusi paplašināta un pārveidota par tiešsaistē pieejamu darba dokumentu – daļu no EQUAL transnacionālās partnerības starp *ACE National* (Lielbritānija) un *F&M Power* (Austrija). Lietoto valodu loks arī ir paplašināts, pateicoties LUMSA Palermo universitātei. Arī šajā gadījumā nepieciešams pievērst uzmanību faktam, ka sociālās nodrošināšanas sistēmu dažādība Eiropā atspoguļojas arī attiecīgās valsts valodā un ne vienmēr ir iespējams būt pilnīgi precīzam tulkojot.

## Kopsavilkums

Ar sociālo darbu saistīto jēdzienu definēšana noteikti ir grūts uzdevums. No terminologa skatpunkta ir grūti izstrādāt sociālā darba jēdzienu definīcijas, jo termini izskatās kā standarta valodas vārdi, un arī tādēļ, ka jēdzieni tik ļoti lielā mērā ir pamatjēdzieni – tie ir abstrakti un piesaistīti vērtībām. Dažreiz ir grūti atpazīt vārdā terminu, jo tas ir tik pašsaprotams. Sociālās zinātnes jēdzieni parasti ir ļoti abstrakti, un cilvēki saprot tos no viņu pašu skatpunktiem (*Terminfo 2/2003*).

Kā var būt iespējams izstrādāt universālu definīciju, kas jēdzienā ietver katru subjektu, ja pats jēdziens ir tik cieši saistīts ar vērtībām un personisku interpretāciju?

Somu autori secina, ka šāda veida vārdnīcā (un varbūt ne tikai šāda veida vien), šķiet, ir īpaši svarīgi identificēt un izklāstīt skatpunktu, no kura raugoties ir izstrādātas sniegtās definīcijas.

Uzskatu, ka šo mērķi esam centušies sasniegt arī mēs visi – Itālijas Sociālā darba vārdnīcas redakcijas darbinieki un autori.

### Izmantotās literatūras saraksts:

1. Ander- Egg, E. 1995: Diccionarios de Trabajo Social. 2 ed.. Buenos Aires: Lumen S.r.L.
2. Ander- Egg, E. 2004: Lexico del Trabajo Social y los servicios sociales. Buenos Aires: Lumen S.r.L.
3. Barker, L.R. 2003: Social Work Dictionary. Wahington: NASW.
4. Campanini, A. and Frost, E. (eds.) 2004: European Social Work – Commonalities and Differences, Rome: Carocci.
5. Jaeger, M. 2004: Guide du secteur social et médico-social. Professions, Institutions, Concepts. 5ème édition. Paris: Dunod Editeur.
6. Martin, D. 2000: The Encyclopaedia of Social Work. Oxford: Blackwell Publisher
7. Matousek, O. 2003: Slovník sociální práce. Praha: Portál.
8. Otto, H.-U., Thiersch, H. (eds.) 2001: Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
9. Schwendtke, A. 1980: Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
10. Strizenec, S. 1996: Slovník sociálneho pracovníka. Trnava.
11. Thomas, M. and Pierson, J. (eds) 2002: Dictionary of Social Work. London: Collins.
12. <http://www.tsk.fi/en/index.html>
13. [www.socialeurope.de](http://www.socialeurope.de)
14. [www.eusw.unipr.it](http://www.eusw.unipr.it)
15. [www.termipankki.fi/fi/ti/ti203\\_teksti.html](http://www.termipankki.fi/fi/ti/ti203_teksti.html)

# DICTIONARIES AS REPRESENTATIONS OF THE STATE OF THE SOCIAL PROFESSIONS - SOME PRELIMINARY OBSERVATIONS FROM AN ITALIAN PERSPECTIVE<sup>1</sup>

*Annamaria Campanini*

The article offers a brief overview of the social work education in Italy, underlining some critical aspects due to a slow process of regulating social work education and recognizing the social work profession. In spite of these obstacles, by the 1980s Italian publications on social work began to appear in conjunction with the introduction of training courses within the university. The latest step in the direction of recognition of social work by the Italian academic world, has been the publication of an eagerly awaited Dictionary of Social Work

The article also presents a small research project to highlight some interesting aspects concerning the existence of social work dictionaries in the different European countries.

Italian social Work has experienced in the last decades a boost in terms of greater visibility and legitimacy making it emerge from the shadows where it had lingered for forty years and more. The process of regulating social work education through ministerial decrees in line with other disciplines has resulted in a three-year degree in 'Sciences of Social Work' ('servizio sociale', first level degree), a Master's Degree in 'Planning and Management of Politics and Social Services' (second level degree), and study programmes at doctoral level. Linked to this, there has been the drawing up of a professional register, of a code of ethics for social workers, and a regulation for professional confidentiality. Hence, we can affirm that, by sociological criteria, social work has become today a recognised profession.

However, there are still problems in terms of a clear disciplinary profile. In fact, social work as an academic discipline in Italy belongs to the official classification of Sociology (SPS/07) as far as

---

<sup>1</sup> Source: The International Online-Only Journal Social Work & Society, Vol.4 (2002), Issue 2, [www.socwork.net](http://www.socwork.net)

examination regulations are concerned. That means on the one hand that there is a significant link with a recognised academic discipline which promotes a useful dialogue between social work and sociology. On the other hand, it is also evidence of a lack of recognition of social work by the Italian academic world and indicative of an assumption of a weak theory basis.

Furthermore, the limited possibilities to undertake social work research and to develop a theoretical foundation for the discipline have been caused by the marginality to which lecturers in social work are often being relegated. In fact, the majority of them used to teach within private and state schools of social work while those still existed, and when they now obtained time limited teaching contracts within the university did not gain access to research funding and were in addition employed full time by social service agencies. It is not surprising, therefore, that the first publications on methods and theoretical models of social work were delivered by Maria Dal Pra Ponticelli who was the first, and for long time the only, full professor of social work in Italy.

In spite of these obstacles, by the 1980s Italian publications on social work began to appear in conjunction with the introduction of training courses within the university. A variety of publishers developed specific book series focused on social work themes. This development resulted in books being published on wide ranging themes of theoretical and methodological relevance as well as more specific books concerning the use of social work techniques or reflections on different and problematic areas of the role social workers.

Further academic impediments were removed when Professor Giuliano Giorio of the University of Trieste launched the first doctorate programme in Sociology, Theory and Methodology of Social Work that opened a breach within a seemingly intransigent situation.

Currently, there are three courses of research doctorates at Trieste, Rome, and Sassari (bearing in mind the distinction between research doctorates, equivalent to the PhD level, and the 'dottore' title which is Italy gets awarded with the first academic degree). There are now at last one full and three associate professors trained in social work in Italy who represent the discipline at those levels and five

assistant professors (ricercatori). Furthermore, more new posts open to public competition are going to be established and we hope that as soon as possible we can obtain a sufficient number of full professors to guarantee a specific contribution to Italian degree courses comparable to other European countries in accordance with the guide lines provided by EASSW and IFSW.

The latest step in the direction of a full academic profile has been the publication of an eagerly awaited Dictionary of Social Work by Elisa Bianchi, Maria Dal Pra Ponticelli, Milena Diomede Canevini and Silvana Giraldo, which has as its objective to document and publicise essential knowledge of and about social work. The realization of the Dictionary was made possible by AIDOSS, the Italian Association of Teachers of Social Work. It represents a significant reference point for the theoretical and deontological elaboration of the social work profession and has shown a vigilant presence in the delicate process of academic recognition.

The Dictionary, developed under the guidance of Maria Dal Pra Ponticelli, gives expression to key aspects of the story, practice and contemporary context and relevance of the profession and therefore is also a guide for the future. It is the result of a concerted effort by professors, experts and professionals drawn from different generations and practice backgrounds.

It is a work that is dedicated specifically to the discipline of social work but includes also references to neighbouring disciplines which contribute to and enrich the understanding of the characteristics of social work itself. In the development of the Dictionary special attention was paid to all the different areas that characterise social work such as its history, code of practice, theory, epistemology, methodology, social services organisation and social policy. Each member of the scientific committee was commissioned to coordinate one of the areas mentioned above. Patiently, although through sometimes heated debates, the different entries and cross-references were defined and the most appropriate authors were identified.

The publication of the Italian Dictionary of Social Work provides the opportunity of also looking at the European dimension of Italian social work in order to define its position within the other European countries. This raises some of the following questions: Is social work recognized as an autonomous discipline? Has social work

developed its own original epistemology and knowledge base that render it capable to enter into dialogue with the other sectors of the human sciences? Are there suitable research approaches that permit the development of a theory base for practice? One possibility to obtain answers to these questions arises from the EUSW Thematic Network 'European Platform for Worldwide Social Work,' set up in 2002 by the University of Parma and coordinated by myself, with the collaboration of 50 partners from all European countries, including those considered at that time newly eligible for participation in EU projects.

The improvement of information about educational frameworks, about organisational aspects of social services and the professionalisation of social work, and the enhancement of the debate on fundamental aspects of social work within the European countries are the current goals of this network which now, after three years, involves more than 100 partners and is still expanding its international links. It seeks to give answers to some of the following questions by highlighting common and divergent aspects: What constitutes the criteria for a qualification of social work? What is the role of social workers? How and in which context does their professional training take place? What are the pertinent theories?

The process of making valid comparisons is always limited by cultural differences reflected in linguistic and conceptual differences on fundamental topics (i.e. identity, state, citizenship, as well as politics and welfare systems). Only by immersing oneself in the specific culture of a country in which all these aspects are grounded and which gave rise to specific forms of practice can we hope to comprehend the more specific arguments related to theoretical and methodological aspects, characteristics of practice, and professional techniques of social work. This parallels the process by which we came to find common ground in writing and coordinating the Dictionary where we also had to mediate between different meanings and yet had to give contributors the freedom to present arguments and contents from their particular perspective. This necessity to define one's starting points in all their relativity, given that societies are constantly changing, to therefore respond to continuous social transformations and new social challenges, arises in more than just one particular country. This is a topic which also emerged with all

clarity in our book 'European Social Work – Commonalities and Differences' (Campanini and Frost 2004). In this book, each one of the 24 countries belonging to the Thematic Network illustrated and presented, according to a common framework, reflections on the characteristics of social work within their specific context.

Many authors have stressed, furthermore, the fact that social work practice has to be supported by research to foster the development of a theoretical basis and the knowledge of methodology and techniques of social work intervention within particular social contexts in order to render this practice innovative. Research of this kind has the objective to conceptualise different theoretical models and their usefulness and efficiency in social work practice (the so-called 'evidence based practice' or 'best practice models'). Although many authors underlined the importance of practice-based research within the academic context as basis for the legitimacy of the discipline, this objective has yet to be achieved. It seems that a multi-disciplinary approach is best suited to further these goals and would consolidate the autonomy of social work as a scientific concern once mutual diffidence and fear of 'colonisations' has been overcome.

The first annual meeting of the new thematic network EUSW, that took place October 2006 at the University of Calabria, gave occasion for a small research project to highlight some interesting aspects concerning the existence of social work dictionaries in the different countries. This topic was not taken expressly into account in the publication mentioned above (Campanini and Frost 2004) it. While in the USA the Social Work Dictionary, edited by R. Barker (2003), has reached the 5th edition, the situation is quite different in Europe. The first edition was published in 1987, on behalf of the National Association of Social Workers, and was defined as a milestone in the development of social work dictionaries. The volume contains more than 9000 entries that catalogue terms, concepts, organisations, historical figures and values which define the profession. A specific section is dedicated to the chronology of the historical development, within the USA and in the wider world, of social work, welfare policies and types of intervention.

Considering the European context, The Encyclopaedia of Social Work, edited by Martin, was published for the first time in 2000 in the UK. The book has the appearance of a concise guide containing 450

entries relevant for social work compiled by 250 among the most famous authors of the field. The Encyclopaedia is usefully accompanied by 'The Blackwell Companion to Social Work', published for the first time in 1997 and updated in 2002. It comprises 23 chapters dealing with the most significant issues in social work. 'The Blackwell Companion' is considered one of the most valuable tools for students and professionals engaged in training and in the implementation of the services.

The Dictionary of Social Work, edited by M. Thomas and J. Pierson, counts as one of the best known and widely used works. Also in this case the entries are generally concise and the choice of entries is wide and geared to operative dimensions. In France there is a dictionary, edited by M. Jaeger (2004), consisting of 100 entries regarding key concepts related to social assistance and action. Each entry includes a precise definition, some historical remarks, the main cross-references to administrative and legal aspects, as well as a bibliography.

Ander-Egg, a Latin American author who has authored 27 books on social work, edited the unique Dictionary in the Spanish language (Ander-Egg 1995). It was published for the first time in 1967 and has since reached its 5th edition. This is particularly significant since it refers also to concepts derived from other disciplines such as psychology, sociology, anthropology and economy. In this way, it has been possible to collect terminological modifications that characterise social work nowadays. Together with this Dictionary, the author published a reference book (Ander-Egg 2004) which found use among students, practitioners and volunteers.

In Germany, there are many such publications, but the most widely recognised is the one edited by Otto and Thiersch (2001). It has over 2000 pages with 198 entries arranged in alphabetical order to facilitate the reader and with a preface that offers a sort of a conceptual map. It has now come out in a second edition, 17 years after the first one, and this demonstrates the consolidation of the theoretical basis of social work in the light of sociological, anthropological and social policy dimensions.

The only Dictionary available in the Scandinavian area was published in Finland and offers both a description of terms and their translation into English language. The Finnish Terminology Centre

(TSK), together with the National Centre of Research and Development for Welfare and Health (STAKES), starting from the supposition that the concepts relating to social work lacked clarity, promoted the production of a small Dictionary. Social Work was considered both as 'professional activity oriented to welfare of people and communities, as well as a means to prevent, reduce and eliminate social problems' and as a 'discipline that studies social problems and develops the social work activities and methods that have to be used to train Social Workers' (Termino 2/2003). Only 25 entries have been inserted in this first attempt of a definition. (available on the following website Link)

Regarding the ex-communist countries, the Slovakian (Striezenec, S. 1996) and the Czech (Matousek, O. 2003) Republics were first in moving in this direction. The experience under the soviet regime during which the existence of social problems was denied and social work considered not necessary, has made it urgent to develop a shared definition of the terms associated with social work.

The Austrian experience appears particularly interesting and was born by the necessity to find an internationally shared set of common concepts. Full professors and students together, under the guidance of the Professional Association of Social Workers, have just been moving in this direction. The dictionary is of modest dimensions and published privately.

All the experiences illustrated until now cannot be regarded as exhaustive since they are the result of a cursory overview.. Through the internet I hope to be able to launch a deeper level research of gathering information on this topic and to make it available on a website. All information concerning dictionaries would therefore be most welcome and can be sent to my e-mail address given above.

It emerges also that in addition to the need to arrive at definitions of key terms within each country, there is the necessity to develop more multilingual dictionaries to communicate and translate in a more exact way the terms related to social work beyond those that already exist and which will also be collected on the aforementioned website.

As the Italian experience shows, it is difficult to define clearly the meaning of terms relating to the social work area: 'Social work' is not the same thing of 'servizio sociale'. Equally, the term 'social

worker' includes a variety of professional activities that vary from country to country. In Sweden for example, it was felt necessary to distinguish a graduate in social work from other 'social practitioners' by referring to the former using the term 'sozionom'. Furthermore, there are still problems in clearly defining and understanding the exact significance of terms like bachelor, baccalaureate, master, diploma, degree, second level degree, and this despite the fact that the Bologna Process should have brought greater clarity a uniformity to this terminology.

The UE financed a recent attempt to develop a multilingual glossary through a project called 'EUSODA' (EU Social Data Base) with the participation of partners in Berlin, Bologna, Huelva, Lisbon and Vienna. The Europe-Institute for Social Work, founded by lecturers of the Alice Salmon University of Applied Sciences for Social Work and Social Pedagogy and directed by Jürgen Novak, was involved in the evaluation process of the key terms selected.

The glossary (<http://socialeurope.de/>) contains the most commonly used terms in social work and social services translated into eleven languages (English, French, German, Hungarian, Italian, Polish, Portuguese, Russian, Serbo-Croatian, Spanish and Turkish). Although this was a praiseworthy initiative, the translations of some terms are unsatisfactory, at least in relation to the Italian language.

Another glossary builds on the work of the EISS publication, Glossary of Social Care Terms, 1995, and includes new phrases and expressions within the social care field and aims, where possible, to represent these in five European languages (English, French, German, Italian, Spanish): <http://www.kent.ac.uk/eiss/publications/index.html>.

The original glossary has been extended and developed as an on-line working document as part of the EQUAL transnational partnership between ACE National (UK) and F&M Power (Austria). The range of languages used has also been extended thanks to LUMSA University in Palermo. Also in this case it is necessary to pay attention to the fact that the varying social welfare systems across Europe are reflected in the language used and it is not always possible to be totally accurate in translation.

I wish to conclude this paper with the considerations taken from the Finnish Centre of Terminology and STAKES that I personally underwrite.

Defining concepts relating social work is definitely a challenge. 'From the terminologist's viewpoint it is difficult to write definitions for social work concepts because the terms look like standard language words and because the concepts are so basic, abstract and bound to values. Sometimes it is difficult to recognize a term because it appears to be so self-explanatory. The concepts of social science are usually very abstract, and people understand them from their own viewpoints' (Terminfo 2/2003).

How can it become possible to develop a universal definition including every subject within the concept if the concept itself is so tightly linked to values and to personal interpretations?

The Finnish authors conclude that in this kind of Dictionary (and perhaps not only for this one) it appears to be particularly relevant to identify and declare the point of view from which the proposed definitions were developed.

I strongly believe that this is the concern any one of us, as member of the editorial staff and as authors of the Italian Dictionary in Social Work, has also tried to accomplish.

### **Bibliography**

1. Ander- Egg, E. 1995: *Diccionarios de Trabajo Social*. 2 ed.. Buenos Aires: Lumen S.r.L.
2. Ander- Egg, E. 2004: *Lexico del Trabajo Social y los servicios sociales*. Buenos Aires: Lumen S.r.L.
3. Barker, L.R. 2003: *Social Work Dictionary*. Wahington: NASW.
4. Campanini, A. and Frost, E. (eds.) 2004: *European Social Work – Commonalities and Differences*, Rome: Carocci.
5. Jaeger, M. 2004: *Guide du secteur social et médico-social. Professions, Institutions, Concepts*. 5ème édition. Paris: Dunod Editeur.
6. Martin, D. 2000: *The Encyclopaedia of Social Work*. Oxford: Blackwell Publisher
7. Matousek, O. 2003: *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.

8. Otto, H.-U., Thiersch, H. (eds.) 2001: Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
9. Schwendtko, A. 1980: Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
10. Striezenec, S. 1996: Slovník sociálneho pracovníka. Trnava.
11. Thomas, M. and Pierson, J. (eds) 2002: Dictionary of Social Work. London: Collins.

*Further Links:*

<http://www.tsk.fi/en/index.html>

[www.socialeurope.de](http://www.socialeurope.de)

[www.eusw.unipr.it](http://www.eusw.unipr.it)

[www.termipankki.fi/fi/ti/ti203\\_teksti.html](http://www.termipankki.fi/fi/ti/ti203_teksti.html)

## SOCIĀLIE PAKALPOJUMI CILVĒKU TIRDZNICĪBAS UPURIEM LATVIJĀ UN ILINOISAS ŠTATĀ, ASV

*Evija Kļave, Liesma Ose, Marks Rodžerss (Mark Rodgers)*

Rakstā apkopoti divu pētījumu rezultāti. Pirmais – Baltijas sociālo zinātņu institūta pētījums „Cilvēku tirdzniecības upuru reintegrācija: no efektīva sociālā pakalpojuma uz iekļaušanu darba tirgū” – īstenots Latvijā 2006.gada beigās un 2007.gada sākumā ar Eiropas Savienības finansiālu atbalstu ESF programmas ietvaros, otrs – ASV, Ilinoisas štatā, galvenokārt Čikāgā 2007.gada ziemā un pavasarī ar ASV valdības Fulbraita programmas atbalstu. Abu pētījumu rezultātu apkopojums veikts 2007.gada jūnijā. Autori piedāvā efektīvu sociālo pakalpojumu kritērijus un rādītājus, balstoties uz iepriekš veiktajiem pētījumiem un starptautiskajiem standartiem, kā arī ir veikuši gan tiesiski regulēto sociālo garantiju sistēmas cilvēku tirdzniecības upuriem, gan praktisku sociālo pakalpojumu sniegšanas izvērtējumu abās valstīs.

Atslēgas vārdi: cilvēku tirdzniecība, sociālie pakalpojumi, rehabilitācijas programma, sociālo pakalpojumu sniedzēji.

### **Cilvēku tirdzniecība. Vai iespējams izpētīt ko jaunu?**

Kopš 20.gs. 80.gadu beigām pasaulē sociālo zinātņu – socioloģijas, sociālā darba, psiholoģijas, antropoloģijas – ietvaros neskaitāmi pētījumi veltīti vienai no satraucošākajām globalizācijas negatīvo procesu izpausmēm – cilvēku tirdzniecībai. [11; 17; 34; 40 u.c.] Problēma aplūkota gan no tiesiskā, gan cilvēktiesību viedokļa, kā arī no ekonomisko un politisko attiecību viedokļa starp pasaules trūcīgākajām valstīm un bagāto valstu „klubu”. Analizēti modernās verdzības jautājumi, galvenokārt Āzijas valstīs, tomēr vairākums pētījumu veltīti seksa verdzībai, kas kopš problēmas nokļūšanas mediju, pētnieku un politikas veidotāju redzeslokā ieguvusi sensacionālu pieskaņu. Cilvēku tirdzniecības problēma interpretēta arī

no dzimtes un varas attiecību viedokļa, tādēļ izpelņījusies īpašu feministiski domājošo uzmanību, sevišķi cilvēku tirdzniecības un prostitūcijas saistības kontekstā. [11; 15 u.c.] Ļoti komplicētās problēmas risinājumu meklējumi raisījuši domstarpības arī sociālo pakalpojumu sniedzējos, galvenokārt nevalstiskā sektora pārstāvjos. Vieni (prostitūcijas likvidēšanas protagonistu, reliģiskās un neokonservatīvās aprindas) interpretē cilvēku tirdzniecību kā prostitūcijas paveidu, savukārt citi (kaitējuma mazināšanas ideoloģijas pārstāvji) uzsver indivīda pašnoteikšanos un aicina sniegt ideoloģiski neitrālu atbalstu ikvienam cilvēku tirdzniecībā cietušajam.

Ņemot vērā būtiskās metodoloģiskās un ētiskās domstarpības cilvēku tirdzniecības pozicionējumā, maz pētījumu pagaidām veikti par sociālajiem pakalpojumiem cilvēku tirdzniecības upuriem. [29] Autoru veikto pētījumu mērķis bija noskaidrot, kādus sociālos pakalpojumus un kādā kvalitātē saņem cilvēku tirdzniecības upuri ASV, Ilinoisas štatā, kur koncentrēta sociāla atbalsta sniegšana vairumam Amerikas vidienē nokļuvušo cilvēku tirdzniecības upuru – galvenokārt imigrantiem, un Latvijā, kur palīdzība galvenokārt tiek sniegta vietējiem cilvēku tirdzniecības upuriem pēc repatriācijas uz viņu dzimto valsti.

## Metodoloģija

Pētījums ir izstrādāts, balstoties uz kvalitatīvo metodoloģiju gan datu iegūšanā (daļēji strukturētās padziļinātās intervijas ar cilvēkiem no mērķa grupām), gan datu analīzē. Izmantotās metodes tika noteiktas, ņemot vērā pētījuma priekšmeta specifiku, kā arī tiešo mērķa grupu lielumu un sasniedzamību. Sākotnēji 2006.gada rudenī pētījuma dizainu izstrādāja pētnieku grupa Latvijā (Šūpule, Kļave, Ose), balstoties sociālās psiholoģijas un sociālā darba pētnieku teorētiskajās atziņās [10, 13, 16, 23, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 34], un ASV pētījuma instrumentāriju situācijai atbilstoši adaptēja L. Ose un tulkoja to angļu valodā. Pētījuma instrumentārija izstrādes sagatavošanas posmā tika veikta politikas dokumentu analīze un sociālā darba pieeju izpēte darbā ar cilvēku tirdzniecības upuriem.

### *Mērķa grupu un datu ieguves metožu raksturojums*

Cilvēku tirdzniecības upuru sociālā rehabilitācija ir komplekss process, kurā ir iesaistīti vairāki sociālie partneri, kas līdzās cilvēku tirdzniecības upuriem ir šī pētījuma tiešās mērķa grupas. Kopumā pētījuma Latvijas posmā tika iekļautas šādas mērķa grupas:

- 1) cilvēku tirdzniecības upuri – sociālo pakalpojumu saņēmēji (10 respondenti);
- 2) sociālā darba speciālisti – sociālo pakalpojumu sniedzēji (20 respondenti):
  - a) sabiedriskajās organizācijās, kas sniedz sociālās rehabilitācijas pakalpojumus cilvēku tirdzniecības upuriem;
  - b) pašvaldību sociālie dienesti kā sociālās palīdzības un sociālo pakalpojumi sniedzēji;
- 3) policijas darbinieki, kas strādā ar cilvēku tirdzniecības noziegumiem (10 respondenti).

*Cilvēku tirdzniecības upuri* ir īpaša mērķa grupa, ko nevar pētīt, izmantojot kvantitatīvās metodes. Pirmkārt, tāpēc ka nav precīzi nosakāms upuru skaits, otrkārt, tāpēc ka tā ir psiholoģiski un sociāli jūtīga mērķa grupa, treškārt, dažādu apstākļu dēļ ir ierobežota un apgrūtināta šīs mērķa grupas sasniedzamība. Pētījuma gaitā sastaptās grūtības cilvēku tirdzniecības upuru sasniegšanā noteica vairāki savstarpēji saistīti apstākļi: nepieciešamība sasniegt upurus, kuri ir saņēmuši sociālās rehabilitācijas pakalpojumus, pētnieku iejaukšanās sociālās rehabilitācijas procesā, iespēja piekļūt upuriem tikai ar sociālo darbinieku starpniecību, upuru konfidencialitātes nodrošināšana, upuru psiholoģiskās un sociālās īpatnības, kas ietekmē saskarsmes veidošanu.

Tā kā katra cilvēku tirdzniecības upura gadījums ir atšķirīgs, ir nepieciešams izmantot tādu pētniecības metodi, kas nodrošina individuālu pieeju katram respondentam, vienlaikus ļaujot iegūt salīdzināmus datus atbilstoši iepriekš izvirzītajiem rādītājiem, kas ļautu novērtēt sociālo pakalpojumu efektivitāti. Tāpēc cilvēku tirdzniecības upuru kā sociālo pakalpojumu saņēmēju pieredzes izpētē tika izmantotas daļēji strukturētas paš aizpildāmas anketas. Ņemot vērā, ka sasniedzami ir galvenokārt tie cilvēku tirdzniecības upuri, ar kuriem pētījuma veikšanas laikā strādā sociālie darbinieki, anketas

tika izplatītas ar sociālo darbinieku starpniecību. Latvijā tika iegūta informācija no astoņiem cilvēku tirdzniecības upuriem.

*Sociālā darba speciālisti – sociālās rehabilitācijas pakalpojumu sniedzēji* ir pētījuma nozīmīgākā mērķa grupa datu ieguvē par sociālo pakalpojumu pieejamību un to efektivitāti. Sabiedriskās organizācijas, kas strādā ar cilvēku tirdzniecības upuriem, ir koncentrējušās galvenokārt Rīgā, tāpēc pašvaldību sociālo dienestu mērķa grupas ietvaros galvenā uzmanība tika pievērsta citu Latvijas lielo pilsētu pašvaldību dienestiem (Liepāja, Daugavpils, Rēzekne, Valmiera, Jūrmala, Ventspils un Jelgava). Latvijā tika veiktas daļēji strukturētās padziļinātās intervijas ar desmit sabiedrisko organizāciju pārstāvjiem un desmit pašvaldību sociālo dienestu sociālajiem darbiniekiem.

*Policijas darbinieki* ir cilvēku tirdzniecības upuru sociālajā rehabilitācijā iesaistītais sociālais partneris, kas strādā ar cilvēku tirdzniecības kriminālprocesiem un sadarbojas ar sociālā darba speciālistiem, tādējādi netieši iesaistoties arī upuru sociālās rehabilitācijas procesā un sociālajā integrācijā. Latvijā ir izveidota speciāla policijas vienība cīņai ar cilvēku tirdzniecības apkarošanu, tai pētījumā tika pievērsta galvenā uzmanība. Šīs mērķa grupas izpētes mērķis bija noskaidrot policijas pieeju cilvēku tirdzniecības upuriem un iegūt zināšanas par sadarbības veidošanu ar sociālo pakalpojumu sniedzējiem. Policijas mērķa grupas izpētē tika izmantotas daļēji strukturētās padziļinātās intervijas. Kopumā tika veiktas sešas intervijas ar Latvijas ONAP NAB 2.nodaļas cīņai ar cilvēku tirdzniecību darbiniekiem un četras intervijas ar policijas vai tiesībsardzības institūciju darbiniekiem Liepājā un Daugavpilī.

### *Sociālo pakalpojumu efektivitātes novērtējuma rādītāji*

Tā kā Latvijā sociālo pakalpojumu nozarē nav izstrādāti efektivitātes vērtēšanas kritēriji un netiek vērtēta sociālo pakalpojumu efektivitāte, pētījuma autori, izstrādājot sociālo pakalpojumu novērtējuma rādītājus, balstījās uz Eiropas Sociālajā hartā (Latvijā tā ir stājusies spēkā 2002.gada 2.martā) iekļautajiem trīs pamata kritērijiem sociālās labklājības pakalpojumu efektivitātes nodrošināšanai: cilvēku resursi, institucionālie resursi un finanšu resursi.

Katrā resursu grupā tika noteikti rādītāji, ar kuru palīdzību tika iegūtas zināšanas par to, cik lielā mērā esošie resursi nodrošina iespēju

saņemt tādu sociālo pakalpojumu, kas sniedz nepieciešamos rezultātus – atrisina vai mazina pakalpojuma saņēmēja (cilvēku tirdzniecības upura) sociālās problēmas, attīstot pašas personas resursus un sekmējot reintegrāciju darba tirgū un sabiedrībā. Avots rādītāju izveidei bija ANO 2000.gada Konvencijas pret starptautisko organizēto noziedzību Protokols par cilvēku tirdzniecības, jo sevišķi tirdzniecības ar sievietēm un bērniem, novēršanu, apkarošana un vainīgo sodīšanu (turpmāk – Palermo protokols). [39]

Cilvēku resursu novērtējuma rādītāji: kvalificētu sociālā darba speciālistu pieejamība, atbilstošas sociālā darba speciālistu zināšanas un prasmes, citu cilvēku tirdzniecības upuru rehabilitācijā un reintegrācija iesaistīto sociālo partneru profesionālā kvalifikācija – zināšanas un prasmes. Institucionālo resursu novērtējuma rādītāji: organizāciju un institūciju tīkls, kas var nodrošināt sociālās rehabilitācijas pakalpojumus no cilvēku tirdzniecības cietušajiem, starpinstitucionālās sadarbības vērtējums, funkciju sadalījums. Finanšu resursu novērtējuma rādītāji: sociālās rehabilitācijas pakalpojumu finansējuma avoti, finanšu līdzekļu sadalījuma mehānismi, sociālās rehabilitācijas pakalpojumu finansēšanas vēlamais modelis. Atbilstoši raksturotajiem rādītājiem tika izstrādātas arī daļēji strukturēto interviju jautājumu vadlīnijas.

Sociālās rehabilitācijas pakalpojumu izpētes struktūra tika balstīta uz vajadzību novērtējuma pētījuma dizainu, izmantojot daļēji strukturētu padziļināto interviju metodi. Vajadzību novērtējuma pētījuma pamatā ir *esošās* situācijas izpēte un *vēlamās* situācijas modelēšana pētāmajā jomā. Vispirms tiek novērtēta esošā situācija – pieejamie cilvēku, institucionālie un finanšu resursi. Pēc tam tiek iegūtas zināšanas par vēlamu situāciju – nepieciešamajiem resursiem. Esošās un vēlamās situācijas salīdzinājuma rezultātā veidojas „plaisa”, kas atklāj pētījuma priekšmeta vajadzības un norāda uz sasniedzamajiem mērķiem. Šajā pētījumā tās ir efektīva sociālā pakalpojuma nodrošināšanas vajadzības. Lai varētu apmierināt atklātās vajadzības, tiek identificētas problēmas un šķēršļi, kas to kavē, kam seko iespējamo risinājumu un situācijas pilnveidošanas virzienu noteikšana. Raksturotā vajadzību novērtējuma īstenošanas shēma tika piemērota gan katras mērķa grupas izpētē, gan attiecībā uz galvenajiem sociālo pakalpojumu efektivitātes rādītājiem.

### *Pētījuma instrumentārija pielāgošana un norises specifika ASV*

Līdzīgi kā Latvijā īstenotā pētījuma metodoloģijā, arī ASV, Ilinoisas štatā, galvenokārt Čikāgā un štata galvaspilsētā Springfilddā īstenotā pētījuma galvenais izpētes mērķis bija, pamatojoties uz rezultātiem, izstrādāt sociālo pakalpojumu sniedzējiem piemērotus efektīvas prakses kritērijus, kas nodrošinātu cilvēku tirdzniecības upuriem efektīvu, klientcentrētu un kultūrsensitīvu palīdzību.

Pētījuma dizains būtiski neatšķīrās, protams, datu ieguves instrumenti tika tulkoti angļu valodā un aprobēti noteiktajā mērķa grupā.

Līdzīgi kā Latvijā veiktajā pētījumā, arī ASV izpēte sākās ar situācijas izvērtējumu, apzinot gan federālajā, gan štata likumdošanā garantēto sociālo pakalpojumu apjomu cilvēku tirdzniecības upuriem. Tika arī apzinātas sociālo pakalpojumu sniedzēju izmantotās stratēģijas pakalpojumu sniegšanā, galvenokārt sociālā darba terapeitiskās pieejas (*jāpiezīmē, ka ASV sociālie darbinieki nav vienīgie profesionāļi, kas veic gadījumu vadību un rehabilitācijas programmu izstrādi cilvēku tirdzniecības upuriem. Bieži ar to nodarbojas klīniskie psihologi vai mediķi – L.O.*). Paralēli šim darbam tika veikta respondentu rekrutācija, izmantojot „sniega pikas” (*snowball*) izlases veidošanas metodi. Izlases mērķis bija apzināt un intervēt respondentus no visām profesionālajām jomām, kas iesaistīti darbā ar cilvēku tirdzniecības upuriem ASV: štata sociālo dienestu darbiniekus, imigrantu tiesību aizstāvjus – juristus, policijas darbiniekus, sociālo pakalpojumu sniedzējus. Upuri tika intervēti, izmantojot pašai aizpildāmas anketas, ar kurām uz informētas piekrišanas (*informed consent*) pamata viņus iepazīstināja sociālo pakalpojumu sniedzēji. Par izpētes ierobežojumu uzskatāms fakts, ka izdevās apzināt vien 17 informantus – 10 sociālo pakalpojumu sniedzējus, 3 tiesībsargājošo institūciju pārstāvjus, 4 upurus. Gan upuru, gan tiesībsargājošo institūciju pārstāvju sasniegšana bija apgrūtināta un ilgstoša. Turklāt štata Pestīšanas armijas nodaļa 2007.gada sākumā izstrādāja jaunu pakalpojumu programmu cilvēku tirdzniecības upuriem, kuras efektivitāti nebija iespējams izvērtēt, jo pakalpojumu sniegšana praksē 2007.gada maijā vēl nebija uzsākta.

## Sociālie pakalpojumi cilvēku tirdzniecības upuriem

Pirms sociālo pakalpojumu *portfolio* raksturošanas abās valstīs autori uzskata par lietderīgu iepazīstināt lasītājus ar pētījumā lietotajiem jēdzieniem.

Cilvēku tirdzniecība ir definēta vairākos starptautiska un nacionāla līmeņa politikas dokumentos, un tai nav vienas universālas definīcijas. Turklāt, ņemot vērā atšķirīgo cilvēku tirdzniecības izpratni pētījumā iekļauto mērķa grupu vidū, Latvijas situācijas izpētē tika izmantota Latvijas Krimināllikumā sniegtā cilvēku tirdzniecības definīcija, saskaņā ar kuru „**cilvēku tirdzniecība** ir ekspluatācijas nolūkā izdarīta personu savervēšana, pārvadāšana, nodošana, slēpšana vai saņemšana, lietojot vardarbību vai draudus, vai aizvešana ar viltu vai izmantojot personas atkarību no vainīgā vai tās bezpalīdzības stāvokli, vai arī dodot vai saņemot materiāla vai citāda rakstura labumus, lai panāktu tās personas piekrišanu tirdzniecībai, no kuras ir atkarīgs cietušais.” (154.<sup>2</sup>pants). Cilvēku izmantošana var izpausties gan kā piespiedu darbs, gan kā piespiedu seksuālo pakalpojumu sniegšana, gan kā cilvēku izmantošana orgānu tirdzniecībā. ASV Kriminālkodeksa definīcija neatšķiras no citētās, jo abām pamatu veidojis 2000.gada Palermo protokols, ko parakstījusi gan Latvija, gan ASV.

Savukārt, **cilvēku tirdzniecības upuris** ir definēts atbilstoši Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likuma 1. pantam: „persona, kura atzīta par cietušo noziedzīgā nodarījumā ar cilvēku tirdzniecību vai kurai kompetenta institūcija izsniegusi izziņu, ka tā ir cietusi cilvēku tirdzniecībā ārvalstī, kā arī persona, kuru par atbilstošu cilvēku tirdzniecības upura kritērijiem atzinis sociālo pakalpojumu sniedzējs”. Praksē ASV izpratne saskan ar citēto, atskaitot institūciju, kas autorizēta cilvēku atzīt par cilvēku tirdzniecības upuri – tas ir ASV Veselības un sociālo pakalpojumu departaments (*U.S. Department of Health and Human services*).

Vairākkārt pētījuma tekstā un respondentu atbildēs izskan termins „sociālās vajadzības”. **Sociālās vajadzības** ir sociālo prasību kopums, kas nepieciešams indivīda, ģimenes, sociālās grupas, visas sabiedrības funkcionēšanas nodrošināšanai. Sociālajā darbā sociālās vajadzības ir vajadzības pēc mājvietas, pārtikas, sadzīves priekšmetiem, naudas, algota darba, izglītības un audzināšanas,

veselības un sociālās aprūpes, funkcionālām attiecībām ar citiem cilvēkiem. [6]

**Sociālie pakalpojumi** ir pasākumu kopums, kas vērsts uz personas sociālās funkcionēšanas spēju atjaunošanu vai uzlabošanu, lai nodrošinātu tās iekļaušanos sabiedrībā un personas pamatvajadzību apmierināšanu. Sociālie pakalpojumi ietver arī sociālo rehabilitāciju, kuras mērķis ir novērst vai mazināt invaliditātes, darbaspējas, atkarības un citu faktoru izraisītās negatīvās sociālās sekas personas dzīvē (LR Labklājības ministrija), kā arī sociālo darbinieku un citu līdztējāp profesiju speciālistu darbības, lai palīdzētu klientam kļūt patstāvīgākam, novērst atkarību, atjaunot individu sociālo funkcionēšanu u.c. [6]

Sociālo pakalpojumu sniedzēji izstrādā cilvēku tirdzniecības upuriem, arī citiem klientiem, individuālas rehabilitācijas programmas. **Rehabilitācija** ir pasākumu komplekss, kura mērķis palīdzēt uzveikt fiziskos, garīgos vai psihiskos trūkumus un to sekas, atraisīt spējas un spēkus, kā arī ticību sev, kas ļautu cietušajam atrast savu vietu sabiedrībā un darba tirgū. [6] **Sociālā rehabilitācija** ir integratīvs sociālo pakalpojumu kopums, ko veic profesionāļu komanda un kas veicina sociālo prasmju atjaunošanu un uzlabošanu, sociālā statusa atgūšanu un integrāciju sabiedrībā.

#### *Latvijas likumdošanā garantētie sociālie pakalpojumi*

2004.gadā izstrādātā un apstiprinātā Valsts programma cilvēku tirdzniecības novēršanai 2004. – 2008.gadam ir pirmais politikas dokuments, kas valsts līmenī paredz ne tikai cilvēku tirdzniecības novēršanu, apkarošanu un preventīvo pasākumu īstenošanu, bet arī cilvēku tirdzniecības upuru rehabilitāciju un iekļaušanos sabiedrībā, „sniedzot starpinstitucionāli koordinētus sociālā atbalsta pakalpojumus”. [8] Pamatojoties uz programmas mērķiem un no tiem izrietošajiem rīcības virzieniem, 2004.gadā Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumā tika veikti papildinājumi, iekļaujot valsts pienākumos sociālo pakalpojumu sniegšanu cilvēku tirdzniecības upuriem kā atsevišķai grupai, nosakot, ka „valsts nodrošina cilvēku tirdzniecības upuru sociālo rehabilitāciju”. [5] Kopš 2006.gada valsts budžetā tiek paredzēti līdzekļi sociālās rehabilitācijas pakalpojumu sniegšanai: 2006.gadā tie bija 21 000 latu 14 upuriem, bet 2007.gadā 54 000 latu 32 upuriem.

Sociālās rehabilitācijas saņemšanas kārtību un kritērijus personas atzīšanai par cilvēku tirdzniecības upuri nosaka Ministru kabineta noteikumi Nr. 889 (13.10.2006.), kas stājās spēkā 2007.gada 1.janvārī. Taču tie precīzi nenosaka nodrošināmo pakalpojumu klāstu. Par konkrētu pakalpojumu nodrošināšanu ir atbildīga Sociālo pakalpojumu pārvalde, kas konkursa kārtībā slēdz līgumu ar sociālo pakalpojumu sniedzēju. Saskaņā ar Sociālo pakalpojumu pārvaldes konkursa nolikumu „Par tiesībām sniegt sociālās rehabilitācijas pakalpojumus cilvēku tirdzniecības upuriem” (14.05.2007.) sociālās rehabilitācijas pakalpojumu sniedzējam ir jānodrošina šādi pakalpojumi: neatliekamā medicīniskā palīdzība, drošs patvērums, ēdināšana, psihosociāla palīdzība, individuālas speciālistu (sociālā darbinieka, psihologa, jurista, ārstniecības personas) konsultācijas, atbalsts klientam kriminālprocesa laikā, iespējas apgūt vai atjaunot pašaprūpes un pašapkalpošanās iemaņas, iespējas iesaistīties apmācības un izglītības programmās, kas sekmē klienta reintegrāciju sabiedrībā, kā arī nepieciešamības gadījumā piecas bezmaksas konsultācijas klientam pēc rehabilitācijas kursa pabeigšanas. Tādējādi valsts paredz nodrošināt sociālās rehabilitācijas pakalpojumus, sniedzot psiholoģisku, sociālu, juridisku un cita veida palīdzību un atbalstu cilvēku tirdzniecības upuriem ar mērķi sekmēt šo cilvēku iespējas iekļauties sabiedrībā.

#### *Cilvēku tirdzniecības upuru atbalsta situācija ASV un Ilinoisas štatā un likumdošanā garantētie sociālie pakalpojumi*

ASV bija viena no pirmajām valstīm, kas praktiski reaģēja pēc Palermo protokola parakstīšanas, ieviešot federāla mēroga tiesisku mehānismu cilvēku tirdzniecības apkarošanai – noziedznieku sodīšanai un palīdzības sniegšanai upuriem. 2000.gadā pieņēma Cilvēku tirdzniecības upuru aizsardzības likumu *The Trafficking Victims Protection Act of 2000*, P.L. 106-386. Tas paredzēja plašu, pēc upura sertifikācijas ASV Veselības un sociālo pakalpojumu departamentā pieejamu sociālo garantiju *portfolio*: tiesisko palīdzību personas dokumentu atgūšanā un imigrācijas statusa iegūšanā, veselības aprūpes un sociālos pakalpojumus, drošu mājokli un finansiālu atbalstu ikdienas vajadzību apmierināšanai: pārtiku, apģērbu, palīdzību darba meklēšanā, izglītību. Kopumā pēc sertifikācijas cilvēku tirdzniecības upuru statuss tiek pielīdzināts

bēgļa/ patvēruma meklētāja statusam ar visām no tā izrietošajām sociālajām garantijām.

Būtiski, ka ar cilvēktiesību un imigrācijas juristu palīdzību upuri var iegūt divu veidu uzturēšanās atļaujas ASV, lai palīdzētu tiesvedībā pret saviem pāridarītājiem. Viena iespēja ir ilgstošas uzturēšanās vīza, ko piešķir upuriem, kas cietuši no īpaši nežēlīgas (*severe*) cilvēku tirdzniecības un kas ir potenciāli liecinieki izmeklēšanas procesā. Otrs veids ir T vīza (*trafficking visa*), ko var iegūt upuri, kas vecāki par 18 gadiem un kas pilnībā apliecina savu atbalstu vainīgo apcietināšanas un sodīšanas procesā. Viņiem ir iespēja arī uz atvasināto T vīzu pamata (T1, T2) ielūgt savus ģimenes locekļus, ja viņi pierāda, ka dzimtenē tos apdraud organizētās noziedzības pārstāvji. Viss iepriekš minētais ASV attiecas uz cilvēku tirdzniecības upuriem no citām valstīm. Iekšzemē pārdotie cilvēki pagaidām saņem sociālos pakalpojumus kā vardarbības upuri.

ASV valdība minētajam likumam ir pievienojusi divus papildinājumus - *The Trafficking Victims Protection Reauthorization Act of 2003* (H.R. 2620), *Trafficking Victims Protection Reauthorization Act of 2005* (H.R. 972) – kuros gan vairāk uzmanības pievērsts vainīgo sodīšanai, taču būtisks papildinājums attiecas arī uz upuru aizsardzību: kopš 2005.gada upuri var pretendēt uz zaudējumu un ciešanu kompensācijas saņemšanu no cilvēku tirgotājiem konfiscētā īpašuma.

Illinoisas štats 2005.gadā pieņēma likumu par cilvēku tirdzniecību un piespiedu darbu *Trafficking of Persons and Involuntary Servitude Act of 2005*. Tajā paredzētas štata līmeņa upuru aizsardzības darbības: īpaša imigrācijas sertifikācija upuriem, kas teorētiski pāātrina federālā līmeņa sertifikāta saņemšanu un obligāta zaudējumu atlīdzība upurim no varmākas puses. Illinoisas sociālo pakalpojumu departaments (*Illinois Department of Human Services*) koordinē palīdzības sniegšanu cilvēku tirdzniecības upuriem. Praksē tas notiek, pamatā izmantojot federālā līmeņa krīzes tālrūpa iegūto informāciju un nosūtot upuri pie vietējiem palīdzības sniedzējiem, galvenokārt uz cilvēktiesību organizāciju *Heartland Alliance* un Pestīšanas armijas vietējo nodaļu, kā arī uz krīzes centriem, slimnīcām, patversmēm.

Turpmāk – par to, kādas ir sociālo pakalpojumu sniegšanas stratēģijas.

## Sociālā darba pieejas darbā ar cilvēku tirdzniecības upuriem

Sociālā darba pieejas, kuras tiek uzskatītas par piemērotākajām darbā ar cilvēku tirdzniecības upuriem, ir fokusētas uz klientu, individuālu pieeju klientam un viņa līdzdalības sekmēšanu. Pastāv vairākas šādas sociālā darba prakses – uzdevumu orientētā pieeja jeb modelis, spēka perspektīvas pieeja, klienta orientētā pieeja u.c. Individuālo jeb uz klientu orientēto sociālā darba prakses pieeju pamatprincipi uzskatāmi atklājas, tās salīdzinot ar konvencionālajām pieejām, kas balstās uz pataloģiju, problēmas risināšanu, mehānisku sociālā darba modeli (1.tabula).

Konvencionālās sociālā darba pieejas ir vairāk vērstas uz problēmu, nevis klientu. To darbības efektivitāti nosaka sociālā darbinieka profesionālisms, kura uzdevums ir pēc iespējas labāk un efektīvāk apmierināt klienta vajadzības, nosakot tam nepieciešamos resursus. Taču pārlieku profesionāla pieeja var arī negatīvi ietekmēt klientu spējas pašiem ietekmēt savu situāciju, pozicionēt tos kā vājus un atkarīgus no profesionāļiem [13.].

*1.tabula*

### Konvencionālās un individuālās pieejas salīdzinājums [35.]

<b>Pataloģijas pieejas perspektīva/konvencionālā</b>	<b>Spēka perspektīvas pieeja/individuālā</b>
Persona ir definēta kā „ <b>gadījums</b> ”, simptomi veido diagnozi.	Persona ir definēta kā <b>unikāla</b> ; personas īpašības, spējas un resursi identificēti kā personas <b>spēks</b> .
Terapija ir fokusēta uz <b>problēmām</b> .	Terapija ir fokusēta uz <b>iespējām</b> .
Sociālais darbinieks ir <b>skeptisks</b> attiecībā pret personas stāstiem, racionalizācijas shēmām.	Sociālais darbinieks izzina personu <b>no iekšpuses uz ārpusi</b> ( <i>izmanto personas problēmu un resursu definīcijas – L.O.</i> )
Intervences centrā ir <b>sociālā darbinieka</b> īstenota terapija.	Sociālā darba centrālais uzsvars ir <b>indivīda, ģimenes un kopienas</b> kopīgi centieni.

Sociālā darba un klienta dzīves eksperts ir <b>sociālais darbinieks</b> .	Sociālā darba eksperti ir <b>indivīds, ģimene un kopiena</b> .
Izvēles, kontroles, uzticēšanās un personīgās attīstības <b>iespējas ierobežo pataloģija</b> .	Izvēles, kontroles, uzticēšanās un personīgās attīstības <b>iespējas ir atvērtas</b> .
Sociālā darba resursi ir <b>sociālā darbinieka zināšanas un prasmes</b> .	Sociālā darba <b>resursi</b> ir indivīda, ģimenes un kopienas <b>spēks, spējas un adaptīvās prasmes</b> .
Palīdzība ir vērsta uz <b>simptomu</b> , iepriekš veikto darbību, attiecību un emociju <b>negatīvo</b> individuālo un sociālo <b>seku novēršanu</b> .	Palīdzība ir vērsta uz indivīda dzīves sakārtošanu, attīstot <b>vērtības un uzticēšanos</b> , veidojot vai restaurējot sociālās saiknes ar <b>kopieni</b> un rodot iespēju tajā iekļauties.

Šādā modelī varas nesējs ir sociālais darbinieks, nevis klients, kā tas ir uz klientu orientētājās sociālā darba prakses pieejās. Šeit nav atstāta vieta klienta iniciatīvām un piesaistei problēmas risināšanā. Līdz ar to nereti var izveidoties situācija, kad ir novērsti klienta problēmas simptomi un sekas, bet pati problēma nav atrisināta un klients var „krist atpakaļ”. Autoru veiktajā pētījumā šo pozīciju cilvēku tirdzniecības upuru rehabilitācijas sistēmā konsekvēnti ir iestrādājusi ASV Pestīšanas armija, kā pavēstīja kāda no šo organizāciju pārstāvošajām respondentēm. Arī Latvijas sociālajos dienestos darbā ar vardarbības upuriem šāda pieeja vērojama diezgan bieži (*balstoties uz personisku komunikāciju ar profesionāliem 2006.un 2007.gadā.* – L.O.).

Savukārt individuālā sociālā darba pieejas galvenokārt tiek kritizētas par to, ka tās, nebūdamas nekas vairāk kā pozitīvās domāšanas veids, ignorē klienta reālās problēmas un neņem vērā klienta iespējamo destruktīvo un manipulējošo dabu. Šāda kritika nav pamatota, jo gan spēka perspektīvas, gan citu uz klientu orientēto sociālā darba prakses pieeju galvenais uzdevums ir novērtēt klienta traumu, pāridarījumu, zaudējumu un nodrošināt, lai noteiktā diagnoze nekļūtu par klienta identitātes stūrakmeni. Lai izvairītos no tā,

sociālajiem darbiniekiem ir jānosaka, kā klients ir spējis izdzīvot līdz intervences brīdim un kas no klienta piedzīvotā var būt viņam noderīgs, kas var sniegt pozitīvu vai konstruktīvu mācību, zināšanas. Sociālā darba pieejas, kas ir vērstas uz klienta resursiem, ir īpaši nozīmīgas darbā ar cilvēku tirdzniecības upuriem, jo to pamatprincipi sekmē klienta patstāvību, pašnoteikšanos, kas ievērojami samazina risku kļūt atkarīgam no sociālā darbinieka un/vai atkārtoti nonākt sev nelabvēlīgā vidē, iespējams, no jauna kļūstot par cilvēku tirdzniecības upuri.

Klienta orientētās pieejas ir atvērti modeļi – sociālie pakalpojumi ir klientam skaidri un saprotami, ir īstenota vienošanās starp sociālo darbinieku un klientu par noteiktu pakalpojumu sniegšanu un saņemšanu. Katrā sociālā darba fāzē klientam ir jābūt pilnīgai skaidrībai, kas tiek darīts, kāpēc tas tiek darīts un kāds ir sagaidāmais rezultāts. Neraugoties uz to, ka sociālais darbinieks saskata citas, ne mazāk nozīmīgas problēmas, ir jāņem vērā klienta skatījums, jo, ignorējot to, zūd atvērtība, klienta interešu ievērošana, turklāt klients var nesadarboties citu problēmu risināšanā un sociālā darba uzdevumu īstenošanā, kamēr nebūs atrisinājis savu „galveno” problēmu. Tāpēc problēmu hierarhiju pēc iespējas nosaka tieši klients, nevis sociālais darbinieks. [22] Atvērtajos sociālā darba modeļos ļoti svarīga ir klienta un sociālā darbinieka sadarbība problēmu identificēšanā, kā arī mērķu un uzdevumu noteikšanā. Sociālajam darbiniekam pārrunu gaitā ir jāpalīdz klientam konstatēt, kas ir nozīmīgākā problēma, kāda veida palīdzība ir nepieciešama vispirms. Klientam pašam jāpieņem lēmums par to, kas būs nākamā lieta, ar ko jātiek galā. [22] Sadarbības attīstīšana, kā norāda spēka perspektīvas pieejas pārstāvji, ir viens no efektīva sociālā pakalpojuma priekšnoteikumiem. [35]

Liela nozīme sociālajā darbā ar cilvēku tirdzniecības upuriem ir klientu motivācijai vērsties pēc palīdzības, saņemt pieejamos sociālos pakalpojumus un iesaistīties gadījuma risināšanā. Klienta motivācijas veidošanā spēka perspektīva un klienta orientētās pieejas paredz sociālajam darbiniekam noskaidrot, kādas noderīgas īpašības, zināšanas, prasmes, pieredze vai motivācija ir šiem klientiem un kā to var izmantot klienta rehabilitācijā un pārmaiņu īstenošanā [33], proti, izmantot klienta paša „spēkus”. Sociālā darbinieka uzdevums ir

palīdzēt klientam šos resursus jeb spēkus saskatīt, apzināties un mudināt klientu tos izmantot savā labā. [35]

Klienta orientēto perspektīvu kontekstā ļoti svarīgi ir arī izmantot klienta pārstāvētās kultūras noteiktās iespējas. Lai identificētu un atpazītu klienta individuālos resursus un rastu risinājumus to sekmīgai pielietošanai sociālās rehabilitācijas procesā, nepieciešams īstenot klientam kulturāli piemērotu un kompetentu sociālā darba praksi kulturāli iejūtīga sociālā darbinieka personā. Īpaši nozīmīgi tas ir darbā ar cilvēku tirdzniecības upuriem, ņemot vērā cilvēku tirdzniecības transnacionālo raksturu. Lai sociālais darbinieks varētu efektīvi strādāt ar kulturāli atšķirīgiem klientiem un grupām, ir nepieciešama dziļāka izpratne par šo grupu demogrāfisko pazīmju, tradīciju, vērtību nozīmi un vajadzībām. [19]

Kultūras kompetence rezultējas no vairākiem profesionālās un personiskās kompetences komponentiem, kas īstenojami darbā ar citu kultūru (rasu, etnisko grupu, subkultūru) pārstāvjiem. Kultūrkompetences pamatā ir, pirmkārt, spēja respektēt un novērtēt kultūras ziņā atšķirīgu klientu vērtības, uzskatus un paradumus, kā arī raudzīties uz šiem cilvēkiem no viņu kultūras perspektīvas, nevis no sociālā darbinieka skatu punkta. Otrkārt, sociālajam darbiniekam ir jāapzinās savi stereotipi un rasistiskā attieksme [41] un jāattīsta spēja mainīt savus uzskatus, pieņēmumus un stereotipus, atbrīvojoties no visu veidu ksenofobiskajiem diskursiem. Treškārt, kultūrkompetence nozīmē domāt fleksibli un neabsolutizēt sociālā darbinieka domāšanas un uzvedības veidu kā vienīgo pareizo. [25] Turklāt ne tikai atsevišķiem sociālajiem darbiniekiem, bet visam sociālajam dienestam vai institūcijai jāapgūst zināšanas par to minoritāšu grupu, ar kurām viņi strādā, vēsturi, kultūras mantojumu, kultūru un dzīvesveidu.

Pētījumu rezultāti gan Latvijā, gan ASV [3, 4, 14, 15, 19, 41] liecina, ka kultūrkompetence nav pienācīgi institucionalizēta ne organizāciju, ne indivīdu sociālā darba praksē. Attiecībā uz mērķa grupu – cilvēku tirdzniecības upuriem – no efektīva sociālā pakalpojuma viedokļa tas ir nelabvēlīgāk ASV, kur profesionāļi strādā ar citas kultūras klientiem. Latvijā klienta „kultūrcitādība” ir atšķirīga – tā biežāk izpaužas kā piederība nelatviešu grupai, citai lingvistiskai grupai vai vecumgrupai. Tomēr arī šajā kontaktā kultūrkompetence ir lielisks palīgs sociālā darba profesionālim.

## Kritēriji sociālo pakalpojumu izvērtēšanai

Efektivitātes kritēriju sistēmu sociālo pakalpojumu sniegšanai cilvēku tirdzniecības upuriem izveidošanai izmantoti starptautiski cilvēktiesību instrumenti: Eiropas Sociālā harta un ANO Konvencijas pret starptautisko organizēto noziedzību Protokols par cilvēku tirdzniecības; jo sevišķi tirdzniecības ar sievietēm un bērniem, novēršanu, apkarošanu un vainīgo sodīšanu.

Eiropas Sociālās hartas 14.pants nosaka tiesības izmantot sociālās labklājības dienesta pakalpojumus un 14.panta 1.punkts paredz izveidot sociālo pakalpojumu tīklu, lai palīdzētu cilvēkiem pārvarēt jebkādas sociālas problēmas, lai arī kādi būtu šo problēmu iemesli vai sekas – personiskas dabas, ar ģimeni saistītas, profesionālas, fiziskas vai psiholoģiskas.

Šai pantā ir noteiktas saistības, kuras ietver *sociālās labklājības pakalpojumu efektivitāti*. Dienestu rīcībā jābūt resursiem, kas atbilst tā pienākumiem un lietotāju mainīgajām vajadzībām, t.i.:

- cilvēku resursi: kvalificēti darbinieki pietiekamā skaitā;
- institucionālie resursi: lēmumu pieņemšanas centri tik tuvu lietotājiem, cik vien iespējams (decentralizācija un pienākumu deleģēšana vietējām pašvaldībām);
- finanšu resursi, kas ļauj tiem pienācīgi veikt savu darbu un sekot politikas pārmaiņām. [4]

Palermo protokola II daļas *Cilvēku tirdzniecības upuru aizsardzība* 6.–8.pantā minēts obligāts pasākumu minimums, kas veicams upuru aizsardzībai. Valstīm, kas protokolu parakstījušas, tai skaitā Latvijai un ASV, sadarbībā ar pilsoniskās sabiedrības organizācijām jānodrošina cilvēku tirdzniecības upuriem materiāls, psiholoģiskas un sociāls atbalsts. Tas iekļauj piemērotu mājokli, konsultācijas un juridisko palīdzību tiesību jautājumos, turklāt upurim saprotamā valodā; medicīnisku, psiholoģisku un materiālu palīdzību, nodarbinātības, izglītības un profesionālas apmācības pakalpojumus.

Kritēriju izstrādei izmantoti arī iepriekš veikti pētījumi. [29; 4] Integrētas analīzes gaitā izstrādāta arī rādītāju sistēma, kas dod iespēju atbilstoši klienta vajadzībām un starptautiskiem standartiem novērtēt cilvēku tirdzniecības upuriem sniegto pakalpojumu kvalitāti. Tajā ietilpst pakalpojumu raksturojums, kas attiecas uz *drošu patvērumu, vispārējo/ fizisko drošību, vispārējo veselības stāvokli, garīgo*

veselību, psihosociālajiem pakalpojumiem, vielu atkarības ārstēšanu.

Paskaidrojums matricas izmantošanai: pakalpojumu efektivitāti nosaka, aprēķinot katras kritēriju grupas punktu vidējo aritmētisko rādītāju (piemēram, institucionālie resursi vielu atkarību ārstēšanā atbilst rādītājam 4, bet finansējums rādītājam 1, savukārt cilvēkresursi atbilst rādītājam 2. Kopvērtējumā iegūtais vērtējums ir 2, 3). Jo tuvāk „1“ ir vērtējums, jo vairāk uzmanības jāpievērš darbības pilnveidei šajā jomā. Efektivitāti ieteicams izvērtēt ik pēc 6 mēnešiem vai gada, starpprofesionāļu darba grupā, kas īsteno sociālo pakalpojumu sistēmu cilvēku tirdzniecības upuriem.

### Sociālo pakalpojumu cilvēku tirdzniecības upuriem efektivitātes kritēriju un rādīju sistēma (L. Osas adaptācija visos komponentos, izmantojot D. Sametes 2006. gadā izveidoto prototipu[4])

Kritēriji	Izpildes rādītāji		
	1	2	3
	<b>Drošs patvērums</b>		
Cilvēkresursi	Sociālo pakalpojumu sniedzēji nav profesionāli izglītoti, nav izpratnes par cilvēku tirdzniecību (piemēram, patversme).	Profesionāli pakalpojumi cietušajiem tiek sniegti kā vardarbības upuriem, bet nav izpratnes par cilvēku tirdzniecību un īpašas apmācības darbā ar cilvēku tirdzniecības upuriem.	Cilvēkresursi atbilstoši, ir izpratne par cilvēku tirdzniecību, bet nenotiek komandas darbs.
Institucionālie resursi	Drošs patvērums nav pieejams.	Drošs patvērums atrodas reģionālajā centrā un parasti nav pieejams telpu un vietu trūkuma dēļ. Nav vienošanās par sadarbību ar citiem pakalpojumu sniedzējiem.	Drošs patvērums atrodas reģionālajā centrā, ir pieejams, notiek starpstacionāla sadarbība starp pakalpojumu sniedzējiem.
Finanšu resursi	Nav finansējuma drošas vides nodrošināšanai.	Ir viens finansējuma avots, piemēram, pašvaldības dotācija, un pakalpojums pieejams nepietiekamam upuru skaitam.	Finansējums pietiekams drošības garantēšanai upuriem 24 stundas diennaktī.

## 2. tabulas turpinājums

Kritēriji	Izpildes rādītāji		
	1	2	3
	<b>Vispārējā/fiziskā drošība</b>		
Cilvēkresursi	Tiesībsargājošo institūciju speciālistiem nav izpratnes un nepieciešamo zināšanu darbā ar cilvēku tirdzniecības upuriem.	Nedaudziem tiesībsargājošo institūciju speciālistiem ir izpratne par problēmu. Nav nepieciešamo zināšanu un prasmju darbam ar upuriem.	Tiesībsargājošo institūciju speciālisti izprot cilvēku tirdzniecības problēmu, daļai speciālistu ir nepieciešamās specifiskās zināšanas un prasmes.
Institucionālie resursi	Pakalpojuma saņemšana apgrūtināta. Nenotiek starpinstitutionāla sadarbība.	Nekoordinēta sadarbība, lēmumi par upura identifikāciju un rehabilitāciju tiek pieņemti bez klienta stāvokļa analīzes.	Pakalpojums parasti pieejams. Tiek veidota starpinstitutionāla sadarbība.
Finanšu resursi	Ierobežoti finanšu resursi. Nav iespēju nodrošināt tūlītēju un ilgtermiņa pakalpojumu.	Ierobežoti finanšu resursi, pakalpojums pieejams tikai upura identifikācijas posmā.	Finanšu resursi pietiekami, lai nodrošinātu tūlītēju un ilgstošu pakalpojumu visos palīdzības posmos.
			4

## 2. tabulas turpinājums

Kritēriji	Izpildes rādītāji		
	1	2	3
	<b>Vispārējais veselības stāvoklis</b>		
Cilvēkresursi	Medicīnas profesionāļiem nav nepieciešamo zināšanu par cilvēku tirdzniecību un mērķgrupas vajadzībām. Netiek ievērota konfidencialitāte.	Dažkārt speciālistiem ir nepieciešamās zināšanas un prasmes darbā ar cilvēku tirdzniecības upuriem, bet trūkst izpratnes par problēmu, kā arī izpratnes par konfidencialu pakalpojumu.	Vairumam speciālistu ir nepieciešamās zināšanas un izpratne par cilvēku tirdzniecību, ir veikta apmācība darbam ar cilvēku tirdzniecības upuriem.
Institucionālie resursi	Problēmātiska piekļuve ģimenes ārstam attāluma un finansiālu ierobežojumu dēļ.	Ir pieejams ģimenes ārsts, bet apgrūtināta pieeja zobārsta, ģinekologa, acu ārsta pakalpojumiem.	Ir pieejams ģimenes ārsts, nepieciešamie medicīnas speciālisti, stacionārs.
Finanšu resursi	Ierobežots finansējums, nodrošināta tikai neatliekamā veselības aprūpe.	Ierobežots finansējums, nodrošināta neatliekamā veselības aprūpe un akūto veselības problēmu kupēšana.	Papildus garantētajam finansējumam tiek izstrādāti citi līdzekļu piesaistes plāni, rodot iespēju resursitilpīgai diagnosticēšanai, terapijai un terciārajai aprūpei (medicīniskajai rehabilitācijai).

## 2. tabulas turpinājums

Kritēriji	Izpildes rādītāji	
	1	2
	<b>Psihiskā veselība</b>	
	4	
Cīvēkresursi	Nav pieejami speciālisti, kas upuriem sniegtu palīdzību psihisku, psiholoģisku un emocionālu problēmu gadījumos.	Ir pieejami psihologa pakalpojumi.
Institucionālie resursi	Pakalpojuma saņemšana praktiski neiespējama pakalpojumu sniedzēja un pakalpojumu saņēmēja distances dēļ.	Ir pieejami dažādas specializācijas psihiskās veselības speciālisti, gatavi kultūrsensitīvai upuru psihiskai aprūpei.
Finanšu resursi	Nepietiekams finansējums, nodrošināts tikai iespējama, minimāls psihologa pakalpojumu skaits (10 vizītes).	Ir garantēts finansējums, gandrīz vienmēr nodrošinot nepieciešamos psihiskās aprūpes pakalpojumus atbilstoši daudzveidīgām klientu vajadzībām.
		Ir pieejami dažādi psihiskās veselības jomā praktizējoši speciālisti, kas apmācīti darbam ar cilvēku tirdzniecības upuriem. Tiek stiegti sadarbības līgumi ar tiem uz institūciju vai personiskas sadarbības fakta pamata.
		Ir pieejami dažādi psihiskās veselības speciālisti gan ambulatori, gan stacionārā. Notiek starpinstitucionāla sadarbība ar citiem pakalpojumu sniedzējiem.
		Papildus garantētajam finansējumam tiek plānota līdzekļu piesaiste, nodrošinot nepieciešamos psihiskās aprūpes pakalpojumus un konsultāciju skaitu daudzveidīga profila klientiem ar atšķirīgu traumas pieredzi un kultūras piederību.

2. tabulas turpinājums

Kritēriji	Izpildes rādītāji		
	1	2	3
	<p><b>Psihosociālie pakalpojumi ( gadījuma vadība, rehabilitācijas programmu īstenošana)</b></p>		
Cilvēkresursi	<p>Nav profesionālu speciālistu, gadījuma vadītājiem /sociālajiem darbiniekiem trūkst izpratnes un darbam ar cilvēku nepieciešamo zināšanu un tirdzniecības upuriem. Netiek ievērota konfidencialitāte.</p>	<p>Profesionāli speciālisti ir pieejami, taču tiem trūkst izpratnes par cilvēku tirdzniecību. Nav nepieciešamo zināšanu un prasmju darbam ar cilvēku tirdzniecības upuriem.</p>	<p>Ir profesionāli pakalpojumu sniedzēji, kas izprot cilvēku tirdzniecības un tās upuru traumas raksturu. Daļai no tiem ir speciālā izglītība vai tālākizglītība darbam ar cilvēku tirdzniecības upuriem.</p>
Institucionālie resursi	<p>Pakalpojuma saņemšana praktiski nav iespējama pakalpojumu saņēmēja un pakalpojumu sniedzēja distances dēļ.</p>	<p>Pakalpojums pieejams, bet tā saņemšana apgrūtināta un realizējama retāk nekā nepieciešams, kā arī netiek ņemta vērā klienta sociālo vajadzību specifika.</p>	<p>Pakalpojums pieejams dzīves vietā. Noris plānveida, koordinēta sadarbība ar citām līdzīga profila institūcijām.</p>
Finanšu resursi	<p>Ierobežotu finanšiālo resursu dēļ pakalpojums netiek piedāvāts.</p>	<p>Pakalpojums ir pieejams, bet ierobežoto materiālo resursu dēļ netiek attīstīts, tādēļ nav iespējams pakalpojumu sniegt pilnā apmērā un nekavējoties.</p>	<p>Pakalpojums pieejams. Finanšiālie resursi neierobežo pakalpojumu sniedzēju piesaisti atbilstoši daudzveidīgām klientu vajadzībām.</p>

## 2. tabulas turpinājums

Kritēriji	Izpildes rādītāji		
	1	2	3
	<b>Vielu atkarības ārstēšana</b>		
Cilvēkresursi	Nav pieejami atkarību terapieti, netiek sniegta profesionāla palīdzība.	Ir pieejami atkarību terapieti, tomēr to zināšanas par cilvēku tirdzniecības upuru specifiku ir vājas. Netiek piesaistīti zinošāki speciālisti vai veikta speciālistu izglītošana.	Ir pieejami dažādu kvalifikāciju atkarību terapieti.
Institucionālie resursi	Profesionālu pakalpojumu saņemšana praktiski nav iespējama pakalpojumu sniedzēju un pakalpojumu saņēmēju distances dēļ.	Pakalpojums ir pieejams, bet distances dēļ tiek sniegts neregulāri un nepilnīgi.	Pakalpojums pieejams, bet nenotiek koordinēta institucionāla sadarbība ar citiem palīdzības sniegšanā iesaistītajiem sociālo pakalpojumu sniedzējiem. Nenotiek komandas darbs.
Finanšu resursi	Ierobežoti resursi, iespējams nodrošināt minimālo pakalpojumu apjomu (piemēram, motivācijas programmu).	Ierobežots finansējums, nodrošināts tikai minimāls pakalpojuma apjoms (motivācija, „kodešana”). Parasti nav iespējams paplašināt pakalpojumu klāstu. Papildu finansējuma piesaiste netiek paredzēta.	Pakalpojuma nodrošināšanai pietiekami resursi: iespējama terapija gan ambulatori, gan stacionārā. Ir vairāki finansējuma avoti.

## Sociālo pakalpojumu sniegšana cilvēku tirdzniecības upuriem Latvijā: izvērtējums

Šobrīd Latvijā vadošais sociālo pakalpojumu sniedzējs cilvēku tirdzniecībā cietušajiem ir Resursu centrs sievietēm „Marta”, kas nodrošina arī valsts finansētos sociālās rehabilitācijas pakalpojumus. No 2002.līdz 2006.gadam sociālos pakalpojumus ir saņēmis 41 upuris, no kuriem 6 upuri (2006.gadā) ir saņēmuši valsts finansēto sociālo palīdzību. Savukārt Starptautiskās Migrācijas organizācijas (IOM) Rīgas birojs, kā norādīja šīs organizācijas pārstāves, kopumā ir sniedzis dažāda veida palīdzību apmēram 40 cilvēku tirdzniecības upuriem. Bez šīm divām nosauktajām organizācijām sociālos pakalpojumus personām, kas cietušas no cilvēku tirdzniecības un vardarbības, Latvijā sniedz vēl vairākas citas sabiedriskās organizācijas (centrs pret vardarbību „Dardedze”, Talsu sieviešu un bērnu krīžu centrs, dzimumu problēmu centrs „Genders” u.c.), kā arī pašvaldību sociālie dienesti. Tomēr jāpiebilst, ka šo dienestu darbība cilvēku tirdzniecības kontekstā ir orientēta uz kādas vienas noteiktas problēmas atrisināšanu, nevis plānveida sociālo rehabilitāciju.

Pašvaldību sociālajiem dienestiem ir ierobežots pakalpojumu klāsts tieši cilvēku tirdzniecības upuriem, jo darbā ar upuriem tie var balstīties tikai uz likumā paredzēto sociālo palīdzību un pakalpojumiem sociāli neaizsargātajām personām. Sociālo dienestu kapacitātes pamatā ir pieredze darbā ar vardarbības upuriem, taču cilvēku tirdzniecības upuru sociālajā rehabilitācijā liela nozīme ir arī aspektiem, kas ir ārpus sociālā darba tiešajām kompetencēm un paredz starpprofesionāļu komandas darba nepieciešamību. Šādā kontekstā pašvaldību sociālajiem dienestiem resursi ir ierobežotāki nekā tām sabiedriskajām organizācijām, kas kā vienu no saviem darbības virzieniem ir attīstījušas sociālās palīdzības un pakalpojumu sniegšanu cilvēku tirdzniecības upuriem. Liepājā un Daugavpilī ir izveidotas apmācītas starpprofesionāļu komandas darbam ar cilvēku tirdzniecības problemātiku, kurām ir nepieciešamā kapacitāte: ir cilvēku resursi, ir modelētas iespējamās finanšu un institucionālo resursu piesaistīšanas iespējas, ir izstrādāti teorētiskie sadarbības mehānismi, taču trūkst praktiskās pieredzes, jo nav atklātu cilvēku tirdzniecības upuru gadījumu. Lai varētu izmantot šos resursus, vispirmām kārtām ir

nepieciešams sekmēt upuru apzināšanu un piesaistīšanu, panākt, lai no cilvēku tirdzniecības cietušas personas vērstos pēc palīdzības.

Latvijā pēdējos gados notiek intensīva speciālistu apmācība darbā ar cilvēku tirdzniecības upuriem. Gan sociālie darbinieki, gan tiesībsargājošo institūciju darbinieki regulāri apmeklē dažādus seminārus un apmācības kursus. Pētījumā intervētie respondenti kopumā savas zināšanas un prasmes vērtē atzinīgi, kaut gan daudzi norādīja, ka var sniegt tikai teorētisko zināšanu vērtējumu, jo reālā pieredze darbā ar upuriem ir neliela vai trūkst vispār. Visaugstāk sociālie darbinieki vērtē prasmi noteikt klienta vajadzības un piesaistīt nepieciešamos speciālistus. Salīdzinoši zemāk vērtēta prasme identificēt upuri, kā arī svešvalodu zināšanas. Turklāt sociālā darba speciālisti norādīja, ka darbam ar upuriem, kas Latvijas gadījumā lielāko tiesu ir Latvijas iedzīvotāji, viņiem pietiek ar krievu un latviešu valodas zināšanām. Taču darbā ar cilvēku tirdzniecības upuriem nereti nākas sazināties ar ārvalstu institūcijām, kas paredz nepieciešamību zināt ar citas svešvalodas – angļu, vācu un spāņu valodu. Šīs zināšanas ir nepietiekamas. Arī policijas darbinieki viszemāk vērtējuši tieši svešvalodu prasmi.

Sociālo pakalpojumu spektrs, ko upuriem var nodrošināt pakalpojumu sniedzēji, organizācijās ir veidots atbilstoši upuru vajadzībām. Sociālie dienesti ārpus Rīgas paši visbiežāk var sniegt materiālo atbalstu, nodrošināt drošu patvērumu, dokumentu atjaunošanu, sociālo kontaktu un sadzīves prasmju atjaunošanu, kā arī strādā ar upura ģimeni. Sabiedrisko organizāciju specializācija ir patvēruma nodrošināšana, psihiskās veselības aprūpe, sadzīves prasmju un iemaņu apgūšana, sociālo kontaktu atjaunošana, un, ja nepieciešams un klients neiebilst, tās veic arī sociālo darbu ar ģimeni. Raksturīgi ir piesaistīt tādus pakalpojumus kā fiziskās veselības aprūpe, atkarību ārstēšana, izglītība un nodarbinātība. Pētījumā intervētie upuri saņemtos sociālos pakalpojumus un to atbilstību savām vajadzībām vērtēja pozitīvi.

Latvijā viena no galvenajām problēmām ir upuru apzināšana, identificēšana un sasniegšana. Lielā mērā to nosaka tas, ka upuri neidentificē sevi kā upurus. Šai problēmai ir vairāki cēloņi, izplatītākie ir trīs. Pirmkārt, ja upuris ir pats piekritis darbam un par to saņēmis atalgojumu, tad viņš nejūtas kā upuris, kaut arī ir pārkāptas viņa cilvēktiesības vairākos aspektos; otrkārt, upuriem ir bailes sevi

identificēt kā upuri. Bailes atzīt sevi par upuri ir saistītas ne tikai ar bailēm no iespējamās varmāku atriebības, bet lielā mērā sakņojas arī sabiedrības negatīvajos priekšstatos un stereotipos par cilvēku tirdzniecības upuriem. [3] Treškārt, upuriem ir ļoti vāja motivācija vērsties pēc palīdzības un sadarboties ar sociālajiem darbiniekiem un arī ar policiju. To nosaka gan viņu ierobežotās zināšanas par savām tiesībām un iespējām, gan arī grūtības pārraut vardarbības apli.

*„(..) klienti ir diezgan nemotivēti sadarboties. Pirmkārt tāpēc, ka viņi neidentificē sevi kā cilvēku tirdzniecības upuri, jo nav informācijas tik daudz un tas ir kaut kas jauns. Otrkārt, ir nemotivēti, jo nesaredz saikni, kāpēc būtu jānāk un jārunā ar speciālistiem, un vai vispār viņam vajag palīdzību, un vispār viņš nejutās tāds vārgs.”* (Sociālā darbiniece, sabiedriskā organizācija)

Darbs ar cilvēku tirdzniecības upuriem ir izteikti starpdisciplinārs un līdz ar to paredz starpinstitucionālās sadarbības nepieciešamību. Šobrīd Latvijā vairāk vai mazāk pozitīva sadarbība ir izveidojusies starp sabiedriskajām organizācijām, kā arī pašvaldību sociālajiem dienestiem un sabiedriskajām organizācijām. Lielākās problēmas joprojām ir sociālo pakalpojumu sniedzēju un policijas sadarbībā, ko vispirmām kārtām nosaka sociālo darbinieku un policijas darbinieku atšķirīgais skatījums uz upuri. Sociālo pakalpojumu sniedzēju darba mērķis ir sniegt efektīvu sociālo pakalpojumu kopumu, lai iespējami veicinātu viņa sociālo rehabilitāciju un reintegrāciju, savukārt, policijas darba mērķis ir cilvēku tirdzniecības apkarošana un novēršana. Līdz ar to veidojas situācija, ka sociālajam darbiniekam upuris kā sociālo pakalpojumu saņēmējs ir *mērķis*, kamēr policijas darbiniekam, kas ir atbildīgs par cilvēku tirdzniecības krimināllietas izmeklēšanu, upuris ir *līdzeklis* ceļā uz nozieguma atklāšanu.

*„(..) policiju interesē tikai tas, lai tiktu notverts noziedznieks, un neinteresē tas, lai tiktu pasargāts upuris, un būtībā man ir jāuzņemas policistes loma savā darbā, lai atbalstītu klienti un ieteiktu viņai, kā rīkoties, jo, sazinoties ar policiju, viņi saka, ka man ir jāsarunā tikšanās ar vervētāju (..), tāvad policiju interesē tikai tas, lai tiktu notverti noziedznieki, bet tas, vai upuris tiks pakļauts briesmām, vai gadījums beigsies letāli, tas viņus neinteresē.”* (Sociālā darbiniece, sabiedriskā organizācija)

Otrs nozīmīgs aspekts, kas ir sociālo darbinieku un policistu sadarbības plaisas pamatā, ir atšķirīgā izpratne par to, kas ir cilvēku tirdzniecības gadījums. Policijas darbinieku vidū dominē nostāja, ka cilvēku tirdzniecība ir saistīta pamatā ar seksuālo izmantošanu un prostitūciju. No likuma sargu perspektīvas, vadoties pēc normatīvajiem dokumentiem, citas piespiedu darba formas tiek klasificētas galvenokārt kā ekonomiskie noziegumi, krāpniecība utt. Savukārt sociālā darba speciālisti uz saviem potenciālajiem klientiem raugās no citas perspektīvas, saskatot cilvēku tirdzniecības pazīmes arī cita veida cilvēku izmantošanas gadījumos, ne tikai seksuālajā ekspluatācijā.

*„(..) sievietes tika savervētas it kā ziedu tirgošanai, tas bija klasisks cilvēku tirdzniecības gadījums pēc definīcijas, bet šī specializētā nodaļa nosūtīja materiālu Ekonomikas policijai, un Ekonomikas policija savukārt pārsūtīja kaut kur citur. Viņi visi smejas, jo uzskata, ka cilvēku tirdzniecība ir prostitūcija. Šāds stereotips tiek nostādīts arī dažādās starptautiskās konferencēs.”*  
(Sociālā darbiniece, sabiedriskā organizācija)

Sociālo pakalpojumu efektivitāti līdzās cilvēku un institucionālajiem resursiem, nosaka arī pakalpojumu sniedzējiem pieejamie finanšu resursi. Sabiedriskās organizācijas dažādos veidos piesaista finanšu resursus, gan nodrošinot valsts finansētos pakalpojumus, gan piesakoties uz finansējumu dažādu projektu ietvaros. Kaut arī projektu finansējums ir elastīgāks attiecībā uz sociālo pakalpojumu pozīcijām un rehabilitācijas ilgumu (piemēram, ir iespējams pārsniegt sešus mēnešus), tomēr tas ir nestabils, grūti prognozējams un nav ilgtermiņa. Lai efektīvi veiktu cilvēku tirdzniecības upuru rehabilitāciju, būtu nepieciešams pastāvīgs, stabils un ilgtermiņa finansējums.

Likumdošana paredz, ka pašvaldību sociālie dienesti sociālās palīdzības sniegšanu cilvēku tirdzniecības upuriem finansē no sava budžeta. Līdz ar to sociālās palīdzības un sociālo pakalpojumu nodrošinājuma kvalitāte un efektivitāte ir atkarīga no katras konkrētās pašvaldības finanšu resursiem. Projicējot iespējamus cilvēku tirdzniecības upuru gadījumus, sociālo dienestu pārstāvji norādīja, ka, ja upuris neatbilstu minētajam statusam, tad šo gadījumu varētu izskatīt individuāli sociālā dienesta sociālo lietu komisijā un lemt par sociālās palīdzības vai pakalpojuma piešķiršanu. Šāda rīcības

stratēģija liecina par sociālo dienestu elastīgu pieeju sev atvēlēto resursu izmantošanā, centrā izvirzot klientu.

### Sociālo pakalpojumu sniegšana cilvēku tirdzniecības upuriem Ilinoisas štatā: izvērtējums

Ilinoisas sociālo pakalpojumu departamenta ierēdne pētnieci informēja, ka galvenokārt štata ziemeļdaļā – Čikāgā un ap to – identificēti seksa verdzības gadījumi, bet štata dienvidos – ap galvaspilsētu Springfildu, īpaši agrārajās apgabalos – izplatītāki piespiedu darba un „līgavu pa pastu” (*mail-ordered brides*) gadījumi. Tomēr seksuālā vardarbība sastopama gandrīz ikvienā cilvēku tirdzniecības gadījumā: varmākas seksuālo aktu izmanto savas varas demonstrēšanai, upura pazemošanai un bezspēcības izjūtas nostiprināšanai. Caurmērā katru gadu Ilinoisas specializētie un nespecializētie pakalpojumu sniedzēji sniedz atbalstu 15 – 19 cilvēku tirdzniecības upuriem. Pie pakalpojumu sniedzējiem upuri nonāk vai nu ar krīzes tālruņa starpniecību, vai arī tos nosūta citi sociālo pakalpojumu sniedzēji vai tiesībsargājošo iestāžu darbinieki (FIB vai policija). Upuri parasti ir legāli vai nelegāli imigranti no Meksikas, Dienvidamerikas valstīm, Āzijas valstīm, Austrumeiropas – Polijas, Ungārijas, Ukrainas, Krievijas. 90% no tiem ir sievietes vai meitenes. Kā jau minēts iepriekš, dati par vietējiem upuriem – amerikāņiem – nav pieejami.

Upuriem piedāvāto pakalpojumu klāsts ir plašs: tie iegūst drošu patvērumu – patversmē vai konspiratīvā dzīvoklī, aizsardzību pret varmākām, ja vien paši ievēro personiskās drošības nosacījumus, neatliekamo medicīnisko palīdzību, veselības stāvokļa pārbaudes (vispārēja izmeklēšana, analīzes, ginekologs sievietēm, zobārsts, acu ārsts). Ja nepieciešams, tiek sniegtas psihologa vai psihiatra konsultācijas, bet samērā reti. Ja nepieciešams, upuriem tiek sniegta atkarības terapija. Sociālās garantijas un transferti, ko upuri saņem, ir visi likumdošanā paredzētie: finansiāla palīdzība – neliela kabatas nauda (20–30 USD nedēļā), taloni pārtikas iegādei, interesēm atbilstošas izglītības vai profesijas apguves programmas, kuras piedāvā štata vai pilsētu finansētās koledžas, piemēram, *Trumen college* Čikāgā. Upuriem ir iespēja mācīties angļu valodu. Viņi saņem

jurista pakalpojumus un konsultācijas, galvenokārt tāpēc, lai iespējami ātrāk iegūtu tiesisku imigranta statusu valstī. Juristi un gadījumu vadītāji pavada upuri uz pratināšanu, ko īsteno FIB ierēdņi, vācot pierādījumus pret konkrētajiem cilvēku tirgotājiem. Sociālo pakalpojumu sniedzēji palīdz upuriem atjaunot dzīves prasmes, palīdz orientēties svešajā kultūrā. Tie sniedz gan sociālo atbalstu krīzes situācijās, gan uzturošu atbalstu tad, kad krīze ir pagājusi. Visi uzskaitītie pakalpojumi tiek sniegti, izmantojot federālos līdzekļus vai štata finansējumu.

Jau minēto krīzes un pēckrīzes palīdzību upuriem sociālā atbalsta pakalpojumu formātā – gadījuma vadība un tās gaitā individuālo rehabilitācijas programmu izstrāde un īstenošana – sniedz štata un nevalstisko sociālo institūciju pārstāvji. Statistiski vairāk ir nevalstisko organizāciju pārstāvju, kas ieguvuši valsts finansējumu: shēma kopumā līdzīga Latvijai, taču strukturāli atšķiras. Parasti ir viens „uzņēmējs”, piemēram, gadījuma vadības nodrošinātājs – kā *Heartland Alliance*, un daudzi „apakšuzņēmēji” jeb partneri, atbalsta pakalpojumu sniedzēji – veselības centri, atkarību ārstēšanas programmas, psihoanalītiķu prakses u.tml.

Ilinoisas štata sociālo pakalpojumu sniedzēji ārvalstu cilvēku tirdzniecības upuriem piedāvā visus kritēriju sarakstā minētos pakalpojumus, bet to kvalitāte un efektivitāte ir ļoti dažāda. Pāiet diezgan ilgs laiks, iekams klienti saņem nepieciešamos pakalpojumus. Stāsta patversmes sociālā darbiniece:

*„Finanšu transferti vienmēr tiek piešķirti ar novēlošanos, jo sertifikācijas process Vašingtonā aizņem mēnešus. Arī sadarbošanās ar imigrācijas advokātiem un policiju prasa daudz laika.”*

Upuru viedoklis par saņemtajiem pakalpojumiem ir atzinīgs: upuri novērtē to, ka šāda iespēja pastāv. Sūdzības izskanēja par patversmju telpu sanitāro stāvokli, mēbeļu nolietojumu, pārblīvētību. Gandrīz visas respondentes norādīja, ka, kaut arī pakalpojumu sniedzēji un policijas darbinieki centušies, viņu izpratne par upura dzimtenes kultūru bijusi ļoti aptuvena vai aizspriedumos balstīta. Upuri reti saņēmuši garīgās veselības aprūpes pakalpojumus.

*„Ir grūti noskaņot upurus piekrist vizītei pie psihiatra. Daudziem tas ir kulturāli nepieņemami (culturally inappropriate). Piemēram, manā, Latīņamerikas kultūrā, cilvēki domā – ja jau man piedāvā psihiatra pakalpojumus, tad uzskata par traku! Pirms*

*piedāvāt šo pakalpojumu, jāizprot, no kādas kultūras klienti nākuši. ”*  
(Gadījuma vadītāja, psiholoģe)

Interesantas bija respondentu atbildes par sociālā atbalsta pakalpojumiem. Visi respondenti no sociālo pakalpojumu sniedzēju vides pauda uzskatu, ka upuru etniskās kopienas pārstāvji, kas dzīvo Ilinoisā, nebūtu piesaistāmi šajā nolūkā, jo upuri ilgstoši pārdzīvo to, ka viņus ir nodevuši paši tuvākie cilvēki, tautieši, tādēļ viņiem ir grūti pieņemt palīdzību un uzticēties tiem. Savukārt policijas darbinieki šo praksi uzskata par pieņemamu. Klienta ģimenes locekļi kā sociālā atbalsta sniedzēji upurim netiek izmantoti, gluži pretēji, sastopami daži gadījumi, kad klienti ir uz T1 vīzas pamata uzaicinājuši pie sevis dzīvot savus bērnus, un bērniem bijusi nepieciešama palīdzība, kas arī sniegta, galvenokārt izglītības un veselības aprūpes pakalpojumi. Gadījuma vadītāja pauda arī šādu viedokli:

*„Daži klienti vispār nevēlas runāt ar saviem ģimenes locekļiem, jo viņu pagātne ģimenē asociējas ar vardarbību. Viņi jau ģimenē ir cietuši no vardarbības un vēlas šo vardarbības loku pārraut. Mēs viņiem dodam šo iespēju. ”*

*Sociālo pakalpojumu sniedzēju un tiesībsargājošo institūciju pārstāvju zināšanas un prasmes darbā ar cilvēku tirdzniecības upuriem*

Kritērijos vairākkārt uzsvērtās zināšanas par cilvēku tirdzniecību un prasmes sniegt upuru vajadzībām atbilstošu palīdzību aptver plašu spektru: upuru atpazīšanas prasme, spēja novērtēt klientu vajadzības, gadījuma izvērtēšana, potenciālo šķēršļu identificēšana palīdzības sniegšanā, atbalsta sniegšana klientam, specifisko krīzes intervences tehniku pārzināšana, svešvalodu zināšanas, lai sarunātos ar upuriem viņu dzimtajā valodā vai viņiem saprotamā valodā, prasme nosūtīt klientu pie citiem pakalpojumu sniedzējiem saskaņā ar viņa specifiskajām vajadzībām, prasme gūt klientu uzticību, prasme ievērot konfidencialitāti, likumdošanas zināšana un izpratne par upuru tiesībām.

Pakalpojumu sniedzēji uzskata, ka lielākā problēma ir svešvalodu zināšanu un kultūrkompetences trūkums. Efektīvu palīdzību upurim sniegt kavē arī neizpratne par klienta specifiskajām, bieži kultūrā sakņotajām vajadzībām, savukārt savas zināšanas par cilvēku tirdzniecību, izpratni par klientu tiesībām pakalpojumu sniedzēji uzskata par pietiekamu. Arī krīzes intervence tiek

nodrošināta profesionāli. Policijas darbinieki jau ir paguvuši attīstīt nenosodošu attieksmi pret upuriem, kaut ne visi un ne pilnvērtīgi: aizspriedumaina attieksme vēl ir sastopama, īpaši prostitūcijas kontekstā. Pretrunīgi ir vērtēta sadarbība, viens no izpildījuma rādītāju atslēgvārdiem. Sadarbība notiek nevis uz institūciju abpusēju līgumu bāzes, bet uz personisko kontaktu pamata, tāpat kā Latvijā. Policijas darbinieki uzskata, ka kopumā sadarbība noris samērā gludi, bet sociālo pakalpojumu sniedzēji ne vienmēr ir apmierināti ar policijas darbinieku izturēšanos pret upuriem.

*„Orientācija uz individuālajiem sasniegumiem arī kavē sekmīgu sadarbību, jo laurus par nozieguma atklāšanu vairāki policijas darbinieki vēlas piedēvēt sev, mazinot citu sadarbības partneru ieguldījumu gan noziedznieku sodīšanā, gan upuru rehabilitēšanā.”* (Policijas virsnieks, atbildīgais par pretcilvēktirdzniecības vienības darbu Čikāgā)

Galvenie šķēršļi efektīvu pakalpojumu sniegšanā ir nespēja upurus laikus atpazīt, jau minētais kultūrkompetences trūkums, milzīgās problēmas ar droša mājokļa sarūpēšanu upuriem par saprātīgām cenām. Sociālo pakalpojumu sniedzēji kā reālu draudu min arī pašu upuru nevēlēšanos rūpēties par savu personisko drošību un mājokļa konfidencialitāti, kā arī vieglprātību. Ne vienmēr izdodas veiksmīgi un konfidenciali sniegt veselības aprūpes pakalpojumus. Neliels ir arī profesionālās izglītības programmu piedāvājums un ir grūti atrast upuriem piemērotu alternatīvu nodarbošanos.

Raksturojot sociālā darba pieejas pakalpojumu sniegšanā cilvēku tirdzniecības upuriem Ilinoisā, jāmin divējāda prakse. *Heartland Alliance* izmanto klienta orientēto perspektīvu, mobilizējot resursus klientā pašā un apzinot resursus kopienās, kas pieejamas kā sociālā atbalsta avots konkrētajā vidē. Šādu pieeju ilustrē šīs organizācijas gadījuma vadītājas, sociālā darba maģistres sniegtās intervijas fragmenti:

*„Gadījumu vadība, ko izmantojam mēs, ir nevis uz mērķi orientēta, bet procesorientēta. Tomēr tajā var izdalīt atsevišķas fāzes. Pirmā ir identifikācijas fāze: pirmā tikšanās ar iespējamajiem upuriem, identifikācija, viņu sociālo vajadzību noskaidrošana, piedāvājamo sociālo pakalpojumu izskaidrošana. Tiek izskaidroti arī nosacījumi, kas jāievēro personiskās drošības garantēšanai, konfidencialitāte. Šo fāzi nevajadzētu sasteigt – caurmērā upura*

uzticības iegūšana prasa 2 nedēļas. Otrajā fāzē mēs kopīgi formulējam risināmās problēmas un kopīgi ar klientiem plānojam to risinājumus. Svarīgi, ka šo procesu vada klients: viņš izlemj, kurus mērķus sasniegt pirmos, kādas vajadzības būtu jāapmierina vispirms. Trešā ir pakalpojumu izvērtēšanas un izbeigšanas fāze. Mēs monitorējam klienta stāvokli, izmantojam aptaujas instrumentus, pārskatām gadījuma piezīmes. Palīdzam klientam saprast, kur bijuši sasniegumi un pie kā vēl būtu jāstrādā. Ļoti būtiski, lai klients pats varētu saprast, ka ikdienas dzīve arī turpmāk būs problēmu pilna, bet spētu lūgt palīdzību situācijās, kad pats netiek galā.

Mēs iedrošinām klientu saprast, ka par sevi jādomā vispirms, savas vajadzības jāuztver kā pašas svarīgākās: tā viņi atpazīst darbības un lietas, kas palīdz dzīvi normalizēt. Spēks ir ikvienā no mums.”

Savukārt Pestīšanas armija un citi reliģisko nevalstisko organizāciju pārstāvji izmanto konvencionālo problēmu risināšanas pieeju, pat absolutizējot motivēšanas fāzi, gluži kā ārstējot atkarīgos un tiekot galā ar noliegumu. Projicējot upurī savas „pareizās” izjūtas – bailes, nedrošību, atkarību no palīdzības – gadījuma vadītāji motivē upurus meklēt palīdzību pie citiem, proti, viņu organizācijā vai/un pie Dieva, bet ne aktivizēt savus resursus.

Nenoliedzami, ir labi, ja eksistē pieeju daudzveidība – klienti un to kultūrpiederība, arī reliģiskā piederība atšķiras. Tomēr no profesionālo kritēriju un pakalpojumu efektivitātes un ilgtspējas viedokļa pēdējā pieeja neiztur kritiku.

### **Secinājumi un ieteikumi politikas veidotājiem, sociālo pakalpojumu sniedzējiem un tiesībsargājošo institūciju darbiniekiem**

#### Latvija

Programmatiski (likumdošana, valsts programma, valsts finansējums) sociālās rehabilitācijas pakalpojumu sniegšanu cilvēku tirdzniecības upuriem Latvijā nodrošina valsts. Taču valsts apmaksātie sociālie pakalpojumi un to sniegšanas iespējas nav pietiekami atvērtas un elastīgas un netiek ievēroti individuālās pieejas principi. Līdz ar to nav iespējams izmantot uz klientu orientētu sociālā darba praksi, kas ir

ļoti būtiska cilvēku tirdzniecības upuru gadījumos. Valsts nodrošināto sociālās rehabilitācijas sistēmu no cilvēku tirdzniecības cietušajiem būtu nepieciešams padarīt elastīgāku un vienkāršāku pakalpojumu lietošanā, tuvināt pakalpojumu saņēmējam, kā arī noteikt tādus īstenošanas kontroles principus, kas nodrošinātu upuru konfidencialitāti.

Valsts apmaksātais rehabilitācijas kurss vienai personai atbilstoši spēkā esošajai likumdošanai nedrīkst būt ilgāks par sešiem mēnešiem, kas ir būtisks ierobežojums sociālo pakalpojumu efektivitātes nodrošināšanai. Cilvēku tirdzniecības upuru sociālā rehabilitācija ir īpaša rehabilitācijas forma, kas neatbilst no vardarbības cietušu personu rehabilitācijas shēmai. Seši mēneši ir pietiekošs laiks krīzes intervencei, taču šīs mērķa grupas rehabilitācijai būtu jāparedz ilgāks laiks. Lai šos nosacījumus padarītu atbilstošākus upuru vajadzībām un reālajam rehabilitācijas ilgumam, ir vēlams nošķirt krīzes intervences īstenošanai nepieciešamos īstermiņa pakalpojumus un ilgtermiņa rehabilitācijas pakalpojumus.

Kaut arī politikas veidošanas līmenī sociālo pakalpojumu nodrošināšanā cilvēku tirdzniecības upuriem ir paredzēta atbildības sadale starp valsts, pašvaldību un sabiedrisko sektoru, galvenais sociālo pakalpojumu sniedzējs ir sabiedriskās organizācijas. Pašvaldību sociālie dienesti vairāk veic situatīvo sociālo darbu, kas ir orientēts uz īslaicīgu palīdzību konkrētā gadījumā, uz kādas vienas noteiktas problēmas atrisināšanu, kamēr sabiedriskajām organizācijām ir raksturīgs programmatiskais sociālais darbs.

Viens no svarīgākajiem faktoriem, kas kavē no cilvēku tirdzniecības cietušo rehabilitāciju, ir upuru apzināšana un piesaistīšana. Sabiedrisko organizāciju un sociālo dienestu resursi jau šobrīd var nodrošināt palīdzību upuriem, ņemot vērā apzināto upuru nelielo skaitu. Iespējams, skaitam pieaugot, resursi varētu kļūt ierobežoti vai nepietiekami, taču šī brīža situācijā to ir grūti prognozēt.

Izvērtējot atsevišķu pašvaldību (Liepājas un Daugavpils) praksi starpprofesionāļu komandu izveidošanā un darbības plānošanā, ir ieteicams veidot reģionālās darba grupas, aptverot sākotnēji visas lielās pašvaldības, kas izstrādātu savā pašvaldībā vai reģionā starpinstitucionālās sadarbības modeli un rīcības stratēģiju cilvēku tirdzniecības upuru gadījumiem. Tādējādi tiktu ievērots viens no

galvenajiem sociālo pakalpojumu sniegšanas pamatprincipiem – pakalpojumu nodrošināšana klienta dzīvesvietā vai iespējami tuvu tai.

Cilvēku tirdzniecības upuru sociālās rehabilitācijas pakalpojumu sniedzēju tīklā iekļautajām institūcijām nav jābūt visām orientētām uz kompleksas palīdzības nodrošinājumu, kas nebūtu racionāli nedz no finanšu, nedz cilvēku resursu viedokļa. Ir vēlams izveidot institūciju tīklu, kuras būtu kompetentas profesionāli veikt krīzes intervenci un novirzīt upuri pie teritoriāli un administratīvi tuvākās organizācijas, kura pārņemtu gadījumu un uzsāktu atbilstoši klienta vajadzībām izstrādātu plānveida rehabilitāciju.

Starpinstitucionālā sadarbība ir attīstāma galvenokārt attiecībā uz tiem pakalpojumiem, kas veicina cilvēku tirdzniecības upuru reintegrāciju – iekļaušanos darba tirgū un sabiedrībā, jo šo pakalpojumu sniegšanai pašreizējie sociālo pakalpojumu sniedzēji vairāk piesaista citas organizācijas vai speciālistus nekā rehabilitācijas pakalpojumu nodrošināšanai, kas tiek īstenoti ar pakalpojuma sniedzēju institūcijas iekšējiem resursiem.

Esošā rehabilitācijas sistēma atbilstoši valsts veidotajai politikai un ieviestajiem politikas īstenošanas instrumentiem pietiekami nenodrošina upuru iekļaušanos darba tirgū un sabiedrībā, nereti veicinot klienta atkarību no palīdzības sniedzēja. Viens no šīs problēmas risinājumiem ir sociālā darba prakses pāreja no problēmu risināšanas modeļa, kad pakalpojumu saņēmējs ir pasīvs rehabilitācijas dalībnieks, uz klienta orientēto spēka perspektīvas modeli, kas paredz aktīvu pakalpojuma saņēmēja līdzdalību un savu resursu izmantošanu. Tādējādi jau rehabilitācijas laikā tiktu attīstītas tās psiholoģiskās, kognitīvās un praktiskās iemaņas, kas ir nepieciešamas dzīvei ārpus sociālās palīdzības institūcijām un sekmīgai integrācijai darba tirgū, mazajās sociālajās grupās un sabiedrībā.

### Ilinoisa, ASV

*Mēs esam turpat, kur bijām pirms 30 gadiem jautājumos par vardarbību ģimenē.* Šo viedokli pauda štata sociālo pakalpojumu departamenta ierēdne. Gan viņa, gan daudzi citi respondenti uzskata, ka pakalpojumu sekmīgu sniegšanu joprojām kavē sabiedrības visai aptuvenā izpratne par cilvēku tirdzniecību vai pat tās noliegums. Tas ir arī galvenais upuru zemās atpazīšanas statistikas cēlonis. Ilinoisas

štatā būtu jāturpina kampaņa izpratnes veicināšanai par cilvēku tirdzniecību, piešķirot tai plurālistisku skanējumu: dažādām kultūrām specifiski informatīvie un izglītojošie materiāli dažādās valodās (spāņu, hindu, ķīniešu valodas mandarīnu un Kantonas dialektā, korejiešu valodā, poļu un krievu valodā).

Efektīvu palīdzību cilvēku tirdzniecības upuriem štata līmeņa projekta ietvaros nodrošina specializētais sociālo pakalpojumu sniedzējs *Hearland Alliance*: cilvēku tirdzniecības upuri saņem gan tiesisku, gan sociālu palīdzību un pakalpojumus, un tiek izmantota spēka perspektīva – gadījuma vadītājs sāk tur, kur klients tai brīdī atrodas, un sāk ar klienta lēmumu pieņemšanas prasmju aktivizēšanu attiecībā uz lēmumiem par paša sociālo vajadzību apmierināšanu. Tā ir laba prakse, kas būtu ieviešama un popularizējama štata, nacionālā un federālā līmenī.

Tomēr efektīvu palīdzību kavē lēnais upuru sertifikācijas process (2 līdz 11 mēneši) federālajā līmenī. Nepieciešami likumdošanas grozījumi, lai paātrinātu upuru sertifikāciju un nodrošināšanu pieejamus imigrācijas juristu pakalpojumus.

Sociālo pakalpojumu *portfolio* nepieciešams papildināt: svarīgi ir nodrošināt upuriem daudzveidīgu profesionālās izglītības un darbā iekārtošanas programmu pieejamību.

Sociālo pakalpojumu praktiskais izpildījums ir profesionāls – gan pašu sociālo pakalpojumu sniedzēju, gan upuru vērtējumā. Būtiski ir tas, ka abas respondentu grupas atzīst sociālo pakalpojumu sniedzēju nepietiekamu kultūrkompetenci un nespēju sniegt pakalpojumus upurim saprotamā valodā. Tuļka izmantošana ne vienmēr ir upurim draudzīga: reizēm tuļks upura apziņā projicējas kā viens no pāridarītāju grupas, un terapeitiskais process tiek kavēts.

## Secinājumi

Pētījumu rezultāti abās valstīs liecina, ka joprojām, neraugoties uz ilgstošu pētnieku un praktiķu darbu starpprofesionāļu komandu darba popularizēšanā un darbinieku izglītošanā [3, 4, 7, 9, 29], sociālo pakalpojumu sniedzēju un tiesībsargājošo institūciju ētosi atšķiras: *sodīšanas diskurss* ieņem *palīdzības diskursam* kavē konsensuālu starpprofesionāļu sadarbību.

Pētījuma rezultāti gan Latvijā, gan ASV arī norāda, ka kultūrkompetence nav pienācīgi institucionalizēta ne izpētīto organizāciju, ne aptaujāto indivīdu – cilvēku tirdzniecības upuru rehabilitētāju - sociālā darba praksē. Attiecībā uz mērķa grupu – cilvēku tirdzniecības upuriem – no efektīva sociālā pakalpojuma viedokļa tas ir nelabvēlīgāk ASV, Ilinoisas štatā, kur profesionāļi strādā ar citas kultūras klientiem. Pētnieces L. Osas salīdzinājuma nolūkā veiktā ekspertu intervija ar sociālās rehabilitācijas veicējiem organizācijas *International rescue committee* Ņujorkā, Ņujorkas štatā 2007. gada aprīlī apliecina minēto tendenci: profesionāļi ļoti paškritiski ir novērtējuši savu un kolēģu kultūrkompetenci.

### Kopsavilkums

Joprojām vairums pētnieku, cilvēktiesību aktīvistu un sociālo pakalpojumu sniedzēju par galvenajiem no cilvēku tirdzniecības cietušajiem uzskata sievietes un bērnus, kuri tiek iesaistīti seksa verdzībā. To apliecina arī jaunākie starptautisko pētījumu dati, ko apkopojusi Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (OECD) 2006. gadā. Šo priekšstatu nostabilizē literatūrā un sabiedriskajā domā iedzīvinātie priekšstati par mazaizsargātajiem un trauslajiem cilvēku tirdzniecības upuriem. Nedaudzi pētnieki [14.] akcentē šī priekšstata destruktīvo lomu upuru emancipācijā. Arī latviešu valodā sastopam apzīmējumus *cietušie* vai *upuri*. Tie ir nenoliedzami efektīvi diskursīvi instrumenti problēmas apzināšanas un preventīvo pasākumu izstrādāšanas motivēšanai, bet kavē spēka perspektīvas institucionalizēšanas pakalpojumu sniedzēju vidē.

Starptautiskās organizācijas *International Rescue Committee* 2007.gadā sniegtie dati liecina, ka 56% atklāto cilvēku tirdzniecības gadījumu ir seksa verdzība, bet 44% veido dažāda veida piespiedu darba gadījumi. Par upuru dzimumu vairākas starptautiskas organizācijas sniedz līdzīgus datus: aptuveni 80% ir sievietes un 20% – vīrieši. Tomēr iespējams, ka stigma un zemais pašvērtējums cilvēku tirdzniecības upuriem vīriešiem liedz meklēt palīdzību vēl lielākā mērā nekā sievietēm un bērniem. Pētniekiem nav izdevies atrast sociālo pakalpojumu sniedzēju, kas cilvēku tirdzniecības upuru

apzināšanas nolūkā izmantotu specifiskas vīriešiem adresētas stratēģijas.

Likumdošana attiecībā uz sociālajiem pakalpojumiem cilvēku tirdzniecības upuriem ASV federālajā līmenī un arī Ilinoisas štatā ir progresīva. Tomēr praksē upuri joprojām biežāk netiek identificēti nekā tiek. Saskaņā ar ASV Valsts departamenta statistiku cilvēku tirdzniecībā katru gadu tiek pārdoti 14 500 – 17 500 upuru, bet no 700 pieejamajām T vīzām kopš 2001.gada izsniegtas tikai 70. Tas liecina par neidentificēto upuru milzīgo skaitu un ļoti aptuvenajiem neskaidras izcelsmes datiem, ko piedāvā valsts. Iekšzemes upuri saņem palīdzību vai nu kā vardarbības upuri krīzes centros un patversmēs, kā pacienti slimnīcās, vai arī gūst neprofesionālu sociālo atbalstu kopienās.

Starp sociālo pakalpojumu sniedzējiem ir vērojama šķelšanās ideoloģiskā ziņā: liela daļa nevalstisko organizāciju stāv prostitūcijas likvidēšanas pozīcijās, un finansējumu saņem organizācijas, kuras par galveno darbības mērķi min prostitūcijas likvidēšanu un palīdzību cilvēku tirdzniecības upuriem tam tikai pakārto. Ilinoisas štatā galvenā uzmanība tiek pievērsta darbam ar seksuālo pakalpojumu izmantotājiem, lai samazinātu pieprasījumu pēc šiem pakalpojumiem un tādējādi arī darba tirgu cilvēku tirdzniecības upuriem. Neliela daļa organizāciju, to skaitā profesionālā *Heartland Alliance* un arī NVO koalīcija *Freedom Network*, pārstāv kaitējuma mazināšanas ideoloģiju: tās ir gatavas strādāt ar seksuālo pakalpojumu sniedzējiem, neizvirzot nekādus nosacījumus un izvēli – atgriezties vai neatgriezties seksuālo pakalpojumu tirgū – atstājot klienta pašnoteikšanās ziņā. Šīs organizācijas sadarbojas ar citas ideoloģijas partneriem, bet vienām tām ir grūtāk piesaistīt finansējumu.

Izvērtējot praktisko pakalpojumu sniegšanu, lielākā problēma, kas apdraud pakalpojumu efektīvu sniegšanu cilvēku tirdzniecības upuriem, ir pakalpojumu sniedzēju sliktās svešvalodu zināšanas un kultūrkompetences trūkums. Būtiskās kultūras vērtību atšķirības starp Rietumu, Bizantijas (slāvu), Austrumu kultūrām (racionālisms – intuitīvisms, individuālisms – kolektīvisms), ja tās netiek apzinātas un ņemtas vērā terapeitiskajā procesā, var kļūt par cēloni upura krīzei, nevis atveseļošanai.

Arī Latvijā likumdošana pēc 2006.gada ir arvien vairāk uz klienta vajadzībām, nevis sistēmas saglabāšanu orientēta. Tiek risināta

viena no galvenajām problēmām, kas saistīta ar upura statusu: ir izdarīti grozījumi normatīvajos dokumentos, kas regulē kārtību, kādā cilvēku tirdzniecības upuri var saņemt valsts finansēto rehabilitāciju. Līdz 2007.gada 1.janvārim to varēja saņemt tikai tās personas, kurām upura statusu piešķīra tiesībsargājošās institūcijas (saskaņā ar MK noteikumiem Nr. 882, kas zaudēja spēku 01.01.2007.). Jaunie MK noteikumi Nr. 889. (spēkā no 01.01.2007.) paredz, ka upura statusu var piešķirt arī sociālo pakalpojumu sniedzējs, un arī šai gadījumā upuris gūst iespēju saņemt valsts apmaksāto palīdzību. Tomēr problēmas pilnīgs risinājums vēl nav rasts.

Pirmkārt, to nosaka nevienādā izpratne par to, kāda veida piespiedu darbs tiek kvalificēts kā atbilstošs cilvēku tirdzniecības faktam. Otrkārt, sociālo pakalpojumu sniedzējam triju dienu laikā ir jādod personas atbilstības cilvēku tirdzniecības upura kritērijiem novērtējums, kura veikšanai nepieciešams izveidot speciālistu komisiju.

### Izmantotās literatūras saraksts:

1. Ministru kabineta noteikumi Nr. 889 (13.10.2006.) „Noteikumi par kārtību, kādā cilvēku tirdzniecības upuri saņem sociālās rehabilitācijas pakalpojumus, un kritērijiem personas atzīšanai par cilvēku tirdzniecības upuri”, spēkā no 01.01.2007.
2. Projektu konkursa „Par tiesībām sniegt sociālās rehabilitācijas pakalpojumus cilvēku tirdzniecības upuriem” nolikums (apstiprināts 14.05.2007.) [Skatīts 30.05.2007., pieejams: [http://www.socpp.gov.lv/lv/files/2Cilv\\_tirdz14.05.doc](http://www.socpp.gov.lv/lv/files/2Cilv_tirdz14.05.doc)]
3. Pētījums *Cilvēku tirdzniecība Latvijā: stereotipi un situācijas raksturojums* (2005), Eiropas Kopienas iniciatīvas EQUAL projekts „Atvērtu darba tirgu sievietēm”// Rīga, Baltic Institute of Social Sciences.
4. Samete D. *Sociālo pakalpojumu nodrošinājums un atbilstība cilvēku tirdzniecības upuru rehabilitācijai Latvijā*. Maģistra darbs. Rīga, 2006.
5. Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums (spēkā no 01.01.2003., grozījumi 17.06.2004.).

6. Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca/ asoc. prof., Dr.paed. L. Šilņevas red. – Rīga: SDSPA „Attīstība”, 2000., 249. lpp.
7. Vaišļa A., Gromovs J., Dārzniece A., Pētersone I., Zalcmane S. *Kā rīkoties cilvēku tirdzniecības fakta gadījumā. Rokasgrāmata policijas darbiniekiem*. Starptautiskā Migrācijas organizācija. Rīga, 2005.
8. Valsts programma cilvēku tirdzniecības novēršanai 2004. – 2008. gadam (MK 03.03.2004 rīkojums Nr. 132.).
9. Zalcmane S. *Sociālais darbs ar cilvēku tirdzniecībā cietušām personām: mācību metodiskais līdzeklis*. Rīga: SDSPA „Attīstība”, 2004.
10. *Assistance to children – Victims of Sexual Abuse or Trafficking, and their close relatives: Evaluation of current situation(2006) // Survey report*, Public Institution „Vaiko Namai” („Child House”), Vilnius.
11. Bertone, A. M. (2000). Sexual Trafficking in Women: International Political Economy and the Politix of Sex. ( 2000). *Gender Issues* 18, 1.
12. Boak, Alison (2003) *Smooth Flight: A Guide to Preventing Youth Trafficking*. International Organization for Adolescents.
13. Cavedon T., Tass M., *Developing A New Client-Centred – Assertive Support Model with Deafblind People//* [pieejams: <http://internex.net.au/~dba/model.htm>; skatīts: 19.04.2007.]
14. Doezema, J. (Winter,1999). Loose women or lost women? The re-emergence of the myth of white slavery in contemporary discourses of trafficking in women. *Gender Issues*, p. 23-50.
15. Farley, M. (2004, Oct). Prostitution is sexual violence. *Psychiatric Times*, XXI (12),
16. Guri Tyldum, Anette Brunovskis (2005), *Describing the Unobserved: Methodological Challenges in Empirical Studies on Human Trafficking*. International Migration Vol 43 (1/2), IOM, Blackwell Publishing Ltd.
17. Hughes , D. M. ( 2001) The „Natasha” Trade: Transnational Sex Trafficking, *National Institute of Justice Journal*, # 246,Retrieved 1/20/2005 from source [www.uri.edu/artsci/wms/hughes/hughes.htm](http://www.uri.edu/artsci/wms/hughes/hughes.htm)
18. Koser, K. *Asylum Policies, Trafficking and Vulnerability. Perspectives on Trafficking of Migrants*. Appleyard, R, Salt, J. (eds.) Geneva, IOM et OIM.

Retrieved 10/02/2005 from source [www.iom.int/](http://www.iom.int/)

19. Kropf, N. and Isaac, A. (1996), *Culturally Diverse Social Work Practice: An Overview*, in D. Harrison, B. Thyer and J. Wodorski (eds) *Cultural Diversity and Social Work Practice*, Springfield, IL: Charles C. Thomas.
20. Laura M. Monroe et al. (2005), *The Experience of Sexual Assault" Findings From Statewide Victim Needs Assessment // Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 20 (7), Sage Publications.
21. M. Delgado, K. Jones, M. Rohani., (2005), *Social work practice with refugee and immigrant youth in the United States. – USA..*
22. Mark Doel & Peter Marsh ([1992] 2004), *Task-Centred Social Work*. Ashgate.
23. Melbourne F. Hovell et al. (2006), *Evaluation of a Police and Social Services Domestic Violence Program. Empirical Evidence Needed to Inform Public Health Policies // Violence Against Woman*, Vol. 12 (2), Sage Publications.
24. Mersey Care Trust (2003), *Service Governance Strategy, Baseline Assessment Report// Liverpool*.
25. Miley, Karla & O'Melia, M. & DuBois, Brenda (1998), *Generalistic Social work practice. An empowering approach*. Allyn & Bacon. Boston.
26. Mohamed Y. Mattar, S.J.D. (2005), *A Victim Centred Approach to Trafficking in Persons*. Woman's Human Rights Training Institute. Sofia, February 18-22.
27. *National Referral Mechanisms. Joining Efforts to Protect the Rights of Trafficked Persons. A Practical Handbook* (2004), OSCE/ODIHR
28. *Process. Patterns, Profiles and Health Consequences of Sexual Exploitation in Five Countries (Indonesia, the Philippines, Thailand, Venezuela and the United States)*. London: London School of Hygiene and Tropical Medicine.
29. Raymond, J. C., D'Cunha, J., Dzuhayatin S.R., Hynes, H. P., Rodríguez, Z. R., Santos, A. *A Comparative Study of Women Trafficked in the Migration Process. Patterns, Profiles and Health Consequences of Sexual Exploitation in Five Countries (Indonesia, the Philippines, Thailand, Venezuela and the United States)*. London: London School of Hygiene and Tropical Medicine. 2003., 234.lpp

30. Reid, W. J. (1992), *Task strategies: An empirical approach to social work practice*. New York: Columbia University Press.
31. Robert H. Rouda & Mitchell E. Kusy, Jr. (1995), *Needs Assessment. The first step.*/ Development of Human Resources – part 2, Technical Association of the Pulp and Paper Industry, pieejams: [http://alumnus.caltech.edu/~rouda/T2\\_NA.html](http://alumnus.caltech.edu/~rouda/T2_NA.html) (skatīts: 2006.10.10.)
32. Rogers, Carl R. (Carl Ransom) (2003), *Client-Centred Therapy: its currents practice, implications and theory*. London: Constable.
33. Ruggiero, V. (1997) Trafficking in Human Beings: Slave in Contemporary Europe. *International Journal of Sociology of Law* 25
34. Saleebey D. (1996), *The Strengths Perspective in Social Work Practice: Extensions and Cautions* // Social Work, Vol.41, Number 3, May 1996.
35. *Sensitisation for Prevention*, Final Report (2004) // Programme for Police and Judicial Cooperation in Criminal Matters, AGIS 2004, Roma.
36. Skaff L., *Faith and Facts: Measuring and Improving the Effectiveness of Social Services Delivery by Faith-Based Organizations*.
37. *Toolkit to Combat Trafficking in Persons* (2006)// United Nations, Office of Drugs and Crime, Global Programm Against Trafficking in Human Beings.
38. *Trafficking in Persons: Global Patterns* (2006), International Organization for Migration.
39. United Nations Office on Drugs and Crime. (2005, February 11). Protocol to Prevent, Suppress and Punish Trafficking in Persons, Especially Women and Children (Summary), skatīts 2007. gada 12. februārī  
[http://www.unodc.org/unodc/en/trafficking\\_convention.html](http://www.unodc.org/unodc/en/trafficking_convention.html)
40. Wijers, M. (1998) Women, Labor and Migration: The Position of Trafficked Women and Strategies for Support. In *Global Sex Workers. Rights, Resistance and Redefinition*. Kempadoo, K. (ed.) New York: Routledge
41. Wodarski, J., (1992), *Curriculums and Practical Aspects of Implementation*, University Press of America.

# SISTĒMISKĀS SUPERVĪZIJAS DISKURSS<sup>1</sup> POSTMODERNAJĀ SOCIĀLAJĀ DARBĀ

Līga Āboltiņa

Sabiedrības procesu mainīgajā realitātē, kurā nākas darboties ikvienam no mums (*Hargreaves, 1993*), kad informācijas un tehnoloģiju pieejamība nenovēršami ietekmē daudzu jomu attīstību, ir interesanti vērot sociālā darba supervīzijas veidošanos Latvijā. Nozīmīga ir ārvalstu pieredzes pārņemšana un pašu profesionāļu autonomijas apzināšanās. Jēdziens „attīstība” būtu jālieto ar vislielāko piesardzību, un šajā gadījumā tas nav tikai laika (pagātne, tagadne, nākotne) lineāra interpunkcija, bet sistēmiski racionāla konteksta reference („*Open system thinking*” *Senge, 1990*). [1] Ar informācijas pieejamību būtu jāsaprot profesionāla atbildība, gan to iegūstot, gan arī kritiski izvērtējot, pirms to pieņemam kā praksē noderīgu. Raksta mērķis ir diskursīvi rosināt izpratni par sistēmiskās supervīzijas pieeju, novērtējot „... sociālā darba vēsturiskā mantojuma apziņu” („...*a sense of the social work heritage*”, *Munson*), zinātnisko atzinumu un mainīgās sabiedrības kontekstu. [2]

Atslēgas vārdi: sistēmiskā supervīzija, profesionāla atbildība, postmodernais sociālais darbs, atgriezeniskā saite, refleksija, vērtību konflikts, atvērta sistēmiska domāšana.

## Ievads

Sistēmiskās supervīzijas pirmsākumi meklējami jau 19. gs. ASV, kad supervīzijai pēc būtības tiek piešķirta sistēmiski nozīmīga loma. Supervīzija ir dabiska sistēma sociālajā darbā, kas kā profesionāla nepieciešamība ir izveidojusies un iekļāvusies vispārējā

---

<sup>1</sup> Diskurss ir dzīva sociāla saite, kas ir kā instruments komunikācijas veidošanā noteiktā kontekstā starp noteiktiem runātājiem ar noteiktu mērķi, iedarbojoties vienam uz otru. Kritiskā diskursa analīzes pārstāvis N. Fērklū (*Fairclough, N*) uzskata, ka diskurss ir sociālās prakses forma un realizējama visa runātā, rakstītā un pētītā telpā, ko arī apstiprina Latvijā pazīstamā pētniece Z. Rubene.

kontekstā. Supervīzijas sistēmiskās, kā arī kibernetiskās pazīmes jau tad tika atpazītas caur zināmām likumībām (*Bateson, 1950*), tādām kā sociālo problēmu regulācija sabiedrībā, vadības procesu un informācijas apmaiņas norises (*Kersting, 2002*) u.c. [3]

Līdzīgi mūsdienām supervīzijas procesu noteica tādi sistēmiskas darbības principi kā profesionālā konteksta nozīmīgums – kontekstuāla attieksme un pieeja problēmu risināšanā; sabiedrības un personības vērtību izpratnes attiecību saskaņošana; orientācija uz resursiem kā sistēmām un to pārvaldīšana. Tādējādi sociālā darba sistēmā supervīzija tiek raksturota kā kibernetiska metode, kurā ieviestā pašrefleksīvā saite ir otrreizēja kārtības izvērtēšana (*Kersting, 2003*). [4]

Tas nozīmē ne tikai kārtību (*kvalitāti, efektivitāti, profesionalitāti*) personas līmenī, bet arī profesijas attīstību pastāvošo sociālo procesu līmenī.

### Vēsturiskais diskurss

Supervīzijas darbība mūsdienās pierastajā formā pirmoreiz parādījās 19. gs. beigās, un pēc būtības jau toreiz tā līdzinājās sistēmiskajai supervīzijai, pirms kāds bija minējis šo apzīmējumu – sistēmiskā. Tas ir laiks, kad „Draudzīgo apmeklētāju” („*Friendly visitors*”) palīdzošā darbība, kas orientēta uz materiālo pabalstu (no draudzes, pagasta, pašvaldības) saņemšanu ne savas vainas pēc nabadzībā nokļuvušiem ļaudīm, tika vērtēta par nepietiekoši lietderīgu un efektīvu problēmu mazināšanas veidu. Diskusiju pamatā tika izvirzīts pieņēmums, ka kontroles un pārraudzības metode ir maz efektīva, lai *palīdzētājiem* sniegtu profesionālu atbalstu. Nedaudz vēlāk līdz ar industriālās revolūcijas sākumu pieņēmums apstiprinājās, jo darbs ar nabagiem kļuva daudz kompleksāks. Kļuva nepieciešami citi darba instrumenti – padomi un pārrunas, nepietika tikai ar produktu, drēbju un kuponu izdalīšanu. Padomi bija nepieciešami dažādās dzīves situācijās, taču padomu „dalītājiem” pašiem bija nepieciešami padomi šajā padomu došanas procesā (*Kadushin, 1976*). [5] Ap šo laiku (apmēram pirms 125 gadiem) „Draudzīgo apmeklētāju” padomdevēji un pārraudzītāji, kas sāka novērtēt industriālās pasaules, sociālpolitisko faktoru un labklājības ideoloģijas mijsakarības, tiek nosaukti par supervizoriem (*Ming-sum Tsui, 2005*). [6] Jāsaka, ka sociālā darba sākotnējā supervīzijas darbība gan vairāk

aprobežojās ar tā saucamo novērošanas novērošanu, ko dažkārt dēvē arī par otreizējo vai otrās pakāpes novērošanu (*Addams, 1910*). [7]

Analizējot Ziemeļamerikas sociālā darba attīstību, viena no pagājušā gadsimta Vācijas sociālā darba pamatlicējām Alise Salamona (*Alice Salomon*) kā raksturojošu faktu sistēmiskai darbībai izceļ supervīzijas nopelni, procesā, kas līdz tam bija tikai lineāras darbības norise, ieviešot atgriezeniskās saites mehānismu. [4]

Tā laika sistēmiskās supervīzijas iezīmes skaidri redzamas *agrīno pārraudzītāju – supervīzoru* ikdienas darbībā, jo (orientējoties uz resursiem, paužot kontekstuālu izpratni un attieksmi, apzīmējot savu darbību ar mūsdienās tik labi pazīstamo saukli „palīdzība pašpalīdzībā”) *pārraudzītāji* uztvēra palīdzētājus un to klientus kā patiesos savu problēmu risināšanas ekspertus, tos iesaistot palīdzēšanas procesā.

Šveiciešu sociālā darba pētniece Silvija Štauba-Bernaskoni (*Sylvia Staub-Bernasconi, 1989*) pamatoti apgalvo, ka sociālā darba sistēmiski ekoloģiskā maiņa ir notikusi tieši Čikāgā 19. gs., kur kā izcils piemērs ir minams Džeinas Adamsas (*Jane Addams*) ieguldījums sociālā darba profesijas attīstības kopumā, dziļi izprotot supervīziju kā jaunu refleksiju instrumentu, strādājot sabiedrībā notiekošo procesu kontekstā. [7] Džeina Adamsa pēc spāņu – amerikāņu kara 1898.g. un jo īpaši pēc ierašanās Amerikā 1. pasaules kara laikā, kur strādāja par skolotāju, supervīzori un sociālo darbinieci, kļuva par karojošu antiimperiālisti un aktīvu pacifisti, par to 1931.g. saņemot Nobela miera prēmiju (*Gruber, 1961*). [4] Šādu profesionāli aktīvu pozīciju noteica tā laika sabiedrības konteksts, kas izaicināja un modināja vēlēšanos dot atbildi ar jaunu praksi. Līdz tam administratīvā un karitatīvā palīdzības sniegšanas sistēma industriālās revolūcijas laikā bija kļuvusi neefektīva un, iespējams, nederīga.

Situācija, kādā cilvēki atradās, bija neaurskatāma, problēmas izplūdušas un kompleksas. Līdzšinējā pieredze un teorētiskās zināšanas nespēja dot ātru un situācijai atbilstošu risinājumu. Tādējādi supervīzija tika vērtēta kā instruments, kas šo kompleksitāti palīdzētu pārvaldīt un vadīt.

### **Jaunu zināšanu un prakses mijšakarības**

Supervīzija ilgu laiku bija vieta, kur reflektējot tika radītas jaunas zināšanas praktiskai lietošanai. Protams, tās bieži bija

zināšanas, kuras ātri novecoja un kļuva neatbilstošas ārkārtīgi mainīgajām sociālajām problēmām sabiedrībā. Tomēr tās bija situācijai un darbībai atbilstošas zināšanas. Te būtu sociālo zinātņu saimei godīgi jāatzīst, ka sociālā darba prakse vienmēr ir bijusi ātrāka par daudzu citu teoriju attīstību, un sociālā darba profesionalitāte būtu jārespektē, argumentējot kaut vai ar to, ka agrīnā supervīzija savā praksē tālu apsteidza Kurta Levina (*Lewin, 1944-1946*) pagājušā gadsimtā 40. gados zinātnes un organizāciju attīstībai prezentēto „darbības pētīšanas” teorētisko konceptu, ko pats autors nosauca par „*action research*” („*Action Research and Minority Problems*”, *Kurt Lewin, 1946*). [1] Ar šī koncepta metodoloģiju autors norāda uz praktiķu pētnieciskās iniciatīvas nozīmīgumu sociāli profesionālas darbības, sociālo problēmu un sociālo sistēmu kontekstā. Ne jau velti Kurta Levina atzinums, ka „nekas nav tik praktisks kā laba teorija” ir pazīstama un daudzkārt interpretēta frāze.

Šī sistēmiskā pieeja vēlākos gados plaši tiek pētīta un attīstīta arī citu zinātnieku dažādu jomu pētījumos (*P. Freire, 1970; J. Habermas, 1984/1987; C. Argyris, 1985; P. Senge, 1990; W. French & C. Bell, 1990; J. Bray et al., 2000; J. McNiff & J. Whitehead, 2006 u.c.*). [14] Jēdziens „*action research*” tajā laikā tika uzskatīts par radikālu alternatīvu (*R. Proehl, 2004*), [12] bet, teorijai attīstoties, tiek pierādīts sistēmiskās supervīzijas reflektīvo procesu nozīmīgums progresīvā problēmrisināšanas pieejā indivīda, starppersonu un/vai kopienas kontekstā. Darbības pētīšana vienlīdz būtiski attiecas uz lielāku organizāciju vai institūciju darbību, motivējot praktiķus attīstīt uz zināšanām balstītu stratēģiski orientētu profesionalitāti. Tas parāda, ka arī personisko zināšanu sistēmiska vadība ir viena no sociālā darba profesionalitātes stratēģijām, kas iekļaujas supervīzijas uzdevumos, atklājot nepieciešamību racionāli reflektēt darbības rezultātus. Sistēmiskās supervīzijas darbība balstās uz sociālā darba metodoloģiju, sistēmiski veidotām un uz faktiem balstītām zināšanām, kas iegūtas no pētniecības un prakses novērtējumiem, iekļaujot lokālās zināšanas vispārējā kontekstā un tās reflektējot. [International Federation of Social Worker Congress, Montreal, 2000].

Dānijas sociālā darba pārstāvis Vincents Gordons (*Gordon, V-Senior Lecturer of the Aarhus School of Social Work*), vieslekcijās SDSPA „Attīstība” runājot par teorētisko bāzi, refleksiju kā

mūsdienīgi sistēmisku darbību sociālā darbā atspoguļo vienkārši uztveramā formulā:

Es reflektēju + Es mainos reflektējot = Es esmu refleksīvs

### Proaktīvi vēsturiskās postmodernisma iezīmes

Respektējot tā laika proaktīvi zinātniskos vērojumus un atzinumus, ka sociālā darba prakse vienmēr ir ātrāka par teoriju, lietderīgi šīs postmodernisma iezīmes novērtēt kā jaunas iespējas, jo daži autori – sociālā darba pētnieki, kā, piemēram, Teodors Bardmans (*Theodor Bardmann*) iet pat tālāk un apgalvo, ka sociālā darba profesija saskarsmē ar kompleksās sabiedrības ambivalenci jau modernā laikmeta sākumā saturēja postmodernas profesijas elementus. Bet filozofijas doktors V. Velšs (*Wolfgang Welsch*), šo domu attīstot, saka, ka “ambivalence ir tas mazākais, ar ko mums nākas rēķināties, saskaroties ar mūsdienu pasaules uztveri”. [10]

Tā laika pētnieki samērā precīzi ir noteikuši raksturīgākos postmodernisma elementus, kas summējas mūsdienu jaunā cilvēka arhetipā – *mainīgais cilvēks*, kuram ikdienas nepieciešamība ir piekļuve daudzveidīgajiem kibertelpas tīkliem, kas ne tikai nodrošina sazināšanos, bet arī realizē kultūras un pieredzes kontroli.

Analizējot postmodernisma tendences, nekad visā vēstures gaitā cilvēku savstarpējā komunikācijas sistēma nav kontrolēta tik daudz kā šobrīd. Ir paredzams, ka nākotnē viens no supervīzijas uzdevumiem būs atrast pareizo veidu, kā saglabāt cilvēku attiecību, kvalitatīvas domu apmaiņas, uzticēšanās, uzvedības normu un vērtību trauslumu. [10]

Ja pagājušā gadsimta vidū, runājot par pārvaldes revolūciju, ASV politologs, sociālo reformu ieviesējs un savā laikā ļoti ietekmīgs domātājs Džeims Bērnhams (*James Burnham, 1905-1987*) atklāj pārraudzības efektivitātes noslēpumu (tiek atkārtota sociālo reformu aizstāvja – utilitārisma tēva Džeremija Bentema (*Jeremy Bentham, 1748-1832*) aizsāktā tradīcija saistībā ar uzdevumu kontrolēt cilvēka uzvedību ar instrumentu, kas lietojams visos ar uzraudzību saistītajos gadījumos, vai tā būtu rūpnīca, skola, slimnīca, cietums, armijas kazarmas, labošanas darbu iestāde vai psihiatriskā slimnīca [1]), sakot, ka tas slēpjas uzraudzības asimetrijā visos ar to saistītajos gadījumos,

arī supervīzijā kā pārraudzībā, un panākumi esot supervīzoru rokās, notiekot kontrolei pār citu cilvēku uzvedību, tad šajā gadsimtā pasaulē pazīstamais postmodernists prof. Z. Baumans (*Zygmunt Bauman*), runājot par supervīzijas trajektorijām, pastiprināti uzsver, ka šodien veiksmīga pārraudzība nozīmē augstas pakāpes mobilitāti, sistēmiski pārredzēt darbības lauku, spēju tvert iespēju, tiklīdz tāda rodas un pirms pazūd, kas parasti mēdz notikt ļoti īsā laika posmā. [10] Laika kontekstā svarīgi ir būt brīvam un neatkarīgam, bet tajā pašā laikā izjust milzīgu profesionālu atbildību par ikvienas supervīzijā iesaistītās personas vērtībām sociālo un profesionālo normu kontekstā. Viss stabils, un jo īpaši ilgtermiņa stabilitāte, nemaz nerunājot par pastāvīgu stabilitāti, ir pakļauts nopietnam riskam, nosvērtība jāmet pie malas.

Ja iepriekš teiktajā Bērnhams uzsvēra, ka patiesais supervīzijas rīcībā esošais spēks ir citu cilvēku uzvedības vadība, tātad privilēģija veidot citu cilvēku darba nosacījumus un pienākumus, kā arī uzraudzīt to veikšanu, tad postmodernās situācijas pazīme ir mainīgais faktors – sistēmiska domāšana, nevis mehāniska sistēmu identificēšana, pārredzot sekas daudz plašākā sociālā transformācijā, kas vislabāk raksturojama pārejā no “noteiktā” uz “nepastāvīgo” modeli. Jēdziens “noteiktais” atšķiras no jēdziena “nepastāvīgais” ar to, ka pēdējo raksturo nespēja ilgstoši saglabāt vienu modeli un ka tikai ar nelielu piepūli ir iespējams mainīt esošo. [10]

Fiziķi sistēmu teorijā “nepastāvīgā” jēdziena pazīmes piedēvē vienotājspēka nespējai savienot daļas. Attiecinot teikto uz sabiedrību, metafora par “nepastāvīgo” ir saistāma ar jēdzienu “ilgderīgums” un “ilgtermiņš” vispārējo tendenci sarukt. Šādu tendenci raksturo aizvien lielāka savstarpējā neatkarība, partnerattiecību traukulums, īslaicīga kolektīva pastāvēšana, nestabili rīcības mērķi un rīcības nosacījumi, apstākļu un neskaidrību virkne, kam seko perspektīvu neprognozējamība. Šo tendenču summa apdraud katru organizāciju un mudina izvairīties no ilgtermiņa saistībām, kā rezultātā rodas “nepastāvīga” vide, kuras ietvaros notiek arī supervīzijas darbība.

Mainīgais cilvēks, kas ir arī sociālā darba jaunās paaudzes pārstāvis (*piemēram, studenti divdesmitgadnieki*), uzrāda spēju darboties vienlaikus vairākās paralēlās pasaulēs un strauji mainīt savu personu; pielāgoties jaunai realitātei – hiperrealitātei (kā to nosauc 20. gs. postmodernisma teorētiķis Žans Bodrijārs (*Jean Baudrillard*,

1929–2007) [15]); viņi ir spontāni un nespēj ilgstoši koncentrēties; viņi ir drīzāk radoši, nevis strādīgas personības (*J. Rifkin, 2000*) [11], kuras mūsdienā hip-hopā mūziķu tekstos tiek apsmaidītas par „no deviņiem līdz pieciem” strādājošiem mietpilsoņiem. Te nu vietā spēcīgs arguments, ka sociālā darbinieka 40 stundu darba nedēļa arī nav tikai kabineta darbs, tas ir radošs un bieži vien neapbrīnināms materiālajā gandarījumā.

*PlaNNet Finance* (nevalstiska organizācija, kuras mērķis ir samazināt pasaulē nabadzību) priekšsēdētājs, ekonomists un rakstu autors Žaks Atali (*Jacques Attali*) mūsdienā mainīgo cilvēku raksturo šādi: „Viņi visu jauno uztver kā labu vēsti, risku kā vērtību, nepastāvību kā imperatīvu un eksperimentēšanu kā auglības nosacījumu. [...] Ar dažādu intensitātes pakāpi viņi visi apgūst un piekopj “nepastāvīgas dzīves” mākslu: akceptē dezorientāciju, ir imūni pret reiboni un pierod pie šāda stāvokļa, ir tolerantāri pret maršrutu un virzienu trūkumu un neiebilst pret nenormētu ceļojuma ilgumu.” [10]. Vēršoties pie šādiem cilvēkiem, noder austrumu nošķirtības un klusuma pravieša Lao Tzu (*Lao Tse*) mājiens, kurš apraksta dzīves skatījumu, kā rezultātā tiek sasniegts šāds efekts:

*“Plūstot kā straume, [...] tu ātri kusties, nekarojot ar esošo, nepiestājot ilgi, lai nekļūtu inerts, un nepieķeroties ne upes krastam, ne klintīm – īpašumam, situācijām vai cilvēkiem, kas tavas dzīves laikā paiet tev garām, pat nemēģinot turēties pie saviem uzskatiem vai pasaules skatījuma, bet viegli, taču prātīgi turoties pie visa, kas garām slīdošs, un tad graciozi ļaujot tam visam aizslīdēt, to nepaturot...”*

Kā apgalvo Džeremijā Rifkins, atsaucoties uz prof. Kristofera Leša (*Christopher Lasch, 1979*) teikto, postmoderno – mainīgo cilvēku vairāk saista terapija, nevis ideoloģija. Viņi nav tik analītiski, toties ir emocionāli; vēsturiskā apziņa tiek aizstāta ar savu personisko vēsturi – naratīvu; noteicošā vēlme ir baudīt dzīvi, iegūstot pašpiepildījumu „šeit un tagad”, nevis apzinoties vēsturisku nepārtrauktību, ka mēs esam daļa no secīgas paaudžu maiņas, kas sākusies pagātnē un turpināsies nākotnē. [11]

**Atgriežoties pie sistēmiskās supervīzijas vēsturiskās attīstības,** būtu svarīgi analizēt akadēmiskās vides tendences, kas 30. gados

ASV, attīstot supervīziju, orientējās vairāk kā uz kontroles instrumentu praksē, lai konkrētas institūcijas jaunos darbiniekus „iesvaidītu” iestādes likumu pārzināšanā un izpildīšanā. Bet Ziemeļamerikas universitāšu sociālā darba fakultātēs supervīzijai bija didaktiska loma, lai vadītu studentu pirmos soļus praktiskajā darbībā (Miller, 1987). [13]

30. gados valdošā psihoanalīzes ietekme radīja nelabvēlīgu situāciju sistēmiskā, kā arī ekoloģiskā virziena attīstībai. Taču 50. gados, pateicoties sociālajai darbiniecei, Palo-Alto grupas biedrei, vienai no sistēmiskās terapijas pionierēm Virdžīnijai Satīrai (*Virginia Satir*), tiek aizsākta kriptosistēmiskā tradīcija šajā jomā. [4]

70. gadu vidū un 80. gados sabiedrisko kustību ietekme (Vjetnamas karš, studentu dumpji, kustība par pilsoņtiesībām, sieviešu tiesībām, cīņa pret nabadzību) lika pievērsties jaunām sociālām problēmām, un sociālā darba izglītības jomā socioloģiskās un sociālpsihoģiskās teorijas atkal kļūst saistošas un sistēmiskā paradigma ir daudzu universitāšu sociālo darbinieku studiju programmās kā bāzes teorija (*Germain & Gitterman, 1980; Roberts Compton & Galaway, 1984; Lowy, 1983*). [3] Šajā laikā supervīzijai ASV vēl arvien piemīt pamācošs, kontrolējošs un profesijā jeb institūcijā socializējošs raksturs, lai gan jau 60. gadu sākumā Frankfurtē Vācu sabiedriskās un privātās sociālās aprūpes apvienība izveido pirmo ilglaicīgo supervīzijas studiju programmu, kurā drīkstēja piedalīties tikai sociālie darbinieki. Šīs mācības bija veidotas pēc ASV parauga, pielāgojoties Vācijas apstākļiem. Toties vēlāk, 70. gadu sākumā, Mīnsterē tika izveidots pirmais sistēmiskās supervīzijas studiju kurss ar Luisa Lovi (*L. Lowy*), Bostonas Universitātes sociālās politikas un gerontoloģijas profesora, Aušvices un Teresienšates koncentrācijas nometnes upura, atbalstu. Šī bija pilnīgi jaunas supervīzijas prakses izveide. Profesors Lovi īpaši uzsvēra „ārējā” supervīzora lomu, kurš nāk organizācijā kā ārpusē stāvošs padomdevējs. [4] Pirmo reizi vācu izglītībā blakus individuālajai supervīzijai tiek pasniegta grupas supervīzija. Tā laika sistēmiskās supervīzijas metodes galvenokārt balstījās uz grupu psihodinamiku un psihoanalīzes elementiem. Ap šo laiku vēl tikai nedaudzās vietās studiju kursu teorētiskā koncepcija bija sistēmiska: Berlīnes ģimenes terapijas institūtā sistēmiskās supervīzijas studijas ap 1990. gadu (*Britta Hays, Odilia Bode, Jurgen Linke*); Freiburgas Sociālā darba

augstskolā (*Heidi Neuman-Wirsing*); pirmā akreditētā maģistra studiju programma, kas balstās uz sistēmiskās supervīzijas pieeju, tiek dibināta Freiburgas Evanģēliskajā augstskolā (*prof. Dr. Klaus Schneider*), kas ir pamatīgs solis supervizora kā patstāvīgas profesijas attīstības virzienā. Runājot par sistēmiskās supervīzijas lietotajām metodēm, tās tika balstītas un attīstītas sistēmiskās ģimenes terapijas ietvaros, piemēram, cirkulārie jautājumi, hipotēžu veidošana, skulpturēšana utt. [3]

1993.gadā tika nodibināta Sistēmiskā biedrība (*Systemische Gesellschaft*), vācu apvienība sistēmiskiem pētījumiem, terapijai, supervīzijai un konsultācijām. Šī organizācija ir visu to speciālistu apvienojums, kuru darbība sakņojas sistēmiskās terapijas tradīcijās.

2000. gadā Sistēmiskā biedrība izdeva sertifikācijas vadlīnijas un izveidoja komisiju, kura veica sistēmisko supervizoru, supervizoru pasniezēju sertifikāciju, kā arī atbilstību noteiktajiem standartiem.

2003. gadā notika sistēmiskās supervīzijas kongress, kura rezultātā speciālisti nonāca pie pārsteidzošiem secinājumiem, ka mūsdienu supervīzija ir kļuvusi demokrātiska, brīva no ciešās sociālā darba saites.

Patlaban dažādu palīdzīgo profesiju pārstāvji izsakās par darba komplikētību, personisko resursu un noslodzes neracionālu izlietojumu, pastāvīgu stresu un izsīkumu – „*burn out*” sindromu. Tam seko speciālistu atzinumi, ka situācijas optimizācijai ir nepieciešama kvalitatīva atgriezeniskā saite, kas ir sistēmiskās supervīzijas kibernetiska metode, ar kuras palīdzību pašrefleksīvā komunikācija ir otrreizēja kārtības izvērtēšana.

Tie ir atzinumi, kas sakņojas sistēmiskās supervīzijas būtībā jau pagājušā gadsimta 60. gados un ir praktizējami arī mūsdienās :

- novērot ne tikai saturu, bet arī attieksmi;
- novērot ne tikai personu, bet arī sistēmu;
- novērot ne tikai cēloni un darbību, bet arī cirkularitāti;
- novērtēt ne tikai pagātņi, bet arī nākotni;
- novērot ne tikai atrisinājumu un problēmu, bet arī resursus (*Watslawick, 1969, 1974*);[3]
- novērot novērotāju, kurš kā daļa no novērojamās sistēmas ar saviem novērojumiem veido pasauli, precīzāk – savu pasauli (*Foerster, 1981, 1993*); [4]

- vērst uzmanību uz dzīvo sistēmu „spēju izveidoties un sevi uzturēt” (*Niklas Luhmann*), novērot impulsus, kurus mēs varam raidīt un ar to ietekmēt (izjaukt noteikto lietu gaitu) citas sistēmas. Un ka supervīzijas intervence lineāri neved pie vajadzīgā mērķa. Tas nozīmē, ka cilvēki nav nekādas triviālas mašīnas un ir jāvadās pēc savas pieredzes, saviem paradumiem, savas vēstures, savas pašreizējās situācijas un konteksta (*Foerster, 1988*). [4]

Te būtu jāatgriežas pie mūsdienu postmodernisma iezīmēm un jāsaka, ka sistēmiskās supervīzijas pieejas nepārziņāšana ir norāde uz riskiem padarīt supervīzijas procesā visu pārāk vienkāršotu. Īpaši svarīgi būtu sociālajā darbā nezaudēt skatījumu „no putna lidojuma”, skaidri pārredzot savas profesijas dimensijas. Kā to saka sistēmiskās supervīzijas pārstāvis Hannes Brandau (*Dr. phil. Professor für Sonderpädagogik Hannes Brandau, 2003*) no Grācas: „...Nenoklusēt supervīzijas garīgo pusi un politisko nostāju pret vērtībām.” [3]

### Kopsavilkums

Nobeigumā ir jāatzīst, ka mūsdienās sistēmiskajai supervīzijai ir bagāts teoriju un metožu repertuārs. Ja supervīzori spēj izmantot šo mantojumu, tad ir lielas iespējas likt personām un sistēmām mainīgajā sabiedrībā tikt galā ar savām ambivalencēm. Šādu iespēju praktizējot, godīgi ir jāapzinās sistēmiskās supervīzijas sarežģītība un tas, kāpēc tā tradicionālā veidolā cieš neveiksmi attiecībā pret postmodernajām tendencēm. Te ir trīs galvenie iemesli:

- sistēmu kompleksitāte pret fokusēšanos uz naratīvu, tādējādi problēmas nodalot no cilvēka;
- vides nenoteiktība un neziņa par to, kas var sarežģīties vēl vairāk. Apgrūtināša precizitātes prognozēšana un risku aprēķins;
- vērtību konflikts. Daudzi tehniski perfekti risinājumi cieš neveiksmi tāpēc, ka negūst sabiedrības atzinību, jo nevis tehniska operēšana ar sistēmām, bet atvērta sistēmiska domāšana ir mainīgās sabiedrības ikdiena.

### Izmantotās literatūras saraksts:

1. *Business The Ultimate Resource: bloomsbury reference book.* – London: Bloomsbury Publishing, 2002.
2. Munson, C. E. *Handbook of Clinical Social Work Supervision.* New York: Haworth Press, 2002, (3rd ed).
3. Kersting, H. J. *Die Kybernetik der Supervision – Oder: Warum der Schäl gerne vier Vögel wäre.* In: Ders.: Zirkelzeichen – Supervision als konstruktivistische Beratung. Achen: Kerting – IBS, 2002.
4. Kersting, H. J. *Die Macht der Komplexität. Supervision systemisch gewendet.* Berlin: 2003 [http://www.if-weinheim.de/download/Systemema\\_pdfs/Sys\\_2004/3\\_2004\\_Kersting.pdf](http://www.if-weinheim.de/download/Systemema_pdfs/Sys_2004/3_2004_Kersting.pdf). Iegūts 06.09.2007.
5. Kadushin, A. *Supervision in Social Work.* New York: Columbia University Press, 1976.
6. Ming-sum, T. *Social Work Supervision: Contexts and Concepts.* California: Sage Publications, Inc, 2005.
7. Staub-Bernasconi, S. *Soziale Arbeit und Ökologie 100 Jahre vor der ökologischen Wende. Ein Vergleich der theoretischen Beiträge von Jane Addams (1860-1935) und Wolf Rainer Wendt (1982).* In: neue praxis 4 (19), S. 1989.
8. Hargreaves, A. *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age.* Teachers College Press, 1993.
9. Bardmann, T. M. *Social Work ‚Profession Without Qualities‘. Attempt to Link Social Work and Cybernetics.* In: Systems Research, Vol. 13, Number 3, September. Editor: Jackson, M. C., Guest Editor: Glanville, R., 1996.
10. Bauman, Z. *Postmodern Trajectories of supervision.* ANSE – Association of Organisations for Supervision in Eirope 2. Conference, xerox copy, 2004.
11. Rifkins Dž. *Jaunās ekonomikas laikmets: kāpēc jūs tērējat vairāk, bet jums pieder mazāk.* Rīga: Jumava, 2004.
12. Proehl, R. *Transferring Learning Into New Organizational Processes.// Supervision as Collaboration in the Human Services: Building a Learning Culture/* edited by Austin, M. J. & Hopkins, K. M.: Sage Publications, 2004. – p.187-200 .

13. Miller, I. *Supervision in Social Work*. In: Encyclopedia of Social Work. Vol. 2. 18. Auflage. - Silver Spring/Maryland: National Association of Social Worker, S. 748-756, 1987.
14. Senge, P. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business, 1990.
15. Baklāne A. *Žans Bodrijārs*. <http://www.satori.lv/?src=autori&ho> (iegūts 02.10.07.)

## SOCIĀLĀ DARBA MAKROPRAKSES PARADIGMA

---

# SOCIĀLĀ DARBA MAKROPRAKSE KĀ SOCIĀLO IZMAIŅU VEIKŠANA

*Dagnija Briede*

Raksta mērķis ir parādīt sociālā darba makropaksi kā sociālā darbinieka iespēju īstenot globālā sociālā darba standarta iniciatīvas, aktivizējot kopienas potenciālu; aktualizēt sociālā darba makropakses izpratni, īpaši izceļot izmaiņu veikšanu kā sociālā darba makropakses centrālo jautājumu; sociālā darba makropakses būtības skaidrojumu balstot uz kopienas attīstības teorētiski praktiskajām atziņām.

Atslēgas vārdi: globālie sociālā darba standarti, sociālā darba (SD) makropakse, SD prakses lauki, SD makrolīmenis, vispārējā SD prakse, klientu līdzdalība problēmu risināšanā, kopienas locekļu iniciatīva, sociālās pārmaiņas, izmaiņu aģents, izmaiņu aģenta sistēma, sociālās problēmas, kopienas attīstība, sociālā attīstība, uz kopienas balstīts sociālās aprūpes modelis.

## 1. Ievads

Sociālā darba definīcija<sup>1</sup>, kas apstiprināta 2004.gadā starptautiskajā konferencē Adelaidā (Austrālija) un prezentēta globālajos sociālā darba standartos (*Global Standards for Social Work Education and Training*) [9], parāda sociālā darba un attiecīgi sociālo darbinieku uzdevumu: pievērsties sociālās harmonijas veicināšanai, sociālās stabilitātes un indivīdu sociālās attīstības, cilvēktiesību realizācijas atbalstīšanai, tādējādi mērķtiecīgi sekmējot cilvēku iespējas piekļūt viņiem nepieciešamajiem resursiem kopienās, nostiprinot stabilas, harmoniskas un uz savstarpēju cieņu balstītas

---

1 **Sociālā darba definīcija.** Sociālā darba profesija veicina sociālās pārmaiņas sabiedrībā, sociālo stabilitāti un sociālo harmoniju attiecībās starp cilvēkiem, cilvēku sociālo atbrīvošanu un iespēju došanu viņiem, lai uzlabotu labklājību. Pielietojot profesionālās kompetences, stingri respektējot unikālo indivīda kultūru un tradīcijas dažādās etniskajās grupās, sociālais darbs iejaucas tajās vietās, kur notiek mijiedarbība starp cilvēkiem un viņu vidi, kur cilvēkiem jādzīvo harmonijā ar sev tuviem cilvēkiem. Cilvēktiesību, sociālā taisnīguma, sociālās atbildības un kolektīvās vienotības un saskaņas (kohēzijas) principi ir sociālā darba pamatā dažādās valstīs. (T.Lapsas tulkojums.) [9]

attiecības. Sociālā darba standartu mērķi akcentē nepieciešamību sociālajiem darbiniekiem pievērsties nevienlīdzībai un netaisnībai, kas eksistē sabiedrībā, apstrīdēt tās, kā arī stiprināt cilvēku spēju risināt problēmas, atbalstīt cilvēku centienus un pārstāvēt tos, kuri nevar aizsargāt sevi paši. Standartos uzskatāmi akcentēta arī paša sociālā darbinieka attieksme – patiesi cieņpilna, iejūtīga, cilvēkmīlestību padoša un atbalstoša attiecībās ar klientiem. Sociālais darbs makrolīmenī ir ievērojams resurss šo mērķu sasniegšanā, taču Latvijā tas ir nepietiekami izmantots. Tādēļ īpaša uzmanība rakstā tiks pievērsta tam, kā sociālais darbinieks var īstenot savu humāno un atbildīgo misiju, sadarbojoties ar kopienas locekļiem, sniedzot atbalstu un iedrošinot cilvēkus aktivitātei. Sociālā darba makroprakses visspilgtākā iezīme ir sociālā darbinieka spēja iniciēt un īstenot izmaiņas, aktivizējot tām cilvēkus, uz kuriem izmaiņu nepieciešamība attiecas. Kopumā apskatīta sociālā darba makroprakse, sociālo problēmu būtība un jēdzienu skaidrojums, kopienas izpratne un kopienas attīstības būtība. Noslēgumā piedāvāts uz kopienu balstīts sociālās aprūpes modelis, kas parāda, kā iespējams sekmēt to, lai sociālais darbinieks patiesi parāda vēlmi īstenot sociālo taisnīgumu, attīstot kopienas atbalsta tīklojumu, nenošķirot kādas cilvēku grupas, bet veicinot savstarpēju atbalstu kopienā kā tādā.

Sākotnēji tiks apskatītas sociālā darba makroprakses definīcijas, kas uzskatāmībai apkopotas 1.tabulā.

*1.tabula*

### **Sociālā darba makroprakses (SDMP) jēdziena skaidrojumi**

<b>Autors</b>	<b>Definējumi</b>
E.Netinga, P.Ketners un S.Makmartrijs ( <i>F.E.Netting, P.M.Ketner, S.L.McMurtry</i> ), 1993 [13]	Sociālā darba makroprakse ir profesionāli vērsta iejaukšanās ar mērķi radīt plānotas izmaiņas organizācijās un kopienās. Makrolīmeņa praktiķu darbību nosaka darbošanās organizācijās, kopienās un politiskajā arēnā. Makroprakse ir balstīta uz teoriju, kas izriet no prakses modeļa darbā un darbojas saskaņā ar profesionālām vērtībām un ētiku.

<p>M.Rodžers (<i>Mark Rodgers</i>), 1996 [3]</p>	<p>Sociālā darba prakse makrolīmenī galvenokārt pievēršas darbam ar valstiskām institūcijām, un šādu institūciju darbība ir izmaiņu mērķis. Šādas izmaiņas var ietvert sevī gan nacionālu, gan internacionālu fokusu. (Ar apzīmējumu <i>institūcija</i> jāsaprot cilvēcisكو attiecību organizēts modelis.)</p>
<p>V.Brugemanns (<i>William G. Bruggemann</i>), 1997 [7]</p>	<p>Sociālā darba makroprakse ir prakse, kas vērsta uz sociālo problēmu risināšanu, sociālo izmaiņu veikšanu kopienās, organizācijās un sabiedrības līmenī. SDMP ir profesionāli vadīta iejaukšanās ar nolūku ieviest plānotas izmaiņas organizācijās un kopienās. Makrolīmeņa darbība saistīta ar praksi organizācijas, kopienas un politikas sfērās.</p>
<p>Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca (2000) [5]</p>	<p>Makroprakse sociālajā darbā ir prakses veids. Tās mērķis – radīt uzlabojumus un izmaiņas sabiedrības sociālajā attīstībā. Makroprakse ietver dažāda veida sociālpolitiskās akcijas, pašvaldības sociālās attīstības veicināšanu, sociālās politikas izstrādi, sabiedrības sociālās izglītošanas kampaņas, plaša mēroga sociālo institūciju un sociālo projektu vadīšanu.</p>
<p>M.Rodžers (<i>Mark Rodgers</i>), 2006 [4]</p>	<p>Sociālais darbs makro līmenī ir sociālo problēmu risināšanas prakse, kas ir uz rezultātu vērsts process. SDMP ir sociālo izmaiņu veicināšana sabiedrībā un SD makropraktiķis ir izmaiņu aģents ar līdera dotībām, kas gatavs parādīt iniciatīvu un ir sabiedrības attīstītājs.</p>

Autores skatījumā jēdziena definējumi uzskatāmi raksturo sociālā darba makroprakses būtību. Tie parāda SDMP prakses laukus, veidus, kā izpaužas makroprakse, un demonstrē arī to, ka sociālā darba makroprakse nav atdalāma no sociālā darba prakses kā tādas. Prof.M.Rodžers norāda, ka sociālajam darbiniekam kā praktiķim jāspēj darboties visās sociālā darba prakses sfērās. Tāda, profesora redzējumā, arī ir biežākā pieredze pasaulē. Tās pašas prasmes, kuras tiek izmantotas mikrolīmenī, varam izmantot arī makrolīmenī. Tāds

arī ir autores redzējums, kas uzskatāms šajā rakstā kopumā. **Sociālā darba makroprakse ir sociālā darba prakses sastāvdaļa, un sociālā darba mikropraktiķis, saskatot izmaiņu nepieciešamību, var tās iniciēt un vadīt.** Raksta turpinājumā šiem aspektiem vēl daudzkārt tiks pievērsta uzmanība.

## 2. Sociālā darba makroprakses darbības lauki

Izdevuma *Sociālā darba makroprakse* autors Japānas Nobeokas pilsētas Veselības un labklājības universitātes profesors V. Brugemanns (*W. G. Brueggemann*) norāda, ka ir dažādas pieejas jeb koncepcijas tam, kādi ir makro sociālā darba darbības lauki. Rotmans, Ērlijs, Tropmans (Rothman, Erlich un Trophman; 1995) identificē trīs iejaukšanās darbības laukus: kopienas, organizācijas un mazās grupas. Tomēr prof. Brugemans akcentē, ka galvenais makroprakses darbības lauks ir kopiena un organizācija, jo mazā grupa ir daļa no iejaukšanās darba gan kopienās, gan organizāciju darbā. [7]

Sociālā darba pētnieki izdevuma *Vispārējā prakse ar organizācijām un kopienām* autori Karna K. Kirsta-Ašamane (*Karen K. Kirst-Ashaman, University of Wisconsin – Whiewater*) un Graftons H. Halls juniors (*Grafton H. Hull, Jr., University of Utah*) norāda, ka sociālā darba makroprakses virzieni ir sociālo problēmu risināšana un sociālo izmaiņu veicināšana. Sociālā darba mikropraktiķu darbības lauks ir kopienās, organizācijās un sabiedrībā kopumā, kā arī starpkulturālais (starptautiskais) sociālais darbs.

Autore Linne M. Hīlija (Lynne M. Healy) norāda, ka vēl pilnībā nav apzināts sociālā darba apjoms, kurā prakse un profesionālā vide tiek veidota, savstarpēji mijiedarbojoties, kā arī nav izmantotas piedāvātās starptautiskas ietekmes iespējas. Sociālā darba makroprakse globālās savstarpējās atkarības kontekstā skar nacionālo dimensiju sociālajā darbā. [11]

Arizonas Universitātes asociētā profesore Elena Netinga, sociālā darba profesors Pīters Ketners un sociālā darba asociētais profesors Stīvens Makmartrijs (*F. Ellen Netting, Peter M. Kettner, Steven L. McMurtry*) izdevumā *Sociālā darba makroprakse* sociālo darbu makrolīmenī apskata gan kā praktiķu darbošanos kopienā, gan arī kā viņu darbošanos politiskajā sfērā. Autori uzskata, ka galvenie uzdevumi kopienas darbā ir:

- ✓ pārrunas ar citām atšķirīgām grupām;

- ✓ patērētāju (klientu) iedrošināšana līdzdarbībai lēmumu pieņemšanā;
- ✓ savstarpējo (starpkopienu) līgumu izveidošana un īstenošana;
- ✓ vajadzību noteikšanas vadīšana;
- ✓ klientu vajadzību atbalstīšana daudzveidīgajās kopienas sistēmās. [13]

Raksturojot sociālo darbu makrolīmenī, V. Brugemanns norāda, ka sociālo problēmu risināšana un sociālās pārmaiņas, kas tiek īstenotas makrolīmeņa sociālā darba rezultātā, ir sociālā darba kā profesijas mantojums, mūsdienu atbildība un solījums nākotnei. Tieši sociālais darbs, kas virzīts uz sociālo dzīves apstākļu uzlabošanu visos līmeņos, nodrošina nepārtrauktu ietekmi uz visu mūsdienu pasauli. Sociālais darbinieks savu galveno darbības lauku saskata aktivitātēs, kas saistītas ar visdažādākajām kopienām, organizācijām, pasaules etniskajām kultūrām un sabiedrību kopumā.

Sociālā darba makroprakse var izpausties kā:

- sociālo problēmu risināšana;
- sociālo pārmaiņu veikšana;
- kopienu sociālais darbs;
- sociālā darba prakse organizācijās;
- sociālais darbs sabiedrības līmenī, valsts institūcijās un politikā;
- starptautiskais sociālais darbs.

V. Brugemanns uzsver, ka sociālā darba makroprakse, tāpat kā visa sociālā darba prakse, balstās uz teoriju un vienlaicīgi sekmē jaunu teoriju attīstību. Makroprakse aptver dažādu disciplīnu prasmes un dažādu profesionāļu savstarpējo mijiedarbību (komandas darbu).

Definīciju analīze un sociālā darba makroprakses robežu un izpausmju apskatīšana uzskatāmi ilustrē to, ka sociālais darbs makrolīmenī ir viens no sociālā darba prakses virzieniem, kuru sociālais darbinieks var īstenot, lai kādā prakses līmenī viņš darbotos. Īpaši uzskatāmi to parāda prof. M. Rodžera iedrošinājums definīcijā. Šo nostāju pauž arī vispārējās sociālā darba prakses modelis, kas detalizēti skaidro ideju darbībā.

K.K.Kirsta-Ašamane un G.H.Halls jun. aplūko sociālā darba vispārējo praksi, pievēršot īpašu uzmanību darbam kopienās un organizācijās. Autori akcentē **vispārējo praksi** (*general practice*), lai norādītu, kā sociālā darbinieka mikro, mezo un makro prasmes ir savstarpēji saistītas. Vispārējā pieeja pieņem, ka grupas (mezo) darba prasmes ir balstītas uz individuālo jeb mikro prasmju stingra pamata. Līdzīgi prasmes, kuras pielieto darbā ar organizācijām un kopienām, t.i., prasmes darbam makrolīmenī, balstās gan uz mikro, gan uz mezo prasmju stingra pamata. Vispārējā prakse savieno trīs prakšu līmeņus tā, lai būtu skaidri saskatāms, kā tos visus trīs izmantot praktiskās ikdienas situācijās.

Sociālie darbinieki ir vispusīgi izglītoti cilvēki (*Johnson, 1998*), t.i., savā darbības jomā viņiem jāpiemīt plašam prasmju spektram. Ikdienas praksē sociālie darbinieki neizvēlas problēmas un jautājumus, kam viņi gribētu pievērsties. No vienas puses, viņiem ir jāpagatavo sevi palīdzēt cilvēkiem ar individuālām, personiskām problēmām, un ir būtiski dažas no sociālajām problēmām pārzināt detalizēti, taču, no otras puses, ir jābūt gataviem saskarties ar ļoti plašu problēmu loku, kas skar arī organizācijas un kopienas.

Vispārējā prakse ir orientēta uz problēmu risināšanu dažādos intervences līmeņos. Modelis ietver mikro, mezo un makro sistēmas kā pārmaiņu mērķus. Mikrolīmenis ir darbs ar indivīdiem; mezo – mazās grupas; makro – jebkuras lielas sistēmas, ieskaitot organizācijas un kopienas. Autori norāda, ka vispārējā prakse balstās uz zināšanām, prasmēm un vērtībām un ka plānotie izmaiņu soļi ir šādi:

- ✓ intervences uzsākšana,
- ✓ novērtēšana,
- ✓ plānošana,
- ✓ plāna īstenošana / ieviešana,
- ✓ novērtēšana,
- ✓ intervences noslēgums,
- ✓ mērķa sasniegšanas pārbaude – attiecīgi papildu pasākumi, izvērtējot situāciju no jauna, vai kontakta pārtraukšana. [10]

Autori komentē, ka, sākot intervences procesu, jebkurā gadījumā ir jāizmanto mikroprasmes – lai nodibinātu attiecības un **uzsāktu** efektīvu komunikāciju, lai iesaistītu cilvēku vai cilvēkus, ar kuriem tiek runāts par problēmu. Otrkārt, būtiski ir **novērtēt** problēmu, kas

nozīmē informācijas meklēšanu par dažādiem problēmas aspektiem. Pēc otrā soļa sociālais darbinieks izvēlas lietot mikro, mezo vai makro pieeju vai to kombināciju, lai atrisinātu problēmu. Procesa attīstība notiek caur **plānošanu, ieviešanu, novērtēšanu, procesa noslēgšanu un mērķa sasniegšanas pārbaudi** neatkarīgi no intervences līmeņa, kurā darbojas sociālais darbinieks.

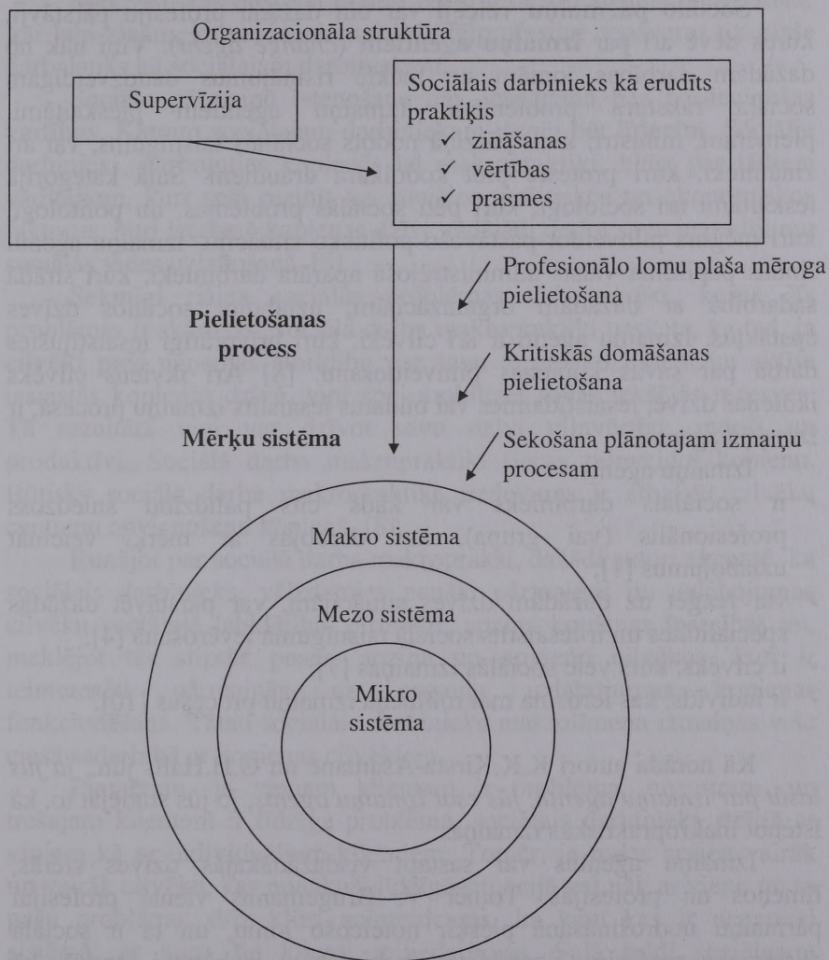
Tātad, uzzinot, ka kopienā vecu cilvēku aprūpes problēmas plešas ārpus mikroprakses robežām, sociālais darbinieks var pievērsties risinājumu meklējumiem makrolīmenī. Ja ir nolemts, ka klientiem ir nepieciešams paplašināt pakalpojumu klāstu, var attīstīt jaunu programmu, pievēršot administratīvo darbinieku uzmanību un ierosinot līdzekļu pārdali no citām kopienas mērķgrupām, kurām vajadzības ir mazāk aktuālas. [10]

K.K.Kirsta-Ašamane un G.H.Halls jun. norāda deviņas atslēgas dimensijas sociālā darba vispārējā praksē:

1. Visaptveroša (eklektiska) zināšanu bāze.
2. Profesionālās vērtības.
3. Daudzpusīgas profesionālās prasmes.
4. Jebkuras sistēmas (jebkura izmēra sistēmas) mērķplānošana, iekļaušana redzeslokā.
5. Organizacionāla struktūra.
6. Supervīzijas izmantošana.
7. Profesionālās lomas.
8. Kritiskās domāšanas prasmes.
9. Izmaiņu procesa plānošana.

Deviņas atslēgas dimensijas parādītas arī autoru izstrādātājā attēlā (1.attēls) *Vispārējās sociālā darba prakses definēšana*.

1.attēls parāda, ka sociālais darbinieks noteiktas organizacionālas struktūras ietvaros, saņemot supervīziju, izmantojot savas zināšanas, vērtības un prasmes, īstenojot profesionālās lomas, kritisko domāšanu un sekojot plānotajam izmaiņu procesam, var darboties mērķu sistēmā dažādos prakses līmeņos – mikro, mezo un makro.



1.attēls. Vispārējās sociālā darba prakses definēšana (K.K.Kirsta-Ašamane un G.H.Halls jun.) [10]

### 3.Sociālais darbinieks – izmaiņu aģents

Tālāk aplūkosim, kā sociālais darbinieks īsteno sociālās pārmaiņas.

**Sociālo pārmaiņu veicēji** var būt dažādu profesiju pārstāvji, kurus dēvē arī par **izmaiņu aģentiem** (*change agent*). Viņi nāk no dažādām darbības jomām un meklē risinājumus daudzveidīgām sociāla rakstura problēmām. Izmaiņu aģentiem pieskaitāmi, piemēram, ministri, kuru pārziņā nodots sociālais taisnīgums, vai arī zinātnieki, kuri protestē pret kodolkara draudiem. Šajā kategorijā ieskaitāmi arī sociologi, kuri pētī sociālās problēmas, un politologi, kuri mēģina pilnveidot pastāvošo politisko situāciju. Izmaiņu aģentu rindas papildina valsts administrējošā aparāta darbinieki, kuri strādā sadarbībā ar dažādām organizācijām, uzlabojot sociālos dzīves apstākļus. Izmaiņu aģenti ir arī cilvēki, kuri brīvprātīgi iesaistījušies darbā par savas kopienas pilnveidošanu. [8] Arī ikviens cilvēks ikdienas dzīvē, iesaistīdamies vai būdams iesaistīts izmaiņu procesā, ir izmaiņu aģents.

Izmaiņu aģents:

- ✓ ir sociālais darbinieks vai kāds cits palīdzību sniedzošs profesionālis (vai grupa), kas darbojas ar mērķi veicināt uzlabojumus [1];
- ✓ var reaģēt uz dažādām dzīves situācijām, var pārstāvēt dažādas specialitātes un ir iesaistīts sociālā taisnīguma ievērošanā [4];
- ✓ ir cilvēks, kurš veic sociālās izmaiņas [7];
- ✓ ir indivīds, kas ierosina makrolīmeņa izmaiņu procesus [10].

Kā norāda autori K.K.Kirsta-Ašamane un G.H.Halls jun., *ja jūs lasāt par izmaiņu aģentu, jūs esat izmaiņu aģents*, jo jūs studējat to, kā īstenot makropraktiskas izmaiņas.

Izmaiņu aģentus var sastapt visdažādākajās dzīves sfērās, līmeņos un profesijās. Tomēr V. Brugemanns vienai profesijai pārmaiņu nodrošināšanā piešķir noteicošo lomu, un tā ir sociālā darbinieka profesija. Sociālajam darbiniekam ir būtiski izprast, kā darbojas sociālā sistēma makrolīmenī, lai:

- ✓ spētu modelēt par jau esošajām labākas sistēmas;
- ✓ disfunkcijas gadījumā spētu tās koriģēt;
- ✓ atbrīvotos no savu laiku pārdzīvojušām sistēmām;
- ✓ integrētu un piepildītu ar labestību tās sistēmas, kuras pagaidām liekas neētiskas. [8]

Mēs visi, kas tieši vai netieši esam iesaistīti sociālā darba sfērā, ļoti labi zinām, ka nevienai citai līdzētājprofesijai nepaveras tik plašs darbalauks kā sociālajam darbiniekam.

Sociālo pārmaiņu īstenošana nav iespējama bez pārliecinošas **vadības**. Katram sociālajam darbiniekam jāspēj būt **līderim**. Sociālie darbinieki, darbojoties kopienās kā makropraktiķi, kļūst par tādiem vadītājiem, kuri spēj mainīt tos sociālos, politiskos un ekonomiskos faktoros, kuri ietekmē kopienas dzīvi, tādējādi dodot savu ieguldījumu sociālās vides uzlabošanā. [8]

Sekmīgi risina sociālās problēmas tādi cilvēki, kurus šīs problēmas ir skārušas. Sociālā darba makropraktiķi uzskata, ka tad, ja **cilvēki paši** uzņemas atbildību par savu turpmāko likteni un aktīvi iesaistās kopienas dzīvē, viņi spēj mobilizēt savas iekšējās rezerves. Tā rezultātā viņi var dzīvot savu dzīvi pilnvērtīgi, radoši un produktīvi. Sociālā darba makropraktiķi tiecas pilnveidot kopienas. Būtisks sociālā darba makropraktiķa uzdevums ir atbalstīt cilvēku centienu apvienošanu kopienā. [8]

Runājot par sociālā darba makropraksi, dažādi autori akcentē, ka sociālais darbinieks, vēlēdamies panākt pārmaiņas un uzlabojumus cilvēku sociālajā labklājībā, pirmkārt, apzina kopienas īpatnības un, meklējot tās stiprās puses, apzina un apvieno cilvēkus, kuri ir ieinteresēti pārmaiņās un sagaida uzlabojumus kopienas funkcionēšanā. Tātad sociālais darbinieks makrolīmeņa izmaiņas veic ciešā sadarbībā ar kopienas cilvēkiem.

Piemēram, ja vienam klientam ir problēma, un otram, un trešajam klientam ir līdzīga problēma, sociālais darbinieks strādā ar viņiem kā ar individuāliem klientiem. Tomēr, ja rodas arvien vairāk un vairāk cilvēku, kas nonākuši līdzīgā situācijā vai nāk ar vienu un to pašu problēmu, drīz kļūst acīmredzams, ka kaut kas ir nepareizi sistēmā, ar kuru šie klienti mijiedarbojas. Šajā brīdī sociālajam darbiniekam jāspēj izprast un palīdzēt izprast citiem, kādas izmaiņas sistēmā ir nepieciešamas. Sistēmas daba, kurai nepieciešamas šīs izmaiņas, noteiks, vai iejaukšanās attieksies uz plašāku kopienas, vai arī uz kādu konkrētu organizāciju. [7]

Makropraktisko izmaiņu veikšana parasti ir komplicēts process. Pirms izmaiņu procesa uzsākšanas sociālā darba makropraktiķim ir rūpīgi jāizvērtē problēma un potenciālais risinājums. Tādēļ, lai rakstā uzskatāmi parādītu izmaiņu vadīšanas procesu, saskaņā ar vispārējās

prakses aprakstu pēc K.K.Kirstas-Ašamanes un G.H.Halla jun., detalizētāk tiks aplūkots **izmaiņu process**. Autori K.K.Kirsta-Ašamane un G.H.Halls jun. raksturo vispārējas prakses sociālā darbinieka – izmaiņu aģenta darbību četru veidu sistēmās (sk. 2. attēlu [10]):

1. **Klientu sistēma:** iekļauj tos cilvēkus, kuri galu galā vēlas gūt labumu no izmaiņu procesa. Mikropraksē klientu sistēma ietver individuus, mezopraksē – mazās grupas, makropraksē – lielāku cilvēku skaitu, piemēram, institūcijas, noteiktas kopienas utt.
2. **Mērķu sistēma:** attiecas uz indivīdiem, grupām vai kopienām, kas mainīsies, ja sekmīgi būs sasniegti sociālā darba mērķi.
3. **Izmaiņu aģenta sistēma:** ir indivīds, kas ierosina izmaiņas makro procesos. Tas ir pats sociālais darbinieks vai cilvēks, kas iniciē izmaiņu procesu.
4. **Darbības sistēma:** iekļauj cilvēkus, kuri piekrīt un vēlas strādāt kopā, lai sasniegtu izmaiņas makropraksē. Darbību var veikt sociālais darbinieks viens pats, sociālais darbinieks un citi (profesionāļi un / vai problēmā iesaistītie) vai arī citi – bez sociālā darbinieka. [10]

No makroprakses perspektīvas izmaiņu aģents ir cilvēks, kurš ierosina makro pārmaiņu procesu. Sociālais darbinieks var meklēt pārmaiņas, kā uzlabot institūcijas darbības efektivitāti vai kopienas dzīves kvalitāti. Vēlāk, iegūstot atbalstu, sociālais darbinieks var pievienoties vai aicināt pievienoties viņam arī citus, kuri tic ierosinātajām makro līmeņa pārmaiņām. Tādējādi sociālais darbinieks (individuāls izmaiņu aģents), neatkarīgi no tā, vai viņš uzņemas veikt makro pārmaiņas pats vai pievienoties citiem, kļūst par daļu no rīcības (jeb darbības) sistēmas.

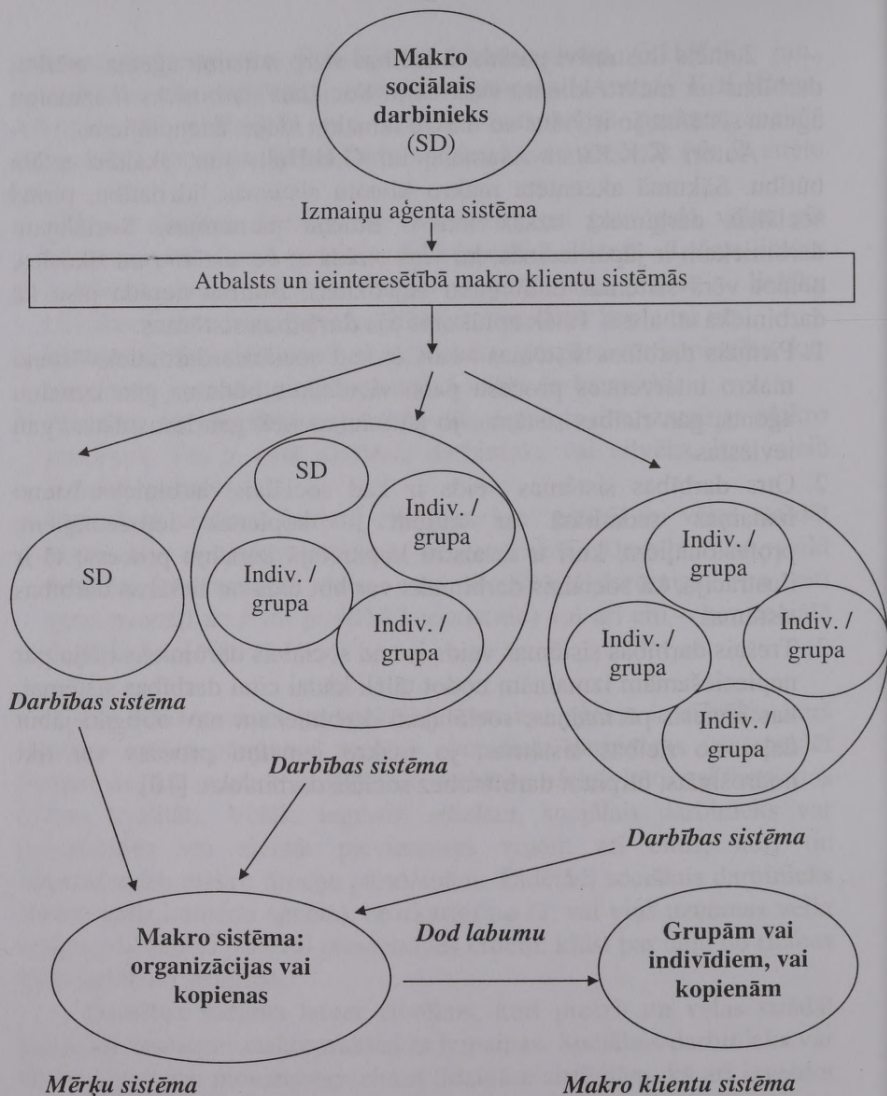
Darbības sistēma ietver cilvēkus, kuri piekrīt un vēlas strādāt kopā, lai sasniegtu makropraktiskas izmaiņas. Sociālais darbinieks var rīkoties pats vai pievienoties citām līdzīgām sistēmām, kā arī izveidot sistēmas, kurās iesaistās citi.

Pēc atbalsta vislabāk vērsties pie personāla, kas ir kompetents. Piemēram, lai apzinātu un attīstītu pusaudžu centra aktivitāti, sociālais darbinieks strādā kopā ne tikai ar citiem profesionāļiem, bet arī ar ietekmīgiem kopienas pārstāvjiem – politiķiem, uzņēmējiem u.c. Protams, šajā procesā svarīgi iesaistīt arī pašus pusaudžus.

2.attēls ilustratīvi parāda attiecības starp izmaiņu aģenta, mērķu, darbības un makro klientu sistēmām. Sociālais darbinieks ir izmaiņu aģenta sistēma, jo ir viens no makro izmaiņu idejas īstenotājiem.

Autori K.K.Kirsta-Ašamane un G.H.Halls jun. skaidro attēla būtību. Sākumā akcentēta makro klientu sistēmas līdzdalība, pirms sociālais darbinieks uzsāk makro līmeņa pārmaiņas. Sociālajam darbiniekam ir jāpārliciecinās, ka viņš strādā ar šo sistēmu un rīkosies, ņemot vērā sistēmas dalībnieku vajadzības. Bultiņa norāda jūsu kā darbinieka atbalstu. Tālāk aplūkotas trīs **darbības sistēmas**:

1. Pirmais darbības sistēmas veids ir kad sociālais darbinieks īsteno makro intervences procesu pats, vienlaikus būdams gan izmaiņu aģents, gan rīcības sistēma, jo pārmaiņas tiek gan ierosinātas, gan ieviestas.
2. Otrs darbības sistēmas veids ir kad sociālais darbinieks īsteno izmaiņas sadarbībā ar citiem – kopienas iedzīvotājiem, profesionāļiem, kuri ir iesaistīti konkrētajā izmaiņu procesā; tā ir ilustrācija, kā sociālais darbinieks var būt daļa no lielākas darbības sistēmas.
3. Trešais darbības sistēmas veids ir kad sociālais darbinieks ideju par nepieciešamām izmaiņām nodot tālāk kādai citai darbības sistēmai, kas ieviesīs pārmaiņas; sociālajam darbiniekam nav obligāti jābūt daļai no rīcības sistēmas, jo makro izmaiņu process var tikt nodrošināts, turpinot darbību bez sociālā darbinieka. [10]



2. attēls. Izmaiņu aģents: darbības, mērķi un makro klienta sistēma (K.K.Kirsta-Ašmane un G.H.Halls jun.) [10]

**Mērķu sistēma** pārstāv organizāciju un/ vai kopienu, kurai pārmaiņas ir nepieciešamas. Pēc tam, kad darbības sistēma pārvērš mērķu sistēmu rīcībā, plānotais ieguvējs ir **makro klientu sistēma**. [10]

Tātad, lai veiktu izmaiņas kopienas darbībā un sākotnēji rastu detalizētu priekšstatu par kopienu kā tādu, sociālajam darbiniekam ir svarīgi orientēties kopienas būtības izpratnē un kopienas attīstībā. Turpmāk rakstā tiks aplūkoti šie aspekti.

#### 4. Sociālo problēmu risināšana kopienas attīstībā.

Sociālā darba makropraktiķis Vorens (*Warren*) **kopienu** definē kā sociālo vienību un sistēmu kombināciju, kas pilda galvenās sociālās funkcijas un ir svarīgs cilvēku vajadzību *satikšanās punkts* vietējā līmenī. Kopiena nozīmē sociālo aktivitāšu organizēšanu, kas dod cilvēkiem ikdienas dzīvei nepieciešamās pieejas. [13]

E. Netinga, P. Ketners un S. Makmartrijs uzskata, ka kopienai nav jābūt ar specifiskām un noteiktām robežām, bet ir svarīgi, ka tā pilda piecas būtiskas funkcijas:

- ražošana, sadale un patērēšana;
- socializācija;
- sociālā kontrole;
- sociālā līdzdalība;
- savstarpējais atbalsts. [13]

Minētās funkcijas nosaka kopienas nolūkus un mērķus. Ja visas funkcijas realizē noteiktā kopienā, tad var apgalvot, ka tiek apmierinātas kopienas locekļu (iedzīvotāju) vajadzības un kopienas pieeja resursiem ir sabalansēta.

V. Brugemanns ir pārliecināts, ka kopienā cilvēki izjūt savu identitāti un šaistību ar pārējiem kopienas locekļiem. Ja kopiena zaudē stabilitāti, sociālās saiknes starp cilvēkiem vājinās. Cilvēki sāk atsvešināties ne tikai savstarpēji, bet attālinās arī no visas kopienas. Ja kopiena pārstāj pildīt savas funkcijas, cilvēkiem zūd pamats zem kājām. Viņi vairs nejūtas pasargāti nedz ekonomiskā ziņā, nedz emocionāli, nedz arī sociālajās attiecībās. [7]

V. Brugemanns norāda, ka gadiem ilgi kopienas gan bagātajās, gan nabadzīgajās valstīs ir atstātas novārtā. Dažās no tām valda pilnīgs haoss. Rezultātā daudzās kopienās vērojama vardarbība, nabadzība un

ekspluatācija. Tādas kopienas vairs nav uzskatāmas par oāzi, kur rodama cerība, apgaismība un dzīves jēga, bet drīzāk gan par tukšnesi, kurā valda izmisums, neinformētība un atsvešinātība. [7] Autors izdala arī vairākus specifiskus darbības virzienus, kur kopienā var darboties sociālā darba makropraktiķis.

2.tabulā aplūkoti sociālā darbinieka makropraktiķa darbības virzieni kopienā.

2.tabula

**Kopienas sociālā darba makropraktiķa darbības virzieni [7; 2]**

<b>Darbības virziens</b>	<b>Darbības saturs</b>
Kopienas plānotāji	Kopienas sociālā darba veicēji, kuri vietējās kopienas grupām palīdz izstrādāt savām kopienām domātus rīcības plānus un pēc tam tos īstenot. Plānotāji strādā ar kopienām, kuras veidotas pēc teritoriālā un citiem principiem, piemēram, kopienas gados veciem cilvēkiem, kopienas darba nespējīgiem cilvēkiem utt., lai gan visās tiek veikts darbs dzīves apstākļu uzlabošanas virzienā.
Kopienas veidotāji	Sociālie darbinieki, kuri palīdz kopienā atsevišķajiem locekļiem un ģimenēm veidot dzīvei labvēlīgu atmosfēru un vidi. Kopienas veidotāji veic savu darbu pilsētas geto, graustu rajonos, migrantu darba apmetnēs, rezervātos un dzīvojamo namu rajonos, saliedējot tur dzīvojošos cilvēkus un veicinot kopienas locekļu cilvēciskas un ieinteresētas savstarpējās attiecības. Viņi rūpējas ne tikai par katra atsevišķa kopienas locekļa labklājību, bet arī par atbalsta sniegšanu ģimenēm.
Kopienas organizētāji	Dažkārt sociālie darbinieki kopienām palīdz pārvarēt bailes un nedrošību korporatīvo struktūru priekšā. Šos sociālos darbiniekus dēvē par kopienas organizētājiem. Kopienas organizēšanas darbs ir ilgstošs process, kurā piedalās kopienai kaimiņos esošie rajoni vai šādu rajonu apvienības. Arī šis darbs ir vērsts uz kopienas dzīves pilnveidošanu un politisko tiesību nostiprināšanu. Organizētāji kopienas locekļus izglīto jautājumā par to, kā izmantot kopienu kā sociālu instrumentu savas nākotnes un turpmākā likteņa veidošanai.

Kā redzams 2.tabulā, sociālais darbinieks, darbodamies kopienā kā makropraktiķis, var darboties trīs kopienai nozīmīgos darbības virzienos. Kaut gan darbības virzienu saturs atšķiras, tiem ir kopīga iezīme – darbošanās kopienas locekļu interesēs, apzinot sociālās problēmas kopienā un plānojot to praktisku risinājumu, iesaistot kopienas iedzīvotājus. Lai izprastu, kā tiek risinātas sociālās problēmas kopienā, svarīgi ir aplūkot kopienas sociālo problēmu izcelsmi.

Profesori R. Brodijs (*R. Brody*) un M. Neira (*M. D. Naira*) uzskata, ka sociālajā plānošanā iesaistītajiem sociālajiem darbiniekiem sākotnēji viss savs laiks, enerģija un domas jāveltī attiecīgās **sociālās problēmas izvirzīšanai un formulēšanai**. Atsevišķus kopienas locekļus konkrētā situācija var arī neapmierināt, taču šāds fakts vien vēl kopienas problēmu neveido. Šai gadījumā situācija visumā var būt nepatīkama, bet cilvēki tomēr spēj pielāgoties un atrisināt samilzušo problēmu, mainīt kopienas struktūru, tās ietvaros darbojošos likumus vai pat mainīt savu vērtību sistēmu. Piemēram, alkoholisma problēma. Pētnieki norāda, ka gadu gaitā tā vispār netika uzskatīta par kopienai raksturīgu problēmu, lai arī daudz pieaugušo un jauniešu saskārās ar alkoholisma izraisītajām sekām. Līdzīgā veidā daudzām sievietēm nācās izjust nevienlīdzību salīdzinājumā ar vīriešiem. Tā tas turpinājās, līdz sievietu kustība šo problēmu izvirzīja sabiedrības uzmanības degpunktā. Tomēr tādas atsevišķiem kopienas locekļiem raksturīgas problēmas kā bezdarbs, pusaudžu grūtniecība vai veco ļaužu nabadzība ne vienmēr ir visas kopienas problēmas. [6]

V. Brugemanns, runājot par sociālā darba praksi makrolīmenī, uzskata, ka sociālais darbs sākas tad, kad nākas konfrontēties ar tādu sociālo sistēmu, kurā vērojams atraidījums, grēkāža lomas uzņemšanās, apspiestība vai netaisnība. Tomēr dažkārt iejaukšanās minētajās sociālās sistēmas sfērās, lai uzlabotu situāciju, izrādās maz efektīva, jo *nedz nabadzīgie cilvēki, nedz to organizācijas nespēj pārņemt vai būtiski ietekmēt esošās varas struktūras ar pārliecinošu spēku pielietojumu un/vai politisku darbību*. Vēlētājām institūcijām, pat vislabāko nodomu vadītām, var vienkārši pietrūkt gan finanšu līdzekļu, gan prasmes, spēju un apņēmības īstenot dzīvē vienlīdzību un taisnīgumu. Kopienas interesēs ir paļauties uz saviem spēkiem, nevis uz valdību vai biznesa struktūrām, atrast

kopienas finansējuma iespējas un īstenot savas programmas. Vismaz sākumā. [7]

Izpratnei par sociālo problēmu būtību Viljams Brugemanns piedāvā aplūkot vairākas sociālo problēmu definīcijas. Sociālo problēmu pētnieki, publikāciju par sociālajām problēmām autori Tomas Dž. Sallivans (*Thomas J. Sullivan*) un Kenriks S. Tompsons (*Kenrick S. Thompson*), un vēlāk arī Čārlzs Zastrovs (*Charles Zastrow*) apgalvo, ka **sociālās problēmas veidojas, kad kāda ietekmīga grupa definē sociālo situāciju kā viņu vērtības apdraudošu, un tā var tikt mainīta kopējā darbībā.** [7]

V. Brugemanns piedāvā arī divu ietekmīgu sociologu Roberta Mertona (*Robert K. Merton*) un Roberta Nisbeta (*Robert Nisbet*) sociālo problēmu definējumu: **sociāla problēma ir būtiska, negribēta pretruna (nesaskaņa) starp to, kas ir sabiedrībā un to, kas ir funkcionāli nozīmīgs kolektīvam.** [7]

Savukārt publikāciju par sociālajām problēmām autors Džordžs Ritcers (*George Ritzer*) sociālo problēmu definējumu meklējumos atsauca uz sociologu pieredzi un norāda, ka ir bijušas ievērojamas grūtības, lai vienotos par vienu formālu sociālo problēmu definīciju. Dž. Ritcers norāda, ka vistipiskākā veidā sociālās problēmas definē šādi: **sociālās problēmas ir nelabvēlīgi sociālie apstākļi, kas nodara kaitējumu, nokļūst uzmanības degpunktā un kļūst par reformu objektu.** Autors norāda, ka šādas definīcijas sauc par *objektīvistiskām* – tādā nozīmē, ka apstākļus var atpazīt kā sociālas problēmas, lietojot kādu objektīvu standartu, lai izmērītu kaitējumu. Reizē var arī secināt, ka tikmēr, kamēr kopienas locekļi uz nelabvēlīgiem sociāliem apstākļiem nereagēs, konkrētās situācijas nekļūs par sociālām problēmām un var arī nenonākt risināmo jautājumu lokā. Secinājums dara uzmanīgus sociālā darba aktivistus un no jauna akcentē izmaiņu ierosināšanas nepieciešamību un aktualizē sociālā darbinieka kā iedrošinātāja lomu. [14]

R. K. Mertons piedāvā arī *funkcionālistu definīciju*: **sociālās problēmas galvenokārt ietver sevī būtiskas atšķirības starp sociāli pieņemamiem standartiem un patiesajiem sociālās dzīves apstākļiem.** [14]

Dž. Ritcers norāda, ka sociālo problēmu izpēte prasa, lai sociologi analizētu arī uzvedības, uzskatu, organizācijas veidu disfunkcijas. Papildus viņš piedāvā *konfliktu teorijas definīciju*:

sociālās problēmas ir sociāli radīti apstākļi, kas rada psihiskas un materiālas ciešanas jebkuram sabiedrības segmentam, kā arī darbības un apstākļi, kas apdraud sabiedrībā rodamās normas un vērtības. [14]

Kā secina autors, varas sadale sabiedrībā ir atslēga, lai saprastu šīs sabiedrības sociālās problēmas. Definīcijas uzsver atšķirīgus sociālās dzīves apstākļus – ģimenes apstākļus un varas sadali. Taču kopumā teorijas uzskata, ka sociālām problēmām ir kādas īpašas pazīmes, kas tās nodala no citiem neproblemātiskiem apstākļiem sabiedrībā. Šīs pazīmes varam saskatīt, analizējot definīcijas. [14]

Tāpat sabiedrības sociālo problēmu izcelsmes identificēšanai lieto dažādus modeļus un pieejas. V. Brugemanns min, piemēram, deviances modeli, sociālās patoloģijas modeli u.c. Autors no makro sociālā darba skatījuma piedāvā sociālo problēmu definīciju, kas balstīta uz sociālā darba **darbības jeb rīcības modeli: sociālā problēma ir grupu vai cilvēku kopienas vienota pieredze, kuras cēlonis bieži vien ir ārējie avoti kopienā, kas kaitē viņu labklājībai, un kuru var atrisināta tikai kopīgā vai sabiedriskā darbībā.** [7]

Tiek secināts, ka sociālai problēmai raksturīgi:

- ✓ to atzīst par nevēlamu ievērojams cilvēku skaits;
- ✓ problēmas risināšana notiek kopīgi visai kopienai, nevis individuāli;
- ✓ problēma ietekmē lielu skaitu cilvēku. [7]

R. Brodijs un M. Neira norāda, ka kopienas problēma pastāv tad, kad ierindas pilsoņi spēj pārliecināt augstākā līmeņa kopienas locekļus, tai skaitā valsts ierēdņus, izpildinstitūciju darbiniekus un ietekmīgākos biznesmeņus, par to, ka nobriedusi nepieciešamība mainīt atsevišķu kopienas locekļu dzīves apstākļus. Pašsaprotami, ka šādai problēmai jābūt balstītai uz reālu dzīves situāciju. Minētā iemesla dēļ faktus par izveidojušos situāciju nepieciešams uzkrāt un apkopot, kaut gan atsevišķiem cilvēkiem (arī ekspertiem) var būt iebildes sakarā ar faktu interpretēšanu. Par visas kopienas problēmu iespējams runāt tikai tad, kad kopienas atsevišķo locekļu neapmierinātība pārtop vispārējā. [6]

Tāpat problēmas nav, ja tā par tādu netiek uzskatīta, un kopienas problēmu risināšanā pirmais solis ir problēmu apzināšanās. Šo procesu, kurš ar katru brīdi kļūst arvien izteiktāks, nenovēršami

pavada kopienas leģitimitātes jeb likumības palielināšanās. Noteikta kopienas grupējuma robežas problēma pāraug tad, kad par to sāk rakstīt un diskutēt plašsaziņas līdzekļi, kad par pilotprojektiem sāk interesēties un tos finansēt dažādi fondi, kad politiķi sāk atbalstīt ar to izskatīšanu saistītus priekšlikumus, bet valsts un brīvprātīgo fondu turētāji sāk sniegt programmām finansiālu atbalstu. Piemēram, kopienas interešu lokā R. Brodijš un M. Neira min šādas problēmas:

- ✓ narkotiku apkarošana;
- ✓ pusaudžu bandu likvidēšana;
- ✓ patversmju izveide sievietēm, kas nokļuvušas nelabvēlīgās situācijās;
- ✓ bērnu tiesību aizstāvēšana;
- ✓ garīgi atpalikušo kopienas locekļu sabiedriskās aprūpes centru dibināšana. [6]

Visas minētās programmas aizsākās ar atsevišķu kopienas locekļu pamatotām bažām par attiecīgās mērķauditorijas labklājību. Vēlāk šī iniciatīva materializējās organizācijās, kuras veidotas, lai ietekmētu apjomīgāku kopienas daļu kā tādu un visu valsti kopumā, liekot tām vispirms problēmu apzināties, lai vēlāk sāktu to risināt. Diskusija ir nozīmīga ar to, ka sociālās plānošanas virzienā ir svarīgi atsevišķo kopienas locekļu latento pieredzi darīt zināmu kopienas locekļu vairākumam. [6] Autori uzskatāmi parādījuši, ka par kopienas problēmu var runāt nevis tad, kad problēma skar tikai dažus kopienas locekļus, kad viņi varētu justies neapmierināti par dažām kopienā notiekošajām lietām, bet gan gadījumos:

- ✓ kad nobriedusi nepieciešamība mainīt atsevišķu kopienas locekļu dzīves apstākļus;
- ✓ kad kopienas atsevišķo locekļu neapmierinātība pārtop vispārējā.

Lai kopiena spētu veiksmīgi funkcionēt, ir nepieciešams izprast kopienas attīstību. V. Brugemanns **kopienas attīstību** definē kā pieeju, ar kuras palīdzību sociālie darbinieki, izmantojot dažādas metodes, nodrošina resursus un veicina tādu infrastruktūru izveidi, kas dod kopienai iespēju atbalstīt tās locekļus sociāli, ekonomiski, politiski un arī kultūras jomā. Kopienas attīstība ir vērsta uz to, lai nodrošinātu visas kopienas ekonomisko un sociālo progresu, tās locekļiem šajā procesā aktīvi līdzdarbojoties un pilnā mērā ļaujoties

uz kopienas iniciatīvu. Kopienas veidotāji kopienu kā tādu uzskata par elementu, kurš pielīdzināms klientam. Kopienas veidotāji palīdz pilsētas un lauku apvidu ekonomiski apspiestajām kopienām nostāties uz labklājības un progresu ceļa. [8]

Kopienas attīstības gaitā īpaši akcentē brīvprātīgu sadarbību un savstarpējo palīdzību starp kopienu locekļiem. [6]

Sociālie darbinieki pasaulē, atbalstot kopienas attīstību, īstenojot sociālā darba makropraksi un pildot izmaiņu aģenta lomu, veic dažādas aktivitātes, piemēram, iesaistot kopienas iedzīvotājus, organizē akcijas un pievērš uzmanību gājēju pāreju nepietiekamībai skolu un dzīvojamo māju tuvumā, atbalsta pilsētu maznodrošinātos iedzīvotājus izveidot pārtikas sadales sistēmu, iesaista kopienas locekļus dabas saudzēšanas pasākumos, veicina pilsētu iedzīvotāju aktivitāti nolaisto mitekļu pārveidē, veido maznodrošināto studentu apmācības programmas utt. Tātad kopienas attīstība ir atkarīga no iedzīvotāju līdzdalības, aktivitātes, pašpalīdzības un brīvprātīgās palīdzības – savstarpējā atbalsta. Kopienas attīstība iespējama tad, ja tās locekļi patstāvīgi iesaistās un grib uzlabot dzīvi kopienā. **Sociālā darbinieka spēkos ir aktivizēt, iedvesmot, atbalstīt un konsultēt cilvēkus izmaiņu veikšanā.**

**Kopienas attīstība kā sociālās attīstības izpausme ir atkarīga no ekonomiskās attīstības.**

Īsi tiks parādīta sociālās attīstības būtība un stratēģijas. Profesors Džeimss Midžlijs (*James Midgley*) norāda, ka **sociālā attīstība** ir cilvēku labklājību veicinoša pieeja un process, kas piedāvā efektīvu aktuālo sociālo problēmu risinājumu saistībā ar dinamisku ekonomiskās attīstības procesu.

Dž. Midžlijs uzsvāra liek uz sociālās attīstības un ekonomikas saskaņotību, izaugsmi mijiedarbībā. Sociālā attīstība tiecas integrēt sociālos un ekonomiskos procesus. Būtība ir tāda, ka sociālā attīstība nevar notikt bez ekonomiskās attīstības, savukārt ekonomiskā attīstība ir bezjēdzīga bez sociālās attīstības, respektīvi, uzlabojumiem sociālajā labklājībā. **Ja šo procesu mijiedarbība nenotiek pietiekami saskaņoti, netiek nodrošināts, ka ekonomiskā progresu labumi sasniedz visus iedzīvotājus.**

Tātad, sociālā attīstība ir praktiska darbība, kam ir reālas programmas, politikas un stratēģijas īpašu mērķu sasniegšanai. Autors Dž. Midžlijs norāda, ka sociālo attīstību sekmē dažādas stratēģijas.

Četri galvenie sociālās attīstības stratēģiju tipi ir indivīdu sociālā attīstība, kopienu sociālā attīstība, sabiedrības sociālā attīstība un valdību sociālā attīstība.

- ✓ **Indivīdu sociālā attīstība** ir process, kurā tiek paaugstināta indivīdu spēja strādāt pašiem savā labā un sabiedrības labklājības veicināšanai.
- ✓ **Kopienų sociālā attīstība** ir process, kurā tiek paaugstināta gan indivīdu, gan kopienas spēja strādāt sev un sabiedrības labklājības veicināšanai. Sociālo attīstību var veicināt cilvēki paši, strādājot saskanīgi savās kopienās un veidojot bāzi, ko sauc par kopienas pieeju sociālajā attīstībā.
- ✓ **Sabiedrības sociālā attīstība** ir plānots sociālo pārmaiņu process ar dinamisku ekonomisko attīstību, kas domāts iedzīvotāju kā vienota veseluma labklājības veicināšanai.
- ✓ **Valdību sociālā attīstība** ir uzskats, ka sociālo attīstību var sekmēt valdība, tās speciālie biroji, politikas veidotāji, plānotāji un administratori. Uzskata, ka valsts ietver visas sabiedrības intereses un ka tā ir atbildīga par visu cilvēku labklājību.

**Sociālās attīstības sasniegšanas institucionālā pieeja** ir loģiska sociālās attīstības stratēģiskā pieeja, kas cenšas apvienot pretējās stratēģijas: indivīdu sociālo attīstību, kopienu un sabiedrības sociālo attīstību, valdību sociālo attīstību. Sociālās attīstības sasniegšanas institucionālā pieeja piedāvā reālu priekšnoteikumu kopumu sociālās attīstības mērķu sasniegšanai. Institucionālā perspektīva mēģina **cilvēku labklājības sekmēšanai** mobilizēt dažādas pretējas sociālās institūcijas, tai skaitā tirgu (tirgus ekonomiku), sabiedrību, valsti.

Domājot par kopienu sociālo attīstību, Brodijs un Neira min piemēru, ka ekonomikas attīstības veicināšanai īstenojami īpaši pasākumi, lai pamudinātu cilvēkus tērēt naudu savas dzīvesvietas apkaimē, stimulējot pašu kopienas ekonomiskās izaugsmes iespējas. Kopienas ekonomiskā attīstība nozīmē pulcēt vienkopus tādas struktūras kā vietējie uzņēmēji, valsts ierēdņi, policija, skolas un bankas, lai veidotu dzīvotspējīgus projektus vietējā biznesa attīstībai. Uzmaniību vajadzētu pievērst tādām savstarpēji saistītām problēmām kā pamestu kinoteātru ēku citāda izmantošana, valsts naudas līdzekļu ieguldīšana grūstošu tiltu atjaunošanā, banku aizdevumu saņemšana ar samazinātām procentu likmēm, policijas apņēmība palielināt ielu

patrulēšanas darbu apjomu attiecīgajās kopienu teritorijās. Šie darbinieki, meklējot kopīgus risinājumus, liek sadarboties dažādām kopienas struktūrām. [6]

Sociālo darbinieku darbu **kopienas attīstībā** raksturo vairākas kopīgas tendences [6]:

1. Sociālajiem darbiniekiem ir milzīga vēlēšanās uzlabot neaizsargāto iedzīvotāju dzīves apstākļus. Viņi atsakās no labāk apmaksāta darba, lai rastu izpausmi sev piemītošajam altruismam un vēlmei ziedoties citu labā.
2. Sociālie darbinieki tiecas cilvēkos attīstīt vēlmi vairāk paļauties pašiem uz saviem spēkiem un kopienas līdzekļiem. Viņu prioritārais mērķis ir dot cilvēkiem iespēju pašiem sevi realizēt, galveno akcentu liekot uz kopienas apakšējo slāņu iesaistīšanu tās turpmākās attīstības darbā, kā arī uz kopienas problēmu risināšanu *no apakšas*. Kopienas locekļu līdzdalība tās norisēs ir kopienas attīstībai pakārtots mērķis. Kopienas attīstības personāls strādā nevis izolēti, bet gan kontaktā ar kopienas iedzīvotājiem. Turklāt šo darbu organizē tā, ka pēc brīvprātīgo aiziešanas iesākto darbu tālāk turpina jau paši kopienas locekļi, nebaidoties uzņemties atbildību un paļaujoties uz savu uzkrāto pieredzi.
3. Kopienas attīstības entuziasti meklē iespējas gūt finansiālu atbalstu. Viņi var palīdzēt noformēt dokumentāciju, kas nepieciešama, lai piesaistītu finansiālu atbalstu jaunu darbinieku pieņemšanai. Vai arī var nodibināt kontaktus ārpus kopienas ietvariem, pieaicinot neatkarīgus ekspertus. [6]

Uzskatāmi redzams, ka sociālajam darbiniekam patiesi ir plaša prasmju un zināšanu loks. Džeimss Midžlijs jau 1995. gada izdevumā, runājot par sociālo attīstību, akcentēja, ka sociālajam darbiniekam centienos veicināt sabiedrības sociālo labklājību nepieciešamas zināšanas arī ekonomikā, jurisprudencē un uzņēmējdarbībā.

Tātad kopienas turpmākās attīstības gaitā nozīmīga vieta ierādāma kopienas vajadzību apmierināšanas tendencei virzienā no apakšas. Svarīgi, lai problēmu risināšanā būtu iesaistīti paši ieinteresētie cilvēki. Lai gan palīdzība no ārpusē veicina iedzīvotāju līdzdalību, neliedzot padomu un finanšu līdzekļus, **palīdzībai nevajadzētu slāpēt pašu kopienas locekļu iniciatīvu**. Par veiksmīgas

darbības kritēriju uzskatāms fakts, ka pēc viena sekmīga projekta īstenošanas kopiena tālāk jau ir spējīga funkcionēt pati, lai apmierinātu savas turpmākās vajadzības. [6]

Latvija ir bagāta ar enerģiskiem un aktīviem sociālajiem darbiniekiem, kuri ir gatavi meklēt inovatīvus risinājumus un uzsākt jaunas aktivitātes, neskatoties uz dažādiem ārējiem ierobežojumiem un šķēršļiem. Sociālā darba makroprakses idejas un teorētiskās nostādnes var stiprināt mūs visus izmaiņu ierosināšanā un īstenošanā.

Akcentējot kopienas iniciatīvas nepieciešamību, raksta nobeigumā tiks aplūkots modelis, kas raksturo to no citas puses – ne kā iniciatīvu no tiem, kam ir problēmas, bet kā iespējamo kopienas darbības sistēmu.

## 5. Kopienas darbības sistēma

V. Brugemanns norāda, ka sociālajiem darbiniekiem, kuru rūpju lokā ir kopienas izveide cilvēku vajadzību apmierināšanai, jāveido tādi kopienas modeļi un teorijas, kas atbilst mūsdienu strauji mainīgajai sociālajai videi. Mūsu laikā cilvēki maina gan darbu, gan profesiju. Viņi kļūst mobili un daudz biežāk nekā agrāk pārceļas uz jaunu dzīves vietu. Kopienā, kurā nākas dzīvot, visas savas sociālās vajadzības apmierināt parasti neizdodas. Cilvēks var dzīvot vienā vietā, strādāt citā, reliģiskās funkcijas pildīt vēl kādā citā vietā, iepirkties ārpus savas kopienas robežām, bet brīvo laiku pavadīt vēl kaut kur citur. Kaimiņu attiecību vietā cilvēki komunicējas, izmantojot telefonsakarus, e-pastu un internetu. Tātad, ja cilvēki gatavojas veidot attiecības kopienas ietvaros, būtu maināms ne tikai pats kopienas jēdziens kā tāds, bet izstrādājami arī tādi kopienas modeļi, kuri būtu savietojami ar mobilu un tehnoloģiski sarežģītu sabiedrību. [8]

### Uz kopienu balstīta sociālā aprūpe: kopienas attīstības modelis [8]

V. Brugemanns, atsaucoties uz Hariju Spehtu (*Harry Specht*) un Marku Kortniju (*Mark Courtney*), aplūko **uz kopienu balstītu sociālās aprūpes modeli**, kurš piedāvā inovatīvu pieeju sociālajā darbā. Autori H. Spehts un M. Kortnijs norāda, ka tradicionāli sociālo darbu izprot kā terapeitisku profesiju, kura akcentē preventīvos pasākumus, nevis aprūpi (172.lpp.). **Taču uz kopienu balstīta sociālās aprūpes modeļa pamatā ir holistisks priekšstats par sociālajiem pakalpojumiem, kas vērsti uz visu kopienu kopumā,**

nevis tikai uz tās nabadzīgāko un līdz izmisumam novesto iedzīvotāju daļu. Tā noraida tradicionālo sociālo pakalpojumu sniegšanas modeli, saskaņā ar kuru:

- ✓ sociālie pakalpojumi sasniedz savu mērķi, likvidējot atsevišķas vājās vietas;
- ✓ sociālie pakalpojumi sniedzami iespējami nepievilcīgākā formā, lai cilvēki nejustu pārāk lielu aicinājumu tos izmantot;
- ✓ sociālo pakalpojumu klāstu kontrolē politiķi un profesionāli administratori – mazturīgo iedzīvotāju slāņu pārraudzīšanas mūsdienu ekvivalents. [8]

H. Spehta un M. Kortnija koncepcija paredz tādu **kopienas pakalpojumu centru izveidi**, kuri balstīti uz gadsimtu mijā populāro modeli **apmetņu kustība** (*Settlement House Movement*). Šo centru izveides pamatā ir teritoriālais princips, bet to darbība galvenokārt saistīta ar pieaugušo kopienas locekļu izglītošanu, grupu izveidošanu, kā arī ar kopienas apvienību dibināšanu (8). Pakalpojumu centri ir domāti visiem kopienas locekļiem un tiek finansēti par sabiedriskiem līdzekļiem. Kopienas vadītāji nāk nevis no profesionāļu vides, bet gan izaug no pašas kopienas.

Autori norāda, ka šāda uz kopienu balstīta sociālās aprūpes sistēma būs:

- ✓ **universāla** jeb sasniedzama ikvienam;
- ✓ **visaptveroša** jeb tāda, kura vienā ierobežotā teritorijā nodrošinās visus pilsētvidei nepieciešamos sociālos pakalpojumus;
- ✓ **pieejama** jeb tāda, kurai viegli varēs piekļūt ikviens paredzētajā pakalpojumu sniegšanas teritorijā dzīvojošs cilvēks;
- ✓ **saprotama**, jo kopienas iedzīvotājiem būs ievērojama loma pakalpojumu sniegšanas politikas izveidē un praktiskās realizācijas uzraudzībā. [8]

Šāda modeļa priekšrocība ir tā, ka aprūpi saņem visa kopiena, nevis atsevišķi tās locekļi. *Uz kopienu balstīta sociālās aprūpes sistēma rosina pilnīgi visas kopienas ģimenes pilnā sastāvā (bērnus un pieaugušos) izvirzīt problēmas, kā arī dalīties nozīmīgā sociālā un kultūras pieredzē.*

Uz kopienu balstīta sociālās aprūpes sistēma neuzspiež kauna zīmi mazturīgajiem, bet gan pievērš uzmanību tādām visu kopienas

locekļu neatliekamajām vajadzībām kā bērnu aprūpe un konsultācijas, palīdzība un padoms attiecībā uz bērnu audzināšanu, veselību, stāvokli ģimenē utt. Mainīta ir arī terminoloģija. Vairs netiek runāts ne par *gadījumu*, kā tas ir sociālo gadījumu sistēmā, nedz par *pacientu* vai *klientu*, kā tas ir psihoterapijā. Šajā sistēmā pakalpojumu centru lietotāji tiek dēvēti par *locekļiem*, *pakalpojumu ņēmējiem* vai *iedzīvotājiem*.

Pakalpojumu nodrošināšanā pats svarīgākais ir sociālo grupu darbība. Šādu sociālo grupu darbība akceptē atsevišķu kopienas locekļu sociālo lomu un realizē būtiskas sociālās funkcijas, kas attiecināmas uz noteiktu kopienas locekļu statusu, piemēram, studenti, strādājošie vai arī tie, kas gatavojas veidot jaunu ģimeni. Vislabāk tas izvērtējams, ņemot vērā apjomu, kādā tas redzams kopienas grupā, kur attiecīgais indivīds savā ikdienas dzīvē darbojas – skolā, darbā vai ģimenē. Sociālais darbs, kura rezultātā veidojas tādas daudzveidīgas kopienas struktūras kā tuvākās apkaimes apvienības, rotaļu grupas, vecāku grupas, pašpalīdzības grupas, veselības veicināšanas, sporta aktivitāšu, meditāciju grupas utt., ir tiešāks un efektīvāks kopienas funkcionēšanas un pastāvēšanas veids virzienā uz atbalsta sniegšanu un savstarpēju sadarbību ar kopienas locekļiem.

Ar šā modeļa palīdzību tiek veicināta kopienas locekļu savas vērtības apzināšanās, nevis uzsvērtas viņu vājās vietas, padarot šos cilvēkus atkarīgus no atsevišķa terapeita vai sociālā darbinieka, kura kompetencē ir viena noteikta gadījuma izskatīšana, atzinības un atbalsta sniegšana utt.

Mūsdienā uz kopienu balstītā sociālās aprūpes sistēmā viss sākas ar pieņēmumu, ka pati kopiena kā tāda spēj risināt pat visindividuālākās cilvēku problēmas, darbojoties tādās grupās kā klases, pašpalīdzības grupējumi, sociālie klubi, izklaides grupas, īpašo interešu grupas un kopienas ietvaros funkcionējošās pakalpojumu sniegšanas organizācijas. Turklāt tiek pieņemts, ka darbam ar noteiktiem kopienas grupējumiem sociālo vajadzību apmierināšanas jomā ir priekšrocības, jo papildus atsevišķo kopienas locekļu problēmu risināšanai palielinās visai kopienai raksturīgo problēmu risināšanas spēja.

Šādu centru vadītāji tiek izraudzīti no kopienas iedzīvotāju vidus, no lielāko vadības institūciju un brīvprātīgo organizāciju pārstāvjiem, uzraudzību pār centru programmu izpildi lielā mērā

uzticot kopienas iedzīvotājiem. Finanšu līdzekļi šādu centru izveidei tiek iegūti, izveidojot neatkarīgu rajonu ar savu nodokļu iekasēšanas sistēmu. [8]

Raksta autores skatījumā parādītais modelis var kļūt par ceļu arī Latvijā, kā efektīvāk sadarbībā ar kopienas cilvēkiem īstenot sociālo taisnīgumu un tos centienus, uz kuriem vedina demokrātija, sociālā labklājība un sociālā darba standartā izvirzītie mērķi. Aktualizējas sociālā darbinieka – zinoša, humāna un ieinteresēta profesionāļa – kā sadarbības organizētāja un izmaiņu veicinātāja loma. Un tomēr veidam, kā organizēt kopienas aktivitāti un kā īstenot sociālo harmoniju, sociālo stabilitāti un indivīdu sociālo attīstību, ir svarīgi būt tādām, kas arī pašam sociālajam darbiniekam ļauj justies brīvi un enerģiski esošajā situācijā. Tāds arī ir raksta noslēguma vēlējums sociālajiem darbiniekiem – **meklēt un atrast tās profesionālās pieejas darbam, kas ļauj īstenot savus talantus un kopumā individuālās profesionālās kompetences!**

### Kopsavilkums

Raksts *Sociālā darba makroprakse kā sociālo izmaiņu veikšana* kopumā aicina izmantot sociālā darba makroprakses iniciatīvas praktiskā darbībā arī tos praktiķus, kuru ikdienas darbs vairāk orientēts uz darbu ar individuālu klientu. Rakstā sociālā darba makroprakses būtība parādīta kā sociālā darbinieka iespēja īstenot globālā sociālā darba standarta iniciatīvas, aktivizējot kopienas potenciālu. Īpaša vērība pievērsta izmaiņu veikšanai, parādot izmaiņu aģenta lomas īstenošanas iespējas. Sociālā darba makroprakses būtības skaidrojums balstīts uz kopienas attīstības teorētiski praktiskajām atziņām. Rakstā skaidroti tādi jēdzieni kā sociālā darba makroprakse, izmaiņu veikšana, sociālās problēmas, kopienas attīstība u.c. Pamatā izmantotas V. Brugemana, K. K. Kirstas-Ašamanes un G. H. Halla, jun., M. Rodžera, R. Brodija un M. Neiras, Dž. Ritcera, Dž. Midžlija, H. Spehta un M. Kortnija teorētiskās atziņas.

### Izmantotās literatūras saraksts:

1. Hermansens O. F. Sociālais darbs kopienā. Dzīves jautājumi III: Zinātniski metodisks rakstu krājums. Dr. paed. L. Šiļņevas virsredakcijā. – Rīga: SDSPA „Attīstība”, 1998., 52.–94. lpp.
2. Filipoviča Dz., Judeiks A., Volkovs J., Zunde L. Sociālais darbs makrolīmenī: sociālo pakalpojumu modelēšana pensijas vecuma cilvēku sociālās izslēgtības mazināšanai kopienā. Diplomdarbs. Zin. vad. D. Gorlova. – Rīga: SDSPA „Attīstība”, 2003.
3. Rodžers M. Sociālā darba prakse makrolīmenī // Dzīves jautājumi II: Zin. metod. rakstu krājums. Dr. paed. L. Šiļņevas virsredakcijā. – Rīga: SDSPA „Attīstība”, 1996., 35.–48. lpp.
4. Rodžers M. Sociālā darba makroprakse. Lekciju (12.09.2006.) pieraksti (pierakstījusi D. Briede).– Rīga: SDSPA „Attīstība”, 2006.
5. Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca. Dr. paed. L. Šiļņevas redakcijā. – Rīga: SDSPA „Attīstība”, 2000.
6. Brody R., Nair M. D. Macro Practice: a generalist approach, third edition. Dheaton: Gregory Publishing Company, 1997.
7. Brueggemann W. G. The practice of Macro Social Work. Chicago: Nelson – Hall Publishers, 1997.
8. Brueggemann W. G. The practice of Macro Social Work, Second edition.- Stamford: Broons/Cole Thomson Learning, 2002.
9. Global Standards for Social Work Education and Training. – Adelaide, Australia, 2004.
10. Karen K. Kirst-Ashman, Grafton H. Hull, Jr. Generalist Practice with Organizations & Communities. 2nd ed. – USA: Wadsworth / Thomson Learning, 2001.
11. Lynne M. Healy. International Social Work.– New York: Oxford University Press, 2001. (prof. M.Rodžera materiāli 1. k. maģistrantiem, *Starptautiskais sociālais darbs*, 2007.)
12. Midgley J. Social Development: The Development perspective in Social Welfare.– London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 1995., 194 p.
13. Netting F. E., Kether P. H., McMurtry S. L. Social Work Macro Practice. – N.Y.: Longman, 1993.
14. Ritzer George. Handbook of Social Problems. A Comparative International Perspective. – Sage Publications, Inc., 2004.

## PROJEKTU UN SOCIĀLO PAKALPOJUMU PROGRAMMU REZULTĀTU NOVĒRTĒŠANAS METODES

*Lidija Šiļņeva*

Šis raksts ir loģisks sociālo programmu rezultātu mērīšanas temata turpinājums. [1; 2; 3; 4] Rezultātu novērtēšana ir būtiska sociālo institūciju vadības funkcija. Tiek izvērtēti projektu (programmu) īstermiņa un ilgtermiņa rezultāti, kā arī novērtētas projekta realizācijas rezultātā notikušās pārmaiņas. Projektu vadītājiem ir jāatbild uz vairākiem jautājumiem: kādi ir nozīmīgākie rezultāti, kurus plānojam sasniegt? Kāda ir projekta paredzētā ietekme uz klientu, personālu, sociālo institūciju, kopienu? Kāda ir projekta neparedzētā ietekme?

Tā kā projekti bieži vien nodrošina rezultātus, kas sākotnēji netika uzskatīti par mērķi, un sociālās iniciatīvas saistībā ar komplicētām, visaptverošām, uz kopienu balstītām aktivitātēm ir grūti izmērāmas, ļoti svarīgi ir attīstīt un teorētiski pamatot rezultātu novērtēšanas metodiku. Šo nepieciešamību aktualizē arī ES finansēto projektu rezultātu noteikšanas mehānisms, kas iekļauj pamatkritērijus ne vien projektu paredzamo gala rezultātu novērtēšanai, bet arī neparedzēto un starpperiodu rezultātu mērīšanai. [5] Saprotot, ka rezultātu novērtēšanai ir ļoti būtiska loma katrā projekta attīstības posmā, ir svarīgi darbību plānot:

- nosakot, kādi projekta rezultāti ir paredzēti;
- pārdomājot, kā individuālie iemītņieku/ dalībnieku/ klientu rezultāti ir saistīti ar noteikta projekta/ sociālā pakalpojuma programmas vai sistēmas rezultātiem.

Tas viss aktualizē jautājumu par novatorisku metožu izmantošanu un attīstīšanu dažādu rezultātu kategorijās.

Atslēgas vārdi: projektu novērtēšana, novērtēšanas metodes, loģiskas modelis, rezultātu veidi, rezultātu ietekme, loģiskas modeļu veidi, teorijas loģiskas modelis, rezultātu loģiskas modelis, aktivitāšu loģiskas modelis.

## 1. Projektu novērtēšanas nepieciešamība

Kvalitātes novērtēšana pēta rezultātus projekta dažādos līmeņos. Tas sekmē personāla un visu ieinteresēto pušu tiešanos uz sociālām pārmaiņām, kuras tiešām projekta īstenotāji vēlas redzēt klientu sociālajā dzīvē. Un tas savukārt:

- parāda projekta rezultativitāti un nodrošina turpmāko finansēšanu vai paplašināšanos/ reprodukciju;
- palīdz atbildēt uz jautājumiem par to, kas darbojas, kam tas ir paredzēts, kādos apstākļos darbojas un kādā veidā uzlabotas programmas palielina sociālo pakalpojumu efektivitāti;
- nosaka, kuras ieviešanas aktivitātes un kontekstuālie faktori veicina vai kavē rezultātu un kopējo sociālās programmas kvalitāti. [6]

Runājot par komplicētām sociālo sistēmu pārmaiņām un to rezultātu novērtēšanu, ir svarīgi atzīmēt, ka gala rezultātus varēs ieraudzīt tikai pēc gadiem un vairākus vēlamos rezultātus būs grūti izmērīt, izmantojot tradicionālās kvantitatīvās metodoloģijas. Tomēr šo projektu iniciatīvas dod solījumu, ka pārmaiņas kopienā patiešām tiks ieviestas. Un tāpēc ir svarīgi izmantot dažādas novērtēšanas metodes, lai iegūtu iespējami vairāk informācijas par to, kāpēc un kādā veidā programmas tiek izmantotas. Pie tam, balstoties uz personisko vairāku gadu pieredzi projektu novērtēšanas jomā, izmantoto literatūru un augstskolas pieredzi, strādājot ar ES finansētiem projektiem, ir skaidras trīs lietas.

**Pirmkārt, process katrā kopienā un katra projekta ietvaros ir atšķirīgs, tāpēc nepastāv viens pareizs veids, kā veikt novērtēšanu.** Katrs projekts ir orientēts uz dažādu klientu kombinācijām, tajā ir izmantotas dažādas pakalpojumu nodrošināšanas pieejas, tas atrodas dažādos attīstības posmos un saskaras ar atšķirīgiem kontekstuāliem jautājumiem. Tādējādi novērtēšanas process, kas ir jāizstrādā, lielākoties būs atkarīgs no vietējiem apstākļiem un nosacījumiem. [9]

**Otrkārt, procesā pastāv konkrēti izšķirošie elementi un rīcības soļi, kuri jārisina katra projekta ietvaros, lai nodrošinātu**

**efektīvu novērtēšanas stratēģijas attīstību un realizēšanu, kas dos reālus uzlabojumus.**

**Un, treškārt, plānošanas procesa nepārtrauktība.** Jebkura projekta procesa soļi (fāzes) norāda uz zināmu kārtību, taču pēc būtības tie ir **evolucionāri**.

Katra soļa atšķirīgie aspekti tiks izmantoti novērtēšanas stratēģijas attīstības un ieviešanas procesā. Neatkarojot šā raksta autores publikācijā „Sociālo projektu un sociālo pakalpojumu programmu novērtēšana” [2, 2004] pausto galveno domu, ir svarīgi tomēr norādīt, ka, lai gan katrs projekta novērtēšanas solis pats par sevi ir ļoti svarīgs, tie visi ir caurvijoši. Tas ir soļu labi pārdomāts komplekss projekta pieteicēju rīcību vadlīnijās, kā rezultātā tiks veikta efektīva un izmantojama novērtēšana.

Jebkurai novērtēšanai ir daudz ieinteresēto pušu. Ieinteresētā puse ir jebkura persona vai grupa, kas ir ieinteresēta projekta novērtēšanā vai novērtēšanas rezultātos. Ieinteresētās puses ir investori, projekta personāls un administratori, projekta dalībnieki vai pakalpojumu saņēmēji, kopienu/ institūciju vadītāji, sadarbības organizācijas un citi, kas tieši vai netieši ir ieinteresēti, lai programma būtu efektīva. Visas ieinteresētās puses iekļaut novērtēšanas procesā, protams, nav reāli, taču, veicot novērtēšanas plāna projektēšanu vai pārveidošanu, ir svarīgi konsultēties ar iespējami daudzu ieinteresēto pušu grupu pārstāvjiem. Tas ne tikai mazinās darbinieku bažas par novērtēšanas procesu un palielinās ievāktās informācijas daudzumu un ticamību, bet arī palielinās ieteikumu akceptēšanas un realizēšanas iespējamību. Kaut gan šis solis ir laikietilpīgs un tur pastāv konflikta iespējamība, tas tomēr ir laika un pūliņu vērts. Iesaistot daudzas ieinteresētās puses, pastāv garantija, ka novērtēšanas process būs daudz raitāks, samazinās personāla bažas par novērtēšanas kvalitāti, iegūtā informācija ir daudz ticamāka un no dažādām perspektīvām. Tādējādi, lai projekts gūtu piensumu no dažādām pusēm, vienlaikus dodot reālu iespēju visiem iesaistītajiem līdzdarboties novērtēšanas procesā, ir svarīgi apzināties, ka:

- Ieinteresētām pusēm ir atšķirīgas, dažreiz pat pretrunīgas intereses un viedokļi. Tām ir arī dažādi pilnvaru līmeņi. Projekta vadītājiem ir lielākas pilnvaras nekā personālam. Projekta investoriem ir īpaša pilnvaru pakāpe. Tāpēc ir vērts atbildēt uz jautājumiem: kuras no

ieinteresētajām pusēm nav tikušas uzklauskātas? Kā var veidot vienprātību un kā novērtēšanas jautājumus noteikt prioritārā secībā?

- Saņemot ieguldījumu no daudzām ieinteresētām pusēm, ir jāapzinās daudzi ar projektu saistīti interešu līmeņi. Projekta novērtēšanas grupai ir jābūt sagatavotai pavājināt ietekmi no konkrētām ieinteresētajām pusēm, kuras pieņem spriedumu, kas projektam nav labākais variants.
- Arī vērtētāji ir ieinteresētās puses. Kāda ir viņu interese? Kā tas var ietekmēt to, kā ir plānota novērtēšana? Uz kādiem jautājumiem tiek koncentrēta uzmanība un kādas interpretācijas tiek veidotas?

## 2. Loģikas modelis kā metode projekta izstrādē un novērtēšanā

Iedarbīga metode, kā plānot starpposma un ilgtermiņa rezultātus, ir loģikas modelis. Kā jau teikts rakstā „Sociālo programmu rezultātu sasniegšana un mērīšana” [1, 2005], loģikas modelis ir attēls, kas parāda, kā projekts (programma) darbojas, kāda ir programmas pamatteorija un pamatpieņēmumi. Projekta loģikas modelis norāda, kā programmas rezultāti (gan īstermiņa, gan ilgtermiņa) ir saistīti ar programmas aktivitātēm/ procesiem un teorētiskajiem pieņēmumiem/ principiem. Šis modelis kalpo par projekta ceļvedi, akcentējot to, kā paredzēts strādāt, kādas aktivitātes jāveic, lai iegūtu vēlamus rezultātus.

Izstrādājot un izmantojot programmas loģikas modeli, var iegūt ļoti daudz. Pirmkārt, *programmas plānošanas ieguvums*. Lietojot programmas loģikas modeli kā daļu no novērtēšanas procesa, personālam būs iespēja saglabāt koncentrāciju uz rezultātiem, savienot starpposma rezultātus ar ilgtermiņa rezultātiem, kā arī priekšplānā saglabāt programmas pamatpieņēmumus. Īsāk sakot, programmas loģikas modeļa veidošanas process sniegs izpratni par programmu, par to, kā sākumā bija iecerēts strādāt un kādas adaptācijas nepieciešams veikt, kad programma jau ir gatava sākt darboties.

Otrkārt, programmas loģikas modelis nodrošina efektīvu pamatu, uz kura balstoties var veikt *nepārtrauktu programmas novērtēšanu*, kurā savukārt ir izskaidrots, kā programma iegūs vēlamus rezultātus.

Tādējādi var sistemātiskāk izšķirt, kuras programmas daļas ir nepieciešams izpētīt, lai noteiktu, vai pieņēmumi ir bijuši pareizi vai nepareizi. Programmas loģikas modelis sekmē novērtēšanas koncentrāciju uz katru modeļa pasākumu, lai redzētu, kas notiek, kas darbojas, kas nedarbojas un uz ko nedarbojas.

Loģikas modelis vai uz teoriju balstīta novērtēšana ir arī efektīva pieeja, lai novērtētu kompleksas iniciatīvas, kas ietver nemateriālus rezultātus (kā, piemēram, palielinās kopienas iedzīvotāju līdzdalība) vai ilgtermiņa rezultātus, kuri netiks sasniegti vairākus gadus. Programmas loģikas modelis izkārtos starposma rezultātus un vairāk izmērāmus rezultātus ceļā uz ilgtermiņa un nemateriāliem rezultātiem. Tādējādi tiek radīts iedarbīgs veids, kā plānot daudz kompleksāku iniciatīvu progresu un veikt uzlabojumus, vadoties pēc jaunās informācijas.

Visbeidzot, *loģikas modeļa izstrādes procesam* ir vērtība. Šis process ir interaktīvs, jo visām iesaistītajām pusēm ir jāstrādā kopīgi, lai noskaidrotu programmas loģisko pamatu un nosacījumus, pie kuriem visticamāk tiks gūti panākumi. Aktivitāšu nepilnības, vēlamos rezultātus un teorētiskos pieņēmumus var noteikt pēc izrietošajām pārmaiņām, kas balstītas uz vienprātības veidošanu un loģisko procesu, nevis uz personībām, politiku vai ideoloģiju. Uzskatu skaidrība, kas rodas modeļa veidošanas procesā, kļūst par vispārējās programmas panākumu būtisku sastāvdaļu. Pats modelis rada galveno tematu diskusijām. To var izmantot, lai citiem sniegtu skaidrojumu par programmu un lai starp iesaistītajām pusēm veidotu vienotības apziņu. [9]

*Projekta (programmas) projektēšanā un plānošanā* loģikas modelis kalpo par plānošanas instrumentu, lai izstrādātu programmas stratēģiju un paaugstinātu spēju izskaidrot un attēlot programmas ideju un pieeju ieinteresētajām pusēm, ieskaitot finansētājus. Loģikas modelis var palīdzēt izstrādāt programmas projekta struktūru, projekta izpildes organizēšanu un iestiprināt pašnovērtējumu, balstoties uz kopīgo izpratni par to, kam ir jānotiek. Plānošanas periodā, izstrādājot loģikas modeli, ieinteresētajām pusēm būtu lietderīgi izpētīt labās prakses pētījumu un praktiķu piemērus, ņemot vērā izvēlētais stratēģijas un aktivitātes rezultātu sasniegšanai.

*Projekta (programmas) ieviešanas periodā* loģikas modelis veido centrētas vadības būtību, kas palīdz identificēt un vākt datus,

kuri nepieciešami programmas pārraudzībai un pilnveidošanai. Izmantojot loģikas modeli programmas ieviešanas periodā, visa enerģija ir jācentrē uz rezultātu dokumentēšanu un sasniegšanu. Loģikas modeļi palīdz izsvērt un sakārtot prioritārā secībā programmas aspektus, kuri ir ļoti būtiski, lai sekotu līdzī, sniegtu pārskatus un nepieciešamības gadījumā veiktu korekcijas.

Programmas novērtēšanas un stratēģijas pārskatu periodā loģikas modelis atspoguļo programmas informāciju un progresu attiecībā uz projekta mērķiem.

Visiem zināms, cik svarīgs finansētājiem, kā arī kopienas ieinteresētajām pusēm ir pārskats par rezultātiem. Stratēģiskajā mārketiņgā loģikas modeļi var palīdzēt trīs primāros veidos:

- programmas attēlot skaidrā un pietiekami noteiktā valodā, lai tās varētu saprast un novērtēt;
- uzmanību un resursus koncentrēt uz prioritārajām programmas darbībām un galvenajiem rezultātiem mācību un programmas pilnveidošanas nolūkos;
- izstrādāt mērķtiecīgu komunikāciju un mārketiņga stratēģijas. [7, 8]

Tālāk skatāmajā tabulā ir atspoguļota attiecība starp sekmīgu projektu (programmu) un ieguvumiem, kas gūti loģikas modeļu izmantošanas rezultātā.

*1.tabula*

### Loģikas modeļa izmantošanas ieguvumi

Programmas elementi	Programmas panākumu kritēriji	Ieguvumi no programmas loģikas modeļiem
Plānošana un projektēšana	Ir definēti programmas mērķi, uzdevumi un būtiskā blakusiedarbība	Atrod „plaisas” programmas teorijā vai loģikā un strādā pie to novēršanas
	Programmas mērķi un uzdevumi ir ticami un iespējami	Veido kopējo izpratni par to, kas ir šī programma un kā tās daļas kopīgi darbojas
Programmas ieviešana un pārraudzība	Var iegūt atbilstošus, ticamus un lietderīgus izpildes datus	Koncentrējas uz visbūtiskāko savienojumu starp rīcību un rezultātiem vadības procesā
Novērtēšana, komunikācija un mārketiņgs	Novērtēšanas rezultātu paredzamie lietotāji ir vienojušies par to, kā informācija tiks izmantota	Nodrošina veidu, kā ieinteresētās puses tiek iesaistītas projektēšanā, izpildes procesos un novērtēšanas izmantošanā

### 3. Loģikas modeļu veidi

Sociālā darba prakses un projektu vadības izpēte ASV un Latvijā norāda, ka loģikas modeļi visbiežāk ir kompleksi un piederīgi vienai no trim kategorijām: uz teoriju orientēts modelis (konceptuāls), uz rezultātiem orientēts modelis un uz aktivitātēm orientēts modelis (praktisks), vai arī dažādu veidu kombinācija. [7] Nav neierasti, ja programmā tiek izmantoti visi trīs loģikas modeļu veidi dažādiem nolūkiem. Neviens no modeļiem nav pilnībā atbilstošs vajadzībām, tāpēc nepieciešams noteikt, ko tieši ar loģikas modeļi projekta īstenošanai vēlas sasniegt.

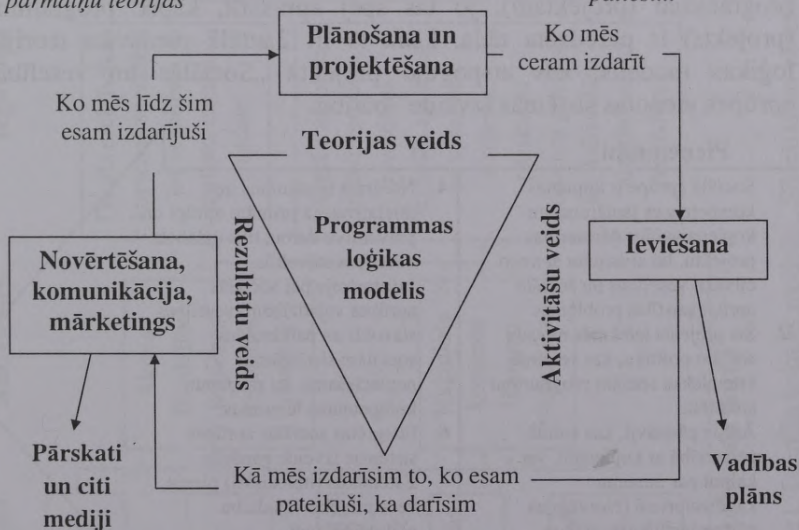
#### Iecerētie rezultāti

*Ir jāsniedz ieguldījums jūsu vēlamajās rezultātos, vadoties pēc šo pārmaiņu teorijas*

Granta piedāvājums

#### Sākums

*Ja jūsu pieņēmumi par faktoriem, kuri ietekmē jūsu jautājumus, ir patiesi...*



#### Plānotais darbs

*Tad jūsu plānotās aktivitātes, kas izstrādātas pēc šiem pieņēmumiem...*

1. attēls. Loģikas modeļu veidi: akcents un stiprās puses

*Uz teoriju orientētie modeļi* akcentē pārmaiņu teoriju, kura ietekmē programmas projektu un plānu. Šie loģikas modeļi nodrošina iemeslu plašu izskaidrojumu, lai sāktu pētīt minētās programmas ideju. Dažkārt šiem modeļiem ir papildu daļas, kas precizē programmas risināmo problēmu vai jautājumu, attēlo iemeslus noteiktu risinājumu stratēģiju veidiem, apvieno stratēģijas ar iespējamajām aktivitātēm un citus plānotāju pieņēmumus, kuri ietekmē efektivitāti. Šie modeļi parāda, kā un kāpēc jums šķiet, ka jūsu programma darbosies. Tie tiek veidoti no „kopējās ainas” uzskatiem un idejām, kas rodas, konceptualizējot piedāvāto programmu. Šie modeļi bieži vien tiek izmantoti, lai veidotu „ietvaru” granta piedāvājumiem. Modeļi apraksta detalizētus programmas izejas punktus, kuri programmas plānošanas un projektēšanas laikā ir vislietderīgākie. [10]

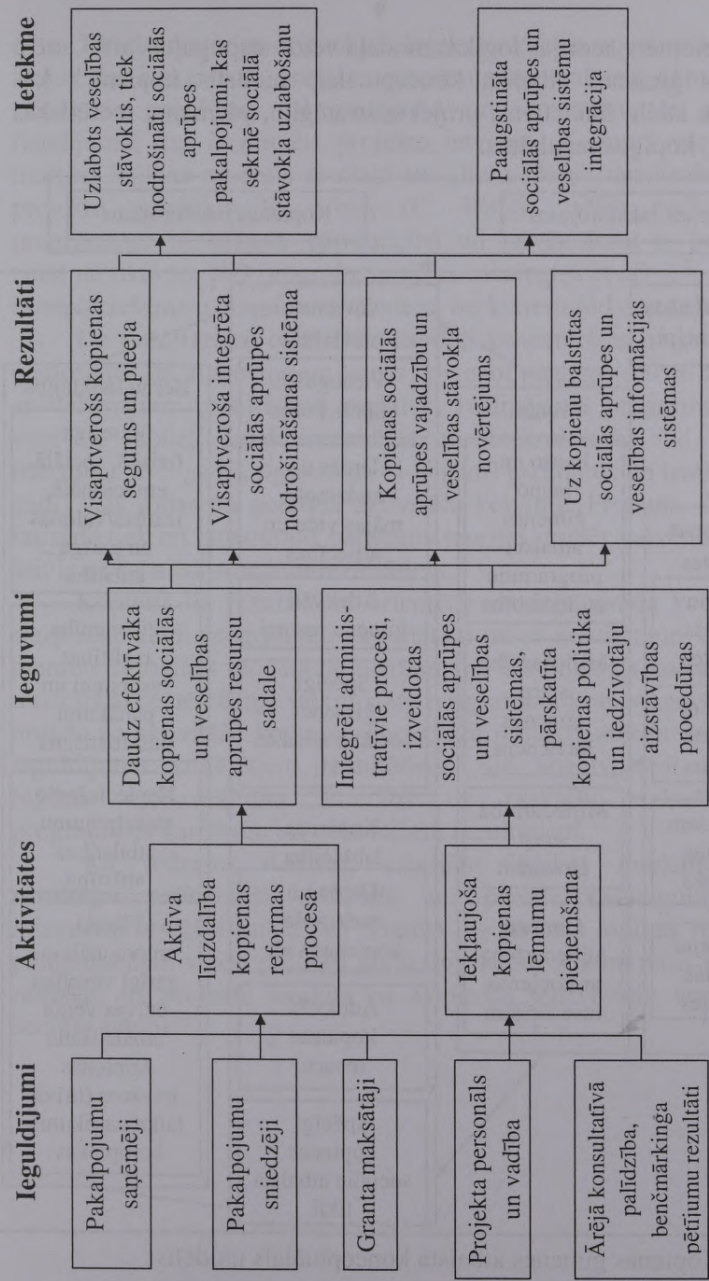
Šis modelis ir īpaši piemērots kompleksām, daudzšķautņainām iniciatīvām, kuru mērķis ir ietekmēt dažādu mērķgrupu iedzīvotājus. Tajā pat laikā teorijas loģikas modelis ir iedarbīgs arī vienkāršākai programmai (projektam), jo tas spēj aprakstīt, kāpēc programma (projekts) ir paredzēta tāda, kāda tā ir. 2.attēlā piedāvāts teorijas loģikas modelis, kas atspoguļo projekta „Sociālās un veselības aprūpes vienotas sistēmas izveide” būtību.

### Pieņēmumi

- |   |   |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sociālā aprūpe ir kopienas kompetences jautājums un kopiena veidos partnerības projektu, lai atrisinātu ar veco cilvēku veselības un sociālo aprūpi saistītās problēmas.</li> <li>2. Šis projekts ietekmēs novada sociālo politiku, kas veicinās kompleksu sociālo programmu attīstību.</li> <li>3. Ārējie pārstāvji, kas strādā partnerībā ar kopienām, var kalpot par izmaiņu katalizatoriem (Norvēģijas partnerinstitūcija, blakus novadi).</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Novirzot ienākumus un iniciatīvas uz primāro aprūpi un preventīvo darbu, tiks uzlabots veselības stāvoklis.</li> <li>5. Informācija par sociālās aprūpes vajadzībām, veselības stāvokli un palīdzošām sociālām sistēmām ir nepieciešama, lai pieņemtu kompetentus lēmumus.</li> <li>6. Integrētas sociālās aprūpes sistēmas izveide garantēs sistēmisko (holistisko) pieeju veco cilvēku vajadzību nodrošināšanai.</li> </ol> |
|---|---|

### Jūsu sākums

2.attēls. Teorijas loģikas modelis „Sociālās un veselības aprūpes vienotas sistēmas izveide”

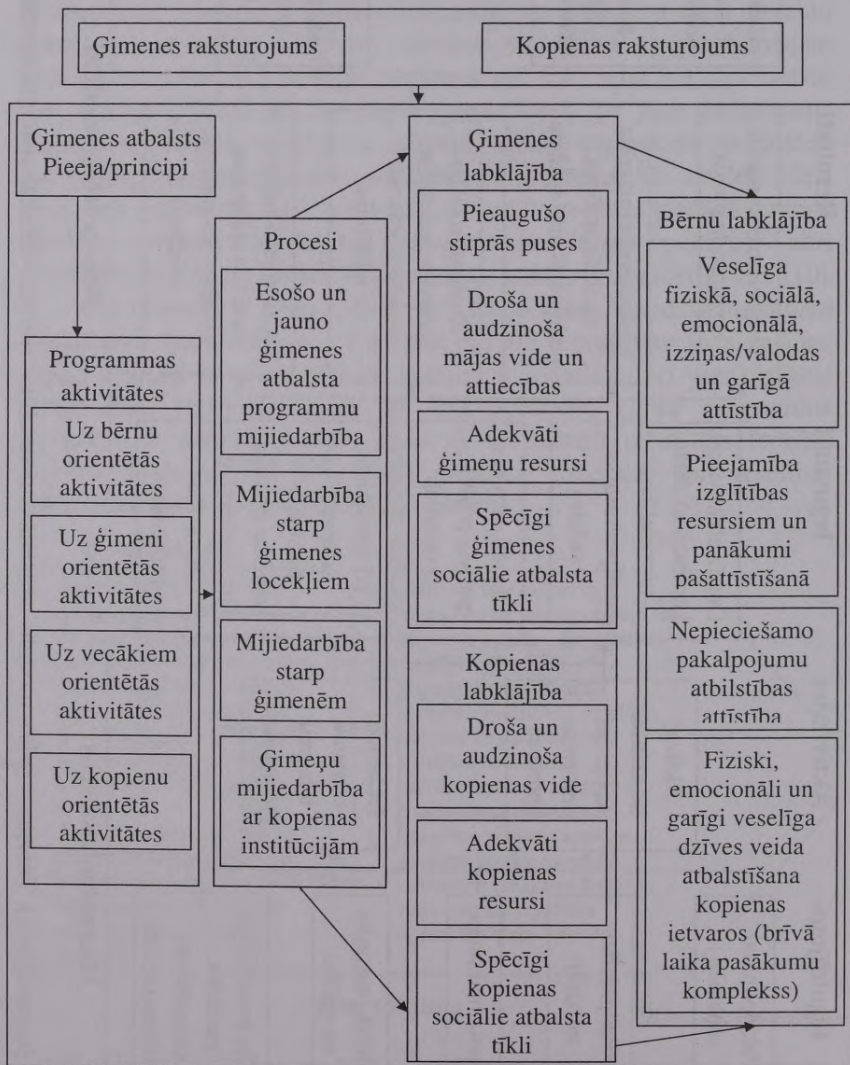


**Jūsu plānotais darbs**

**Jūsu iecerētie rezultāti**

2.attēls (turpinājums). Teorijas loģikas modelis „Sociālās un veselības aprūpes vienotas sistēmas izveide”

Kā piemērs, teorijas loģikas modeļa veids atspoguļots arī 3.attēlā „Kopienas ģimenes atbalsta konceptuālais modelis kopienā”, kas detalizētāk attēlo iniciatīvas, projekta stratēģiju, pārmaiņu teorētiskās nostādnes, kopīgos rezultātus.



3.attēls. Kopienas ģimenes atbalsta konceptuālais modelis

Tāpat uz teoriju orientētais loģikas modelis apvieno teorētiskās idejas, lai izskaidrotu projekta pieņēmumus. Galvenā uzmanība šeit vērsta uz problēmu vai jautājumu un iemesliem, lai piedāvātu risinājumu, kas ir iniciēts projekta ietvaros. Kopumā var teikt, ka teorijas loģikas modelis ir plašs un „lielu ideju” aptverošs. Sociālo projektu teorētiķis K. Veiss (*C. Weiss, 1998*) paskaidro, ka programmas plānošanā, pārraudzībā un novērtēšanā ir ļoti būtiski zināt ne tikai to, KO programma vēlas sasniegt, bet arī KĀ to izdarīt, ir nepieciešama uzmanība virzieniem, no kuriem rodas rezultāti.

**Uz rezultātiem orientētie modeļi** koncentrējas uz programmas plānošanas sākumposmu un tiecas apvienot resursus un/vai aktivitātes ar vēlamajiem rezultātiem praktiski realizējamā programmā. Bieži vien šie modeļi iedala rezultātus un ietekmi laikā, lai aprakstītu īstermiņa (1–3 gadi), ilgtermiņa (4–6 gadi) rezultātus un ietekmi (7–10 gadi), kas rodas no noteiktā aktivitāšu kopuma. Protams, šo modeļu izstrādē tiek arī izmantotas pārmaiņu teorijas, tomēr galvenais uzsvars šeit ir uz sasniedzamajiem rezultātiem.

Kopumā uz rezultātiem orientētie modeļi parāda kopsakarības starp noteiktām programmu aktivitātēm un to rezultātiem. 5. attēls ir piemērs šī loģikas modeļa pielietojumam. Šis lineārais kolonnas veida modelis akcentē cēloņa saikni starp programmu komponentēm. Bultas norāda uz aktivitāšu kopumu, kuras, pēc projekta autoru domām, dos ieguldījumu konkrētiem rezultātiem. Šie apgalvojumi kalpo par loģikas apliecinājumu attiecībā uz saskaņoto sakarību starp programmas darbībām un vēlamajiem rezultātiem.

Kā redzams 4.attēlā, rezultātu loģikas modelis akcentē rezultātus salīdzinoši detalizēti un paredz sasniegumus ārpus iniciatīvai atvēlētā laika. Arī 5.attēlā piedāvātais loģikas modelis no pieņēmumiem veido procesu aprakstu, paredzot konkrētus rezultātus, norādot arī projekta ietekmi uz kopienas iedzīvotāju veselības un sociālo stāvokli.

## Ieguldījumi

Pakalpojumu saņēmēji/patērētāji, pakalpojumu sniedzēji un granta maksātāji piedalās vadības procesos

Pietiekams personāls ar ekspertiem un vadību, lai programmu ieviestu vietējā līmenī

Pietiekams ārējais konsultatīvais un tehniskais atbalsts, lai palīdzētu personālam programmas ieviešanā

## Aktivitātes

Aktivitātes, kas iedrošina pakalpojumu saņēmējus, pakalpojumu sniedzējus un granta maksātājus meklēt risinājumu un sasniegt kopīgos mērķus

Aktivitātes, kas palielina klienta/patērētāja informētību un piecu veselības veicināšanai, slimību novēršanai un primārajiem aprūpes pakalpojumiem

Aktivitātes, kas palielina saikni starp primāro, sekundāro veselības aprūpi un sociālo pakalpojumu sistēmu

Aktivitātes, kas virza uz kopienas pakalpojumu tīkla attīstības plāna izstrādi

Aktivitātes, kas virza uz kopienas veselības un sociālās aprūpes informācijas tīkla izveidi

Aktivitātes, kas virza uz kopienas veselības un sociālās aprūpes novērtējuma un pārskatu programmas izstrādi

## Ieguvumi

Klienti, pakalpojumu sniedzēji un granta maksātāji vietējās pašvaldības meklē risinājumu un sasniegt kopīgos mērķus

Palielināta kopienas pieeja un līdzdalība veselības veicināšanā, slimību novēršanā un pieejas modelēšanā primārajiem sociālās aprūpes pakalpojumiem

Izveidotas saiknes starp primāro, sekundāro veselības aprūpi un sociālo pakalpojumu sistēmu sadarbības programmas ietvaros

Izstrādāts novadu projekts visaptverošam kopienas segumam

Izveidots informācijas tīkla modelis

Izstrādāts kopienas veselības un sociālās aprūpes vajadzību novērtējums

## Rezultāti

Projekta dalībnieki ir izveidojuši sadarbības modeli, pakalpojumu novērtēšanas stratēģiju, ir identificēta līdzdalība kopīgajā lēmumā

Palielinājies to kopienas locekļu skaits, kuri izmanto veselības veicināšanas programmas, slimību preventīvos pasākumus un sociālās aprūpes pakalpojumus

Kopienā uzlabota pieeja/segums apdrošinātām un neapdrošinātām personām, kā arī nodrošināta aprūpe mājās

Veselības un sociālo pakalpojumu sistēmu darbinieki izmanto datorizētus pakalpojumus informācijas vākšanai, uzglabāšanai un apmaiņai

Veselības medicīniskajās kārtes un sociālo vajadzību/ klientu sociālo gadījumu kārtes nodrošinātā informācija tiek izmantota kopienas lēmumu pieņemšanā, saglabājot klientu konfidencialo informācijas daļu

## Ietekme

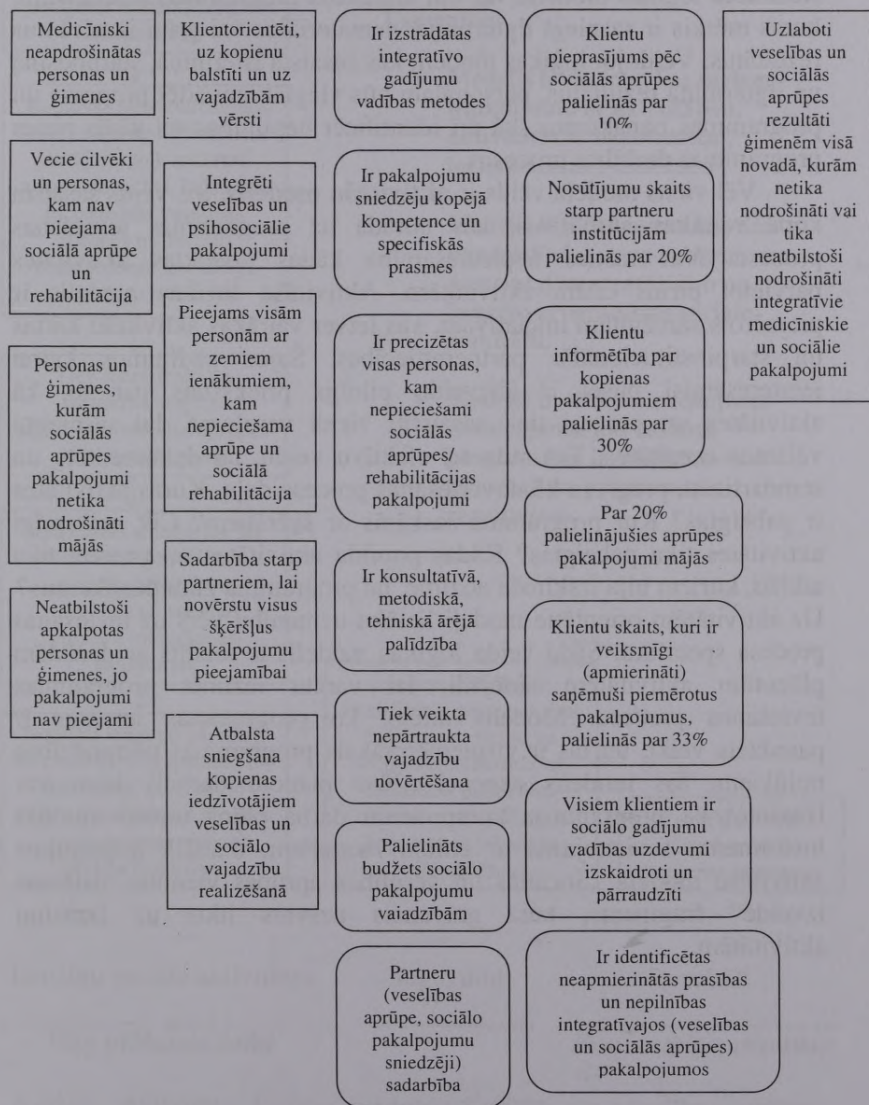
Uzlabots kopīgs iedzīvotāju veselības un sociālais stāvoklis

## Jūsu plānotais darbs

## Jūsu iecerētie rezultāti

4.attēls. Rezultātu loģikas modelis „Sociālās un veselības aprūpes vienotas sistēmas izveide”

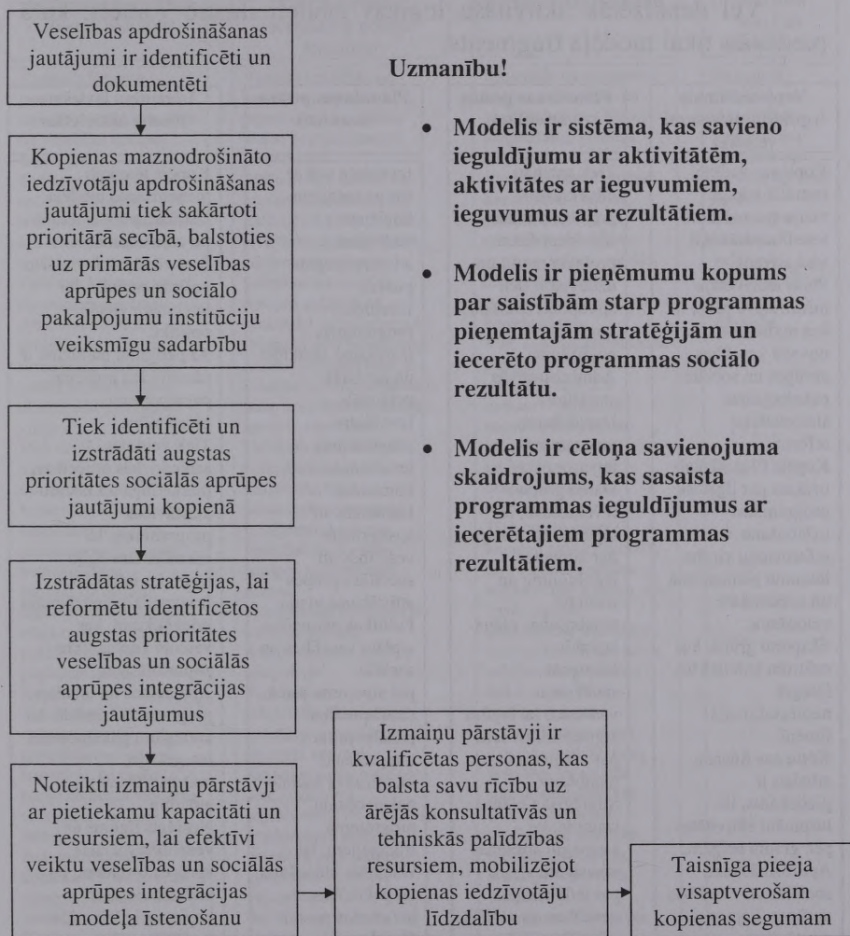
Kam → Pieņēmumi → Process → Rezultāti → Ietekme



5.attēls. Kopienas sociālās aprūpes un veselības aprūpes sadarbības programmas rezultātu loģikas modelis

Rezultātu modelis parāda mērķu un uzdevumu kopsakarību. Rezultātu loģikas modelis var būt atbilstošs programmas iniciatīvām, kuras mērķis ir sasniegt ilgtermiņa, nemateriālos vai grūti izmērāmus rezultātus. Veidojot loģikas modeli, kas sasaista īstermiņa, starpposma un ilgtermiņa rezultātus, personālam būs vieglāk novērtēt progresu un programmas panākumus, kā arī identificēt nepilnības un vājās puses programmas darbības procesos.

Vēl viens modeļa veids ir **aktivitāšu modelis**. Šis veids sasaista kopā vairākas aktivitātes, kas norāda uz programmas ieviešanas procesu. Var rasties nepieciešamība kādas noteiktas aktivitātes pārvietot pirms citām aktivitātēm. Aktivitāšu loģikas modelis ir piemērots sarežģītām iniciatīvām, kas ietver vairākas aktivitāšu kārtas un starpinstitucionālās partnerattiecības. Šajos gadījumos katrai ieinteresētajai pusei ir jāizveido pilnīgs priekšstats par to, kā aktivitātes un procesi tiek sasaistīti vienā veselumā, lai sasniegtu vēlamos rezultātus. Tas rada arī efektīvu veidu, lai dokumentētu un standartizētu progresu kā novērtēšanas procesa daļu. Kuras aktivitātes ir pabeigtas? Kur programma saskārās ar šķēršļiem? Cik veiksmīgi aktivitātes tika pabeigtas? Kādas papildu aktivitātes un procesi tika atklāti, kuriem bija izšķiroša nozīme, lai programma gūtu panākumus? Uz aktivitātēm orientētie modeļi lielāku uzmanību vērš uz ieviešanas procesa specifiku. Šāda veida loģikas modelis ir saistīts ar dažādām plānotām aktivitātēm tādējādi, lai varētu iezīmēt programmas ieviešanas procesu. Modelis attēlo, ko programmas ietvaros ir paredzēts veikt, un tas ir vispiemērotākais programmas pārraudzības nolūkiem. Šis modelis akcentē „Jūsu plānoto darbu”, kuru var izmantot kā programmas komponentu darba plānā un/vai vadības instrumentu savienojumā ar citiem modeļiem. 6.attēlā atspoguļots aktivitāšu modeļa „Sociālās un veselības aprūpes vienotas sistēmas izveide” fragments, kurā galvenais uzsvars likts uz izmaiņu aktivitātēm.



### Uzmanību!

- Modelis ir sistēma, kas savieno ieguldījumu ar aktivitātēm, aktivitātes ar ieguvumiem, ieguvumus ar rezultātiem.
- Modelis ir pieņēmumu kopums par saistībām starp programmas pieņemtajām stratēģijām un iecerēto programmas sociālo rezultātu.
- Modelis ir cēloņa savienojuma skaidrojums, kas sasaista programmas ieguldījumus ar iecerētajiem programmas rezultātiem.

Izmaiņu punkta aktivitātes

Ieguvumi

Rezultāti

Jūsu plānotais darbs

Jūsu iecerētie rezultāti

6.attēls. Aktivitāšu loģikas modeļa „Sociālās un veselības aprūpes vienotas sistēmas izveide” fragments

Vēl detalizētāk aktivitāšu loģikas modeli ilustrē 7.attēls, kurā piedāvāts tikai modeļa fragments.

Nepieciešamais ieguldījums/resursi (esošie)	Plānošanas posms Aktivitātes	Plānošanas posms Rezultāti	Īstermiņa ieviešana Posma aktivitātes
<p>Kopienas vadītāji izstrādā kopīgu vīziju par uzlabotu veselības stāvokli visā novadā. Plaša iedzīvotāju informatīvā bāze, kas nodrošina novada veselības aprūpes un sociālo pakalpojumu sistemātisku reformu. Kopējs filozofiskais uzskats par ilgstošu programmas uzlabošanu, uz informāciju virzīta lēmumu pieņemšana un kapacitātes veidošana. Ekspertu grupa, kas reformu katalizē un integrē nepieciešamajā līmenī. Kopienas finanšu atbalsts ir pietiekams, lai turpinātu aktivitātes pēc granta beigām. Apmācīšanas, sociālās un veselības aprūpes, kopienas aizstāvības programmu novērtējums. Stratēģiskā plānošana, mārketinga novērtēšana un sabiedrisko attiecību ekspertīze.</p>	<p>Tiek apzināti cilvēkresursi projekta vadībai, tiek identificēti projekta mērķi un uzdevumi, tiek apkopotas iestrādes kopienas vīzijas noteikšanai. Administratīvās struktūras izveidošana programmas ietvaros. Darba grupu izveidošana, lai iegūtu informāciju par kopienas ieguldījumu un ieteiktu uzlabošanas plāna izstrādi. Kopienas sanāksmju vadīšana, lai iegūtu atgriezenisko saiti par vīziju un plānošanu. Stratēģiskā plāna izstrāde, lai sasniegtu kopienas atvasinātu vīziju par iedzīvotāju veselības un sociālā stāvokļa uzlabošanu. Konceptuālu vajadzību novērtēšana, komunikācijas un ietekmes aktivitāšu plānošana un ieviešana.</p>	<p>Izveidota saikne starp esošajiem kopienas vadītājiem/ieinteresētajām pusēm. Izveidota programmas ieviešanas struktūra un apzināts personāls. Izveidotas programmas ieviešanas komandas. Izstrādāta un apstiprināta veselības un sociālās aprūpes attīstīšanas vīzija. Politikas pārmaiņas – plāni veselības un sociālo pakalpojumu jomā, datu apmaiņa, pakalpojumu integrēšana, identificēta sociālo pakalpojumu programma trūcīgajiem, lai veicinātu plānošanu un palīdzības ieviešanas posmu. Skaidrs sabiedriskais atbalsts kopienas konceptuālajai vīzijai.</p>	<p>Kopēja lēmumu pieņemšanas modeļa izstrāde, pilottestēšana un uzlabošana. Ir novērtēta ieinteresēto pušu kapacitāte, lai ietekmētu vietējo politiku. Ar pētījumu palīdzību ir identificēta kopienas pakalpojumu pieejamība. Tiek veidotas sabiedriskās attiecības, mārketinga un klientu aizstāvības programmas, lai sekmētu stratēģiju izstrādes uzsākšanu. Ir izanalizēti iedzīvotāju priekšlikumi, kas veicina kopējā tīkla paplašināšanu. Apmācības un atbalsta programmu izstrāde, lai atvieglotu pakalpojumu integrāciju, nodrošināšanu un attīstību. Noslēgts līgums ar veselības/sociālās aprūpes iestādēm, lai realizētu iesāktu kopienas iedzīvotāju sociālās aprūpes vajadzību novērtēšanu. Nodrošināts ekspertu un politiķu atbalsts sociālo un veselības pakalpojumu uzlabošanas projektiem.</p>

7.attēls. Aktivitāšu loģikas modelis „Sociālās un veselības aprūpes vienotas sistēmas izveide”

Īstermiņa ieviešana Posma rezultāti	Vidēja termiņa ieviešanas posms Rezultāti	Perspektīvie rezultāti	Vēlamās sociālās pārmaiņas
<p>Kopējais lēmumu pieņemšanas modelis izplatīts vietējās sociālās un veselības aprūpes organizācijās. Daļēborganizācijās uzlabota procesu integrācijas kapacitāte, kas ietekmē kopienas sociālo politiku. Uzlabota komunikācija un starporganizāciju attiecības saistībā ar projekta aktivitātēm. Stratēģiskā plānošana palīdz ieinteresētajām pusēm sasniegt kopējo vīziju. Tiek uzlabota administratīvās infrastruktūras kapacitāte, lai sekmētu veselības un sociālo pakalpojumu integrētu nodrošināšanu. Sociālo aprūpētāju izglītības programmas atbalsts sekmē sociālo pakalpojumu tīkla paplašināšanos. Kopienas veselības/sociālo pakalpojumu novērtēšanas dati tiek izmantoti, lai uzrādītu esošo kopienas veselības un sociālās aprūpes līmeni. Paaugstināta vietējā kopienas kapacitāte, lai integrētu sociālos un veselības pakalpojumus. Kopienas iedzīvotāju veselības stāvokļa un sociālās aprūpes uzlabošanas projekti ir atbalstīti un realizēti.</p>	<p>Vietējās veselības un sociālās aprūpes organizācijas palielina praksi kopējo lēmumu pieņemšanā. Pētījumi tiek balstīti uz kopienas aizstāvību un ietekmē sociālās politikas izveidošanu, kas sekmētu kopienas iedzīvotāju veselības un sociālās aprūpes uzlabošanu. Maksātāji un pakalpojumu sniedzēji gūst panākumus resursu koordinēšanā, ir uzlabota strīdu atrisināšana starp veselības un sociālās aprūpes sistēmām. Uzlabota pieejamība/nodrošinājums neapdrošinātām un mazturīgām personām. Ir stiprināti kopienas veselības un sociālās aprūpes novērtēšanas resursi. Paaugstināta veselības un sociālās aprūpes nodrošināšanas sistēmu integrācija. Palielināta pieejamība/līdzdalība veselības veicināšanai un primārai aprūpei. Kopienas organizācijas veic nozīmīgus ieguldījumus un nodrošina nepārtrauktu atbalstu veselības un sociālās aprūpes integrācijas veicināšanā. Sociālās aprūpes un aprūpes mājās pakalpojumi ir pieejami.</p>	<p>Iekļaujošs un saprotams kopienas veselības un sociālās aprūpes lēmumu pieņemšanas process. Kopienas administratīvais process, kas atbalsta vietējos mērķus attiecībā uz sociālās un veselības aprūpes datiem, politiku, aizstāvību, strīdu atrisināšanu un resursu koordinēšanu. Visā kopienā nodrošināta pieejamība sociālai aprūpei – noteikts pamata veselības un sociālo pakalpojumu plāns kopā ar stratēģiju, lai iekļautu neapdrošinātās vai mazturīgās personas. Tiek izveidota uz kopienas balstīta sociālās un veselības aprūpes informācijas sistēma, kas ietver izpildes pārraudzību, kvalitātes un izmaksu efektivitātes mērījumus, pieejamo dokumentāciju un pacientu/klientu apmierinātības datus. Kopienas iedzīvotāju veselības un sociālā stāvokļa novērtēšanā izmanto kopienas iedzīvotāju veselības profilus un sociālās situācijas vērtēšanas indikatorus. Visaptveroši integrēta sociālās aprūpes un veselības nodrošināšanas sistēma, kas paaugstina veselības veicināšanas lomu, slimību novēršanu, primāro aprūpi, integrē medicīnisko un sociālo pakalpojumu sistēmas.</p>	<p>Iekļaujoša lēmumu pieņemšana. Paaugstināta veselības un sociālās aprūpes sistēmu efektivitāte. Uzlabots iedzīvotāju veselības un sociālais stāvoklis.</p>

7.attēls (turpinājums). Aktivitāšu loģikas modelis „Sociālās un veselības aprūpes vienotas sistēmas izveide”

Izanalizējot šos trīs loģikas modeļus (teorijas, rezultātu, aktivitāšu), ir saprotams, ka nepieciešams izvēlēties projektam vispiemērotāko. Un kā jebkurai citai lietai, arī loģikas modeļu izmantošanai kā efektīvai metodei ir vajadzīga prakse.

#### 4. Elastība projektu novērtēšanas metožu izmantošanā

Novērtēšanas politika, kas ir pārāk nelokāma, var kavēt eksperimentu un risku uzņemšanu, tādējādi atturot personālu no veiksmīgāku projekta aktivitāšu un stratēģiju radīšanas. No otras puses, novērtēšanas projekts, kas nav izstrādāts pietiekami rūpīgi, var nomaskēt raksturīgās tendences, veicināt vērtīgu resursu izšķiešanu, vācot datus, kuri nerisina būtiskus novērtēšanas jautājumus, novest pie neprecīzas vai nepamatotas datu interpretācijas. Novērtēšanas elastību var saglabāt:

- izstrādājot novērtējumu, kas ir „atbilstošs” mērķa grupas un citu ieinteresēto pušu vajadzībām;
- vācot datus, kas ir būtiski konkrētu jautājumu un projekta vajadzībām;
- pārstrādājot novērtēšanas jautājumus un plānus, līdz ko mainās projekta apstākļi (piemēram, nepietiekams budžets, personāla darbinieku atvaļinājums/ slimība, nespēja atrisināt problēmu šajā projekta posmā);
- iejūtīgi izturoties pret kopienas kultūras jautājumiem;
- apzinoties novērtēšanai pieejamos resursus un pieprasot papildu resursus, ja rodas tāda nepieciešamība;
- izprotot projekta esošo kapacitāti (piemēram, vai projekta personāls ik dienas var veltīt 30 minūtes, lai aizpildītu anketas, kurās tiek dokumentētas viņu aktivitātes un izpratne par projektu);
- izprotot esošo tehnoloģiju iespējas un robežas un paredzot laiku neparedzētu problēmu atrisināšanai.

Sociālajā jomā projektu īstenotāji nodarbojas ar kompleksu sociālo problēmu risināšanu no dažādām kultūras un sociālajām perspektīvām. Tādējādi novērtēšana ir jāizstrādā ļoti uzmanīgi, lai tajā

ietvertu ieinteresēto pušu atšķirīgos viedokļus, vērtības, vajadzības un intereses.

Piemēram, projekts lauksaimniecības jomā var nodrošināt ievērojamus ekonomiskos ieguvumus, taču reizē atstāt negatīvu ietekmi uz ģimeni un kopienas kultūru. Ja projekta ietekme tiks vērtēta tikai no ekonomiskās attīstības viedokļa, tā būs labvēlīga. Bet vai tas nodrošinās absolūtu un precīzu priekšstatu par projektu?

Ir ļoti svarīgi vienmēr atgriezties pie novērtēšanas jautājumiem. Novērtēšanas komandas pārāk bieži koncentrējas uz informāciju un informācijas vākšanas metodēm, tādējādi pazaudējot jautājumus, kurus vēlas risināt. Jo vairāk novērtēšanas plāns tiks saistīts ar prioritārajiem jautājumiem, jo lielāka iespējamība, ka jautājumi tiks atrisināti veiksmīgi. Bez šīs sasaistes ir risks iegūt lielu daļu informācijas, kas nepalīdzēs atbildēt uz projekta galvenajiem jautājumiem.

#### 4.1. Datu vākšanas metožu noteikšana

Finanšu līdzekļu apsaimniekotāji veicina daudzveidību novērtēšanas metožu izmantošanā, tāpēc projekti ir jāvērtē no dažādiem skatpunktiem. Tā kā nav vienas noteiktas procedūras/programmas/ projekta, tāpat nav arī vienas noteiktas novērtēšanas metodes, ar kuras palīdzību varētu dokumentēt un izskaidrot projekta sarežģītību un pilnību. Tāpēc novērtēšanas plānos, cik vien iespējams, jāietver gan kvalitatīvās, gan kvantitatīvās datu vākšanas metodes. Pie tam svarīgi ir atcerēties, ka novērtēšanas plānam ir jābūt vienkāršam, elastīgam un uz projekta mainīgajām vajadzībām reaģējošam. Projekta novērtētāji var izvēlēties starp dažādām datu vākšanas metodēm, tai skaitā novērojumiem, intervijām, rakstveida aptaujas anketām, testiem, atsauksmju pašnovērtējumiem, dokumentu pārskatiem u.c. Bet, pirms nolemt, kuras metodes ir jāizmanto, derētu izvērtēt dažus principus.

- *Pieejamo resursu nodrošināšanas princips*

Šā principa īstenošana novērtēšanas procesā prasa pirms novērtēšanas plāna izstrādes, kam nepieciešama konkrēta projekta budžeta daļa un personāla laiks, noteikt pieejamos resursus un atbilstoši tam izstrādāt savu novērtēšanu. Ja no projekta kopējā budžeta novērtēšanas izdevumiem ir atvēlēti mazāk par 7–10%, ir

jāapsver iespēja pārskatīt finanšu līdzekļu sadalījumu vai papildu piesaisti. Aprēķinot vairāku datu vākšanas metožu izmaksas un izmantojot vairāku metožu kombinācijas, var prasmīgāk sabalansēt novērtēšanas procesa izdevumus.

- *Lejūtības pret projekta dalībniekiem princips*

Vai novērtēšanas plānā ir ņemtas vērā projekta dalībnieku un novērtēšanas komandas atšķirīgās kultūras iezīmes? Piemēram, ja puse no mērķa grupas runā tikai krievu valodā, vai plāna ietvaros ir paredzēts klientu apmierinātības pārskatus/ aptaujas izdrukāt gan latviešu, gan krievu valodā? Vai novērtēšanas personālam ir tekošas krievu valodas zināšanas, lai interpretētu atbildes? Un, ja mērķa grupai ir zems izglītības līmenis, vai nebūs lieki sūtīt aptaujas lielā daudzumā, ja klienti tās nespēs izlasīt un saprast?

- *Novērtēšanas ticamības nodrošināšanas princips*

Īstenojot šo principu, ir svarīgi atbildēt uz vairākiem jautājumiem.

- Cik ticama būs novērtēšana, vadoties pēc jūsu izvēlētajām metodēm?
- Vai pastāv alternatīvas metodes, kuras būtu ticamākas un izmaksu ziņā efektīvākas?
- Vai ir uzticams mērīšanas instrumentārijs (kritēriju/indikatoru pamatojums, aptauju saturs, novadīšanas procedūras, apstrādes mehānisms)?
- Vai novērtēšanas metodes ir piemērotas mērķa grupai?
- Vai izvēlētas metodes var atklāt projektā izvirzītos jautājumus, nozīmīgās pārmaiņas un projekta dažādos rezultātus?
- Vai novērtētājiem ir speciālās zināšanas novērtējuma (īpaši rezultātu) noteikšanā?

Lielāku ticamību var panākt, izmantojot vairākas metodes, kā arī apmācot personālu rezultātu novērtēšanas metodikā.

- *Informācijas nozīmības princips*

Šis princips prasa izvērtēt katras informācijas svarīgumu uz kopējās novērtēšanas un ieinteresēto pušu fona. Daži informācijas veidi ir grūtāk un dārgāk iegūstami nekā citi. Izlemjot, kāda informācija ir visnoderīgākā, mazāk tiks izšķiesta enerģija un resursi.

## 4.2. Datu vākšanas metožu kopsavilkums

Ir ļoti grūti noteikt labāko datu vākšanas metodi. Tāpēc turpmākajā tekstā attēlots īss datu vākšanas metožu kopsavilkums, parādītas katras metodes vērtības un izmantošanas mērķis, kā arī informācijas veidi, kurus metodes ietvaros var savākt. Svarīgi atzīmēt, ka šeit nav iekļauti visu datu vākšanas metožu apraksti, bet tikai Latvijas projektu vadības jomā visbiežāk izmantoto.

Lielākajā daļā novērtējumu izmantota kvantitatīvā informācija: lietas, kuras var saskaitīt un izmērīt. Piemēram, vienā projektā var saskaitīt kopienas iedzīvotājus, kuri iesaistīti projekta aktivitātēs, nodrošināto sociālo pakalpojumu skaitu un pieejamo un nepieciešamo materiālo resursu daudzumu, cita projekta ietvaros – noteikt zīdaiņu nāves gadījumu skaitu kopienā, pie minoritātes piederošo kopienas valdes locekļu skaitu, no augstskolām atbirušo studentu skaitu vai kopienas iedzīvotāju skaitu, kuri dzīvo zem nabadzības līmeņa.

Kvalitatīvo informāciju izmanto, lai atspoguļotu projekta darbību un parādītu, ko tā var dot iesaistītajiem cilvēkiem. Salīdzinot ar kvantitatīvo informāciju, kvalitatīvā informācija ir vērtīgāka, jo parāda projekta kontekstu un var vairāk dot projekta vadītājam, jo būs jāsniedz ieteikumi uzlabojumiem. Tā kā kvalitatīvā informācija ietver cilvēku izjūtas, ārējai auditorijai tā var sniegt reālu izpratni par atšķirībām, ko tās var ieviest cilvēku dzīvē. Kvalitatīvās metodes (piemēram, visaptverošas intervijas, dalībnieku novērošana) var sekmēt vērtētāja izpratni par projekta sociālo kontekstu. Konteksts nosaka ietvaru (skaitļi, proporcijas, procentuālais skaits) citu kvantitatīvo datu būtiskai izpratnei.

### • *Novērošana*

Viens no veidiem, kā iegūt informāciju, ir novērot projekta/programmas personāla un darbinieku aktivitātes. Novērojumi ir īpaši noderīgi, ja sociālā darba praksē tiek veikta sociālā konteksta attīstības vadīšana, jo tie var norādīt uz projekta aktivitāšu stiprajām un vājajām pusēm un sekmēt uzlabojumu ierosināšanu.

No novērojumiem iegūtā informācija ļauj:

- formulēt jautājumus, kurus var uzdot turpmākajās intervijās;
- izpētīt projekta fizisko un sociālo vidi, personāla un klientūras rakstura īpašības, grupas dinamiku un formālās

- un neformālās aktivitātes;
- uzzināt par tādiem projekta aspektiem, kurus dalībnieki vai personāls neapzināti nav identificējuši;
- uzzināt tematus, par kuriem programmas personāls vai dalībnieki nevēlas diskutēt;
- novērot, kā laika gaitā mainās un attīstās projekta aktivitātes.

Neraugoties uz novērošanas kā datu vākšanas stratēģijas vērtību, noteiktās situācijās tās lietderība ir ierobežota. Piemēram, vērojot tādus notikumus kā psihosociālās konsultācijas, būtu nepieņemami, ja novērošana pārkāptu sociālā darbinieka/ klienta attiecību konfidencialitāti. Vērtētājam ir jāapzinās, ka pat vispasīvākais, atturīgākais novērotājs novērošanas laikā var ietekmēt notikumus.

#### • *Intervijas*

Līdzīgi kā citām datu vākšanas metodēm, arī intervēšanai ir daudz mērķu. Tā ļauj novērojumos iegūto informāciju papildināt un pārbaudīt citā veidā. Vērtētājs veic intervijas, lai uzzinātu, kā personāls un klientūra redz savu pieredzi programmas ietvaros, vai arī izpētītu jautājumus, par kuriem pašreiz tiek diskutēts projekta ietvaros. Iekšējās zināšanas, ko iegūst no intervijām, nodrošina padziļinātu izpratni par grūti izmērāmiem jēdzieniem, piemēram, kopienas līdzdalību, kopienas pilnvarām, pakalpojuma efektivitāti, sociālajām izmaiņām utt.

Intervijas var izmantot visos novērtēšanas posmos, bet sevišķi noderīgas tās ir, vadot projekta ieviešanu un konteksta novērtēšanu. Tā kā intervijas sniedz padziļinātu un detalizētu informāciju, pēc tām var spriest, vai ieviešana notiek, kā sākotnēji plānots, un, ja nenotiek, tad izanalizēt, kāpēc un kā projekts ir mainījies. Šis informācijas veids palīdz sociālās politikas veidotājiem un administratoriem saprast, kā programma patiesībā darbojas. Tā ir noderīga informācija arī institūcijām, kuras vēlas kopēt programmas pakalpojumus.

Pirmais solis intervēšanā ir atrast kompetentus informatorus, t.i., cilvēkus, kuri varēs jums sniegt derīgu informāciju. Šie cilvēki var būt iesaistīti pakalpojumu aktivitātēs, ieņemt īpašu stāvokli kopienā, kas dod viņiem konkrētu ieskatu, tie var būt cilvēki, kas ir kompetenti jautājumos, kurus jūs pētāt. Informatori var būt pacienti, sociālo dienestu klienti, personāla darbinieki, vietējo pašvaldību vadītāji,

politiķi vai profesionāli veselības vai izglītības jomā. Atkarībā no jūsu meklētās informācijas veida jūs varat intervēt vienu vai daudzus dažādus informatorus. Bet ir svarīgi arī izlemt, kura intervēšanas metode novērtēšanai būs vispiemērotākā. 8.attēlā atspoguļoti dažādi intervēšanas veidi un akcentētas katra veida stiprās un vājās puses.

Intervijas veids	Pazīmes	Stiprās puses	Vājās puses
Neformāla intervija	Jautājumi rodas tieši no konteksta un tiek brīvi uzdoti; šeit nepastāv iepriekš pārdomāti jautājumi, temati vai formulējumi.	Palielina jautājumu loku un piemērotību; intervijas balstās un rodas no novērojumiem; interviju var pielāgot indivīdam un apstākļiem.	Atšķirīga informācija tiek ievākta no dažādiem cilvēkiem ar dažādiem jautājumiem. Nav tik sistēmiska, un konkrēti jautājumi nerodas „dabiskā veidā”. Datu apkopošana un analīze var būt samērā sarežģīta.
Vadītas intervijas pieeja	Aptvertās tēmas un jautājumi tiek precizēti iepriekš izklāsta veidā; intervējamā persona apsver jautājumu secību un formulējumu intervijas laikā.	Izklāsts palielina datu vispusīgumu, un datu apkopošana ir sistēmiska attiecībā uz katru respondentu. Loģiskas datu nepilnības var iepriekš paredzēt un novērst. Intervijas ir visai draudzīgas un atkarīgas no situācijas.	Būtiskie un izvirzītie temati var tikt netīšam izlaisti. Intervējamās personas fleksibilitāte, jautājumus formulējot un saliekot noteiktā secībā, var radīt dažādas atbildes no dažādām perspektīvām, kas var samazināt atbilžu salīdzināšanas iespējas.
Standartizēti nenoteikta intervija	Jautājumu tiešs formulējums un secība tiek iepriekš noteikta. Visām intervējamām personām tiek uzdoti vieni un tie paši jautājumi vienā un tai pašā secībā. Jautājumi tiek formulēti nenoteiktā formātā.	Respondenti atbild uz vieniem un tiem pašiem jautājumiem, kas palielina atbilžu salīdzināšanas iespējas; dati ir pilnīgi katrai personai attiecībā uz sniegtajiem tematiem intervijas laikā. Ja tiek izmantoti vairāki intervētāji, viņu ietekme un nosliece samazinās. Novērtēšanas lietotāji drīkst redzēt un pārskatīt novērtēšanas laikā izmantotos instrumentus. Atvieglo datu apkopošanu un analizēšanu.	Standartizēta jautājumu formulēšana var ierobežot jautājumu un atbilžu nepiespiestību un atbilstību.
Slēgto atbilžu intervijas	Jautājumi un atbilžu kategorijas ir iepriekš noteiktas. Respondentam jāizvēlas kāds no noteiktajiem atbilžu variantiem.	Datu analīze ir vienkārša; atbildes var tūlīt salīdzināt ar viegli apkopot; īsā laika posmā var uzdot daudzus jautājumus.	Respondentiem sava pieredze un izjūtas ir jāsniedz atbilstoši pētnieku noteiktajām kategorijām; tās var uztvert kā bezpersoniskas, neatbilstošas un mehāniskas. Ierobežojot respondentu atbilžu izvēli, var sagrozīt viņu patieso viedokli vai pieredzi.

## 8.attēls. Intervēšanas veidi

- *Grupu intervijas*

Vērtētājs var izvēlēties intervēt cilvēkus vai nu individuāli, vai grupās. Ja vērtētājs ir nobažījies par informatoru anonimitātes saglabāšanu vai vienkārši vēlas pārliecināties, vai cilvēki jūtas brīvi, paužot nepopulāras idejas, tad labāk intervēt individuāli. Tas vērtētājam ļaus salīdzināt dažādas notikumu perspektīvas, kas ir ļoti lietderīgi, runājot par jutīgiem sociālā darba tematiem.

Ja konfidencialitātei nav nozīmes un vērtētājs ir ieinteresēts ātri pārbaudīt viedokļus pa tematiem, tad ieteicama grupu intervija. Viena no populārākām kolektīvu interviju vadīšanas metodēm ir fokusgrupas, kur satiekas seši līdz astoņi indivīdi un vienu vai divas stundas diskutē par konkrētiem tematiem, piemēram, par kopienas vietējām sociālās aprūpes problēmām. Pretēji nejausiai iedzīvotāju atlasei fokusgrupas dalībniekus izvēlās pēc viena principa, jo viņiem ir kopīgas pazīmes (piemēram, viņi/viņas ir personas ar speciālām vajadzībām; pusaudži bez pamatizglītības; vientuļi vecie cilvēki; mātes, kuras vienas audzina bērnus). Fokusgrupas seansa laikā dalībniekiem ir jāatbild uz iepriekš sagatavotu jautājumu virkni. Taču viņiem nav jāveido vienprātība vai jāsaskaņo savs viedoklis, viņiem vienkārši ir jāizklāsta savas domas.

- *Nominālā grupas metode*

Šajā metodē pieci līdz deviņi dalībnieki (ieteicams ne vairāk par septiņiem) sēž pie galda kopā ar vadītāju. Ja ir vairāk dalībnieku, tos sadala mazākās grupās. Viens seanss, kura laikā tiek uzdots viens jautājums, parasti aizņem 60–90 minūtes. Pamatojumi ir šādi:

1. Rakstveida ideju ģenerēšana klusumā – pēc atklāšanas vārdiem vadītājs skaļi nolasa priekšā jautājumu, uz kuru dalībniekiem ir jāatbild. Pēc tam katram dalībniekam tiek izsniegta matrica (ar uzdrukātu jautājumu augšpusē), un piecu minūšu laikā viņiem ir jāuzraksta savas idejas. Diskusijas ir aizliegtas.
2. Ideju atgriezeniskā saite – vadītājs iet apkārt galdam un lūdz, lai katrs dalībnieks rezumē savas idejas pāris vārdos. Idejas tiek sanumurētas un uzrakstītas, lai visi tās varētu redzēt. Process turpinās, līdz idejas beidzas. Šajā posmā diskusijas ir aizliegtas.
3. Ideju sērijveida diskusijas – katra uz tāfeles uzrakstītā ideja tiek pēc kārtas apspriesta. Šīs diskusijas uzdevums ir iegūt skaidrību un izklāstīt viedokļus, nevis risināt viedokļu atšķirības.

4. Iepriekšbalsošana – dalībniekiem no kopējā saraksta ir jāizvēlas noteikts skaits „vissvarīgāko” punktu (parasti no pieciem līdz deviņiem). Pēc tam viņiem šie punkti jāsarindo uz kartītēm. Kartītes tiek savāktas un sajauktas, lai saglabātu anonimitāti, balsojumi tiek skaļi nolasīti un ierakstīti aprēķinu tabulā, kurā parādās visi punkti un katram punktam piešķirtais kārtas numurs.
5. Iepriekšbalsošanas diskusijas – tagad drīkst apspriest balsošanas sistēmu. Dalībniekiem tiek paskaidrots, ka diskusijas nolūks ir papildu noskaidrošana, nevis citu piespiešana mainīt savas balsis.
6. Gala balsošana – atkārtot 4.soli.

- *Delfu metode*

Salīdzinājumā ar nominālās grupas metodi šī metode ir detalizētāk izstrādāta. Šeit tiek izmantota pa pastu nosūtīta aptaujas anketu virkne. Katru nākamo anketu nosūta pēc tam, kad ir izanalizēti iepriekšējās rezultāti, tāpēc šis process parasti aizņem nedēļas vai mēnešus.

- *Testi un funkcionālo spēju (vajadzību) novērtējumi*

Testi un novērtējumi var būt ļoti noderīgi instrumenti novērtēšanas procesā. Konteksta novērtēšanā šī metode ļauj iegūt informāciju par mērķa iedzīvotāju vajadzībām. Rezultātu novērtējumā tā norāda uz veselības stāvokļa vai no projekta aktivitātēm izrietošās uzvedības pārmaiņām. Tomēr lielākajai šo mērījumu daļai ir nepieciešamas speciālas zināšanas un speciāla apmācība, lai varētu pareizi projektēt, vadīt un analizēt (piemēram, psiholoģiskā stāvokļa mērījumi, funkcionālo spēju novērtēšana, veselības stāvokļa noteikšana utt.). Ir iespējams izstrādāt pašiem savu mērīšanas metodiku, lai noteiktu, piemēram, klientu apmierinātību ar esošajiem veselības aprūpes pakalpojumiem vai viņu attieksmi pret projektā piedāvājamiem sociālajiem pakalpojumiem. Ir svarīgi pārzināt arī pētniecības metodes, piemēram, standartizētās aptaujas klientu apmierinātības noteikšanai, fizisko, emocionālo un sociālo spēju, īpaši garīgās veselības, novērtēšanai sociālās un veselības aprūpes sistēmā. Izmantotajām pētniecības metodēm ir savas priekšrocības, jo tās jau ir izstrādātas un konkrētajā jomā aprobētas. Tomēr ir jāpatur prātā, ka standartizētie novērtējumi ne visai atbilstoši atspoguļo projekta unikālos aspektus, kā arī mērķa iedzīvotāju situāciju.

- *Dokumentu analīze*

Iekšējie dokumenti ir vēl viens vērtīgs datu avots programmas vērtētājiem. Tie ietver misijas nostādnes, organizācijas shēmu, ikgadējos ziņojumus, aktivitāšu grafikus, piezīmes, finanšu pieteikumus, informatīvo literatūru utt. Šādi materiāli palīdz vērtētājam uzzināt konkrētā projekta vēsturi, filozofiju, mērķus un rezultātus, kā arī nodrošina informāciju par būtiskām pārmaiņām programmas attīstībā vai izstrādes sākšanas procesā. Ar materiālu analīzes palīdzību var labāk formulēt jautājumus, kurus var izmantot pārskatu vai interviju vajadzībām. Bet jāatceras, ka rakstveida dokumenti nenodrošina visaptverošas vai precīzas atbildes uz visiem specifiskajiem jautājumiem. Tie ir tikai viens no pierādījumu veidiem, kas jāizmanto ļoti uzmanīgi un jāsaista ar citiem datu veidiem.

Apkopojot minēto metožu aprakstu, var secināt, ka datu vākšanas metodes ir jānosaka, balstoties uz to atbilstību galvenajiem novērtēšanas jautājumiem; metodes ir jāsaista ar pieejamajiem resursiem; metodes ir jāizvēlas atbilstoši mērķa grupai; novērtēšanas rezultātu ticamību var veicināt, kombinējot novērtēšanas metodes.

## 5. Novērtēšanas rezultātu izmantošana

Ir saprotams, ka novērtēšanas procesi un rezultāti vēsta par projekta īstenošanas pakāpi, izskaidro izvēles iespējas, identificē stiprās un vājās puses un nodrošina informāciju par programmas uzlabojumiem, politiku un galvenajiem konteksta faktoriem, kuri ietekmē programmu. Ir arī svarīgi atzīmēt, ka novērtēšanas komandai ir jāizvērtē rezultātu izmantošana jau procesa sākumā. Katrā plānošanas un ieviešanas solī (ieinteresēto pušu identificēšana, jautājumu izstrāde, budžeta plānošana, vērtētāju izraudzīšana, metožu noteikšana, datu vākšana, datu analīze un interpretēšana, iegūto datu izplatīšana) ir jāiesaista jautājumi par to, kā projekta realizētāji vēlas izmantot novērtēšanas procesu un rezultātus.

Procesa sākumā, nosakot prioritāro izmantošanu, ir iespējams daudz efektīvāk pieņemt lēmumus par metodoloģijas jautājumiem, kā arī plānotajiem lēmumiem attiecībā uz projekta atsevišķām fāzēm. Jo vairāk būs cilvēku, kam pieejama informācija par novērtēšanu un kas

bijuši aktīvi iesaistīti procesā, jo vieglāk būs sekmēt izmantošanas procesu un rezultātus programmas/ projekta pilnveidošanai un lēmumu pieņemšanai.

Tomēr ar iesaistīšanos diskusijās par novērtēšanas izmantošanu, nodrošinot to, ka visi ir aktīvi iesaistīti procesā, nebūs pietiekami. Daudzas programmas ir spērušas sākuma soļus, bet nav spējušas izmantot novērtēšanu, lai veicinātu kvalitatīvo pilnveidi. Tam viens no iemesliem ir tas, ka pastāv daudz individuālu un organizatorisku šķēršļu informācijas izmantošanā un pieņemumu par programmas efektivitāti. Šie šķēršļi ir bailes no finanšu turētāju reakcijas, pretestība pārmaiņām, disfunkcionālā komunikācija, nekompetents vai pārslogots personāls. [5]

Konkrēta izmantošana būs atkarīga no novērtēšanas vispārīgā mērķa, bet var izdalīt galvenās rezultātu izmantošanas jomas:

### *1. Programmas/ projekta pilnveidošana*

Programmas pilnveidošanai ir jābūt katra novērtēšanas procesa mērķim, un novērtēšanas secinājumiem ir jāsekmē lēmumi un rīcība, kā labāk to izdarīt. Noteiktus iegūtos datus var izmantot, lai identificētu programmas stiprās un vājās puses vai nodrošinātu nepārtrauktas pilnveidošanas stratēģijas. Piemēram, var izlemt novērtēšanas jautājumus koncentrēt uz organizatoriskiem aspektiem. Tādā gadījumā iegūtie dati var sekmēt stratēģiju izstrādi, kas palīdz personālam programmu vadīt daudz efektīvāk, uzlabo sociālo dienestu organizatorisko kultūru vai veicina pakalpojumu tīkla attīstīšanu kopienā.

### *2. Programmas/ projekta efektivitātes novērtēšana*

Gadījumos, kad primārais novērtēšanas nolūks ir novērtēt programmas efektivitāti, novērtēšanā iegūtajiem datiem ir jāveicina lēmumu pieņemšana par atbildības un pakalpojumu kvalitātes vadības uzlabošanu.

### *3. Jaunu zināšanu ģenerēšana*

Vēl viens novērtēšanas iespējamais mērķis ir jaunu zināšanu iegūšana attiecībā uz efektīvu praksi. Daudzi fondi īpaši aizstāv koncentrēšanos uz novērtēšanas jautājumiem: kā un kāpēc programma darbojas, kam un kādos apstākļos? Iegūtie dati un ieskati, risinot šos novērtēšanas jautājumu veidus, nodrošina būtisku informāciju par vispārīgajiem efektīvas prakses principiem, šķērsgrīzumu tēmām, sasaisti starp pamatteorijām un praksi un dažreiz noved pie jaunām

sociālā darba atziņām par cilvēku un organizācijas attīstību. Turklāt šos novērtēšanas secinājumu veidus var izmantot, lai sadarbotos, mācītos un dalītos domās par programmām un sociālām iniciatīvām. Tā ir arī politikas pieņemšanas lēmumu būtība.

#### *4. Personāla izaugsmes veicināšana*

Novērtēšanas process rada ļoti daudz līdzekļu, lai pozitīvi ietekmētu personālu, brīvprātīgos un citas ieinteresētās puses. Tie, kas ir iesaistīti novērtēšanā, apzinās domāšanas procesus un vērtības, kuras ir noteiktas novērtēšanas pieejas pamatā. Viņi iegūst prasmes, veidojot vienprātību, identificējot galvenos jautājumus, vācot, analizējot un interpretējot datus un izplatot rezultātus. Šis process personālam palīdzēs vairāk koncentrēties un veicinās rezultātu vērtēšanas un izmantošanas prasmju attīstīšanu. Efektīvs novērtēšanas process var radīt pozitīvas pārmaiņas organizācijas kultūrā un sadarbības sistēmās.

#### *5. Kopējas nozīmes un izpratnes veidošana*

Viens no veidiem, kā var izmantot novērtēšanas procesu, ir uzlabot komunikāciju un kopīgo izpratni starp dažādām programmā iesaistītajām grupām (piemēram, personālu un vadītāju, personālu un klientiem, institūcijas vadību un kopienas politiķiem). Daži novērtējumi var palīdzēt galvenajām ieinteresētajām pusēm vai vispār pašai kopienai labāk izprast mērķa grupas, kurām ir sniegti pakalpojumi. Tātad novērtēšanas process var nodrošināt veidu, kā labāk sasaistīt programmā/ iniciatīvā iesaistītos un veidot kopēju izpratni.

#### *6. Apstākļu mainīšana*

Ir ļoti daudz pierādījumu, kas liecina, ka projekta/ programmas panākumi ilgtermiņā ir saistīti ar ieinteresēto pušu spēju mainīt apstākļus, kuros programma darbojas, tādējādi radot vidi, kur programmas var veiksmīgi attīstīties. Šī spēja mainīt apstākļus, kuros programma darbojas, bieži vien ir ļoti būtiska, lai gūtu maksimālus panākumus salīdzinājumā ar programmu inovāciju līmeni. Ņemot to vērā, ir jādokumentē sociālie, politiskie, kultūras un ekonomiskie apstākļi, kuri veicina vai kavē programmas attīstību un ilgtspēju, kā arī jāidentificē efektīvas stratēģijas, lai radītu veicinošus apstākļus un mainītu sarežģītus vai nedraudzīgus vides faktorus.

### *7. Rezultātu kopēšana un izplatīšana*

Projektu nepieciešams ne vien stiprināt, bet tam arī jārada ietekme plašākā kontekstā. Ir svarīgi, lai tas, kas ir iegūts, tiktu arī kopēts un izplatīts. To var veikt, publicējot žurnālā rakstus; piedaloties kopienu/ projektu tīklos, kas nodarbojas ar līdzīgiem jautājumiem; prezentējot šo informāciju vietējā, reģionālā vai valsts līmenī; konsultējot līdzīgu projektu izstrādātājus vai sniedzot atbalstu, projektu kopējot citās kopienās. Visas šīs aktivitātes ir arī projekta rezultāti.

### *8. Ietekme uz politiku*

Projektu rezultāti ir jāizmanto, lai ietekmētu vai izstrādātu politiku vietējā un valsts līmenī. Sprotams, ka pētījumi un novērtēšana reti ietekmē politiku tiešā veidā, tomēr politiku ietekmē kompleksu faktu, pieņēmumu, kā arī personisko interešu un politikas veidotāju pārliecības sakopojums. Tajā pašā laikā ir ļoti būtiski proaktīvi plānot un izmantot novērtēšanas procesus un rezultātus, ne tikai lai uzlabotu praksi, bet arī lai uzlabotu un mainītu politiku daudzos līmeņos. To var veikt, tikai mērķtiecīgi apvienojot politiku un praksi, tādējādi cerot panākt reālas un ilgspējīgas sociālās pārmaiņas kopienā.

## **Kopsavilkums**

Katrs projekts ir unikāls, un to mērķis ir sasniegt dažādus rezultātus. Bieži rezultātus attiecina uz projekta/ programmas mērķiem, kas savukārt ir formulēti sociālās institūcijas/ sistēmas izteiksmē („paplašināt pakalpojumu tīklu”, „atvērt dienas centru”, „samazināt sociālās palīdzības pieprasījumu”). Bet, analizējot sociālo pakalpojumu programmu mērķus, var secināt, ka vissvarīgākais rezultātu kopums ir klientu/ dalībnieku/ iemītnieku rezultāti, t.i., radītās atšķirīgās pārmaiņas šo cilvēku dzīvē. Tāpēc, novērtējot projektu rezultātus, ir svarīgi koncentrēties un izmērīt, vispirms, primāros individuālā līmeņa rezultātus. Pēc tam var sekot programmu/ sistēmu un kopienas rezultāti.

Iedarbīga metode rezultātu noteikšanai (plānošanai) ir loģikas modelis. Programmas loģikas modeļu izmantošanas mērķis ir palīdzēt

iekšējām un ārējām ieinteresētajām pusēm saprast, ka ieguldījums sekmē iecerēto mērķu īstenošanu un veicina konkrēto rezultātu sasniegšanu. Pastāv dažādi loģikas modeļu veidi, lai tos izmantotu, ir jāsaprot teorētiskie priekšnosacījumi, uz kuriem tiek balstītas programmas/ projekti. Kopumā var teikt, ka, ja programmu plānotājiem nav hipotēzes (paplašinātā loģikas modeļa veidā!), pēc kuras vadīties, tad iespēja iemācīties no iniciatīvas ir visai zema, un visticamāk, ka programma radīs grūtības.

Sociālā darba praktiķi un teorētiķi meklē efektīvākus veidus, lai novērtētu kompleksas sociālās problēmas un to risināšanai paredzētos sociālos projektus. Daudzi politikas veidotāji un investori, kā arī sociālo pakalpojumu sniedzēji un teorētiķi ir jāizglīto par novērtēšanas pieeju stiprajām un vājajām pusēm. Bieži vien programmas tiek „iespiestas” noteiktos novērtēšanas projektu veidos, ņemot vērā investoru pārliecību par novērtēšanas vadību. Šī raksta mērķis ir paaugstināt izpratni par dažādu novērtēšanas filozofiju un pieeju procesa sasniegumiem un ierobežojumiem, kas varētu radīt atbalstošo vidi projektu vērtēšanai efektīvu pieeju kontekstā.

### Izmantotās literatūras saraksts:

1. Šiļņeva L. Sociālo programmu rezultātu sasniegšana un mērīšana. Dzīves jautājumi X. – Rīga: SDSPA Attīstība, 2005.
2. Šiļņeva L. Sociālo projektu un sociālo pakalpojumu programmu novērtēšana. Sociālais darbinieks, 1. nr., 2004.
3. Šiļņeva L. Kā veidot sociālo programmu vērtēšanas jautājumus, izmantojot dažādus avotus? Sociālais darbinieks, 2004.g. 1. nr.
4. Šiļņeva L. Kas ir loģikas modelis sociālā darba vadībā? Sociālais darbinieks, 2003.g. 4. nr.
5. Eiropas Kopienas iniciatīvas EQUAL: Projekta pieteikuma veidlapa: 1. pielikums/ LM 2004. gada 21. jūnija rīkojums Nr. 74
6. <http://www.unr.edu/colleagues/educ/capta/prev/evaluate.htm>
7. <http://www.unitedway.org/outcomes/contents.htm>
8. Freddolino P. P. Programmas loģikas modelis. Kas tas ir un kā to sasniegt. Seminārs prezentēts 1999. gadā Mičiganas (ASV) novērtēšanas asociācijas konferencē.

9. Weis C.H. Novērtēšana: Programmu un darbības plānu izpētes metodes. Kserokopija. Tulkojums. Upper Saddle River, NY: Prentice Hall, 1998.
10. Chen H.T. Uz teoriju balstīta novērtēšana. Kserokopija (tulkojums). Newbury Park, CA: Sage, 1990.
11. Wholey J.S. Organizācijas pārākums: Veicinot kvalitāti un sniedzot informāciju par vērtībām. Kserokopija (tulkojums). Lexington, MA: Lexington Books, 1987.
12. <http://www.inetnetwork.org>

# RACIONĀLAIS PROBLĒMU RISINĀŠANAS MODELIS SOCIĀLĀ DARBA MAKROPRAKSĒ

*Dagnija Briede*

Raksts ir turpinājums tēmai *Sociālā darba makroprakse kā sociālo izmaiņu veikšana*. Tā mērķis ir parādīt racionālo problēmu risināšanu kā vienu no metodēm makrolīmeņa izmaiņu vadīšanā. Raksts kopumā turpina apskatīt sociālā darba makroprakses būtību, akcentējot tās pamatprincipus, problēmas izpētē balstītu pieeju un sociālo darbinieku un klientu aktīvu sadarbību problēmrisināšanā.

Atslēgas vārdi: sociālā darba makroprakse (SD MP), SD MP pamatprincipi, racionāla problēmu risināšana, racionālais problēmrisināšanas process/modelis (RPR), SD problēmu risināšanas racionālā metode, spēka lauku analīze.

## 1. Ievads

Sociālā darba terminoloģijas vārdnīcā racionāla problēmu risināšana (RPR) parādīta kā funkciju kopums sociālajā darbā, ko lieto, lai izmainītu sociālo sistēmu, kā arī palīdzētu cilvēku grupām efektīvi sasniegt mērķi. Vārdnīcā norādīts, ka sociālā darba praksē racionālu problēmu risināšanu izmanto gan risinot sociālo gadījumu, gan sociālajā darbā grupās, kopienas un makroprakses līmenī. [3] Tiks iztirzāts katrs no RPR soļiem, lai iedrošinātu sociālos darbiniekus izmantot šo metodi makrop praksē. Lai racionālu problēmu risināšanu īstenotu saskaņā ar sociālā darba vērtībām, būtiski balstīties uz sociālā darba makroprakses pamatprincipiem.

## 2. Sociālā darba makroprakses pamatprincipi.

Japānas Nobeokas pilsētas Veselības un labklājības universitātes profesors V.Brugemanns (*W. G. Brueggemann*) norāda, ka sociālā darba makropraktiķim ir svarīgi darbā ievērot piecus **sociālā darba makroprakses pamatprincipus**, kas nenoliedzami ir aktuāli visos sociālā darba prakses līmeņos (t.i. arī mikro un mezo):

- 1) informēta pieeja;
- 2) klienta ieguldījums un piedalīšanās;
- 3) kritiskā domāšana;
- 4) mērķa virzība;
- 5) orientācija uz rezultātu. [5]

### **1) Informēta pieeja**

Makropraktiķiem, pieņemot lēmumu par nepieciešamajām izmaiņām, ir jāsaprot, ka lēmumam jābalstās uz vispilnīgāko informāciju un datiem, kādus atļauj iegūt laiks un pieejamie resursi. Informēta jeb racionāla lēmumu pieņemšana notiek sistēmiskā un analītiskā veidā, lietojot vislabākās pieejamās teorētiskās, uz pētījumiem un praksi balstītās zināšanas.

### **2) Klienta (pakalpojumu saņēmēja) ieguldījums un piedalīšanās**

Sociālajam darbiniekam vienmēr jālūkojas pēc klienta ieguldījuma viņa problēmu risināšanā. Lai arī tas prasīs vairāk laika un enerģijas, tomēr ir nepieciešams iesaistīt klientus izmaiņu procesā. Ir jāmeklē jauni efektīvi ceļi, kā veicināt klientu (pakalpojumu saņēmēju) aktivitāti un pilsoņu piedalīšanos organizācijas un kopienas darbā.

### **3) Kritiskā domāšana**

Problēmu risināšana balstās uz analīzi. Nosakot problēmu, kurai nepieciešams risinājums, ir jāintegrē informācija par to, ko, no vienas puses, saka klients, no otras puses, pētījumi un prakses rezultāti. Analītiskais process ir dinamisks un atrodas nepārtrauktā mijiedarbībā. Izmaiņu aģentam ir iespējams izveidot oriģinālu problēmas risinājumu. Procesam ir raksturīga atkārtošanās, tas nozīmē, ka jauna informācija, kas aizvien nāk klāt, prasa izvērtēšanu. Jāatceras, ka iekļaušanās bieži prasa radošu pieeju, izdomu, kas ir ārpus tradicionālo pieeju robežām.

### **4) Mērķa virzība (tiešums)**

Mērķis ir tas gala rezultāts, kuru praktiķis vēlas sasniegt, ieguldot savas pūles.

### 5) Orientācija uz rezultātu

Rezultāts ir klienta dzīves kvalitātes maiņa, kas iegūta plānotā praktiķa (sociālā darbinieka) un klienta sadarbībā. Sociālā darba prakse vēsturiski (pagātnē) ir bijusi vērsta uz procesu, ko veic sociālais darbinieks. V. Brugemanns akcentē, ka intervencei nākotnē būtu jābūt vērstai uz rezultātu! Izmaiņas ir sagaidāmas kā klienta un sociālā darbinieka kopējo pūļu rezultāts. Tomēr līdzsvars starp procesa svarīgumu (nozīmi) un atbildību par konkrētu izmērāmu rezultātu ir daļa no vispārējās prakses. [5]

Tāpat makrolīmeņa sociālais darbinieks, kura prakse prasa pieņemt neskaitāmus lēmumus un izdarīt neskaitāmas izvēles, vadās pēc sociālā darba makroprakses pamatprincipiem. Šie principi ir kā kvintesence būtiskākajam, kas nosaka to, ka prioritāra ir cieņpilna attieksme attiecībās ar klientu, ko nosaka informēta pieeja, klienta iesaistīšana, kritiskā domāšana, mērķa virzība un orientācija uz rezultātu.

### 3. Racionāla problēmu risināšana (RPR)

V. Brugemanns raksta, ka makrolīmeņa sociālie darbinieki lieto metodi, kas saucas *racionāls problēmas risināšanas process*. [5] Racionālais lēmuma pieņemšanas process, pirms tas tika piemērots sociālā darba praksē (sākotnēji sociālā darba mikropraksē), pastāvēja jau simtiem gadu. To lietoja ekonomikā, politikā, organizāciju attīstības plānošanā. 1943. gadā Herberts Saimons (*Herbert Simon*) racionālu problēmu risināšanu lietoja administratīvu lēmumu pieņemšanai, Greiems Elisons (*Graham Alison*) politikas izmaiņu veikšanai, bet Tomass Hobss (*Thomas Hobbes*) šo modeli pieminēja jau 1650. gadā. Modeļa aprakstu Džons Džūijs (*John Dewey*) publicēja 1933. gadā grāmatā *How We Think*. [5] Racionālā problēmu risināšanas metode aprakstīta vairāk kārt, ja runa ir par lēmumu pieņemšanas problēmām. [6]

Racionālo problēmas risināšanu kā metodi pirmo reizi pieminēja Tomass Hobss. Viņu interesēja tāds domāšanas veids, ar kura palīdzību iespējams pieņemt jebkurus lēmumus, jo sevišķi politiskus lēmumus, kas garantē cilvēcisko attiecību stabilitāti, ir konsekventi un racionāli. T. Hobss uzskatīja, ka galvenais mūsdienīgas domāšanas priekšnoteikums ir laba un pārdomāta metode. V. Brugemanns norāda, ka šodien T. Hobsa postulēto metodi dēvē par *problēmas racionāla*

*risinājuma metodi.* Teoriju, kas šo metodi pamato, ekonomisti un arī citi zinātnieki dēvē par racionālās izvēles teoriju jeb RIT. Vislabāk metode sevi attaisno apstākļos, kad lēmējpersonas rīcībā ir pietiekami daudz informācijas un pārlicība par savām izvēlētajām prioritātēm. [6, 55.]

Nav nejaušība, ka šādu problēmas risināšanas veidu dēvē par racionālu. Ar šīs metodes palīdzību var izskaitļot proporciju starp ieguvumiem un zaudējumiem jeb iespējamajiem *par* un *pret*. Mūsdienu sabiedrība par domāšanas instrumentu ir pieņēmusi prāta slēdzienus, bet problēmas racionālu risinājumu kā lēmumu pieņemšanas līdzekli izmanto daudzās situācijās. Šāda racionāla un ekonomiska pieeja nodrošina struktūru, ko var attiecināt uz jebkuru cilvēka uzvedības modeli jeb, citiem vārdiem sakot, uz katru lēmumu un katru cilvēku. [6, 56.]

V.Brugemanns norāda, ka sociālā darba profesore Helēna Harisa Pērlmane (*Helen Harris Perlman*) bija pirmais cilvēks, kurš sociālo darbu sasaistīja ar problēmu racionālu risināšanas veidu. 1957. gadā kā problēmu risināšanas līdzekli viņa izvirzīja sociālo problēmsituāciju metodi, uzsverot tās pakāpenību. Sākot ar šo brīdi, racionālā pieeja problēmu risināšanai jeb sociālā darba vispārējā metode (*generalist social work method*) kļuva par sociālā darba izpratnes neatņemamu sastāvdaļu un kā tāda ir aprakstīta sociālā darba tematikai veltītos darbos, kur tai piešķirti dažādi nosaukumi. Tā kā tradicionālā problēmu risināšanas racionālā metode ir identiska sociālā darba vispārējai pieejai, tad prof.V.Brugemanns lieto abu nosaukumu apvienotu variantu, proti, **sociālā darba problēmu risināšanas racionālā metode.** (*rational social work problem solving*). Šādu apzīmējumu sistemātiski izmanto daudzveidīgā makrosociālā darba kontekstā, tai skaitā sociālā darba plānošanā, organizēšanā un sociālās politikas analīzē. Turklāt V.Brugemanns norāda, ka tas tiek lietots kā sinonīms jēdzienam **sociālā darba pētījums** (*social work research*). [6, 56.]

Sociālā darba problēmu risināšanas racionālā metode mērķa īstenošanu var padarīt produktīvāku, ātrāku un lētāku. Tā ir loģiska, vienkārša, tieša un mērķtiecīga. To izmanto darbā ar faktu materiālu, tā ir viegli savietojama ar precīzi formulētām un statistiski apstrādājamām problēmām. Metode ir sistemātiska, un tajā ievērots pakāpenības princips. Strādājot ar sociālā darba problēmu risināšanas

racionālo metodi, ir mazāk iespēju palaist garām kaut ko būtisku vai arī *pārlēkt pāri* kādam nozīmīgam problēmas aspektam. [6, 57.]

Viļjams Brugemanns uzsver, ka nav viena nemainīga modeļa, pareiza vai nepareiza ceļa sociālajās zinātnēs. Tas, ko un kā sociālais darbinieks izlems darīt, ir komplekss jautājums un atkarīgs no:

- ✓ tā, cik lielā mērā viņš ir iesaistīts sociālajā vidē, ar kuru strādā;
- ✓ izpratnes par sociālajām disfunkcijām, kas notikušas vidē;
- ✓ cilvēku līdzdalības un pūlēm, ko viņi pieliek, lai uzlabotu situāciju.

Tāpat problēmrisināšanas metode nepastāv neatkarīgi no praktiķa. Jebkuram modelim ir jābūt pieņemam pašam sociālajam darbiniekam un viņa domāšanas veidam. Izvēlētajai metodei ir jābūt dabiskai tās lietotājam un jādarbojas tā, lai sociālais darbinieks sasniegtu rezultātu. [5]

**Sociālā darba problēmu risināšanas racionālā metode** jeb racionāla problēmu risināšana (turpmāk saīsināti – RPR) ir metode, kuru var izmantot sociālo sistēmu izmaiņām, kā arī palīdzot cilvēku grupām efektīvi sasniegt mērķi.

Profesori R. Brodijšs (*R. Brody*) un M. Neira (*M. D. Naira*) norāda, ka sociālo plānošanu galvenokārt iespējams balstīt uz problēmu formulēšanas racionālo aspektu, tas ir, analizējot cēloņus, izvērtējot iespējas īstenot alternatīvus darbības virzienus un izstrādājot objektīvus kritērijus rezultātu novērtēšanai. Šāda pieeja problēmai nozīmē – jo vairāk kādas noteiktas kopienas locekļu grupas rīcībā faktu, jo lielāka tās atbildība gaidāmo pārmaiņu priekšā. [4] Racionālas pieejas pamatā ir precīza un sistematizēta faktu analīze, kā rezultātā var izstrādāt rīcības programmas. Taču ar faktiem vien izraisīt adekvātu kopienas reakciju nav iespējams. Kopienai būtiski ir izziņāt, kura no sociālajām problēmām risināma prioritāri. [4] Tieši tam arī pievēršas modeļa pirmais solis.

**Racionāla problēmu risināšana jeb sociālā darba problēmu risināšanas racionālā metode:**

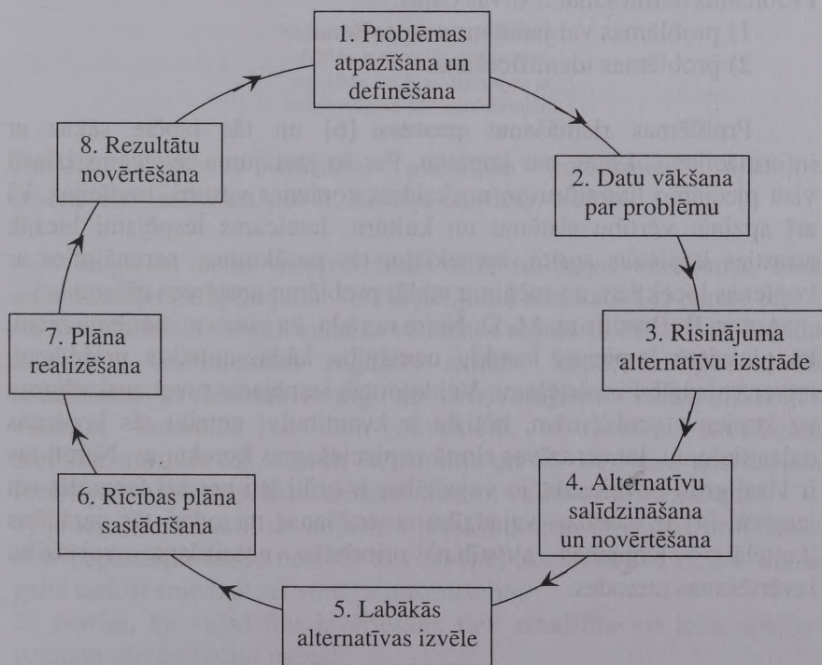
1. Problēmas definēšana.
2. Datu vākšana par problēmu.
3. Alternatīvu izstrāde.
4. Alternatīvu salīdzināšana un novērtēšana.

5. Visizdevīgākās alternatīvas izvēle.
6. Stratēģijas jeb plāna izveidošana.
7. Plāna īstenošana.
8. Rezultātu novērtēšana. [5, 6]

Racionālās problēmu risināšanas metodes pamatā ir astoņi soļi, kas seko cits citam noteiktā secībā. Process sākas un turpinās ar problēmas atpazīšanu un definēšanu. Kad izpildīts viss prasītais konkrētajā solī, tikai tad var pāriet pie nākamā.

Racionāla problēmu risināšana ir loģiska un vienkārša, atklāta un tieša. Tā ir empīriskā. Tā ir sistematiska un secīga [4], skat. 1.attēlu.

Racionālā problēmu risināšanas procesa astoņi soļi seko cits citam noteiktā secībā. Process sākas un turpinās ar problēmas atpazīšanu un definēšanu. Kad izpildīts viss prasītais konkrētajā solī, tikai tad ir iespējams pāriet pie nākamā soļa.



1.attēls. Racionāls problēmrisināšanas cikls [6, 58.]

#### 4. Racionāla problēmu risināšana (RPR) soļu būtības skaidrojums

Tālāk tiks paskaidrots katrs no sociālā darba problēmu risināšanas racionālās metodes soļiem. Dažiem no soļiem būs pievienots praktiskas īstenošanas piemērs no studentu veiktā pētījuma „Sociālais darbs makrolīmenī: sociālo pakalpojumu modelēšana pensijas vecuma cilvēku sociālās izslēgtības mazināšanai kopienā” [2], kura vadību raksta autorei bija iespēja īstenot. Autoru pētītā problēma: nepietiekami sociālie pakalpojumi pensijas vecuma cilvēkiem kopienā, kā rezultātā mērķgrupa cieš no sociālās izslēgtības. Studentu pētījums tika strukturēts pēc RPR soļiem un tā rezultātā tika modelēta izvēlētā risinājuma – dienas centra pensijas vecuma cilvēkiem, ieviešana.

##### **RPR 1.solis: problēmas definēšana**

*(Identifying the Problem)* [5]

Problēmas definēšanai ir divas daļas:

- 1) problēmas vai jautājuma atpazīšana;
- 2) problēmas identificēšana.

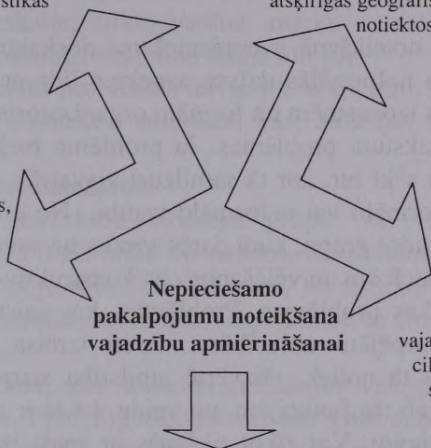
Problēmas risināšanas process [6] un tās izpēte sākas ar informācijas vākšanu par kopienu. Par šo jautājumu ieteicams izlasīt visu pieejamo literatūru un noskaidrot kopienas vēsturi, tradīcijas, kā arī apzināt vērtību sistēmu un kultūru. Ieteicams iespējami biežāk atrasties kopienas apītē, apmeklējot tās pasākumus, sarunājoties ar kopienas locekļiem un mēģinot atklāt problēmu aplēptos cēloņus.

Autori R. Brodijs un M. D. Neira norāda, ka viens no paņēmieniem, kā piesaistīt kopienas locekļu uzmanību kādai noteikta problēmai, ietver vajadzību izvērtēšanu. Veidojot cik iespējams precīzu skatījumu uz kopienas problēmām, būtiski ir kvantitatīvi noteikt tās kopienas daļas lielumu, kuras dzīves ritmā nepieciešamas korekcijas. Nereti tas ir visai grūti paveicams, jo vajadzības ir grūti īsti precīzi formulēt vai izmērīt. [4] Ir vairākas vajadzību izvērtēšanas metodes, tās parādītas 2.attēlā – Kopienas attīstības prioritāšu noteikšana: vajadzību izvērtēšanas metodes.

Profesionāla problēmu izpēte: veikto pētījumu analīze, esošo statistikas datu analīze

Salīdzinājums starp vajadzību pēc pakalpojumiem un to pieejamību atšķirīgās ģeogrāfiskās teritorijās vai notiekto kopienas locekļu grupējumos

Kopienas locekļu viedokļu izpēte: aptaujas, anketēšanas, intervēšanas, fokusgrupas diskusijas, sabiedriskas noklausīšanās u.c.



Neapmierināto vajadzību analīze: cik cilvēku nav varējuši saņemt atbilstošus nepieciešamos pakalpojumus

Neformālā vajadzību apzināšana: dažādu institūciju darbinieku regulāras kopīgas diskusijas ar iedzīvotājiem par samilzušajām problēmām

2.attēls. Kopienas attīstības prioritāšu noteikšana: vajadzību izvērtēšanas metodes, pēc R. Brodija un M. D. Neiras

Kopienai nereti nepieciešams tāds situācijas vērtējums, kurā ietverti atšķirīgu aptauju un veikto pētījumu rezultāti. Lai iegūtu drošu un aktuālu informāciju, aptaujas veicamas regulāri. Būtiski arī dažādu institūciju darbiniekiem **regulāri sanākt kopā, lai pārrunātu samilzušās problēmas kopīgi ar iedzīvotājiem**. Šādās diskusijās veidojas sadarbība ar tiem cilvēkiem, ar kuriem sociālajam darbiniekam jāstrādā. Autori R. Brodijis un M. D. Neira norāda, ka, izvērtējot vajadzības, nepieciešams ievērot vairākus nosacījumus:

- 1) procesā iesaistāmi tie kopienas locekļi, kurus attiecīgās problēmas skar nepastarpināti, jo tieši šie cilvēki spēj uzsākt aktīvu rīcību, darba gaitā turklāt sniedzot arī vērtīgu informāciju;
- 2) svarīgi, ka vajadzību izvērtēšana tiek atbalstīta no lemt spējīgo personu un institūciju puses;

3) saglabāt ievirzi uz pieticīgāku mērķi, kuram paredzams uzskatāms un iespējami ātrs rezultāts. [4]

Problēmas noteikšanā ir nepieciešams noskaidrot, kādā apjomā tā skar kopienas neformālās dzīves aspektus līdz ar tajā valdošajām attiecībām, varas izpausmēm un formālo organizatorisko struktūru:

- ✓ Sabiedriska rakstura problēmas. Ja problēma meklējama sadzīves līmenī, ir labi sākt tur, kur tā samilzusi visvairāk. Nereti tā saistīta ar kopienas formālo vai neformālo vadību. No esošajiem līderiem ieteicams izveidot grupu, kurā darbs virzīts uz savstarpēju sapratni, normālām attiecībām un vēlēšanos rast konstruktīvus risinājumus.
- ✓ Organizatoriskas problēmas. Problēmas, kas saistītas ar kopienas locekļu savstarpējām attiecībām, nereti izraisa organizatoriskas problēmas. Ja tā notiek, jāizvērtē atbilstība starp to, ko kopiena vēlētos darīt jeb tās funkcijām, un veidu, kā tā ir nolēmusi rīkoties jeb tās struktūrām. Var rīkot tikšanās ar īpaši izvēlētu komiteju, kuras uzdevums ir strādāt pie tā, lai funkcijas ar struktūrām sekmīgi savietotu. Šis sastāvs veido sociālā darbinieka komandu, kuras kompetencē ir kopienas problēmu risināšana. [6]

Komandas tikšanās pirmajā reizē sociālais darbinieks saliedē cilvēkus, izmantojot kādu no tā dēvētajām *ledus kausēšanas* metodikām. Tālāk tiek definēts komandas darbības mērķis, aprakstīti kopienas turpmākās attīstības principi un norise, tiek panākts, lai komandas locekļi izteiktu savu viedokli, un notiek savstarpēja vienošanās par turpmāko sadarbību. Komandas dalībniekiem ir svarīgi saprast, ka tieši viņi būs tie, kuri centīsies rast problēmām risinājumus un palīdzēs tos īstenot. Sociālā darbinieka pienākums ir nodrošināt komandai konsultatīvu palīdzību, apmācības iespējas, aprikojumu, personālu, kā arī palīdzēt tai funkcionēt kā vienotai darba grupai, sniedzot atbalstu vadīšanā, lēmumu pieņemšanā, kontaktu veidošanā un konfliktu risināšanā. [6]

Sociālais darbinieks palīdz komandas dalībniekiem izprast problēmu risināšanas algoritmu, sākot ar problēmas apzināšanu. Vispirms rīkojama prāta vētra par kopienas iespējamām funkcijām, pēc tam sargrupējot tās noteiktās kategorijās. Tad jāizveido saraksts ar iespējamiem veidiem, kā kopiena varētu mēģināt šīs funkcijas īstenot. Te noteikti parādīsies vairākas neatbilstības. Apsverot tās un arī

iespējamos izlaidumus, jāsastāda problēmu saraksts. Te var parādīties tādas problēmas kā nepilnības apkalpojošajā sfērā, slikti sakari, nepietiekama uzskaitē, slikta vadība, mērķu neefektīva īstenošana, jebkādu mērķu trūkums, vāja motivācija utt. [6]

Parasti sociālās problēmas ietver plašu spektru, tāpēc, analizējot tās, nepieciešama noteikta struktūra, kas, strādājot ar RPR metodi, jāievēro:

#### 1) Veiksmīgs risinājums

Izvēlēties problēmu, kuru attiecīgā grupa<sup>1</sup> var risināt, ievērojot pieejamos resursus (t.sk. laiku un naudu). Neizvēlēties problēmu, kas ir ārpus grupas spēju robežām. Tā vietā, lai risinātu lielu problēmu, izvēlēties kādu mazāku, bet ar lielu iespējamību to atrisināt.

#### 2) Likumība

Izvēlēties problēmu, par kuru organizācijai vai grupai ir likumā noteikta atbildība. Pretējā gadījumā var būt grūti saņemt atbalstu vai vēl sliktāk – var nonākt konfliktā ar organizāciju. Dažreiz problēmu var attiecināt vienlaicīgi uz vairāku organizāciju kompetenci. Šajā gadījumā lietderīgi veidot koalīciju.

#### 3) Jūsu kontrolē

Izvēlēties problēmu, kuru jūsu grupa vai organizācija var kontrolēt un pārredzēt.

#### 4) Nozīmība

Izvēlētajai problēmai jābūt svarīgai, steidzami risināmai un šobrīd aktuālai. Tai vajag aizraut grupu un dot enerģiju. Svarīgi, lai problēmas atrisinājums būtu nozīmīgs plašākai kopienai / sabiedrībai.

#### 5) Labvēlīgs efekts

Svarīgi, lai, atrisinot problēmu, būtu iegūts pozitīvs efekts un tas ienestu izmaiņas plašākā sistēmā. Būtiski, lai jūsu pūles nestu augļus.

V. Brugemanns aicina visus šos jautājumus noskaidrot, pirms sāk risināt problēmu.

Studenti zinātniski pētnieciskajā darbā [2], veicot pirmo soli pēc RPR, konstatēja, ka pētāmajā kopienā pastāv pensijas vecuma cilvēku

<sup>1</sup> Jūsu grupa var būt jūsu komanda. Iespējami veiksmīgākam darbam pie problēmas risinājuma svarīgi būtu organizēt darba grupu kā komandu. Iespējams, jūs kā sociālā darba makropraktiķis būsiet šīs komandas vadītājs. Komandas vadītājam jāuzņemas atbildība par komandas virzišanu uz uzdevuma izpildi un jānodrošina, ka komandā tiek pildītas uzturēšanas funkcijas – tiek uzturēta komandas locekļu vēlēšanās darboties kopā.

sociālā izslēgtība un trūkst alternatīvu sociālo pakalpojumu sociālās izslēgtības mazināšanai. Problēmas identificēšanai tika veikta pensijas vecuma cilvēku anketēšana un intervēti sociālie darbinieki, kuri veic tiešo sociālo darbu ar klientiem un līdz ar to pārstāv arī savu klientu intereses. Notika interviju analīze.

### **RPR 2.solis: datu vākšana par problēmu**

*(Gathering Information about the Problem)*

Ir vairāki veidi, kā iegūt datus par problēmu (datu vākšanas metodes). Labākie informācijas avoti ir kopienas cilvēki vai organizācijas. Sociālajam darbiniekam un kopienas aktīvistiem (izveidotajai grupai) ir daudz jārūnā ar sabiedrību. Formālā līmenī svarīgas ir arī intervijas ar ekspertiem, organizāciju līderiem utt.. Var apkopot informāciju arī no organizāciju ziņojumiem, laikrakstiem, statistikas utt. Pētnieciskajā darbā var izmantot izvērstos sociālo problēmu identificēšanas kritērijus. Tie labi strukturē pētījumu un palīdz izdarīt analītiskus secinājumus. (Sk. D. Briedes rakstu žurnāla „Sociālais darbinieks” 12. nr. [1]) Makro līmeņa sociālais darbinieks bieži sasauca speciālistus uz diskusiju, lai pārrunātu problēmu no dažādiem skata punktiem un dažādos līmeņos. Var lietot arī dažas specifiskas metodes datu iegūšanai, piemēram, pētījumus.

Lai kādu avotu vai metodi sociālais darbinieks izvēlēties, ir jautājumi, kas, pēc V. Brugemanna, noteikti ir jāuzdod, un tie ir: kāpēc? kur? kas? kad? kā?

*I.tabula*

### **Datu vākšana par problēmu**

(tabula sastādīta, pamatā balstoties uz V.Brugemanna apkopoto informāciju [4])

<i>Jautājums</i>	<i>Par jautājuma saturu</i>	<i>Piemēram</i>
Kāpēc? (vērošanas veids)	Jautājums palīdz noteikt problēmas iespējamus cēloņus, kā arī ļauj saskatīt veidus, kā virzīties tālāk.	Jūs strādājat kopienā, kas ir vāji politiski aizsargāta. Jautājiēt sev: kāpēc iedzīvotāji nepiedalās politikas veidošanas procesā? Vai tāpēc, ka viņu balsīm nav nekādas

		nozīmes? Kāpēc viņu balsīm nav nekādas nozīmes? Vai tāpēc, ka viņi nav pietiekami organizēti? Kāpēc viņi nav pietiekami organizēti? utt.
Kur? („sāpīgā” vieta)	Viena sociālā problēma var radīt virkni seku, citas sociālās problēmas. Rezultātā problēma skar vairākus sistēmas elementus. Tādēļ ir svarīgi atklāt, kurā sistēmas vietā problēma ir visaktuālākā/visakūtākā. Atbildot uz jautājumu <i>kur?</i> , tā var būt fiziskā atrašanās vieta un var arī nebūt ģeogrāfiskais novietojums, bet gan būt cilvēku grupa, kas kļuvusi par problēmas upuri.	Rajons, kuru skāris bezdarbs, nabadzība, narkomānija. Var būt arī mērķgrupas, piemēram, invalīdi, bērni, veci cilvēki u.tml.
Kas? (cilvēki)	Kas ir problēmas upuri? Kas ir vainīgie? Kas rada šo problēmu vai ir ar to saistīti?	Piemēram, administratori, darba devēji, politiķi utt.
Kad? (laika robežas)	Kad problēma radusies, kā tā attīstījies laikā? Vai problēma ir pieaugusi pēdējos sešos mēnešos vai gadā? Kādi īpaši notikumi saistās ar problēmu? Atbildes uz šiem jautājumiem palīdzēs izprast vēsturisko attīstību, nozīmīgumu un problēmu veidus.	Piemēram, publikācijas presē, badastreiks, ielu gājieni, pikets utt.
Kā? <i>Problem</i> (problēmas attīstība)	Problēmas sadalīšana hronoloģiskos posmos palīdzēs izprast lēmumus, kas pieņemti attiecībā uz šo problēmu, kas tos pieņēmis un kāpēc tie pieņemti. Jūs varat atrast iemeslus, kāpēc tie bija šādi (varbūt to darīja tāpēc, ka „tā	Pētīt kādas sociālās problēmas attīstību Latvijā: kad problēma pirmo reizi parādījās sabiedrības redzeslokā; kāda bija sabiedrības un valdošo struktūru reakcija uz to; kāda bija pieejamā

	vienmēr dara"). Jūs būsit uz pareizā ceļa, lai saprastu, kas jādara citādi.	palīdzība mērķgrupai (konkrētajā problēmā iesaistītajiem cilvēkiem); kādas izmaiņas likumdošanā izdarītas; visas izmaiņas laika gaitā un ar tām saistītie situācijas uzlabojumi vai pasliktinājumi utt.
--	---	---

Veicot datu vākšanu, studenti savā pētījumā [2] snieguši atbildes uz V.Brugemanna izvīrztajiem jautājumiem un secinājuši, ka starp to, kā ir veidojusies un attīstījies konkrētā sociālā problēma un kā tā tika risināta, ir saskatāmas dažādas kopsakarības.

### **RPR 3.solis: risinājuma alternatīvu izstrāde**

*(Generation Alternative Solutions)*

Pēc tam, kad problēma ir izraudzīta un definēta un par to ir savākts iespējami daudz informācijas, ir jāapsver iespējamie risinājumi. Ja problēma ir ļoti labi izpētīta, tad izstrādāt iespējamus risinājumus būs relatīvi viegli. Risinājumu pamatā ir visi iegūtie dati. Pētnieki iesaka izvīrēt maksimālu risinājuma alternatīvu daudzumu (prāta vētra) pēc iespējas leģitīmam problēmas risinājumam. [5]

V.Brugemanns norāda, ka pastāv zināms risks risinājuma alternatīvu izveidē. Piemēram, nereti ir tendence piedāvāt risinājumu, īpaši neiedziļinoties problēmā. Darot šādi, var rasties situācija, ka problēmu pielāgo risinājumam, nevis otrādi. Dažreiz cilvēkiem ir kāds risinājums, ko viņi lieto jebkurā situācijā, vai arī ir tendence akceptēt pirmo risinājumu, kas ienāk prātā. Ir svarīgi izvairīties no šīm kļūdām, jo pretējā gadījumā tiek ierobežoti risinājumu meklējumi un labākais risinājums var arī neatrasties.

Labāk alternatīvu izveidē izskatīt visus iespējamus aspektus (šķēršļus), kas būtu jāmaina, lai atrisinātu problēmu. Katra potenciālā alternatīva palīdzēs sasniegt kādu no mērķiem un izdiskutēt svarīgos jautājumus. [5]

Šai solī grupa ir aprakstījusi katru no alternatīvām, un tai ir priekšstats, kā katra no tām izskatīsies, kad būs īstenota.

Risinājumu prezentācija. Problēmu risināšanas gaitā komandai ieteicams organizēt virkni informatīvu sanāksmju jeb forumu visiem kopienas locekļiem, kuros izskaidro alternatīvos problēmu risinājuma veidus, to pozitīvos un negatīvos aspektus, kā arī uzklauša klātesošo viedokļus. Izteiktie viedokļi dažus priekšlikumus var būtiski mainīt. [6]

Pēc foruma komanda izteiktos priekšlikumus izskata atkārtoti, izvērtē un pārstrādā. Tikai tagad alternatīvie priekšlikumi ir gatavi un nododami visas sabiedrības vērtējumam. [6]

Komandai jāsniedz atbalsts alternatīvu risinājumu meklējumos, kas palīdzētu risināt radušās problēmas, kā arī nodrošinātu labāku atbilstību starp kopienas struktūru un tās funkcijām. Nepieciešami vismaz divi vai trīs priekšlikumi, no kuriem vienam jābūt saistītam ar konkrēto tā brīža situāciju. Tālāk izvērtē katras alternatīvas pozitīvos un negatīvos aspektus. [6]

Studenti pētījumā [2] bija izstrādājuši četrus problēmas risinājuma variantus un norādīja, ka varianti tapuši diskusijās, kuru laikā apspriestas vairākas idejas. Taču, kā norādīja autori, ņemot vērā pašreizējo ekonomisko un politisko situāciju valstī, kā arī pieejamos resursus, dažus variantus būtu grūti realizēt. Tāpēc tika izvirzīti studentu skatījumā veiksmīgākie. To izstrādei tika izmantota teorētiskā literatūra un veiktas aptaujas. Studenti aprakstīja katra varianta būtību, paredzēja arī noteiktus ierobežojumus pakalpojumu ilglaicīgumā, klientu apjomā u.tml.

#### **RPR 4.solis: alternatīvu salīdzināšana un novērtēšana**

*(Assessing and Comparing Alternatives)*

Pēc iespējamo alternatīvu izstrādes svarīgi ir izlemēt, kura ir labākā. Katra alternatīva jānovērtē pēc īpašiem kritērijiem, jo tas nodrošinās veiksmīgākā risinājuma izvēli. Pozitīvi, ja vienu no sagatavotajiem priekšlikumiem var pieņemt visas kopienas kopīgā balsojumā. [6]

Kā norāda V.Brugemanna, viens no iespējamiem alternatīvu (izvirzīto risinājumu) izvērtēšanas variantiem ir *spēka lauku analīze* (*Force Field Analysis*). Šo analīzes veidu izstrādājis Kurts Levins (*Kurt Lewin*) [5], un tās pamatā ir ideja, ka katrā situācijā, kurā notiek jebkādas izmaiņas, ir:

- ✓ **ierobežojošie spēki** jeb zaudējumi (pretestības) (*restraining forces*);
- ✓ **veicinošie spēki** jeb ieguvumi (virzošie spēki) (*driving forces*).

Piemēram, tiek izlemts, ka konkrētajā situācijā spiedīgākais (pretestība) ir laiks, nauda, darbaspēks (V. Brugemanns piedāvā lietot skalu no -1 līdz -5), savukārt virzošie spēki ir klientu apmierinātība, līdzdalība, pakalpojuma kvalitāte, ietaupījumi u.c. (V. Brugemanns piedāvā lietot skalu no +1 līdz +5). Grupa var vienoties par citu novērtēšanas skalas amplitūdu. Šie aspekti tad arī tiek izvirzīti par novērtēšanas kritērijiem. Katra alternatīva tiek izvērtēta pēc visiem kritērijiem. Tā var noteikt, kuri risinājumi ir dārgāki, kuri prasa lielāku laika patēriņu vai lielāku darbaspēku. Lai visu izsvērtu, ir jānovērtē spēku stiprums (jeb svars) uz skalas (sk. 3.attēlu *Spēku lauku analīze*. [4]).

Piemēram, izmaksas vērtē pēc ieguvuma un izdevumiem. Dažiem risinājumiem izmaksas ir lielākas nekā citiem, bet ir arī efektīvāks risinājums no pakalpojuma kvantitātes un kvalitātes viedokļa utt. Aprēķina virzošo spēku un pretspēku summu uz skalas un izdara secinājumus.

#### - ierobežojošie spēki

- 5						
- 4						
- 3						
- 2						
- 1						
+ 1						
+ 2						
+ 3						
+ 4						
+ 5						

#### + veicinošie spēki

3.attēls. Spēku lauku analīze [4] (Force Field Analysis) [5]

Piemērs turpinājumā uzskatāmi parāda, kā studentu grupa diplomdarba ietvaros [2], izmantojot spēka lauka analīzi, izvērtē izvēlētas alternatīvas un nosaka pavisam konkrētu atbilstību kritērijiem no + 1 līdz – 5. Noteiktās kritēriju robežas ir sasaistītās ar reālajām alternatīvu izmaksām pētījumā.

2.tabula

Piemērs: ierobežojošo spēku skala [2]

Izvirzīti trīs ierobežojošie spēki:

	<b>Nepieciešamie finanšu līdzekļi</b>	<b>Prognozējamais laiks alternatīvas ieviešanai</b>	<b>Nepieciešamais darbinieku skaits</b>
-5	Vairāk par Ls 60 000	Vairāk par 8 mēnešiem	Vairāk par 16 cilvēkiem
-4	Līdz Ls 60 000	Līdz 8 mēnešiem	Līdz 16 cilvēkiem
-3	Līdz Ls 45 000	Līdz 6 mēnešiem	Līdz 12 cilvēkiem
-2	Līdz Ls 30 000	Līdz 4 mēnešiem	Līdz 8 cilvēkiem
-1	Līdz Ls 15 000	Līdz 2 mēnešiem	Līdz 4 cilvēkiem

3.tabula

Piemērs: veicinošo spēku skala [2]

Izvirzīti četri veicinošie spēki:

	<b>Sociālā pakalpojuma pieejamība</b>	<b>Pakalpojumu saņēmēju daudzums (kvantitāte)</b>	<b>Pakalpojuma efektivitāte un kvalitāte</b>	<b>Sociālā pakalpojuma ilglaicīgums</b>
+ 1	Pakalpojuma saņemšana pēc vairāk nekā 8 nedēļām	Līdz 10 cilvēkiem	Viena veida pakalpojums, strādā vienas profesijas darbinieki	Pakalpojuma saņemšana līdz 2 mēnešiem
+ 2	Pakalpojuma saņemšana 8 nedēļu laikā	Līdz 20 cilvēkiem	Pieejami vairāki pakalpojumi, strādā divu profesiju darbinieki	Pakalpojuma saņemšana līdz 4 mēnešiem
+ 3	Pakalpojuma saņemšana 6 nedēļu laikā	Līdz 30 cilvēkiem	Pieejami vairāki pakalpojumi, strādā triju profesiju darbinieki	Pakalpojuma saņemšana līdz 6 mēnešiem

### 3.tabulas turpinājums

+ 4	Pakalpojuma saņemšana 4 nedēļu laikā	Līdz 40 cilvēkiem	Pieejami daudzi pakalpojumi, strādā vairāk nekā četru profesiju darbinieki	Pakalpojuma saņemšana līdz 8 mēnešiem
+ 5	Pakalpojuma saņemšana 2 nedēļu laikā	Vairāk par 40 cilvēkiem	Daudzi un dažādi pakalpojumi, strādā profesionāļu komanda, iespēja piesaistīt citus resursus	Pakalpojuma saņemšana vairāk par 8 mēnešiem

Izmantojot iepriekš minētos alternatīvu salīdzināšanas kritērijus, studenti veica salīdzināšanu. Vienas alternatīvas novērtējums apskatāms 4.attēlā.

#### - ierobežojošie spēki

- 5		Finanšu līdzekļi				
- 4					darbinieku skaits	
- 3				laiks		
- 2						
- 1						
+ 1						
+ 2						
+ 3						
+ 4						
+ 5	pieejamība		kvantitāte		efektivitāte	ilglaicīgums

#### + veicinošie spēki

$$\text{Ierobežojošie spēki} = - 12, \text{ veicinošie spēki} = + 20$$

4.attēls. Spēku lauku analīze vienai no izstrādātajām alternatīvām [2]

Piemērs uzskatāmi parāda analīzes vienkāršību, nepieciešamību to veikt korekti un saskaņā ar racionāliem apsvērumiem. Jāpiebilst, ka alternatīvu salīdzināšanai grupa var izmantot arī citas metodes, t.sk. pašas grupas radītas.

#### **RPR 5.solis: izdevīgākās alternatīvas (risinājuma) izvēle** (*Choosing the Best Solution*)

Pēc alternatīvu objektīvas un pamatotas salīdzināšanas visi plusi un mīnusi tiek saskaitīti un noteikts veiksmīgākais risinājums. Grupa

pamatoti var secināt, kura no alternatīvām ir potenciāli veiksmīgākā. Tā ar spēka lauku analīzi var atrast racionālāko un labāko risinājumu. Pie 4. soļa apraksta minētā piemēra 4.attēlā var apskatīt analīzes rezultātu: ierobežojošie spēki ir mīnus 12, veicinošie – plus 20, tātad to summa ir plus 8. Salīdzinot šo summu ar citu alternatīvu rezultātiem, var apsvērt, kura alternatīva ir labākā. Piemēram, ja citu alternatīvu rezultāti būtu mazāki par plus 8, tad šī būtu uzskatāma par veiksmīgāko alternatīvu. Ja rezultāti pārsniegtu plus 8, tad šī alternatīva izrādītos mazāk veiksmīga.

V.Brugemanns uzdod arī provokatīvu jautājumu: vai šāda apsvēršana ir pietiekama? Kāpēc jā un kāpēc nē? Par to jāspriež grupai. Labi, ja noslēdzošo lēmumu par turpmāk virzāmo alternatīvu problēmas risināšanai izdodas pieņemt visas kopienas balsojumā [5], vēl labāk – publiskas vienošanās veidā.

### **RPR 6.solis: izmaiņu stratēģijas jeb plāna istrādāšana**

*(Developing a Change Strategy)*

Sākotnējo projekta izstrādes komandu izformē un projekta īstenošanai veido jaunu komandu. Tai nevar būt savtīgu interešu vai politisku motīvu saistībā ar konkrēto projektu. Tā kā jaunajai grupai ir svaigs un mērķtiecīgs skatījums, tā spēj ieraudzīt projekta nepilnības vai kļūdas, kam ir visnotaļ būtiska nozīme tā turpmākajā īstenošanā. [5]

Izmaiņu stratēģija ir sekas pieņemtajam problēmas risinājuma variantam un vienmēr ir acīmredzama. Tomēr ir daži formāli aspekti, kas jāievēro, plānojot risinājuma īstenošanu:

#### **1) Mērķi**

Darbības plānošana sākas ar mērķa izvirzīšanu. Sākotnēji izvirza ilgtermiņa mērķi. Tad izvirza tuvākos mērķus un nosauc visus pasākumus mērķa sasniegšanai.

#### **2) Uzdevumi jeb apakšmērķi**

Uzdevumi nosauc, kādas specifiskas lietas jāveic, lai sasniegtu mērķi. Katru uzdevumu formulē, ievērojot trīs kritērijus:

- a. laika robežas,
- b. specifiskums,
- c. izmērāmība.

Mērķa sasniegšanai jāizvirza vairāki specifiski uzdevumi.

#### **3) Uzdevumi jeb pakārtotie uzdevumi**

Iepriekšējos uzdevumos sadala vēl sīkākos uzdevumos. Šie uzdevumi ir specifiskas darbības apakšmērķa sasniegšanai. Piemēram, sastādīt informatīvu bukletu, zvanīt, tikties ar speciālistiem, tikties ar masu medijiem vai problēmu izraisītājiem u.tml.

#### **4) Taktikas**

Taktikas noteiks, kā veikt uzdevumus, īpaši tos, kur iespējama konfrontācija vai politiskas sadursmes, vai kas prasa kompleksu risinājumu. Sociālās darbības taktikas ietver skrejlapu izdalīšanu, piketu organizēšanu, streiku rīkošanu u.tml. Izvēloties kādu no specifiskām taktikām, grupai jābūt pārliecinātai, ka tās dalībnieki būs aizsargāti pret iespējamām represijām, ko varētu uzsākt personas, kam ir vara. Jāatceras, ka arī taktikām jābūt mērķtiecīgi organizētām, t.i., jānosaka, kāds ir konkrētās rīcības mērķis.

#### **5) Mērķa grupa**

Taktikas vienmēr attiecas uz kādu specifisku mērķa grupu. Mērķa grupas parasti ir varas pārstāvji, kurus plānots ietekmēt, vai kāda cita organizācija vai pārstāvji, kuru atbalsts varētu būt izšķirošs attiecīgajam projektam.

#### **6) Izstrādātās stratēģijas novērtēšana**

Nereti daži jautājumi var dublēties, būt neatbilstoši vai to var būt par daudz. Tāpēc būtiski ir atkārtoti pārskatīt plānu un paredzēt nejaušības. Komanda apspriež iespējamās nejaušības, piemēram, ko darīt, ja nevarēs veikt kādu uzdevumu, kādas citas taktikas vēl lietot utt. [5]

Komandai ir būtiski ievērot laika grafiku, īstenot individuālos uzdevumus, piesaistīt nepieciešamo atbalstu un mācīties.

Piemēram, studenti diplomdarbā, modelējot 6. soļa darbību, izstrādājuši plānu, kā īstenot izvēlēto risinājuma variantu, kas ir dienas centrs pensijas vecuma cilvēkiem. Autori izvirzījuši mērķi, apakšmērķus un uzdevumus, modelējot tos konkrētu soļu – veicamo darbību – veidā. Kā veicamās darbības nosauktas: projekta sagatavošana un iesniegšana atbildīgajai institūcijai, piemērotas ēkas atrašana, konkursa izsludināšana par projektēšanas darbu veikšanu, dienas centra remontdarbu projekta izstrāde, inventāra un aprīkojuma izvēle un iegāde, personāla atlase, dokumentācijas izstrāde, pensijas vecuma cilvēku informēšana par dienas centru, pensijas vecuma cilvēku izvērtēšana, lai noteiktu nepieciešamās aktivitātes un veiktu nodarbību plānošanu; dienas centra atklāšana. Katrai darbībai autori

sastādīja plānu, kā tā būtu veicama. Kopumā plāna veidošanā tika noteikti tie mērķi un uzdevumi, kas būtu jāveic, lai dienas centrs uzsāktu darbību.

### **RPR 7.solis: plāna īstenošana**

*(Implementing the Solution)*

Realizēšana nozīmē iepriekšējā, 6. soļa laikā sastādīto plānu darbībā. Grupas locekļi veido kodolu, ap kuru tiek organizēta kopiena. Kopienas sapulcē iedzīvotājus (kopienas locekļus) informē par plānoto risinājumu un veicina kopienas locekļu iesaistīšanos. Ļoti nozīmīgs ir organizatoriskais darbs. Grupas locekļi var veidot īpašas komitejas, vadīt tās, veidot formālu organizāciju.

Pirms projekta īstenošanas nepieciešams izstrādāt tā izvērtēšanas kritērijus. [6]

### **RPR 8.solis: rezultātu novērtēšana**

*(Evaluating the Results)*

Pirms risinājuma īstenošanas nepieciešams izstrādāt tā izvērtēšanas kritērijus. Lai pārliecinātos, ka risinājums darbojas, to ieteicams atkārtoti izvērtēt dažādos risinājuma īstenošanas posmos. [5]

Visā izmaiņu procesā svarīga ir novērtēšana progresa vai iespējamo nepilnību konstatēšanai. Novērtēšanai var izmantot dažādas sociālajā darbā pazīstamas metodes vai arī rast jaunas pieejas. Kā novērtēšanas metodes var izmantot novērošanu, dažādu veidu aptaujas, anketēšanu, intervēšanu, jau pieminēto publisko apspriešanu un atgriezeniskās saites sniegšanu. Var veidot arī projekta dienasgrāmatu, jo pierakstīšana palīdz nepazaudēt idejas un labāk saskatīt kopsakarības. Rezultātu novērtēšanai lieto arī dažādus statistikas rādītājus.

Novērtēšana dod iespēju grupai dalīties pieredzē, gūt atzinību, saņemt atbalstu, bet galvenais – tā dod iespēju mācīties. Grupa mācās sekot izmaiņu procesam. Svarīga ir dalīšanās pārdomās, pieredzē utt. Ja tiek īstenota pastāvīga atgriezeniskā saikne, tas dod iespēju nenovirzīties no plāna, sekot tā izpildei, ja nepieciešams, mainīt stratēģijas, ja tās nedarbojas.

Autors V.Brugemanns ierosina noslēgumā organizēt svinības visai kopienai, lai izteiktu atzinību tiem, kuri piedalījās konkrētajā

programmā, lai palīdzētu kopienai atzīt savus panākumus. Tā process būtu sekmīgi noslēgts. [6]

V.Brugemanns, daudzu publikāciju par sociālā darba makropraksi autors, uzsver, ka katram praktiķim, pirms runāt par sociālo problēmu risināšanas metodēm, ir ne tikai jāzina konkrētas sociālo problēmu risināšanas metodes, lai tās lietotu savā darbībā, bet arī tās jāpieņem, jāakceptē kā izmantojamas, tikai tad viņš spēs sasniegt labus rezultātus. *Makro sociālais darbs lielā mērā ir personisks process, kas atkarīgs tieši no sociālā darbinieka uztveres, attieksmes pret savu darbību, spējām iesaistīties problēmu risināšanā un sasniegt noteiktus uzlabojumus sabiedrībā.* [5] Raksta autore cer, ka piedāvātais racionālās problēmrisināšanas metodes izklāsts palīdzēs sociālajiem darbiniekiem izprast metodes būtību un izdarīt izvēli, varbūt arī par labu aprakstītajai metodei.

### Kopsavilkums

Rakstā apskatīti sociālā darba makroprakses pamatprincipi un sociālā darba problēmu risināšanas racionālā metode (RPR) kā viena no metodēm makrolīmeņa izmaiņu vadīšanā. Ir iztirzāts katrs no RPR soļiem un doti piemēri no studentu veikta pētījuma, kurā aprakstītā metode tika izmantota, lai iedrošinātu sociālos darbiniekus izmantot šo metodi praksē. Raksts kopumā mēģina atbalstīt sociālos darbiniekus īstenot tādu sociālā darba prakses principu kā informēta pieeja. Respektīvi, to, lai lēmums par to kādu metodi izmantot problēmrisināšanā, tiktu balstīts uz zināšanām par dažādām metodēm, to starp par racionālo problēmrisināšanas procesu.

Pamatā izmantotas V. Brugemana, M. Rodžera, R., T.Hobsa, R.Brodīja un M. Neiras teorētiskās atziņas.

### Izmantotās literatūras saraksts:

1. Briede D. Sociālo problēmu identificēšana. Žurnāls „Sociālais darbinieks” 12. – Rīga: SDSPA „Attīstība”, 2004.
2. Filipoviča Dz., Judeiks A., Volkovs J., Zunde L. Sociālais darbs makrolīmenī: sociālo pakalpojumu modelēšana pensijas vecuma cilvēku sociālās izslēgtības mazināšanai kopienā. Diplomdarbs. Zin. vad. D. Gorlova. – Rīga: SDSPA „Attīstība”, 2003.

3. Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca. Red.L.Šilņeva.–Rīga: SDSPA "Attīstība", 2000.
4. Brody R., Nair M. D. Macro Practice: a generalist approach, third edition, Gregory Publishing Company, Dheaton, 1997.
5. Brueggemann W. G. The practice of Macro Social Work, Nelson – Hall Publishers, Chicago, 1997.
6. Brueggemann W. G. The practice of Macro Social Work, Second edition.- Stamford: Broons/Cole Thomson Learning, 2002.

## BĒRNU NAMU AUDZĒKŅU GATAVĪBA PATSTĀVĪGAI DZĪVEI

*Māris Pavlovs*

Bērnu nama audzēkņiem ir grūtības uzsākt patstāvīgu dzīvi. Bērnu namā viņi apgūst ikdienai nepieciešamās prasmes, tomēr neprot rīkoties patstāvīgi, viņiem ir zema pašcieņa, vāji attīstītas sociālās prasmes. Audzēkņi jūtas nedroši par pieaugušo dzīvi, viņiem nav reāla priekšstata par to un nav apgūtas visas nepieciešamās prasmes. Jaunieši ir ļoti uztraukušies par savu nākotni pēc iziešanas no institūcijas. Viņi nezina kā sasniegt savus mērķus un lielai daļai šo mērķu nemaz nav.

Raksta mērķis ir iepazīstināt lasītājus ar pētījumu par bērnu namu jauniešu gatavību patstāvīgai dzīvei un aicināt uz dialogu par institucionālās aprūpes pilnveidošanu. Autors noskaidro patstāvīgas dzīves jēdziena būtību un parāda bērnu namu specifiku, kura veido gatavību un dzīvei nepieciešamās prasmes. Tiks konstatēta bērnu namu audzēkņu gatavība patstāvīgai dzīvei un viņu adaptācijas spējas. Uz analīzes bāzes tiks izstrādāti priekšlikumi, kā sekmēt bērnu namu audzēkņu gatavību patstāvīgai dzīvei.

Raksts ir adresēts speciālistiem, kuri strādā ārpusģimenes aprūpes un audzināšanas institūcijās, sociālās politikas veidotājiem un visiem interesentiem.

Atslēgas vārdi: bērnu nams, bērnu nama audzēknis, gatavība patstāvīgai dzīvei, bērnu institucionālā aprūpe, sociālās un sadzīves prasmes, vērtību sistēma, sociālpedagoģiskais darbs, patstāvības līmenis.

### Ievads

Attīstības procesā bērnam un jauniešiem tiek dotas iespējas sagatavoties pieaugušo dzīvei, iegūstot nepieciešamās zināšanas un prasmes. Plašā kontekstā tas ir sabiedrības uzdevums, kuru realizē ģimene, izglītības sistēma, bērnu un jauniešu organizācijas. Bērnu nami

ir ārpusģimenes aprūpes un audzināšanas institūcijas, kurās dzīvo bāreņi un bez vecāku gādības palikušie bērni līdz astoņpadsmit gadu vecumam. Latvijā 2007.gada sākumā 65 institūcijās dzīvoja 2621 bērns un jauniešs, kuru vecāki ir miruši vai dažādu apstākļu dēļ nespēj nodrošināt viņu aprūpi, drošību, izglītības iespējas. [9]

Institūcijas audzēkņiem ir pastiprināta uzmanība no pieaugušo puses. Viņu dzīve tiek reglamentēta un novērota. Mana praktiskā pieredze liecina, ka no bērnu nama audzēkņi iziet, daudzas praktiskās prasmes apguvuši, tomēr viņi nav patstāvīgi. Bērnu nama audzēkņis uzsāks dzīvi viens pats, bez atbalsta no nozīmīga pieaugušā puses. Bet bērnu namu bijušajiem audzēkņiem ir virkne īpašu sociālo garantiju, kuru nav citiem jauniešiem, kas atstāj savas ģimenes un sāk patstāvīgu dzīvi. Šo garantiju mērķis ir kompensēt audzēkņiem atbalsta trūkumu pēc neatkarīgas dzīves uzsākšanas.

Praktiskajā dzīvē realizējamie pasākumi bērnu namu audzēkņu dzīves uzlabošanā jau parādās Bērnu un ģimenes lietu ministrijas realizējamajās programmās, kuru galvenā ideja ir samazināt bērnu namos dzīvojošo bērnu skaitu, uzticot pienākumu sagatavot bērnus un jauniešus patstāvīgai dzīvei audžuģimenēm, aizbildņiem un adoptētājiem. [8] Tāpēc valstī kopumā ir tendence samazināties bērnu skaitam valsts un pašvaldības ārpusģimenes aprūpes un audzināšanas institūcijās. Katru gadu samazinās gan iestājušos bērnu skaits, gan pieaug to bērnu skaits, kuri atgriežas ģimenē, tiek adoptēti vai nodoti audžuģimenēs. Un aizvien vairāk jauniešu aiziet patstāvīgajā dzīvē [7], jo bērnu namos gandrīz trešā daļa no visiem audzēkņiem ir vecāki par sešpadsmit gadiem. [9]

Neskatoties uz valsts noteiktajām garantijām un plašajām iespējām, bērnu nama audzēkņi nejūtas droši par savu nākotni. Jebkuram jauniešim, atstājot savas mājas, ir iespēja atgriezties pēc padoma, atbalsta, palīdzības. Bijušajiem bērnu nama audzēkņiem nav „aizmugures”, uzskata grāmatas „Daloties pieredzē” autore S. Kočāne, viņi reāli nav pietiekami sagatavojušies patstāvīgai dzīvei un viņiem trūkst pieredzes. [6]

Lai rastu atbildi uz jautājumu, kā tomēr palīdzēt bērnu nama audzēkņiem sagatavoties patstāvīgai dzīvei, tika analizēta literatūra un veikts pētījums sešos Rīgas bērnu namos, anketējot to audzēkņus un darbiniekus.

## 1. Gatavība patstāvīgai dzīvei teorētiskajā skatījumā

### Patstāvība un patstāvīga dzīve

Psihologs A.Vorobjovs definē patstāvību kā personības īpašību, kas izpaužas cilvēkdarbībās, kuras tiek plānotas un realizētas bez citu cilvēku iesaistīšanas. Par cilvēka patstāvību liecina spēja analizēt situāciju, izvērtēt alternatīvas, prasme izvairīties no mērķus, pieņemt autonomus lēmumus un plānot darbību. [16] Patstāvība nevar būt realizējama bez atbildīgas attieksmes. Patstāvīgam cilvēkam ir vajadzīgs pamatots, subjektīvs un optimistisks viedoklis par pasauli, cilvēkiem un sevi. [18] Viņš ciena un mīl citus cilvēkus, ir empātisks pret viņiem, tomēr vienmēr izvērtē viņu viedokļus un uzskatus. Patstāvība veidojas no bērnības, un tai ir vajadzīgi īpaši apstākļi. Galvenais no tiem ir beznosacījuma pozitīva uzmanība no bērnam nozīmīgiem pieaugušajiem. Jebkurā vecumā ir svarīgi izjust apkārtējo atbalstu sev un savai rīcībai un arī pašam būt apmierinātam ar sevi un saprast sevi, uzskata amerikāņu psihologs K.Rodžerss. Patstāvīgs cilvēks apzinās, ka viņš pats veido savu dzīvi, un viņš spēj mainīties un pilnveidot sevi. [21]

Patstāvīgai dzīvei ir plašāka izpratne, ar to saprot cilvēka briedumu un viņa darbību visās dzīves sfērās. Ne visi cilvēki kļūst gatavi patstāvīgai dzīvei, jo gatavība tai prasa apzināties sabiedrības morālās normas, būt aktīvam lokālos un globālos procesos, ievērot savas tiesības un pienākumus. [18] Patstāvīgi dzīvo cilvēks, kurš rīkojas nosacīti neatkarīgi, atbildīgi un sabiedrības labā. [21] Patstāvīgās dzīves veidošanā nozīme ir dzīves pieredzei, profesionālajai darbībai, subjektīvām sajūtām, pašapziņas līmenim, identitātei un priekšstatiem par dzīves jēgu. Tāpēc, uzskata psiholoģe G.Svence, apmēram līdz divdesmit divu gadu vecumam cilvēks gatavojas patstāvīgai dzīvei un psiholoģiski tai nobriest. Jauniešu vecumposmā rodas labvēlīgi nosacījumi, lai rastos pieauguša cilvēka sajūta. Arvien paplašinās personiskās robežas un aktivitāte, pārliecība par savu varēšanu, pieaug patstāvības izjūta. [14]

Ir nepieciešama mērķtiecīga darbība, lai attīstītu patstāvību un palīdzētu jauniešiem sagatavoties patstāvīgai dzīvei. Attīstībai nelabvēlīgos apstākļos (nedrošība, pozitīvas saskarsmes trūkums, nosacīta uzmanība un citos) bērnam neveidojas patstāvība. [16, 20] Nepatstāvīgam cilvēkam ir raksturīga ietekmēšanās no citiem

cilvēkiem, šaubas un nespēja pieņemt lēmumus, neprasme organizēt savu darbu, vāja aktivitāte un vāja gribas piepūle. Nepatstāvīgs cilvēks rīkojas bez apdoma, tāpēc viņš nav pasargāts no sociālām problēmām, nespēj adaptēties jauniem apstākļiem. Viņš nav paškritisks, bet izvirza augstas prasības apkārtējiem. Šādam cilvēkam ir zems pašvērtējums un zems pašcieņas līmenis; viņš ir trauksmais, emocionāli uzbudināms, impulsīvs un egocentrisks. Viņš sadzīvo ar saviem iekšējiem konfliktiem un nepārtraukto spriedzi. [13, 16] Nepatstāvīgi cilvēki jūtas nedroši par savu nākotni, nespēj realizēt savu potenciālu. [21]

Bērnu institucionālās aprūpes pētnieku atspoguļotie bērnu namu jauniešu raksturojumi ir ļoti līdzīgi nepatstāvīga cilvēka aprakstam. Teorētiski mēģina atrast iemeslus šādai situācijai, jo bērnu namos tiek radīta attīstoša vide, kas pasargā no nelabvēlīgiem apstākļiem. Bērnu namā audzēkņiem ir jādzīvo ciešā kontaktā citam ar citu, kas paaugstina trauksmainību un agresivitāti. Jauniešu nelabvēlīgā pieredze pagātnē, nedrošība tagadnē un neziņa par nākotni veicina emocionālo spriedzi. Starp bērnu nama audzēkņu attīstības īpatnībām ir augsts sevis pieņemšanas līmenis, viņi smagi pārdzīvo vecuma krīzes, viņiem ir liela neticība saviem spēkiem. Viņiem ir nepieciešama liela palīdzība no pieaugušajiem, īpaši psihosociālā palīdzība, lai veidotu subjektīvu dzīves pozīciju, celtu pašvērtējumu. [6, 20]

Vides ietekmei ir svarīga, tomēr ne izšķiroša loma nobriedušas personības tapšanā. Pēc psihologa K.Rodžersa teorijas, visi cilvēki (arī bērnu namu audzēkņi), ja paši to vēlas, var pārvarēt negatīvās rakstura īpašības, mazvērtības kompleksu un veiksmīgi integrēties sabiedrībā, dot savu labumu tās attīstībā. [21] Ir skaidrs, ka jaunieši vēl nerasniedz šādu līmeni, tomēr iepriekšējos gados viņi ir atklājuši sevī daudz dotību, kuras jau attīstījuši līdz spēju līmenim. Noteikt šīs attīstītās spējas būtu svarīgi, lai varētu izvēlēties profesionālo sfēru un arodu.

### **Izglītības ietekme uz patstāvību**

Latvijas izglītības sistēmā pirmais nozīmīgais atskaites punkts ir pamatzglītības iegūšana. Šā posma uzdevums ir dot iespēju sagatavoties patstāvīgai dzīvei, palīdzēt bērniem un pusaudžiem apgūt pamatzināšanas un pamatprasmes dzīvei. Detalizētāk ar pamata

prasmēm saprot valodas lietošanu, prasmi formulēt, izteikt savas domas un uzklaut citus, spēju sadarboties ar cilvēkiem un risināt konfliktus, prasmi analizēt problēmas, plānot, pieņemt lēmumus, izdarīt izvēli un novērtēt rezultātu, kā arī rēķināšanas prasmi, tehnoloģiju lietošanu, mācīšanos mācīties. [4] Pamatizglītībai ir jāpalīdz attīstīties vērtību sistēmai un prasmei integrēties sabiedrībā, jānostiprina pārliecība par izglītības nepārtrauktību un sevis pilnveidošanas iespējām, jāveicina radošums, jaunrade un empātija. Starp galvenajiem jauniešu uzdevumiem pēc pamatskolas absolvēšanas ir izvēle turpināt mācības vai uzsākt darbu. [12]

Bērnu namu audzēkņiem ir specifiska attieksme pret skolu. Pieredze liecina, ka daudziem no viņiem nav motivācijas mācīties, citi nevēlas turpināt izglītību pēc pamatskolas un vēl citi negrib arī strādāt. Daudzi neapgūst uzvedības normas, neiemācās pieņemt lēmumus un negrib būt atbildīgi par savas rīcības rezultātiem. S.Kočāne konstatē, ka bērnu nama darbinieki realizē tos uzdevumus, kuri ir noteikti, lai palīdzētu audzēkņiem mācīties, tas ir, nodrošina nepieciešamo vidi, sadarbojas ar izglītības iestādēm, ievēro audzēkņu tiesības, novērtē viņu spējas, motivē audzēkņus iegūt obligāto izglītību, nodrošina apstākļus sadzīves un pašaprūpes prasmju apgūšanai. [6] Bērnu nami nodrošina audzēkņiem psihologu, sociālo pedagogu un citu darbinieku konsultācijas, sniedz jauniešiem iespējas pašrealizēties. Audzēkņiem ir objektīvi iemesli mācīšanās problēmām un motivācijas trūkumam: nestabilas ģimeniskās attiecības, slikts veselības stāvoklis, dzīvesvietas maiņa, grūtības nodrošināt individuālu pieeju katram audzēknim, sociālo prasmju trūkums.

### **Sociālās un sadzīves prasmes**

Daudzas no nepieciešamām prasmēm un īpašībām, kas saistītas ar patstāvību un patstāvīgo dzīvi, ir sociālās prasmes. Sociālās prasmes ir īpaša prasmju grupa, kas palīdz veidot veiksmīgas starppersoniskās attiecības. Latvijas pedagoģijas pētniece R.Andersone secina, ka sociālās prasmes ir prasme izteikt savas domas un uzklaut citus, prasme ievērot noteikumus un darboties komandā, prasme organizēt savu laiku, prasme vērtēt sevi un citus, cieņas, sapratnes un iecietības izpausmes. Sociālās prasmes veidojas, balstoties uz pusaudža un jaunieša mērķiem, vajadzībām, vērtībām, mācīšanās prasmēm un mācību saturu. [2] Citas sociālo prasmju

grupas ir spēja rūpēties pašam par sevi (pašaprūpe un sadzīves prasmes) un par līdzcilvēkiem, ekonomiskas prasmes, pašdisciplīna, [5] prasme integrēties sabiedrībā, īpašas sociālo lomu prasmes. Sociālo prasmju apguve ir pamats profesionālai un patstāvīgai dzīvei. [15]

Jauniešu vecumā sociālās prasmes tikai veidojas, notiek savas identitātes meklējumi. Psiholoģe K.Mārtinsons secina, ka jaunieši vēl nevar objektīvi novērtēt savu raksturu un savas attiecības ar cilvēkiem. Jaunieši vēl maz uzņemas atbildību par savu dzīvi; uzskata, ka viņu problēmu risināšana jāuzņemas citiem cilvēkiem vai institūcijām. Sociālo prasmju attīstīšanā nepieciešams dod jauniešiem vairāk tiesību un lielāku brīvību. [13] Saskarsme ar nozīmīgiem pieaugušajiem dod iespēju reālām sabiedriskām aktivitātēm, ātrākai ieešanai sabiedrībā, palīdz izprast dažādus viedokļus, ievērot atšķirīgas normas un tās analizēt. [15] Jauniešiem ir jānosaka sava vieta dzīvē, jāizvēlas profesija un jāiegūst darba pieredze, ir jāpārliecināta izglītības pētniece D.Lieģeniece. Brieduma pirmais posms ir jauniešu aiziešana no vecāku ģimenes, citiem vārdiem, patstāvīgas dzīves uzsākšana, un šim solim jauniešiem jābūt gatavotiem no piecpadsmit gadiem. [11]

Bērnu nama audzēkņi sociālajā attīstībā atpaliek no saviem vienaudžiem. [6] Kā liecina praktiskā pieredze, no sociālajām prasmēm jaunieši labi apgūst pašaprūpes un sadzīves prasmes, bet viņiem ir problēmas ar citām prasmju grupām. Viņi ir ļoti atkarīgi no citiem, nedroši veido attiecības. Viņu identitātes pamatā ir priekšstats par „savējiem”, nevis paša personība, uzskata krievu psiholoģe V.Muhina. Jauniešiem bērnu namā nav iespējas būt vieni pašiem. Bērnu nama audzēkņiem nav tuvas saskarsmes ar pieaugušajiem, praktiski nav nozīmīga pieaugušā. Audzēkņiem ir vāji attīstīti priekšstati par rakstura īpašībām un par sociālajām lomām. [20] Visu šo īpašību kopums, kas piemīt daudziem bērnu nama audzēkņiem, traucē viņiem integrēties sabiedrībā, veidot attiecības ar cilvēkiem un līdz ar to aizkavē vecumam atbilstošu gatavību patstāvīgai dzīvei.

### **Vērtību sistēma**

Morāle palīdz cilvēkiem patstāvīgi pieņemt lēmumus un rīkoties, tāpēc vērtību attīstība arī dod priekšstatu par patstāvības pakāpi. Vērtības attīstās mijiedarbībā ar cilvēkiem un izmantojot prasmes izzināt un mīlēt. Cilvēki, kuriem ir iekšēji vērtību orientieri, ir

spējīgāki izdarīt apzinātu izvēli ikvienā situācijā. Kad šādi orientieri vēl nav nostiprinājušies, psihologs D. Džordans brīdina, ka izvēles gadījumos parādās agresija un dusmas pret apkārtējiem, kas bieži izsauc negatīvu reakciju ķēdi un neveicina personības attīstību. [19]

Jauniešu vecumam ir raksturīgi pārdomāt pastāvošās vērtības, analizēt tās un piemērot savai dzīvei. Viņi attīsta prasmi orientēties morāles jautājumos un pieņemt lēmumu par savu vērtību sistēmu. Jauniešus nepieciešams motivēt uz sarunām par vērtībām un par sabiedrības aktuālām problēmām. [5]

Bērnu nama jauniešiem arī šajā sfērā ir savas grūtības. Psihologs A. Ādlers konstatē, ka nelabvēlīga pagātne rada neuzticību morālajām vērtībām – ģimenei, mīlestībai, draudzībai, reliģijai, rada neticību cilvēku labajām īpašībām. [1] Jauniešiem ir svarīgas pašu intereses, viņiem trūkst kauna izjūtas, kautrības. Viņi aktīvi izrāda uzvedību, kurai ir seksuāla nokrāsa. [20] Cita nopietna problēma ir daudzu audzēkņu patērētāju dzīves uztvere. Jaunieši iegūst cilvēku uzticību un to izmanto saviem nolūkiem. [6]

### **Sociālpedagoģiskais darbs**

Vācijas sociālās pedagoģijas pētnieks L. Bēnišs norāda, ka sociālpedagoģiskajā darbā un rehabilitācijā svarīgi ievērot noteiktus principus un attieksmi pret bērnu nama audzēkni. Nepieciešams izvērtēt paša jaunieša iekšējos un ārējos resursus, kuri var palīdzēt viņam sagatavoties patstāvīgai dzīvei: dzīves mērķis un vērtības; augsts pašvērtējums; piederība kādai sociālajai grupai; tuvi cilvēki, radnieki; ticība saviem spēkiem; pozitīva domāšana; mājdzīvnieki; spēja pieņemt palīdzību; spēja mainīties. [3, 12] Šo ieteikumu izmantošana bērnu namu audzēkņu dzīvē var palīdzēt viņiem ne tikai sagatavoties veiksmīgai dzīvei pēc pilngadības sasniegšanas, bet arī psihologa vai cita profesionāļa vadībā pārvarēt agrīnas bērniecības vai vēlāku periodu traumas. Bērnu nams ir alternatīva vide jauniešiem, kuriem citur nav veicies, tāpēc tai jābūt aizsargājošai, draudzīgai, rosinošai un atbalstošai, nevis kontrolējošai. Tieši no kontroles lielākā daļa jauniešu mēģina izvairīties, lai būtu patstāvīgi. [3]

Palīdzot jauniešiem sagatavoties patstāvīgai dzīvei, ir jāveido vide, kurā būtu iespējams patstāvīgi veikt pašaprūpes un sadzīves darbības. [8] Bērnu nama darbiniekiem savs darbs jāorganizē, koncentrējoties uz ģimeniskas aprūpes formas meklēšanu. L. Bēnišs ir

pārliecināts, ka bērnu nama videi jābūt aizsargājošai, atbalstošai, nekontrolējošai. Darbiniekiem jāsniedz emocionālais atbalsts, jāveicina individuālās pārrunas par jaunieša problēmām, pārdzīvojumiem un nākotni. Bērnu nama dzīvē jāiesaista iespējami plašākas sociālās grupas, piemēram, tie var būt jauniešu draugi un skolasbiedri, [3] radnieki vai uzticības personas. Bērnu nama audzēkņim jānodrošina maksimāla saskarsme ar viņa radniekiem un, ja tādu nav, ar jebkuru cilvēku, kas var kļūt par viņa uzticības personu. Bērnu nama darbiniekiem nav pietiekamas ietekmes, lai varētu veicināt audzēkņu pašvērtējumu un kā rezultātu – patstāvību.

Paša iniciatīva – cilvēka aktivitātes, kas veicina pozitīvas izmaiņas (piemēram, mācību uzsākšana, darba meklējumi un citi pasākumi), ir viens no nozīmīgākajiem faktoriem dažāda veida problēmu risināšanā. Tomēr cilvēkiem ar ilgstošām sociāla rakstura problēmām, kā izpētījusi L.Zīverte, nav cerību uz būtiskām pārmaiņām savā dzīvē, līdz ar to nav motivācijas pašiem rīkoties. [17] Profesionālajā sociālpedagoģiskajā darbībā, pēc L.Bēniša domām, nepieciešams pieturēties pie grupu modeļa, jo jauniešiem ir svarīgi dalīties sociālajā pieredzē ar vienaudžiem, viņu kompānijā risināt dzīves jēgas jautājumus un veidot priekšstatus par nākotni. Šīs grupas centrā jābūt kādam kopīgam projektam kultūras vai sociālajā sfērā. Tieši projekta prasības veidos jauniešu kopību un ļaus veidoties jaunām sociālām prasmēm, attīstīties pašvērtējumam. [3] Svarīgs pašpalīdzības moments ir sniegt atbalstu tiem cilvēkiem, kuriem var palīdzēt pats jauniešis. [19] Bērnu namu audzēkņiem galvenais rehabilitācijas virziens būtu atbalsīt citus, just līdzīgu citu problēmās, nevis pasīvi saņemt aprūpi.

## 2. Rīgas bērnu namu audzēkņu gatavība patstāvīgai dzīvei

Pētījums par bērnu namu audzēkņu gatavību patstāvīgai dzīvei tika organizēts divu grupu respondentiem: Rīgas bērnu namu darbiniekiem un audzēkņiem. Pētījums notika 2007.gada aprīlī. Pēc anketu aizpildīšanas varēja apkopot datus no 70 audzēkņu anketām un 62 darbinieku aizpildītām anketām par saviem audzēkņiem (kopā 13 darbinieki), kuri reprezentē Rīgas bērnu namus (viens nevalstiskās organizācijas bērnu nams un pieci pašvaldības bērnu nami).

Pēc dzimuma 45,6% aptaujāto audzēkņu bija meitenes un 54,4% – zēni. Audzēkņu vecums, kuri aizpildīja anketas, ir no 15 līdz 21 gadam. Vidējais vecums ir 16,5 gadi. Pilngadīgie ir astotā daļa (14,5%) no visiem audzēkņiem.

Lielākā daļa audzēkņu (62,3%) sākuši dzīvot bērnu namā bērniības vecumā (līdz 11 gadiem), kad jebkuras traumas atstāj lielu ietekmi uz bērna attīstību. Tikai 13,1% jauniešu dzīvo bērnu namā no 15 gadiem, kad viņi apzinās savu situāciju un spēj to izvērtēt.

Audzēkņi ļoti atšķirīgu laiku ir pavadījuši bērnu namos. Daži tur dzīvo mazāk par pusgadu, bet viens jauniets savas dzīves 21 gadu atrodas institūcijās. Pētījuma gaitā ir konstatēts, ka vairāk par pieciem gadiem bērnu namos dzīvo 62,9% audzēkņu. Tas liecina, ka bērniem, kas nonāk institūcijā, ir ļoti mazas iespējas atkal sākt dzīvot savā vai audžuģimenē, tāpēc bērnu namu darbiniekiem nepieciešams ieguldīt daudz darba un resursu, lai palīdzētu viņiem attīstīt patstāvību un sagatavoties patstāvīgai dzīvei. Citas alternatīvas audzēkņiem var nebūt.

### **Patstāvīgas dzīves izpratne**

Viens no būtiskākajiem pētījumā bija jautājums par to, ko jaunieši un darbinieki saprot ar pieaugušo dzīvi. Audzēkņi, pēc viņu atbildēm, vēlas būt neatkarīgi un pieauguši, viņi daļēji saskata reālās problēmas, bet nezina, kā tās risināt, un viņus visvairāk biedē šī nezināšana. Viņi apzinās ģimenes vērtību, viņus uztrauc pašu ģimeņu jautājums un bērnu audzināšana. Jaunieši saprot, cik svarīgs ir darbs un pienākumi pret sabiedrību. Viņi grib iegūt profesiju, lai nodrošinātu savu dzīvi. Ne visi, bet tomēr daudzi jaunieši redz pozitīvo pieaugušo dzīvē. Audzēkņi ir pieminējuši daudzus no tiem patstāvīgās dzīves aspektiem, kuri ir minēti teorētiskajā literatūrā.

Bērnu namu darbiniekiem kopējais priekšstats par pieaugušo dzīvi ir atšķirīgāks nekā jauniešiem. Var saprast, ka speciālisti atbildēja, kādus viņi vēlas redzēt audzēkņus un kādas prasmes audzēkņiem jābūt apguvušiem, izejot no institūcijas. Darbinieki min psiholoģisko gatavību pieaugušo dzīvei, zina, cik svarīgas ir sociālās prasmes, tomēr akcentus liek uz citām aktivitātēm: uz ēst gatavošanu, komunālo maksājumu veikšanu, sadzīves tehnikas lietošanu. Darbiniekus uztrauc, vai jaunieši pratīs būt saimnieciski un sadalīt resursus, vai ievēros likumus. Manuprāt, ja pievērstu uzmanību

sociālām prasmēm, prasmei mācīties, vērtību jautājumiem, tad sīkas ikdienas problēmas būs atrisinātas, pateicoties tam, ka jaunieši pratīs izlasīt instrukciju, uzdrošināsies pajautāt kaimiņam, pēc padoma aizies uz sociālo dienestu, pieņems patstāvīgu lēmumu.

### **Audzēkņu patstāvības līmeņa novērtējums**

Patstāvības attīstības līmenis tika noteikts, izmantojot psihologa A.Vorobjova piedāvāto metodiku patstāvības un iniciatīvas izpētei. [16] Audzēkņu kopējais patstāvības pašvērtējums ir nedaudz augstāks par darbinieku vērtējumu. Tas liecina, ka viņi pārvērtē savas spējas un īpašības. Audzēkņiem ir nepamatota pārliecība par sevi, arī teorijas analīze atklāja, ka jaunieši vēl nespēj objektīvi novērtēt savas iespējas.

Pēc darbinieku atbildēm, starp vecākiem jauniešiem vairāk ir tādu, kam ir zems patstāvības līmenis, ceturtā daļa šajā vecumā. Iespējams, ka šā vecuma jauniešus darbinieki vērtē kritiskāk, jo tieši viņiem drīz būs jāsāk dzīve ārpus bērnu nama.

Pētījumā ir konstatēta tendence, ka vairāk audzēkņu ar augstu patstāvības attīstības līmeni ir no tiem, kuri dzīvojuši tikai vienā bērnu namā. Ar šiem audzēkņiem veikts mērķtiecīgāks darbs, kas netika pārtraukts pārceļšanās dēļ. Var secināt, ka patstāvības attīstībai audzēkņiem vēlams no ievietošanas brīža dzīvot vienā institūcijā.

Starp tiem jauniešiem, uz kuriem bērnu nami ir atstājuši lielāko ietekmi (dzīvo institūcijā vairāk nekā 10 gadus), mazāk ir audzēkņu ar augstu patstāvības līmeni. Viens no skaidrojumiem varētu būt tāds, ka audzēkņi, kas ilgus gadus dzīvo bērnu namā, pierod pie ikdienas rūpēm un uzmanības, tāpēc viņiem nav motivācijas tālāk attīstīt savu patstāvību.

Pēc izglītības iestādes veida, vairāk nekā puse audzēkņu (56,7%) mācās pamatskolā. Piecpadsmit un sešpadsmit gadus vecie bērnu namu audzēkņi parasti mācās pamatskolā (82,1%), bet septiņpadsmitgadīgie un vecāki lielākoties ir pamatskolu pabeiguši (87%). Daļa no bērnu namu audzēkņiem var nebūt konkurētspējīgi darba tirgū, jo viņi nav ieguvuši izglītību atbilstoši vecumam, bet pēc pilngadības viņiem nav motivācijas turpināt izglītību arodskolā vai profesionālajā vidusskolā. Salīdzinot patstāvības attīstības līmeni un iegūtās izglītības pakāpi, var konstatēt, ka visās grupās pusei no jauniešiem ir vidējais patstāvības līmenis un trešajai daļai audzēkņu – augstākais. Būtiskas atšķirības starp grupām konstatēt nevar. Tas nozīmē, ka nevis izglītības līmenim,

bet tieši vecumam un citiem faktoriem ir lielāka ietekme uz patstāvības attīstīšanu.

Pusei no visiem audzēkņiem (51,6%) ir darba pieredze. Viņi strādā gan pilnu, gan nepilnu darba laiku, strādā mācību brīvlaikos, īpaši vasarā, un reizēm piestrādā, ja rodas tāda iespēja. Pētījums parādīja, ka darba pieredzes vairāk ir audzēkņiem, kuri ir pabeiguši pamatskolu. Pamatskolas beigšana ir pamats daudziem jauniešiem sākt strādāt. Darba pieredzei ir tendence ietekmēt patstāvības līmeni: jauniešiem, kuriem ir darba pieredze, proporcionāli ir augstāks patstāvības līmenis. Tas izskaidrojams ar to, ka darbs veicina sociālo kontaktu pieaugumu, disciplinē, palīdz iemācīties, kā plānot un izpildīt uzdevumus, tāpēc bērnu namu darbiniekiem ir jāizmanto jaunieša algots darbs kā nozīmīgs resurss un jāveicina darba gaitu uzsākšana.

Var uzskatīt, ka vismaz trešajai daļai no Rīgas bērnu namu audzēkņiem patstāvības attīstība ir augstā līmenī, un viņi, sasniedzot pilngadības vecumu, var sākt dzīvot neatkarīgi. Apmēram pusei no audzēkņiem ir vidēji attīstīta patstāvība. Darbiniekiem jāturpina iesāktais darbs, kā arī būs nepieciešams atbalsts no pašvaldības dienestiem, kad audzēknis atstās bērnu namu. Desmitā daļa jauniešu prasa no darbiniekiem visos līmeņos īpašu atbalstu un organizētas programmas patstāvības attīstīšanā. Ja laikus nenotiks profesionālā intervence, iespējams, no bērnu namiem izies daži pieaugušo dzīvei nesagatavoti jaunieši.

### **Audzēkņu sociālie kontakti**

Teorētiskajā literatūrā minēts, ka bērnu nama audzēkņiem ir ļoti svarīgs atbalsts no viņu radniekiem un citiem cilvēkiem ārpus bērnu nama. Uzticības personas, radniekus, bērnu nama un skolas darbiniekus var uzskatīt par formāliem socializētājiem atšķirībā no jauniešu kontaktiem ar saviem draugiem un ar iestādi nesaistītiem pieaugušajiem, kuri veido neformālo sociālo vidi. Daļai jauniešu ir vairāki atbalstītāji starp radniekiem un personām ārpus bērnu nama, bet citiem nav neviena. Vismaz viens kontakts ārpus bērnu nama, kas orientēts uz atbalsta sniegšanu, ir 45,2% jauniešu, vairāk nekā viens atbalstošs cilvēks ir 42,0%, bet atbalstītāju nav 12,9%.

Var konstatēt, ka augsta patstāvības attīstības līmeņa nav audzēkņiem bez atbalsta personas, bet audzēkņiem, kam ir atbalsta personas, aptuveni 90% gadījumu ir vidējais vai augstākais patstāvības

līmenis. Tas nozīmē, kas uzticības personām, audzēkņu radniekiem un iestāžu darbiniekiem ir ievērojama nozīme patstāvības veicināšanā. Tāpēc darbiniekiem ir nepieciešams meklēt jaunas uzticības personas un atjaunot sakarus ar jauniešu radniekiem. Audzēkņu uzticības personas un radnieki parasti ir cilvēki, pie kuriem audzēknis, vienojoties ar bērnu nama administrāciju, ciemojas vairākas dienas. Jaunieši pie uzticības personām parasti ciemojas mājās pa dienu, kā arī dzīvojot ģimenēs nedēļas nogalēs un svētkos. Pavisam mazs ir to audzēkņu skaits, kuri dzīvo pie uzticības personas skolas brīvlaikos, bet tas nozīmē, ka daudziem nerodas priekšstats par ģimenes ikdienas dzīvi.

Atbildot uz jautājumu par neformāliem socializētājiem (kas sniedz atbalstu un palīdz tikt galā ar grūtībām un problēmām), audzēkņi kā atbalstītājus atzīmē draugus (82,9%), bērnu nama darbiniekus (38,7%), radniekus (34,3%), skolas darbiniekus (7,1%). Daži uzrakstījuši „pats sev palīdzu” (5,7%). Viens audzēknis minējis, ka viņu atbalsta uzticības persona. Pēc pašnovērtējuma dažiem audzēkņiem nav atbalsta personu. Tikai divās anketās audzēkņi atzīmējuši, ka atbalstu viņiem sniedz daba vai mājdzīvnieki. Manuprāt, bērnu namos ir jāattīsta viens no svarīgākajiem rehabilitācijas veidiem – saskarsme ar dabu.

Proporcionāli liels vienaudžu atbalstītāju skaits nozīmē to, ka audzēkņiem nav lielas uzticības vecākiem cilvēkiem. Tātad dzīves pieredzi audzēkņi iegūst no draugiem, nevis no tuviem cilvēkiem starp pieaugušajiem. Tomēr gan darbinieki, gan audzēkņi atzīmē iestādes darbiniekus starp atbalsta personām, un iespējams, ka, mērķtiecīgi organizējot darbu, var iegūt lielāku uzticību no jauniešiem.

Atbalstītāju esamību salīdzinot ar patstāvības līmeņiem, tiek konstatēta līdzīga tendence, kāda tika novērota, ņemot vērā formālos atbalstītājus: gandrīz 90% audzēkņu, kuriem ir atbalstītāji, ir vidējs vai augsts patstāvības līmenis. Ņemot vērā, ka starp jauniešu atbalstītājiem liels skaits ir viņu draugu, darbiniekiem būtu jāizmanto šie draugi kā resurss, palīdzot audzēkņiem sagatavoties patstāvīgai dzīvei. Iespējams, jāmeklē arī citi ceļi, kā palielināt neformālo atbalstītāju skaitu, piemēram, piesaistot brīvprātīgos.

Jautājums par brīvā laika pavadīšanu palīdzēja noskaidrot jauniešu kontaktus un grupas, ar kurām viņi uztur attiecības. No mācībām un darba brīvo laiku jaunieši visbiežāk pavada ar saviem

draugiem, ciemojoties pie viņiem. Audzēkņi ciemojas arī pie radniekiem vai pie uzticības personas. Citi savukārt norādījuši, ka viņi laiku pavadā ārā vienaudžu kompānijās vai bērnu namā, neko konkrētu nedarot. Mazāk jauniešu piedalās nodarbībās un pulciņos, kurus organizē bērnu nams vai skola. Jaunieši norāda, ka viņi sporto, skatās televizoru, raksta dzeju, zīmē, spēlē ģitāru, lasa grāmatas. Tas liecina par daudzveidīgām iespējām, kā pavadīt brīvo laiku bērnu namos, un jauniešu plašo interešu loku. Šis jautājums apstiprina iegūto informāciju, ka jaunieši dod priekšroku vienaudžiem un mazākā mērā ir gatavi iesaistīties darbinieku organizētajos pasākumos. Tas, ka 49,3% jauniešu ir atzīmējuši vairākus variantus, kā viņi pavadā brīvo laiku, nozīmē, ka viņiem ir daudzveidīgas iespējas to darīt. Tomēr aktivitāšu daudzveidībai un to saturam ir mazāka loma patstāvības attīstībā salīdzinājumā ar to personu ietekmi, ar kurām šo brīvo laiku pavadā.

### **Audzēkņu sociālo prasmju attīstība**

Lai rastu priekšstatu par Rīgas bērnu namu audzēkņu raksturīgajām problēmām, bērnu nama audzēkņus un darbiniekus lūdzā tās novērtēt.

Šajā audzēkņu novērtējumā aktualizējas četras svarīgas problēmas, kas saistītas ar mācīšanos, problēmu risināšanu, garastāvokļa svārstībām un savu resursu apzināšanos. Tās ir sociālo prasmju problēmas (iespējams, izņemot garastāvokļa svārstības, kurām var būt citi cēloņi). Jau teorijas pārskatā ir konstatēts, ka tieši sociālo prasmju trūkums ir nopietnākā problēma bērnu namu audzēkņu integrācijā sabiedrībā. Ņemot vērā, ka audzēkņiem nav pietiekami attīstītas sociālās prasmes un daudziem nav tuva pieaugušā cilvēka, savas problēmas viņi risina ar draugiem. Sadarbības veicināšana ar audzēkņu draugiem var būt viena no iespējām, kā palīdzēt pašiem jauniešiem un darbiniekiem kļūt viņiem par tuviem cilvēkiem.

Bērnu namu darbinieki ir saskārušies arī ar to, ka dažreiz audzēkņiem ir agresīva uzvedība, viņi melo, viņiem ir zems pašvērtējums, problēmas ar vainas apziņu un kaunu, sadarbības problēmas ar vienaudžiem un komunikācijā ar pieaugušajiem, problēma veikt saimnieciskos darbus. Šīs un citas sociālās prasmes (piemēram, konfliktu risināšana mierīgā ceļā) nepieciešams apgūt

vairāk nekā pusei (58,6%) audzēkņu, bet prasmes pietiekamā līmenī ir attīstītas 41,4% audzēkņu.

Zēniem sociālās prasmes ir divreiz izteiktāka problēma nekā meitenēm.

Vērtējot pēc izglītības līmeņa, pamatskolas sākuma klasēs vairāk ir to, kam nav attīstītas sociālās prasmes, bet daudziem jauniešiem arī pēc pamatzglītības iegūšanas būtu nepieciešams atbalsts sociālo prasmju veidošanā.

Sociālās prasmes mazāk ir attīstītas jauniešiem, kuriem nav darba pieredzes, un tas ir saprotami, jo jaunie kontakti darba vietā veicina prasmju pilnveidošanos. Neskatoties uz to, palīdzēt tomēr nepieciešams abām audzēkņu grupām, jo arī starp strādājošiem audzēkņiem ir daļa bez starppersoniskām prasmēm.

Problēmas ar prasmēm ir daudziem audzēkņiem neatkarīgi no vecuma, no kāda viņi atrodas bērnu namā, tomēr vairāk tiem audzēkņiem, kuri sāk dzīvot institūcijās līdz 10 gadu vecumam.

Atbalstītāju skaits ietekmē sociālo prasmju apguvi, un tas ir acīm redzami, jo audzēkņiem, kuriem ir vairāk kontaktu, ir lielākas iespējas pilnveidot sociālās prasmes. Starp jauniešiem, kuri vispār necieļojas pie uzticības personām, ir vairāk tādu, kam nav attīstītas sociālās prasmes, bet tiem jauniešiem, kas dzīvo ģimenēs brīvdienās, ir vairāk attīstītas sociālās prasmes.

### **Audzēkņu sadzīves prasmju attīstība**

Sadzīves prasmes nepieciešamajā līmenī ir tikai pusei no jauniešiem. Pusei no jauniešiem būtu nepieciešams pievērst pastiprinātu uzmanību sadzīves prasmju attīstīšanai.

Līdzīgi kā ar sociālām prasmēm, divreiz lielākam zēnu skaitam salīdzinājumā ar meitenēm būtu nepieciešama palīdzība nostiprināt sadzīves prasmes. Vecums neietekmē prasmju līmeni, jo visos vecumos ir daudz jauniešu, kuriem nav sadzīves prasmju. Atbalsta personu skaitam vai viņu neesamībai ir nozīme arī sadzīves prasmju attīstīšanā. Jauniešiem, kuri regulāri cieņojas savās ģimenēs, pie uzticības personām un draugu mājās, ir iespējas gan pilnveidot savas sadzīves prasmes, gan iemācīties kaut ko jaunu.

## Novērtējums bērnu namu speciālistu darbībai, palīdzot audzēkņiem sagatavoties patstāvīgai dzīvei

Bērnu namu darbinieku uzdevums ir palīdzēt audzēkņiem risināt viņu problēmas un atbalstīt viņu centienus būt patstāvīgiem. Trešā daļa darbinieku un tikai ceturtda daļa audzēkņu uzskata, ka bērnu namā pietiekami palīdz sagatavoties pieaugušā dzīvei.

Divreiz vairāk darbinieku (61,3%) uzskata, ka bērnu nama speciālisti (sociālie aprūpētāji, audzinātāji, sociālie darbinieki, psihologi un citi iestādē strādājošie) daļēji var palīdzēt audzēkņiem sagatavoties visam nepieciešamajam, lai dzīvotu patstāvīgi. Apmēram trešā daļa audzēkņu uzskata, ka bērnu nams „daļēji” un „kaut ko” var dot turpmākai dzīvei. Šis jautājums deva iespēju konstatēt, ka darbiniekiem un audzēkņiem ir atšķirīgs skatījums uz iestādes nozīmi turpmākajā dzīvē.

Jaunieši arī skaidroja savu attieksmi. Daži piemēri: „Varētu mazliet vairāk palīdzēt sagatavoties, vairāk runāt par dzīves vietas atrašanos u.tml.”, „Bērnu nams ir mājas, jāgatavojas pašam.” Bērnu nama darbinieki komentēja jautājumu par bērnu nama palīdzību sagatavoties pieaugušo dzīvei: „Bērnu nams ir mākslīga vide, un tādā nevar iemācīt praktiskas lietas”, „Bet viss arī atkarīgs no tā, cik gatavs ir audzēknis to mācīties un apgūt.” Pēdējais darbinieka komentārs liecina, ka bērnu namu speciālisti ir gatavi palīdzēt audzēkņiem, tomēr jaunieši nav ieinteresēti iesaistīties. Tāpēc iestāžu darbiniekiem būtu nepieciešams meklēt iespējas motivēt audzēkņus, lietojot jaunas metodes, jo daži audzēkņi arī saka, ka ir gatavi runāt un iesaistīties.

Par bērnu namu sniegto palīdzību, audzēkņiem gatavojoties patstāvīgai dzīvei, daļēji liecina jauniešu informētība par sociālajām garantijām. Par iespēju sākt patstāvīgu dzīvi ar esošajām zināšanām pārlicināta ir sestā daļa uz jautājumu atbildējušo.

Vairāk nekā puse no visiem respondentiem nejūtas pārliecināti par iespēju sākt patstāvīgu dzīvi un jūt nepieciešamību iedziļināties jautājumos par pabalstiem, apdzīvojamo platību un citu sociālo atbalstu. Variantu „Neko nezinu” vai „Neesmu informēts” uzrakstīja 16,7%. Divas audzēknes pierakstīja, ka ar viņām anketas aizpildīšanas dienā runās par sociālajām garantijām.

Jāsecina, ka lielākai daļai jauniešu ir nepieciešams papildu skaidrojums par viņu tiesībām pēc iziešanas no bērnu nama. Daudzi audzēkņi ir gatavi iedziļināties šajos jautājumos, pārrunāt tos, nevis

tikai uzklausi informāciju. Galvenais secinājums no pēdējo jautājumu analīzes ir tāds, ka bērnu namos strādājošie speciālisti neizmanto visas iespējas, kas dotu audzēkņiem lielāku drošību, gatavojoties patstāvīgai dzīvei.

### **Audzēkņu vērtību sistēmas un rakstura attīstība**

Darbinieku un audzēkņu anketās bija lūgums atzīmēt tās īpašības, kuras piemīt konkrētam audzēknim. Divas īpašības gan darbinieki, gan jaunieši atzīmē kā visvairāk piemītošās, un tās ir atbildības sajūta un neatkarība, patstāvība. Salīdzinot darbinieku un audzēkņu atbilžu biežumu, var redzēt, ka jaunieši paši sev piešķir vairāk pozitīvu īpašību, nekā darbinieki viņus raksturo. Manuprāt, audzēkņi domā, ka viņiem piemīt šīs īpašības, bet darbinieki redz, kā īpašības parādās ikdienā. Tomēr audzēkņi vēlas, lai pozitīvās īpašības būtu viņiem raksturīgas. Ņemot vērā abas respondentu grupas, var redzēt, ka patstāvībai nepieciešamās īpašības ir no 1/3 līdz 1/2 no visiem audzēkņiem, bet tas liecina, ka iestāžu darbiniekiem un sabiedrībai kopumā ir jāpieliek pūles šo īpašību attīstīšanā citiem audzēkņiem.

Pēc audzēkņu atbildēm tika konstatēts, ka viņiem ir trīs pamatvērtības: labi un uzticīgi draugi, veselība un materiālā labklājība. Nozīmīgas ir visplašākajā vērtību grupā iekļautās 12 vērtības: mīlestība, zināšanas, laimīga ģimenes dzīve, patstāvība, pārlicība par sevi, interesants darbs, dzīves gudrība, aktīva un darbīga dzīve, miera saglabāšana pasaulē, neatkarība, bauda un izklaide, skaistums. Dzīvē mazāk svarīgas vērtības bērnu nama audzēkņiem ir četras: sabiedrības atzinums, radošums, vienlīdzība un reliģija.

Bērnu nama audzēkņiem ir tendence sabiedrības normas pielāgot savām vajadzībām, kas ir secināts pēc viņu pašu atbildēm. Audzēkņi ne vienmēr uzskata, ka citiem cilvēkiem var uzticēties, un reizēm arī domā, ka apkārtējos īpaši neinteresē viņu panākumi. Var secināt, ka jauniešiem, kuri dzīvo bērnu namos, ir tendence savu jautājumu risināšanu uzticēt cilvēkiem, kas viņiem ir blakus, nevis risināt pašiem.

Pēc vērtību analīzes kopumā var izdarīt secinājumu, ka daļai audzēkņu atbilstoši vecumam ir izveidojusies vērtību skala vai notiek tās veidošanās. Astotajai daļai audzēkņu nav priekšstata par vērtībām, un nepieciešams veikt īpašu darbu, lai palīdzētu to izveidot. Lielāka

daļai audzēkņu būtu jāiesaistās kādā vērtībizglītības programmā, jāpiedalās brīvprātīgā kustībā, lai attīstītu nepieciešamās īpašības un vērtības. Vērtību sistēmas neesamība liecina, ka bērnu namu audzēkņi ir pakļāvīgi, viegli manipulējami, nav patstāvīgi.

### **Audzēkņu skatījums uz savu nākotni**

Uztrauc daudzu jauniešu nedrošība attiecībā uz skolu, darbu un neticība tam, ka cilvēki par viņiem interesējas. Ir zināms, ka jaunas zināšanas, attieksmes maiņa var palīdzēt mainīties, tomēr tieši šajā sfērā audzēkņi ir ļoti skeptiski un nav motivēti.

Par mērķiem turpmākai dzīvei. Lielākā daļa jauniešu (89,6%) ierakstījusi, ka viņiem vajag mācīties, iegūt izglītību, tātad apziņas līmenī viņi saprot mācīšanās nepieciešamību. Diemžēl puse no atbildēm par mācībām ir par nepieciešamību pabeigt pamatskolu, iegūt obligāto izglītību. Citi audzēkņi saista savu nākotni ar arodskolām un koledžām. Daži jaunieši arī norāda, ka vēlas pabeigt vidusskolu un pēc tam studēt augstskolā.

Trešā daļa audzēkņu uzskata, ka būtu svarīgi iegūt kādu profesiju, un daudzi no viņiem min konkrētas profesijas, piemēram, pavārs, celtnieks, nekustamo īpašumu menedžere, manikīre, šoferis, arhitekts, friziere, sekretāre u.c. Dažām no minētajām profesijām pietiks ar mācību kursiem, toties citām ir vajadzīgs augstskolas diploms. Redzams, ka daļai jauniešu ir konkrēti mērķi saistībā ar savu izglītību. Tomēr iespējams, ka viņi nezina, kā šos mērķus sasniegt, nezina arī, kāda izglītība ir nepieciešama, lai realizētu šos sapņus.

Darbu ir minējusi tikai ceturtdaļa audzēkņu, tātad, lai gan tas tika atzīmēts kā vērtība un to iekļāva pieaugušo dzīves raksturojumos, darbs nav tas, ko vēlētos lielākā daļa audzēkņu. Izglītības līmenis ietekmē apziņu, ka nepieciešams strādāt un pelnīt naudu: audzēkņi, kas ir pabeiguši pamatskolu, biežāk minēja darbu.

Puse no audzēkņiem gribētu labu dzīvi ar izklaidēm un atpūtu; bauda un izklaide bija viena no vidēji novērtētām vērtībām. Draugus ierakstīja tikai trīs audzēkņi, iespējams, ka draugus saprata kā labas dzīves sastāvdaļu, bet var būt, ka draugi nešķiet nākotnes svarīga sastāvdaļa. Vienā gadījumā draugi bija minēti vēlējumā izteiksmē: „Vēlos atrast labus draugus.”

Citos gadījumos jaunieši rakstīja, ka vēlas sakārtot savu dzīvi, dzīvot ģimenē un kopā ar vecākiem, mācīties no savām kļūdām un būt

laimīgi. Divi audzēkņi uzrakstīja, ka atcerēsies bērnu namu visu mūžu. Vēl citi minēja savus plānus attiecībā uz dažādu lietu apgūšanu: iemācīties spēlēt ģitāru, dziedāt, iegūt autovadītāja apliecību. Daži audzēkņi pieminēja, ka vēlas aizbraukt no Latvijas. Bet bija jaunieši, kas uzrakstīja: „Būšu slinks un dzeršu.”

Ceturtnā daļa jauniešu pierakstīja, ka viņi ir gatavi pieaugušo dzīvei, bet 40,3% audzēkņu atzina, ka nav tai gatavi. Tātad būtu jāiegulda papildu darbs, jāmeklē jaunas metodes, kā palīdzēt jauniešiem sagatavoties dzīvei ārpus bērnu nama. Pēc jauniešu dzimuma novērots, ka zēni vairāk jūtas gatavi pieaugušo dzīvei, bet meitenes mazāk jūt savu gatavību tai. Laikam meitenes ir nepieciešams vairāk iedrošināt un pārliecināt par viņu spējām. Audzēkņi, kuri visu laiku dzīvo vienā bērnu namā, jūtas mazāk gatavi sākt pieaugušo dzīvi. Iespējams, ka viņi ir pieraduši pie mierīgas dzīves, kā arī viņiem trūkst pārliecības par savu varēšanu.

Pētījumā tika konstatēts, ka jaunieši pārsvarā ir apmierināti ar savu pašreizējo dzīvi, tomēr uztraucas par nākotni. Jaunieši zina, ko vēlas sasniegt dzīvē, tomēr viņiem nav skaidri ceļi mērķu sasniegšanai. Bērnu namu darbinieku uzdevums varētu būt palīdzēt daļai jauniešu konkretizēt savus mērķus un lielākai daļai palīdzēt saskatīt ceļus mērķu realizēšanai.

### Secinājumu vietā

Nemot vērā pētījumā konstatēto par bērnu namu jauniešu vērtību skalu, viņu problēmu raksturojumus un pozitīvās īpašības, tika izveidots jaunieša, Rīgas bērnu namu „vidējā” audzēkņa portrets:

*Jaunietis, par kuru ir apraksts, ir sešpadsmit gadus vecs zēns. Par svarīgāko savā dzīvē viņš uzskata savus draugus, kuri ir viņa atbalsts un palīgi grūtās dzīves situācijās. Viņš uzskata, ka laba veselība un materiālā labklājība ir pamats labai dzīvei. Viņam ir svarīga mīlestība – gan lai mīlētu viņu pašu, gan pašam kādu mīlēt, tāpēc laimīga ģimenes dzīve ir viens no viņa lielākajiem sapņiem. Viņš domā, ka bez labām zināšanām grūti gūt panākumus, tomēr mācīšanās viņam sagādā lielas problēmas. Jaunietis neapzinās savas spējas, prasmes un citus resursus, iespējams, tāpēc viņam ir zems pašvērtējums. Viņam ir svarīgs*

*labs darbs, un viņš atbildīgi izturas pret uzdevumiem, kurus ir uzņēmis, tomēr jauniešiem darba mīlestība nav stiprākā puse. Viņaprāt, dzīvei jābūt aktīvai, jāatrod laiks izklaidēm un skaistajam. Pret cilvēkiem ir iecietīgs un cenšas viņus cienīt, tomēr nav nesavtīgs un ne vienmēr ievēro sabiedrībā pieņemtās normas. Dažkārt jauniešiem nav arī paklausīgs, tāpēc rodas saskarsmes problēmas ar pieaugušajiem. Viņš neērti jūtas problēmsituācijās, jo neprot tās risināt mierīgā ceļā. Jauniešiem reizēm ir garastāvokļa svārstības. Par nozīmīgām cilvēka īpašībām viņš uzskata patstāvību un pārliecību par sevi, dzīves gudrību un neatkarību, un lielos vilcienos uzskata, ka tās viņam piemīt. Jauniešiem ir laba iztēle. Viņš sevi uzskata par saimniecisku un taupīgu pret naudu un lietām, kam daļēji piekrīt bērnu nama audzinātāji un citi darbinieki. Bērnu nama audzēkņiem nav svarīgs sabiedrības atzinums, viņš grib būt tāds, kāds viņš ir. Vērtību sistēma jauniešiem ir veidošanās stadijā. Viņš ir par miera saglabāšanu pasaulē, tomēr reāli tam netic. Viņam maz nozīmē radošums un vienlīdzība.*

## Rekomendācijas

Lielākā daļa audzēkņu, pēc dažādiem izpētes parametriem, nav apguvuši vajadzīgās prasmes patstāvīgai dzīvei. Tāpēc bērnu namos būtu jāveic sekojošais:

- Jauniešiem jāpalīdz attīstīt tās sociālās prasmes, kas nepieciešamas ikdienas dzīvē. Jauniešiem ir jāattīsta spēja mācīties un pilnveidoties, kontrolēt savu uzvedību, pašiem pieņemt lēmumus un izdarīt izvēli, jāmācās veidot attiecības ar cilvēkiem, būt atbildīgiem par savu dzīvi. Bērnu namu darbiniekiem šā uzdevuma realizēšanā būtu nepieciešamas zināšanas un metodiskā palīdzība.
- Ņemot vērā, ka institūcijas audzēkņi dzīvos informācijas sabiedrībā, svarīgi bērnu namos nodrošināt ar jaunām tehnoloģijām, datoriem, internetu, kas būtu pieejami audzēkņiem mācību procesā un ikdienā. Audzēkņiem jāiemācas rīkoties ar moderniem komunikācijas līdzekļiem

(mobilais telefons, e-pasts, internets) un jāprot apstrādāt informāciju. Jauniešiem nepieciešams iemācīties strādāt ar informāciju, ar ko saprot patstāvīgu domāšanu, prasmī filtrēt ienākošo informāciju un atteikties no manipulējošās informācijas.

- Bērnu nama videi ir jābūt atvērtai audzēkņu draugiem, radniekiem, paziņām, skolas biedriem un citiem vienaudžiem un pieaugušajiem. Nepieciešams mērķtiecīgi paplašināt audzēkņu paziņu loku, kā tas tiek darīts dažos bērnu namos, iesaistot pilsētas bērnus, pusaudžus un jauniešus bērnu nama aktivitātēs (piemēram, sporta nodarbībās).
- Bērnu namiem ir jāklūst par sabiedrības sociālās atbalsta sistēmas sastāvdaļu, paplašinot savus uzdevumus un kompetenci. Tiem jāklūst par centriem, kas specializējas uz ģimeņu atbalstu (galvenokārt, aizbildņiem, audžuģimenēm un viesģimenēm). Sabiedrības svarīgs uzdevums ir sniegt sociālpedagoģisko palīdzību jaunažiem vecākiem – bijušajiem bērnu namu audzēkņiem, arī šajā sfērā esošo bērnu namu darbinieku pieredze un zināšanas būtu realizētas.
- Jauniešiem ir svarīgi konsultēties pie speciālistiem vai vairāk pieredzējušiem cilvēkiem, apspriest ar viņiem savus un svarīgus nākotnes jautājumus, jo jauniešiem pieredzes, zināšanu un prasmju nepietiek, lai saskatītu visu procesu cēloņus un sekas. Šajā ziņā resursus var sniegt sabiedriskās organizācijas un brīvprātīgie.
- Profesionālās izvēles problēmas risināšanā ir nepieciešams iesaistīt speciālistus, kuri darbojas karjeras izvēles jomā. Šo funkciju var uzņemt arī bērnu nama psihologs vai cits speciālists. Pareizi izraudzīta tehnikuma vai arodskolas specialitāte vai vidusskola dos nepieciešamo motivāciju izglītības turpināšanai. Profesionālā palīdzība ļauj jauniešiem vairāk uzzināt par sevi, ieraudzīt savas pozitīvās īpašības, palīdz attīstīt prasmes un spējas.

Aprakstītais pētījums, kuram ir vispārējs raksturs, nākotnē ir jāpadziļina un jāpaplašina, lai ārpusģimenes aprūpes institūcijās

strādājošie speciālisti iegūtu pilnvērtīgu metodoloģisko pamatu savam ikdienas darbam un pilnveidotu savas profesionālās prasmes, palīdzot bērniem un jauniešiem izprast un pieņemt patstāvīgu dzīvi.

### Izmantotās literatūras saraksts:

1. Ādlers A. Individuālpсихoloģija skolā: Lekcijas skolotājiem un audzinātājiem. Rīga: Zvaigzne ABC, 2001, 176 lpp.
2. Andersone R. Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās. Rīga: RaKa, 2004, 84 lpp.
3. Bēnišs L. Bērnu un pusaudžu vecuma sociālā pedagogija: Ievads. [B.v.: b.i.], 19XX, 30 lpp.
4. Eurydice. Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā [tiešsaite]. Brussels: Eurydice, 2002 – [atsauce 24.11.2006.]. Pieejams internetā:  
[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/032LV.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032LV.pdf)
5. Kempbels R. Kā mīlēt pusaudzi. [Rīga]: Amnis, 2004, 113 lpp.
6. Kočāne S. Daloties pieredzē. [Latvija]: Mentor fonds, [2002], 95 lpp.
7. Latvijas Republikas Bērnu un ģimenes lietu ministrija. Pārskats par bērnu stāvokli Latvijā 2005. gadā [tiešsaite]. Rīga, 2006 – [atsauce 10.01.2006.] Pieejams internetā: [www.bm.gov.lv](http://www.bm.gov.lv)
8. Latvijas Republikas Īpašu uzdevumu ministrija bērnu un ģimenes lietās. Rīcības plāns ģimenes veida aprūpes veicināšanai bāreņiem un bez vecāku gādības palikušajiem bērniem un situācijas uzlabošanai bērnu ārpusģimenes aprūpes iestādēs [tiešsaite]. Rīga, 2004 – [atsauce 12.01.2007.] Pieejams internetā:  
[http://www.bm.gov.lv/lat/arpusgimenes\\_aprupe/politikas\\_dokumenti](http://www.bm.gov.lv/lat/arpusgimenes_aprupe/politikas_dokumenti)
9. Latvijas Republikas Labklājības ministrijas Sociālo pakalpojumu pārvalde. Pārskats par darbu ilgstošās sociālās aprūpes un sociālās rehabilitācijas institūcijās bērniem 2006. gadā [tiešsaite] – [atsauce 10.05.2007.]. Pieejams internetā: <http://www.socpp.lv/lv/?a=561>
10. Latvijas Republikas Ministru kabinets. Noteikumi par sociālajām garantijām bāreņiem un bez vecāku gādības palikušajam bērnam, kurš ir ārpusģimenes aprūpē, kā arī pēc ārpusģimenes aprūpes

beigšanās, 2005.15.11., Nr.857 [tiešsaite]. Rīga, 2005 – [atsauce 12.01.2007.]. Pieejams internetā:

<http://www.lv.lv/index.php?mode=DOC&id=121592>

11. Lieģeniece D. Ievads andragoģijā jeb mācīšanās „būt” pieaugušā vecumā. Rīga: RaKa, 2002, 183 lpp.
12. Mācīšanās ir zelts: Ziņojums, ko Starptautiskā komisija par izglītību 21. gadsimtā sniegusi UNESCO. Komisijas loceklis: Ž.Delors u.c. [Rīga]: UNESCO Latvijas Nacionālā komisija, 2001, 255 lpp.
13. Mārtinsone K. Adekvāts pašvērtējums – optimālas pašizjūtas un savas identitātes apzināšanās garants. No: Personības pašizjūta un identitāte. Rīga: LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts; Mācību apgāds NT, 1998, 27.-39. lpp.
14. Svence G. Pieaugušo psiholoģija. Personības brieduma perioda attīstības akcenti un profesionālā motivācija. Rīga: RaKa, 2003, 180 lpp.
15. Šteinberga A., Špona A. Vardarbība un garīgā veselība. No: Garīgās veselības veicināšanas aspekti. Sast. M. Vidnere. Rīga: LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, Mācību apgāds NT, 1998, 94.–99. lpp.
16. Vorobjovs A. Vispārīgā psiholoģija. Rīga: SIA Izglītības soli, 2000, 212 lpp.
17. Zīverte L. Atstumto personu viedokļu analīze. No: Sociālā atstumtība un sociālā iekļaušana: situācijas izvērtējums Latvijā. Zinātnisko rakstu krājums. Atb. red. F. Rajavska. Rīga: Latvijas Universitāte, 2006, 40.–67. lpp.
18. Андреева А., Гудкина Н. и др. Формирование личности старшеклассника. Под ред. И. В. Дубровиной. Москва: Педагогика, 1989, 168 с.
19. Джордан Д. Как обрести свое истинное «Я». Санкт-Петербург: Единение, 1992, 24 с.
20. Мухина В. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. Москва: Издательский центр «Академия», 1999, 456 с.
21. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002, 527 с.

11. Liechtenstein D. Kvaliteti i pedagogjiaj i shkolleve. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

12. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

13. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

14. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

15. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

16. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

17. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

18. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

19. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

20. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

21. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

22. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

23. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

24. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

25. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

26. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

27. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

28. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

29. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

30. Mësimi në shkolle. Tiranë: Universiteti i Tiranës, 2002. 183 fq.

## SOCIĀLĀ DARBA IZGLĪTĪBAS PARADIGMA

---

---

## TEORIJA UN PRAKSE: LIETAS BŪTĪBA IR VĀRDOS. VALODA, ZINĀŠANAS UN PROFESIONĀLĀS APRINDAS SOCIĀLAJĀ DARBĀ<sup>1 2</sup>

*Silvija Fargiona (Silvia Fargion)*

Attiecības starp teoriju un praksi sociālajā darbā vienmēr ir bijušas pretrunīgas. Pēdējā laikā daudzi ir uzsvēruši, ka valoda ir ļoti būtiska, lai fiksētu, kā zināšanas tiek lietotas praksē. Šajā darbā teorijas un prakses jautājums ir apskatīts no valodas skatpunkta, kas sakņojas zināšanu socioloģijas „stiprajā programmā” un Vitgenšteina (*Wittgenstein*) pēdējos darbos. Saskaņā ar šo skatījumu kategoriju un jēdzienu nozīme atbilst tai nozīmei, kādu tiem piešķir konkrēti cilvēki, lietojot tos pastāvīgos sarunu procesos konkrētos apstākļos. Vārdu nozīme var būt ļoti atšķirīga dažādās sociālajās grupās, kurām ir dažādas intereses un kuras pieder pie dažādām kultūrām. Tādējādi mēs varam pārformulēt jautājumu par teorijas un prakses saistību, apskatot saiknes starp dažādām valodas spēlēm un varas attiecībām starp profesionālo aprindu segmentiem. No šāda viedokļa jāaplūko, kā teorētiskā valoda ir saistīta ar praktiķu darbības plašāku loku un kā tā pārveidojas, sniedzot vārdus, ar kuriem izteikt pieredzes jēgu.

Atslēgas vārdi: valoda sociālajā darbā, attiecības starp teoriju un praksi, vārdi un nozīme, vārda pielietojums valodā, valoda un sociālās grupas.

---

<sup>1</sup> Pārpublicēts no The International Online-Only Journal Social Work & Society, Vol.5 (2007), Issue 1, www.socwork.net

<sup>2</sup> Autore ir ļoti pateicīga profesoram Deividam Bloram (*David Bloor*) par iedvesmu un padomu viņas *PhD* darba izstrādes laikā Edinburgas universitātē. Autore pateicas arī kolēģim Masimiano Buči (*Massimiano Bucchi*) par rūpīgo šā darba manuskripta iepriekšējās versijas izskatīšanu, un savam draugam nelaiķim Paolo Donati (*Paolo Donati*) par viņa atbalstu un vērtīgajām domām. Un, visbeidzot, autore pateicas anonīmajam kritiķim par vērtīgajiem komentāriem, kas palīdzēja uzlabot šo darbu.

## 1. Ievads<sup>3</sup>

Attiecības starp teoriju un praksi sociālajā darbā ir bijušas bagātīgas un sarežģītas pašizziņas objekts, kas raksturo sociālo darbu no profesionālas prakses pirmsākumiem: ir vispārpieņemts, ka rīcība, balstoties uz autonomu, ezoterisku un abstraktu zināšanu kopumu, ir viena no pirmajām iezīmēm, kam ir jāpiemīt praksei, lai tā tiktu definēta kā profesija. Vadīšanās pēc teorijas lielā mērā tika asociēta ar efektīvu praksi. Pareizi vai nepareizi, bet vērtējums par profesijas būtisku ietekmi uz problēmām, ko tā risina, ir ticis saistīts ar teorijas lietošanu praksē (Peins (*Payne*), Džonsons ar kolēģiem (*Johnsson et al.*)). [42; 27] Diskusija par attiecībām starp teoriju un praksi ir tikusi saistīta arī ar konkrētākiem sociālā darba apmācības un sociālā darba kā akadēmiskas disciplīnas iedibināšanas jautājumiem.

Laika gaitā šī diskusija polarizējās divās pieejās. No vienas puses, ir pieejas, saskaņā ar kurām labai praksei ir jābalstās uz teoriju un neatbilstība starp teoriju un praksi tiek uzskatīta par nenovēršamu problēmu (Havs (*Howe*), Sibeons (*Sibeon*), Lerma (*Lerma*), Milana (*Milana*)). [24; 49; 30; 37] Tas rada stipri negatīvu skatījumu uz praktiķiem. Viņus vaino par to, ka viņi nav nedz ieinteresēti apgūt teorētiskās zināšanas, nedz arī gatavi tam, lai teorija vadītu viņu rīcību (Šeldons (*Sheldon*)). [45] No otras puses, literatūrā ir pausti daudz kritiskāki viedokļi par teorijas potenciālo ietekmi uz konkrētu sociālo darbinieku praksi. Tie atzīst no konkrētas pieredzes iegūtu zināšanu svarīgumu, bet teorijas un vispār akadēmiska darba rezultātus uzskata par mazāk svarīgiem salīdzinājumā ar citām zināšanu formām. Tiek pausts uzskats, ka prakse pati par sevi ir pastāvīgs pētījumu process, nevis citur izstrādātu metožu pielietošana (Čelentani (*Cellentani*), Vaits (*White*), Šepards (*Sheppard*)). [13; 50; 48]

Tomēr bieži vien diskusija ir ļoti sarežģījusi, jo ir grūti vienoties, kā definēt pašu diskusijas priekšmetu. Pētnieki, kas aplūkojuši šo tematu, vienmēr ir daudz debatējuši par dažādām jēdzienu „teorija” un „prakse” definīcijām, attiecībām starp šiem jēdzieniem un par labākajiem veidiem, kā empīriski pētīt šis

---

<sup>3</sup> Šis darbs ir izstrādāts, pateicoties finansējumam, ko piešķirusi Eiropas Sociālo darbinieku savienība (*EUSW*).

attiecības. Šķiet, ir izveidojušies dažādi viedokļi, kuriem nav nekā kopīga (sk., piemēram, Blaits un Hagemens (*Blyth&Hugman*), Šeldons, Pilaliss (*Pilalis*), Klārks (*Clark*), Harisons (*Harrison*), Čans un Čans (*Chan&Chan*)). [11; 45; 44; 15; 22; 14]

Šķiet, ka visi mēģinājumi konkretizēt šo jēdzienu nozīmes ir cietuši neveiksmi. Līdzīgi kā daudzi citi, arī autore atzīst šo neveiksmi un apjukumu, kas radies tās rezultātā. Tomēr tā vietā, lai censtos precīzāk definēt šos jēdzienus un klievēt neviennozīmīgumu, autore mēģinās mācīties no iepriekšējām neveiksmēm. Neviennozīmīgums un nekonsekvence būs šā darba galvenais temats, nevis problēma, kas jāatrisina, pirms sākt analīzi pēc būtības.

Tomēr, ja koncentrējamies uz terminu dažādu lietojumu kā uz interesantu tematu, mums ir jāmaina skatījums un attieksme. Kā gan mēs varam akceptēt to, ka dažādi cilvēki lieto vārdus, terminus un jēdzienus dažādās nozīmēs? Vai tad mums nevajadzētu to uzskatīt vienkārši par pārpratumu vai ignoranci, par problēmu, kas jārisina, nevis par vērtīgu izziņas objektu? Skatījuma maiņa, ko autore minēja iepriekš, prasa, lai mēs atkāptos soli atpakaļ no dažādu prakses veidu un to saistības ar teoriju pētīšanas. Kā daudzi citi jau atzīmējuši (Hokinss ar kolēģiem (*Hawkins et al.*), Eirs ar kolēģiem (*Ayre et al.*), Osmonds ar kolēģiem (*Osmond et al.*), Gregorijs ar kolēģiem (*Gregory et al.*)), mums ir jāsap ar pārdomām par valodām, vārdiem un to saiknēm ar kopienām un pasauli. [23; 1; 38; 20]

Šis darbs balstās uz Vitgenšteina filozofiskajiem darbiem un to turpmāko attīstību zināšanu socioloģijas "stiprajā programmā" (Blors (*Bloor*), Bārnss ar kolēģiem (*Barnes et al.*)). [8; 5] Autore koncentrējas uz valodu, precīzāk – uz valodām kā dinamiskām sistēmām, kas strukturē sociālās attiecības un zināšanas. Kategorijas un jēdzieni ir analizēti kā ikdienišķa prakse, ko sociālo grupu locekļi izveido, mijiedarbojoties un saistot sevi ar apkārtējo pasauli. Pasaule ir kā sarežģīts līdzību un atšķirību tīkls, kurā viss ir līdzīgs un reizē atšķirīgs no visa cita. No šāda viedokļa tas, kura līdzības un atšķirības ietekmē cilvēku skatījumu uz pasaulē notiekošo, galu galā ir sociāla konstrukcija. Šīs sarežģītības dēļ ar esošajiem faktiem nevar apstiprināt, ka jebkura no kategorizācijas sistēmām vai zināšanu formām (tai skaitā zinātniskās zināšanas) ir vienīgā pareizā. Saskaņā ar „stipro programmu” zinātniskās zināšanas ir uzskatāmas par tādu pašu sociālu produktu kā jebkura cita zināšanu forma, tāpēc uz tām ir

jāraugās kā uz leģitīmu socioloģiskās analīzes subjektu. „Valodas relatīvisma” pieeja ļaus mums paraudzīties uz iepriekšminēto diskusiju un viedokļiem par teoriju un praksi, kā arī uz pretrunām terminu lietošanā kā uz ko tādu, kas saistīts ar attiecībām starp sociālā darba aprindu segmentiem un ar šo segmentu dažādajām interesēm.

## 2. Pārdomas par valodu

Vitgenšteina argumentācijas stila sarežģītība ir izraisījusi nebeidzamas un asas diskusijas par to, kā vislabāk interpretēt viņa domas. „Stiprās programmas” radikālisms ir izsaucis plašu kritiku gan no Vitgenšteina oponentu, gan no simpatizējošo viņa darbu izskaidrotāju puses (Loli (*Lolli*), Nāgels (*Nagel*), Makmalins (*McMullin*), Linčs (*Linch*)). [33; 38; 35; 32] Ir acīmredzams, ka šajā darbā sistemātiskas atsauces uz šīm diskusijām nav nedz iespējamas, nedz nepieciešamas. Tomēr autore uzskata, ka ir svarīgi nedaudz detalizētāk aprakstīt dažas no Vitgenšteina uzskatu pamattēmām, jo tās ir ļoti būtiskas jautājumam par teoriju un praksi un parasti netiek apskatītas sociālā darba speciālajā literatūrā.

### 2.1. Vārdi un nozīme

Valodai un kritiskām pārdomām par vārdu kategoriju un jēdzienu nozīmi ir centrālā loma Vitgenšteina uzskatu sistēmā un zināšanu socioloģijā. Pētījumu objekts ir attiecības starp valodu un pasauli un doma, ka varētu pastāvēt kaut kas tāds – nozīme –, kas nav atkarīgs no vārdiem, uz ko vārdi norāda un kas atšķir vārdus no „nedzīvām zīmēm”.

Šajā uzskatu sistēmā disputs ir par pieņēmumu, ka mūsu valodai ir vai var būt neapstrīdami pamati un tādējādi vārdi ir atsauces uz kaut ko tādu, kas pastāv neatkarīgi no mums konkrētajā pasaulē vai arī abstraktajā ideju sfērā (Vitgenšteins). [52; 53] Vitgenšteins tādējādi uzaicina mūs pārskatīt par pašsaprotamiem pieņemtus uzskatus par attiecībām starp pasauli un vārdiem. Piemēram, parasti mēs pieņemam, ka pasaulē ir objekti, teiksim, kalni vai koki, kas vienkārši „tur ir” un gaida, kad mēs tos nosauksim kādā vārdā. Vai arī citos gadījumos mēs pieņemam, ka ir abstraktas lietas, piemēram, jēdzieni un kategorijas, kuras kaut kādā veidā eksistē pašas par sevi un izsaka

lietu „būtību”. Līdz ar to mēs uzskatām, ka tādi jēdzieni kā, piemēram, „vardarbība pret bērniem”, izsaka būtību, kas ir kopīga dažādām situācijām un parādībām pasaulē. Vārdiem un nosaukumiem ir tikai sekundāra loma; tie kalpo tikai tam, lai norādītu uz kaut ko; tie izsaka „nozīmi”, kas nav atkarīga no mums vai no tā, ko mēs darām. Šo uzskatu ilustrē nebeidzamās diskusijas sociālajā darbā par būtisku terminu, piemēram, „teorija” un „prakse”, nozīmi, it kā vispār būtu iespējams identificēt pareizu vai piemērotu šo terminu nozīmi. Vairākums šo diskusiju dalībnieku, šķiet, pieņem, ka pastāv kas tāds, kam var pareizi piemērot vārdu, vai arī ir iespējams identificēt abstraktus kāda vārda piemērotas un loģiskas lietošanas likumus.

Tomēr visi šādi mēģinājumi, šķiet, ir neveiksmīgi. Lai kādus vārdus mēs izvēlētos – vai no parastās ikdienas valodas, vai vissarežģītākos un abstraktākos, – ja mēs cenšamies atrast to nozīmi, nenonākot pretrunās, mēs atklājam, ka esam apmaldījušies labirintā. Jo vairāk mēs mēģinām būt konkrēti, jo vairāk apjūkam. Slavenu izteikumu par laika jēdzienu – „kad es runāju par laiku, es precīzi zinu, ko domāju, bet, kad cenšos pateikt, kas ir laiks, jūtos apmaldījies” – var piemērot katram terminam mūsu valodā. No vienas puses, šķiet, ka nav neviena kritēriju kopuma, kam atbilstu visi „pareizie” kāda termina pielietojumi. No otras puses, izskaidrojot terminu vārdiski, nākas definēt kritērijus; taču kritēriji ir vienkārši citi vārdi, kuri arī prasa definīciju, un regresija no vieniem vārdiem pie citiem var turpināties bezgalīgi. Tādējādi, piemēram, ja mēs sakām, ka vārds „teorija” nozīmē tikai izskaidrojošu sistēmu (Klārks), mums rodas problēma viennozīmīgi izskaidrot, ko nozīmē vārds „izskaidrojoša”. [15] Mēs nespētu skaidri un viennozīmīgi definēt tādus terminus kā, piemēram, „cēlonis” un „sekas”, neapskatot arī citus sarežģītus jēdzienus.

Raugoties no šāda skatpunkta, līdzīgi var apstrīdēt viedokli, ka galu galā ir iespējams identificēt vienkāršus pasaules objektus vai faktus, „primāros elementus”, ko var aprakstīt tikai ar to nosaukumiem vien (Vītgenšteins). [51] Ja vārdi attiecas uz objektiem vai uz vienkāršiem faktiem, būtu jāspēj likt saprast, uz ko attiecas kāds vārds (piemēram, „koks”), parādot uz šādu objektu. Tomēr uzskatāma paskaidrošana rada tās pašas problēmas, ko vārdiska paskaidrošana. Nekad nebūs skaidrs, par ko tieši cilvēks runā, kad rāda uz kaut ko, un uz ko tieši viņš rāda – tas varētu būt siluets, krāsa,

lielums, kaut kas konkrēti vai viss kopā (... „ostensīva definīcija var tikt dažādi interpretēta katrā gadījumā” (Klārks)). [51]

Šīs grūtības, šķiet, rodas tādēļ, ka, lietojot valodu kā stabilu nozīmes avotu, gūstam ļoti labus rezultātus, domājot, savstarpēji saprototies un koordinējot savu rīcību ar citiem. Mēs aprakstām situāciju, esot pārliecināti, ka mūsu sarunas biedri spēs saprast, kāda šī situācija ir; mēs dodam mutiskus rīkojumus, mēs izpildām tos. Un mēs to darām, pieņemot, ka mūsu vārdi „attiecas” uz kaut ko, ka tiem ir „nozīme”. Taču, kad mēs cenšamies identificēt šo nozīmi, mēs apjukam. Protams, nav vajadzības pastāvīgi apzināties šo problēmu. Vairākumā mūsu dzīves situāciju mēs lietojam valodu nedomājot; tas dod rezultātu, un nav vajadzības domāt, ko vārdi nozīmē. Problēma rodas, kad mēs pārstājam saprast cits citu, kad šķiet, ka valoda nestrādā tā, kā mēs sagaidām – piemēram, diskusijā par teoriju un praksi vai daudzreiz arī komunikācijā starp klientu un sociālā darba praktiķi.

## 2.2. Nozīme kā vārda pielietojums valodā

Kādēļ tad valoda mums kalpo tik labi lielākajā daļā situāciju, taču rodas grūtības, kad cenšamies identificēt vārdu nozīmi? Vitgenšteins bieži izmanto „skolotājs – skolnieks” situāciju kā piemēru. Viens no veidiem, kā apskatīt šo jautājumu, ir apskatīt, kā bērns iemācās valodu (Bārns ar kolēģiem). [5] Mācīšanās notiek nevis ar vienu, bet ar daudzām rādīšanas darbībām, kad skolotājs izrunā vārdu, tai pašā laikā rādot uz kaut ko. Šā procesa beigās bērnam ir noteikts skaits piemēru – situāciju, kurās skolotājs akceptēs šā vārda lietošanu. Šīs situāciju kopums bērnam ir sākumpunkts, kad viņš sastopas ar jauniem piemēriem. Nesaprašanai vispār vai vismaz „nozīmes” nesaprašanai arī ir sava loma mācīšanās procesā. Šo procesu drīzāk varētu saukt par apmācību, nevis par mācīšanos. Mācīties valodu nozīmē tikt apmācītam, kā lietot vārdus, un/vai iegūt noteiktu skaitu piemēru, kuros šo vārdu lietošanu akceptē apkārtējie. Tas nenozīmē, ka skolotājs zina kaut ko daudz vairāk nekā piemērus, ko viņš sniedz. Vienkārši viņam šis piemēru skaits ir lielāks, tomēr arī šis skaits ir noteikts, nevis bezgalīgs.

Piemēru kopumi nevar būt nekas cits kā konkrētu gadījumu grupas, un Vitgenšteins uzskata, ka šie gadījumi tiek sagrupēti/klasificēti, pamatojoties uz „ģimenes līdzībām”. Pētot dažādus veidus,

kādos mēs izmantojam vārdu spēles, Vitgenšteins saka: „Un šo pētījumu rezultāts ir šāds: mēs redzam sarežģītu tīklu no līdzībām, kas pārklājas un šķērso cita citu – dažreiz vispārīgas līdzības, dažreiz līdzības detaļās.” Nākamajā rindkopā viņš raksta: „Es nevaru iedomāties labāku apzīmējumu kā „ģimenes līdzības”, jo dažādās līdzības starp ģimenes locekļiem – ķermeņa uzbūve, acu krāsa, gaita, temperaments, u.c. – pārklājas un šķērso cita citu tādā pašā veidā” (Vitgenšteins). [51] Tāpat kā ģimenē, kuras locekļi ir līdzīgi pēc dažādām pazīmēm, arī piemēri tiek grupēti/ klasificēti, pamatojoties uz dažādu iezīmju līdzības novērtēšanu reizi pēc reizes.

Ir vēl viena problēma, kas jāatrisina: kā mēs varam pāriet no noteikta skaita esošo vārda lietošanas piemēru kopuma uz šā paša vārda lietošanu jebkurā jaunā situācijā? Katra jauna lietošanas reize ietver arī spriedumu, jo pasaule nav organizēta atbilstoši mūsu izveidotajām grupām. Katra jauna lietošanas reize sākas no mūsu iepriekšējās pieredzes noteiktā skaitā gadījumu, kad esam lietojuši šo vārdu iepriekš; taču iepriekšējie piemēri ir tikai resurss, tie nevar noteikt, kā vārds ir lietojams nākamajā reizē. Mēs pārējam no viena piemēra pie cita, un vārda lietošanu nākamajā reizē nenosaka tas, kā tas tika lietots iepriekš; savā ziņā tā ir radoša darbība. Vitgenšteins aicina mūs iztēloties vārdus kā „darbarīkus”, kurus dažādos apstākļos var lietot dažādos veidos un kuru pielietojums nav iepriekš noteikts.

Kad mēs mācāmies valodu, mēs mācāmies spriest par jaunām situācijām tāpat, kā to dara pārējie cilvēki mūsu kopienā. „Ja valodai ir jākalpo par komunikācijas līdzekli, tad ir jābūt vienotai izpratnei ne tikai par definīcijām, bet arī, lai cik dīvaini tas izklausītos, par spriedumiem” (Vitgenšteins) [51]

No šāda viedokļa problēma, kā lietot vārdus pārliecinoši un efektīvi, tai pašā laikā nespējot viennozīmīgi noskaidrot to nozīmi, šķiet, ir atrisināta. Protams, mēs nonākam grūtībās, kad vārdu nozīmes identificēšanai sākam izmantot spekulatīvas procedūras, jo nav tādas lietas kā neatkarīga nozīme; viss, kas mums ir, ir spēja lietot vārdus tāpat, kā to dara citi cilvēki mūsu kopienā – sākot no noteikta skaita piemēru kopuma.

Tādēļ arī Vitgenšteins ir izteicis savu slaveno apgalvojumu: „Lielā gadījumu klasē, lai gan ne visos gadījumos, kad mēs lietojam vārdu „nozīme”, to var definēt šādi: vārda nozīme ir tā pielietojums valodā” (Vitgenšteins). [51] Un, lai saprastu nozīmi, ir nevis

„jādomā”, bet gan jāskatās. Aiz vārdiem nav nekā, kas būtu jāizprot; viss, kas ir svarīgs, ir tieši mūsu acu priekšā.

Tādējādi mēs varam paraudzīties uz diskusiju par galvenajiem terminiem, teoriju un praksi jaunā gaismā. Piemēram, šķiet, ka kļūst saprotams, kādēļ daži autori jūt diskomfortu, mēģinot „atklāt” vārdu nozīmi ar spekulācijas palīdzību (Beilijs (*Bailey*), Pilaliss). [3; 44] Tieši otrādi, iepriekšminētais Vitgenšteina citāts, šķiet, mudina mūs pētīt vārdu pielietojumu empīriski. Lai gan paša Vitgenšteina attieksme pret pētījumiem bija izvairīga un, bez šaubām, kritiska, domātāji, kuri tiek asociēti ar „stipro programmu”, pauž viedokli, ka pētījumi ir pamats, lai apskatītu visas zināšanu formas kā sociālus produktus (Blors (*Bloor*)). [7]

Ir jāuzsver vēl viena lieta. Vārdi nekad netiek apskatīti izolēti. Tie iegūst un maina savu nozīmi (to, kādā veidā tiek lietoti) „vārdu spēlēs”; kļūdu, ko mēs nenovēršami pieļausim, var aprakstīt šādi: mēs meklējam veidu, kā pielietot zīmi, taču meklējām tā, it kā šis pielietojums būtu objekts, kas eksistē kopā ar šo zīmi (viens no šīs kļūdas iemesliem atkal ir tas, ka mēs meklējam „lietu, kas atbilst būtībai”). Zīme (teikums) iegūst savu nozīmi no zīmju sistēmas, no valodas, pie kuras tā pieder (Vitgenšteins). [52; 53]

Bārns izmanto lietiskojošu metaforu, salīdzinot valodu ar audumu: mēs varam domāt par valodām kā par savstarpēji saistītu jēdzienu un kategoriju tīkliem; nevienu jēdzienu nevar iedomāties atrauti no visa pārējā tīkla: „Lietot jēdzienu nozīmē izvērtēt katru gadījumu, ņemot vērā visu audumu” (Bārns). [3] Tādēļ valodas ir kognitīvas organizācijas, kurās jēdziens funkcionē kā hologrammas fragments un satur informāciju par attēlu kopumā – pētot jēdzienu, rezultātā var identificēt visu „audumu”. Tomēr Bārns brīdina neuzņemt šo metaforu pārāk nopietni: tā varbūt ir ļoti ērta, bet tomēr ar šādu pieeju kaut kas tiek pazaudēts. Šis „kaut kas” ir valodas dinamiskais raksturs, ko var apskatīt tikai kā pastāvīgi notiekošu procesu. Tas, kas rada stabilitāti, ir pastāvīga kustība (vārdu atkārtota lietošana), nevis statiska shēma, uz kuru mēs pastāvīgi atsaucamies.

### 2.3. Valodas spēles kā uz interesēm balstītas prakses, kas atsaucas pašas uz sevi

Tagad mēs varam tuvāk aplūkot jautājumu par vienu un to pašu vārdu dažādu lietošanu un dažādām nozīmēm. Tas ir ļoti būtiski, ja

mēs vēlamies raudzīties uz dažādiem terminu un jēdzienu lietojumiem kā uz kaut ko tādu, ko ir vērts pētīt, bet nevis kā uz klūdu, kas ir jālabo. Šāds skatījums nozīmē arī, ka pasaule neļauj pierādīt, ka jebkura kategorizācija un valodas sistēma ir vienīgā pareizā: pasaule var pamatot daudzas, pat bezgalīgi daudzas kategorizācijas sistēmas. Valodas ir tikai veids, kādā mēs organizējam mūsu mijiedarbību ar pasauli. Tādēļ ne „vēstījums” no realitātes, ne mūsu vispārinājumu noliegums vai falsifikācija nespēlē nekādu lomu ne valodas spēlēs, ne ikdienas valodā, ne zinātnē.

Bārns salīdzina kategorizēšanu ar tortes sagriešanu – mēs vienmēr varam sagriezt torti savādākos gabaliņos (Bārns ar kolēģiem). [5] Īstenībā, tā kā mūsu kategorizācijas sistēma ir ierasta, attiecībā uz jebkuru kategoriju vispārinājumu nenovēršami tiks atrasti piemēri, kas pierādīs tieši pretējo. Agrāk vai vēlāk pasaule mums parādīs gadījumus, kuriem nevarēs piemērot esošos vispārinājumus. Tomēr nevar teikt, ka šādi gadījumi kaut ko nosaka valodās, un tie arī nediktē cilvēkiem viņu attieksmi pret tiem. Tos var ignorēt kā nenozīmīgus vai uzskatīt par nejaušībām; tie var būt par iemeslu jaunas kategorijas izveidošanai vai radikālai pārmaiņai valodā, vai vispārinājuma ierobežošanai. Kā teicis Bārns, „ar negaidītiem notikumiem vienmēr var tikt galā, vienkārši pievienojot atmiņas par tiem jau esošajām atmiņām. Ja anomāli notikumi izraisa krīzes vai revolūcijas, tad jājautā, kādēļ cilvēki dod priekšroku šāda veida reakcijām, nevis konservatīvākām alternatīvām” (Bārns). [4]

Tai pašā laikā klasifikācijas nevar veikt pēc abstraktiem, vispārīgiem likumiem. Kā autore atzīmēja iepriekš, kritēriji nevar būt nekas cits kā vēl vārdi, kuri arī ir jāizskaidro. Īstenībā ļoti būtiska lieta Vitgenšteina uzskatos ir tas, ka katru likumu var interpretēt dažādi, pat likumu par to, kā ir jāpiemēro likums. Ja pamatu valodai nevar dot ne pasaule, ne likumi, tad valodas tiek apskatītas kā institūcijas jeb prakses, kas atsaucas pašas uz sevi. Atsaucē pašai uz sevi tiek definēta kā kaut kas vidējs starp neatkarīgu atsauci un atsaucē neesamību vispār: „Starp atsauci uz neatkarīgu realitāti un atsaucē neesamību vispār mums ir atsaucē pašai uz sevi, tas ir, atsaucē uz realitāti, bet tādu realitāti, ko ietekmē darbības – atsaucē uz šo realitāti” (Blors). [9]

Tādēļ šis skatījums ir relatīvistisks; valodas, tāpat kā visas kategorizācijas sistēmas, ir sociālas institūcijas, un tās nav

salīdzināmas; nav absolūtu kritēriju, pēc kuriem noteikt vislabāko vai vispiemērotāko klasificēšanas metodi. Turklāt, ja dažādas grupas kopienā lieto vārdus vai jēdzienus dažādi, nav iespējams absolūta veidā noteikt, kurai ir taisnība un kurai nav, jo vienīgais iespējamais parametrs ir visiem kopienas locekļiem pieņemams uzskats.

Blors saskata tuvu analogiju starp Vitgenšteina skatījumu uz valodu un fon Mīsesa (*von Mises*) cenu veidošanās interpretāciju tirgus ekonomikā. Viņš norāda, ka galīgā vai „pareizā” cena neeksistē; cenas pastāvīgi tiek pārskatītas bezgalīga darījumu skaita rezultātā. Lai gan indivīdam, kas piedalās šajos darījumos, cenas var šķist ārējas un objektīvas, tās īstenībā ir viņa paša darījumu un neskaitāmu citu darījumu produkts: „Ideja par jēdziena vai zīmes „patieso nozīmi” ir pelnījusi tādu pašu attieksmi, kādu ekonomisti velta novecojušajam un nezinātniskajam uzskatam par preces „īsto” vai „taisnīgo” cenu. Vienīgā īstā cena ir cena, kas tiek maksāta patiešām notiekošu darījumu procesā, tiem norisinoties *von Fall zu Fall*” (Blors). [9]

Turpinot šo analogiju, tāpat kā uzskats par „taisnīgu” cenu ir nelietojams, jo nav standartu, pēc kuriem aprēķināt „pareizo” cenu, nelietojams ir arī „nepareizas” cenas jēdziens. Vitgenšteins asi kritizē mēģinājumus meklēt kļūdas tajā, kā kopiena ir ieradusi lietot kādu jēdzienu. Ja kāda kopiena lieto jēdzienu kādā noteiktā veidā, vienīgais, ko var teikt, ir, ka tā tas tiek darīts šajā kopienā; runāt par kļūdām pēc absolūtiem kritērijiem nav iespējams.

No šāda viedokļa nenoteiktība par vārdu lietošanu nav kaut kas tāds, kas pastāv tikai sociālajā darbā vai sociālajās zinātnēs. Tā atgādina mums, ka varētu būt kopienas, kuru valoda pilnīgi atšķiras no mūsējās, un ka nav absolūtu standartu, pēc kuriem veikt salīdzinājumus starp valodām. Protams, tam ir īpaša nozīme sociālā darba profesijā, kas ļoti bieži – ja ne vienmēr – ir iesaistīta kontaktu veidošanā starp cilvēkiem no dažādām sabiedrības grupām, dažādām sabiedrības šķirām un dažādām kultūrām. Tas palīdz mums saprast jēgu dažādu viedokļu sadursmēm un cīņai par varu starp praktiķiem un klientiem, par ko ir tik daudz diskutēts (Margolins (*Margolin*)). [36]

Līdz ar to sociālā darba praktiķi droši vien lietos noteiktus terminus un jēdzienus tādos veidos, kurus akadēmiķi nespēs atzīt. Dažos pētījumos tas nepārprotami ir uzskatīts par problēmu (Stīvensons un Pārslo (*Stevenson&Parsloe*), Māršs un Triseliotiss

(*Marsh&Triseliotis*), Osmonds ar kolēģiem). [39] Turpretī iepriekš izklāstītais skatījums ir tāds, ka teorētisku jēdzienu lietošanas veidu no praktiķu puses nekad nevajadzētu uzskatīt par nepareizu vai nepiemērotu, kamēr to akceptē pašu praktiķu aprindās. Atšķirības starp jēdzienu formālām akadēmiskām definīcijām un praktiķu definīcijām vienkārši parāda atšķirības starp akadēmiskajām un praktiķu aprindām un to valodām.

Tomēr atšķirības nevar uzskatīt par nejaušām. Tā kā valoda tiek uzskatīta par kaut ko tādu, kas atsaucas pati uz sevi, to var uzskatīt par konkrētas kopienas radošo procesu iznākumu. „Stiprās programmas” proponenti zināšanu socioloģijā (Bārns, Blors, Bārns ar kolēģiem) piedāvā citu skatījumu. [4; 5; 8] Viņi uzsver mazāk attīstītās tēmas Vitgenšteina uzskatos, it īpaši lomu, kas valodu spēlēs ir interesēm (Vitgenšteins runāja galvenokārt par vajadzībām). Valodu spēles nevar izskaidrot ne ar arējās pasaules realitāti, ne ar jēdzieniem pašiem piemītošo nozīmi, ne arī ar jēdzienu kā kolektīvu ieradumu un rutīnu dabu (īstenībā mēs mainām savus ieradumus, un to maiņa arī ir fakts, kas būtu jāizskaidro). Drīzāk jāsaka, ka jēdzienu piešķiršanu kategorijām nosaka interešu mijiedarbība kopienā: „Tieši apskatot mērķus un intereses, varam saprast konkrētus jēdzienu lietošanas veidus, kas izraudzīti starp daudziem alternatīviem veidiem un kam tiek dota priekšroka” (Bārns). [4]

Teorijas un prakses gadījumā mēs varam sākt, apskatot, kā šo terminu dažādās definīcijas var izskaidrot ar dažādajām interesēm, kas pastāv sociālā darba aprindās.

#### **2.4 Valoda, sociālās grupas un pasaule**

Pirms aplūkot tuvāk, kā jautājums par teoriju un praksi izskatās no iepriekš aprakstītā skatpunkta, ir jānoskaidro dažas lietas. Šī skatpunkta akceptēšana var likties nedaudz mulsinoša: nozīmīgumā, kas tiek piešķirts vispārpieņemtiem viedokļiem, pat viedokļiem par to, kas ir subjektīvs un kas – objektīvs, šķiet, ir zināma deva nihilisma attiecībā uz realitāti. Ja mūsu kategorijas ir kopienā vispārpieņemta viedokļa produkts, citiem vārdiem sakot, ja tās ir parastas, tad realitātei tajās var nebūt nekādas lomas. Tas būtu tas pats, kas teikt, ka realitāte un pasaule neeksistē: nav pasaules, kas būtu neatkarīga no mūsu konstrukcijām.

Tomēr Vitgenšteina uzskati nav tādi. Tas nav arī viņa uzskatu interpretētāju viedoklis, kurus autore minēja iepriekš. Jautājums nav par to, vai pasaule eksistē, bet drīzāk par to, vai absolūta un unikāla kārtība eksistē neatkarīgi no mūsu parastās kognitīvās kārtības. Tiek pausts, ka pasaule un mūsu pieredze rāda mums bezgalīgu, sarežģītu līdzību un atšķirību tīklu. Nekas nav pilnīgi vienāds ne ar ko citu, un nekas nav pilnīgi atšķirīgs. Var pieņemt, ka cilvēkiem ir iedzimta tieksme uztvert atšķirības un līdzības konsekvētā veidā. Taču nedz pasaule, nedz mūsu daba nediktē līnijas (atšķirības un līdzības), pēc kurām ir jāiedala pasaule. Tas, kā pasaule ir iedalīta, ir produkts noteiktiem vispārpieņemtiem viedokļiem kopienās, kas ir tikuši piemēroti praksē, un šis iedalījums var tikt, un, bez šaubām, arī tiek pastāvīgi pārskatīts.

Šis ir viens no „stiprās programmas” pamatiem. Ja saprotam, cik tas ir svarīgs, tad varam oponentēt dažiem kritiskiem argumentiem par „stiprās programmas” un Vitgenšteina subjektīvismu (Loli, Nāgels). [33; 38] Subjektīvismu un relatīvismu bieži vien uzskata par ļoti riskantām pozīcijām sociālajās zinātnēs un it īpaši sociālajā darbā. Sociālais darbs kā profesija ir saistīts ar svarīgu lēmumu pieņemšanu, kas ietekmē cilvēku dzīves. Šķiet, ka ir nepieņemami un neētiski pieņemt, ka «der viss», ja vien cilvēks to akceptē, un ka situāciju novērtēšanai nav objektīvu standartu, pēc kuriem mēs vismaz varam tiekties.

Īstenībā skatījumu, kas izklāstīts šajā darbā, varētu uzskatīt par subjektīvisma paveidu, ja kopienas antropomorfiski tiktu aplūkotas kā indivīdi, kam ir dota uztveres spēja, griba un spēja izvēlēties starp vairākiem iespējamajiem vārda lietošanas variantiem. Bet šajā gadījumā tas tā nav. Tieši otrādi, šajā skatījumā notiek dabisks process: kognitīva kārtība, valoda rodas no bezgalīga skaita pielāgošanās reīžu starp cilvēkiem (kas ir apveltīti ar uztveres spēju utt.); tā nav gribas, iedomu vai racionālu lēmumu produkts.

Teikt, ka objektivitāte rodas no parastās kārtības, nav gluži tas pats, kas likt vienlīdzības zīmi starp subjektivitāti un objektivitāti. Un teikt, ka atšķirība starp objektīvo un subjektīvo, starp patieso un nepatieso ir kopienas locekļu pastāvīgu savstarpēju sarunu un pielāgošanās produkts, nav tas pats, kas teikt, ka šī atšķirība ir indivīdu izvēle, vai noliegt šo atšķirību (Hjūzs (*Hughes*)). [26] Vitgenšteins bieži runā par vārdiem kā par „salīdzināšanas

objektiem”, kas ir līdzīgi mērauklām: „Viena lieta ir aprakstīt mērīšanas metodes, cita – iegūt un izteikt mērījumu rezultātus”. [26]

Varētu šādā veidā atšķirt jēdzienus, kas ir ļoti būtiski pašā sociālajā darbā, no jēdzieniem, kas apzīmē parādību, kurā sociālais darbs iejaucas – piemēram, vardarbību pret bērniem. Šāda veida relativisms apšaubā nevis parādību objektivitāti, kuras tiek apzīmētas ar šādiem jēdzieniem, kā uzskata daži autori (sk. Šepards ar kolēģiem (*Sheppard et al.*), Peile ar kolēģiem (*Peile et al.*)), bet gan pamatus, uz kā balstās šī objektivitāte. [46; 48; 43] Šos jēdzienus var uzskatīt par mērauklām, par sociāli izveidotiem standartiem, kas rada objektīvu realitāti.

### 3. Pārskatot teoriju un praksi valodas gaismā

Sākumā autore minēja, ka diskusijai par teoriju un praksi ir raksturīgi dažādi viedokļi un nenoteiktība par pašu šo jēdzienu definīcijām. Tagad jautājums ir, vai iepriekš aprakstītais skatījums var parādīt visu šo diskusiju jaunā gaismā un ieteikt jaunus veidus, ka saistīt kopā dažādus jautājumus, tēmas un tendences.

#### 3.1. Diskusija par teoriju un praksi kā cīņa par robežām

Ņemot vērā, kā pārdomas par valodu palīdz saprast šīs diskusijas jēgu, tagad no teorijas un prakses jautājuma pievēršīsimies profesionālo aprindu struktūrai un to iekšējai segmentācijai. Tas, ka profesionālās aprindas ir iekšēji sadalītas atbilstoši dažādām savstarpēji pretrunīgām interesēm, ir plaši apskatīts attiecībā uz citām profesionālajām grupām (Freidsons (*Freidson*), Atkinsons (*Atkinson*)). [18] Debates par pamattermiem, kas caurstrāvo visu šo diskusiju, prasa mums apsvērt, cik lielā mērā šīs debates ir saistītas ar segmentāciju, dažādām interesēm un dažādām šo interešu īstenošanas stratēģijām sociālā darba profesijā.

Aplūkojot debates par pamattermiem, mēs varam redzēt, ka daži no šiem terminiem ir ļoti būtiski diskusijā par teoriju un praksi. Šīs diskusijas atšķirīga iezīme ir tā, ka diezgan konkrētas lietas (piemēram, domāšana un rīcība, zinātniskas zināšanas un veselais saprāts) tiek definētas dažādi un tādējādi tiek savstarpēji saistītas dažādos veidos.

Mēs varam rezultatīvi aplūkot visu šo diskusiju un vispārīgās pieejas (piemēram, pieeju, saskaņā ar kuru profesionālajā praksē ir jāvadās pēc teorijas, vai arī pieeju, kas centrālo lomu atvēl praksei kā zināšanu uzkrāšanas procesam) kā cīņu par robežu noteikšanu. Savā ziņā dažādas terminu un jēdzienu definīcijas un lietojumi var tikt saistīti ar dažādām grupu (praktiķu, akadēmisko sociālo darbinieku, darba devēju) un to attiecību definīcijām.

Kad dažādi viedokļi šajā diskusijā tiek aplūkoti no šāda skatpunkta, ar pārsteigumu redzam, cik svarīgi ir definēt robežas starp grupām, kas tiek asociētas ar terminu nošķiršanu vai atšķirību mazināšanu starp tiem. Autori, kuri uzskata, ka teorija vada praksi, redz izteiktu atšķirību starp zinātniskām teorijām un veselo saprātu. Turpretī tie, kuri noliedz, ka teorijai būtu šāda loma, apšaubā arī to, ka šī atšķirība ir izteikta. Nevar neievērot, ka dažādie šīs atšķirības uztveres veidi tieši ietekmē arī sociālā darba akadēmisko aprindu un praktiķu aprindu savstarpējo attiecību definīcijas.

Tie ietekmē arī saistītos dažādos veidus, kādos var novilkt robežas starp profesijām, vienā pusē esot amatieriem, kuri palīdz neformāli, un otrā – pārējo profesiju pārstāvjiem. Tas, kādu konkrētu iespaidu atstāj robežas (piemēram, robežas starp veselo saprātu un zinātniskām teorijām) iezīmēšana tādā vai citādā veidā, kļūst acīmredzams, ja aplūkojam, kā sociālie darbinieki veic sarunas par algām un karjeru, pamatojoties uz to, ka viņiem piemīt „reti sastopams veselais saprāts” vai, tieši otrādi, ka viņiem ir ezoteriskas teorētiskas zināšanas.

Ņemot vērā to, cik svarīgas ir robežu definīcijas, ir ļoti ticams, ka aiz diskusijas par teoriju un praksi stāv sarežģīta dažādu interešu mijiedarbība. Īstenībā vairāki autori jau ir saistījuši dažādu viedokļu parādīšanos un atšķirības starp tiem ar dažādām konkrēto iesaistīto grupu interesēm. Piemēram, Peins pauž uzskatu, ka pragmatiskais viedoklis un kritiskais skatījums uz teoriju un teorētisko sagatavošanu sociālajā darbā ir balstīts uz cīņu par varu pār praktiķiem. [41] Lai gan viņš neattīsta šo domu tālāk, dabiski nāk prātā cīņa starp aģentūrām ar mērķi iegūt kontroli pār praktiķu apmācību (Lī (*Lee*), Dominelli (*Dominelli*)). [31; 17] Bieži vien tiek uzskatīts, ka darba devēji un aģentūras kritiski raugās uz sociālo darbinieku teorētisko sagatavošanu un pieturas pie viedokļa, ka pietiek ar labu praktisko zināšanu līmeni. Daži autori (piemēram, Dominelli) pauž uzskatu, ka

šāda viedokļa pamatā ir ieinteresētība pieņemt darbā vieglāk vadāmus un ne tik neatkarīgi domājošus praktiķus, citiem vārdiem, praktiķus, kuri ir labi informēti, bet kurus neietekmē teorētiskie „burbuļi” un radikālas idejas, kuras, šķiet, dominē akadēmiskajās aprindās, it īpaši socioloģijā. [17]

No otras puses, daudzi autori saista diskusiju par teorijas un prakses integrāciju ar akadēmisko sociālo darbinieku cīņu par to, lai viņus akceptētu akadēmiskās aprindās un tai pat laikā viņi varētu iegūt kontroli pār praktiķiem. Šepards un Šeldons atzīmē (lai gan pilnīgi dažādos veidos), ka akadēmiskie sociālie darbinieki savos centienos iekļūt akadēmiskajās aprindās, šķiet, ir zaudējuši kontaktu ar sociālā darba prakses specifiku. [47; 44] Turklāt viņi, lai tiktu akceptēti šajās aprindās, ir ieņēmuši subordinētu pozīciju attiecībā uz citām, atzītākām sociālo zinātņu disciplīnām.

Daži autori ir acīmredzami koncentrējušies uz interesēm un uz cīņu par varu, jo identificējuši tās kā diskusijas par teoriju un praksi virzītājspēkus (Kargers (*Karger*)). [28] Kargera polemikas mērķis ir „zinātniskums”, kas, pēc viņa domām, aizvien vairāk dominē sociālā darba akadēmiķu vidū. Viņš raugās uz debatēm par sociālā darba pārveidošanu zinātniskā praksē kā uz slēptu cīņu starp praktiķiem un akadēmiķiem. Zinātne ir tikai „simboliska rubrika”, kas maskē šo cīņu: „Tā ir cīņa starp pētniekiem akadēmiķiem un praktiķiem par kontroli pār sociālo darbu – cīņa starp vērtībām, uzskatiem un pētnieku un praktiķu skatījumiem. [28]

Kargers atzīmē, ka nozīmīguma piešķiršana zinātnei maskē cīņu par hierarhisko attiecību definēšanu starp dažādām sociālajām grupām un ka šai cīņai, šķiet, ir plašāka politiskā dimensija. Pirmkārt, darba dalīšana, kas no tās izriet, atspoguļo un apstiprina plašākā sabiedrībā pastāvošo darba dalīšanu. Turklāt zinātne un pētījumi tiek uzskatīti par veidiem, kā radīt „stāstus”, izrādes, ar kuru palīdzību redzēt un interpretēt realitāti un notikumus tādā veidā, kas saskan ar esošajām sociālajām paradigmām un apstiprina tās: „Agrāk stāsti balstījās uz reliģiju, mūsdienu stāsti ir zinātniski, bet abos gadījumos tiek apgalvots, ka tie ir leģitīmi. Abos gadījumos šo stāstu funkcija ir nostiprināt esošo sociālo paradigmu sabiedrībā” (Krāgers). [28]

Nevar nedomāt par pašreizējām debatēm par praksi, kas balstīta uz pierādījumiem, un par joprojām ļoti stiprajiem centieniem veidot zinātnisku sociālo darbu. Raugoties no šajā darbā aprakstītā

skatpunkta, visas šīs debates var uzskatīt par daļu no sarunām starp dažādām grupām ar mērķi noteikt to pozīcijas attiecībā citai pret citu. Dažādus viedokļus var uzskatīt par dažādām stratēģijām, ko izvēlējušās akadēmiskās un praktiķu aprindas savstarpējām sarunām, kā arī sarunām ar trešajām pusēm, piemēram, darba devējiem, citu saistīto profesiju pārstāvjiem un klientu grupām.

Ja divas iepriekš identificētās pieejas aplūko kā sarunu veikšanas stratēģijas, šķiet, ka pirmā ir saistīta ar akademiķu centieniem kontrolēt praktiķus un panākt sociālā darba atzīšanu akadēmiskajā sfērā, lai gan subordinētākā stāvoklī salīdzinājumā ar citām, atzītākām disciplinām. Labums praktiķiem no šādas stratēģijas varētu būt tas, ka sociālā darba profesija tiktu pacelta citu, atzītāku profesiju līmenī. Saskaņā ar šo pieeju robežas starp domāšanu un darīšanu, starp zinātniskām zināšanām un veselo saprātu, starp profesionāļiem un amatieriem ir galvenokārt vertikālas un iezīmē hierarhiju.

Otrai pieejai ir tendence uzsvērt atšķirības un īpatnības vairāk no kvalitatīva viedokļa, taču ievērojot noteiktas robežas; šajā gadījumā robežas ir galvenokārt horizontālas. Šeit alianse starp akademiķiem un praktiķiem ir ļoti būtiska, un saistībā ar akadēmisko sfēru cīņa ir par to, lai sociālais darbs tiktu atzīts par atšķirīgu, bet tai pašā laikā vienlīdzīgu ar citām sociālajām zinātnēm; sk., piemēram, kā Šepards uzsver, ka sociālais darbs ir autonoma akadēmiska disciplīna. [47]

“Diskusija par vārdiem” var tikt izprasta savādāk, ja to saista ar cīņu par kontroli pār dažādiem sociālā darba profesijas segmentiem. Sarunu veikšanas stratēģijas īstenībā tiek veidotas, lietojot būtiskus terminus dažādos veidos un piešķirot tiem dažādas nozīmes. Vairākums iepriekšējos gados uzsvērtu nekonsekvenču (Klārks) kļūst saprotamas, ja tās apskata saistībā ar stratēģijām, kas tiek lietotas sarunās par attiecību noteikšanu starp dažādām grupām. [15] Līdzīgi arī daudzos gadījumos vērojamo neviennozīmīgu dažādu grupu viedokļos var uzskatīt par vienas grupas piekāpšanos citai; šādas piekāpšanās piemērs ir terminu „prakse” un „teorija” lietošana dažādās nozīmēs.

### **3.2. Valodas un jautājums par teoriju un praksi**

Skatījums uz diskusiju par teoriju un praksi no dažādu stratēģiju viedokļa, kuras tiek lietotas sarunās par robežu noteikšanu (vienalga, vai šādas sarunas notiek starp akademiķiem un profesionāļiem, vai

starp sociālā darba profesijas un citu profesiju pārstāvjiem, vai arī starp profesionāļiem un amatieriem), parāda, cik sarežģīti ir pētīt jautājumu par teoriju un praksi. Konkrētāk sakot, šāds skatījums atgādina mums, ka jebkura jauna definīcija nenovēršami būs solis sarunu procesā un tātad dos pamatu jauniem kritiskiem viedokļiem.

Taču, domājot par valodu, jāņem vērā vēl kas. Centieni definēt teoriju un praksi ar spekulatīvu metožu (kuras daudzi uzskata par pētījuma pirmo soli) palīdzību, šķiet, neizbēgami radīs vairāk neskaidrību nekā skaidrības. Tāpat ir arī maz ticams, ka atsevišķiem mēģinājumiem formulēt abstraktas definīcijas un atrast abstraktas atšķirības starp dažādiem zināšanu veidiem būs nozīme no empīriskā viedokļa; formālus noteikumus vienmēr var interpretēt neskaitāmos veidos. Cilvēks var iemācīties atkārtot abstraktas definīcijas veidā, kas ir pieņemams pārējiem viņa kopienas locekļiem, un atšķirt tās no citām abstraktām definīcijām. Taču tas nenozīmē, ka viņš tādēļ ir spējīgs pastāvīgi apzīmēt konkrētas situācijas tieši tādā pašā veidā, kā to dara pārējie kopienas locekļi.

Teorija un prakse var būt nevis abstraktas lietas, ko nekad nevar pilnīgi izprast, bet gan konkrēti aprakstāmas kā valodas spēļu ģimenes, kas ietver „rakstītu un runātu vārdu” (jēdzienu) un noteiktu saikņu starp vārdiem (teoriju) konsekventu lietošanu. Lietas būtība šeit ir tāda, ka nav nepieciešams noskaidrot un definēt, ko nozīmē šie termini; mums ir tikai empīriski jāaplūko, kā tie tiek lietoti dažādos apstākļos. Tādējādi dažu studentu definīcija, ka „teorija ir tas, ko māca skolās, un prakse ir tas, ko dara darbā”, kas bieži vien tiek noraidīta kā vienkāršota, ir noderīgāka par abstraktām teorijas un prakses klasifikācijām.

Jautājumu par teoriju un praksi taģad var definēt skaidrāk, aplūkojot ietekmi, ko teorētiskā akadēmiskā valoda (iemācīta skolā un profesionālajā sagatavošanā) atstāj uz praktiķu lietoto valodu/valodām, tas ir, uz kognitīvo kārtību, kādā praktiķi apraksta savu darbu jēgpilnā veidā. Pētīt jautājumu par teoriju un praksi, kā par to runā praktiķi, nozīmē pētīt praktiķu lietoto valodu. Stāsti un apraksti par viņu darbu ir kas vairāk nekā tikai līdzekļi, ar kuru palīdzību saprast realitāti, kas ir atspoguļota šajos stāstos un aprakstos; tie kļūst par tiešu pētījumu objektu. Aprakstus var aplūkot kā valodas spēļu piemērus, un tieši šajā līmenī var atklāt saikni starp teoriju un praksi.

Šāda pieeja sociālajā darbā nav jauna. Pelijs (*Paley*) jau ir atzīmējis, cik grūti ir apskatīt teorijas un prakses jautājumu tradicionālākos ietvaros. Viņa viedoklis ir, ka jāizvairās no jautājuma, vai sociālie darbinieki lieto teoriju vai ne. Atsaucoties uz zināšanu socioloģiju un it īpaši uz „stipro programmu”, Pelijs norāda, ka teorijas nevar aplūkot kā kaut ko nemainīgu. [40]

Pelijs ir novērojis, ka tad, kad teorijas un prakses jautājums tiek aplūkots no valodas viedokļa, vairākumā gadījumu var citādi interpretēt iepriekšējo pētījumu rezultātus. Viņš izsaka hipotēzi, ka vairākums praktiķu izteikumu par teoriju atspoguļo viņu nevēlēšanos runāt par savu praksi teorētiskos terminos un reizē arī viņu uzskatu, ka viņiem tas būtu jāspēj. Pēc Pelija domām, ”teorijas neapzinātā lietošana” vai dažādās pieejas teorijai (piemēram, Barbūrs (*Barbour*)) visas ir variācijas par vienu un to pašu lingvistisko tēmu. [2] Viņš izsaka hipotēzi, ka sociālajā darbā, tāpat kā citās jomās (Džilberts un Malkejs (*Gilbert & Mulkey*)), ir iespējams identificēt divus lingvistiskus repertuārus – vienu, oficiālo, kurā tiek lietoti teorētiski termini, un otru, ko lieto praksē. [20] Pelijs uzskata, ka būtu interesantāk pētīt praksē lietoto valodu, nevis uzdot jautājumus par oficiālo valodu. Šis viedoklis saskan ar pieeju daudzos pēdējos gados veiktos pētījumos, kuros jautājums par teoriju un praksi atlikts malā un tieši pētīti praktiķu apraksti par savu darbu.

Lai gan autores skatījums kopumā ir tāds pats kā Pelijam, viņa daudzviet nepiekrīt. Ir fakts, ka praktiķi spēlē dažādas „valodas spēles”, runājot ar saviem klientiem, kolēģiem vai prezentējot savu darbu sanāksmē vai intervijā. Tomēr Pelijs uzskata, ka vienas valodas spēles ir „autentiskākas” par citām. Tas izskatās pēc jaunas versijas dihomijai starp valodu un realitāti: kāds repertuārs kļūst par „īsto”, kamēr cits veic tikai leģitimizācijas funkciju. Valodas ir labāk iedomāties kā „dzīvības formas”, tas ir, kā veidus, kādos ir uzbūvēta realitāte. Un nevis nianses vai smalkās atšķirības, bet gan aptuveni līdzīgais vārdu un biežāk sastopamo vārdu kombināciju lietojums, kas pastāvīgi atkarojas, ļauj mums saprast profesijas valodu.

Otrkārt, šķiet, no Pelija uzskatiem var secināt, ka akadēmiskajai valodai nav nekāda iespaids uz praktisko valodu. Teorija, pēc Pelija domām, ir „tikai nepopulāra un ļoti ierobežota izskaidrojuma forma”. Tomēr ir jāpatur prātā, ka, runājot par teoriju un praksi, mēs apskatām pētījumu ietekmi uz praksi. No Pelija viedokļa izriet, ka apmācība

vairāku gadu garumā un kontakti ar akadēmiskajām aprindām nekādi neietekmē praktiķu domāšanas veidu vai, pareizāk sakot, viņu valodu un redzesloku. Ja tā būtu, tad labāk būtu vispār neapskatīt apmācību, raugoties uz profesionālās sagatavošanas programmām kā vienkārši uz rituāliem, kas jāizpilda, lai iegūtu attiecīgo apzīmējumu, tas ir, lai kvalificētos kā sociālais darbinieks.

Tieši otrādi, paveras pavisam cita aina, kad mēs, atzīstot, ka ir maz tādu sociālo darbinieku, kuri apraksta savu darbu pēc konkrētiem modeļiem, aplūkojam jēdzienus un terminus, kas tiek lietoti, aprakstot viņu darbu, klientus utt. Tad redzam, ka daudzi termini, kas tiek lietoti, lai aprakstītu praksi, ir ņemti no sociālā darba literatūras. Mēs varētu apskatīt teorijas un prakses jautājumu, pētot, kā vieni un tie paši termini tiek lietoti divās dažādās valodās. Tas ļautu mums aplūkot, ko teorija nozīmē praktiķiem, neatmetot vienu no teorijas un prakses jautājuma terminiem (teoriju), kā to ir darījuši citi pētnieki.

Teorētisko jēdzienu loma profesionālās realitātes jēgpilnā aprakstīšanā ir kļuvusi par interesantu vielu pārdomām. Kā uzskata de Montīņī (*De Montigny*), etnometodoloģiskā pieeja valodai, kurā tiek uzsvērts, ka objektīvi atstāsti par paša darbu veicina jaunus pētījumus par to, kā tiek veidota vārdu nozīme sociālajā darbā. [16] Piemēram, Berlins (*Berlin*) ir veicis iedvesmojošu „akceptācijas” jēdziena pētījumu, kurā viņš atgriežas pie sociālā darba saknēm, lai izsekotu šā jēdziena dažādās nozīmes. [6] Citu interesantu pētījumu starpā ir Fērlonga (*Furlong*) pētījums par pašnoteikšanos, šā termina neviennozīmīgo lietošanu un tā saikni ar neoliberalo ideoloģiju, Kunemana (*Kunnemann*) pārskats par to, kā tādi termini kā „iespēju došana” un „sociālais taisnīgums” iegūst pilnīgi dažādu nozīmi, kad tie tiek lietoti dažādās jomās, konkrētāk, neoliberalajā ideoloģijā, vai Lorenca (*Lorenz*) komentāri par „aktivizācijas” jēdzienu, kas dažādā kontekstā var tikt interpretēts dažādi – saskaņā ar sociālā darba tradīciju kā veids, kā palīdzēt cilvēkiem piedalīties kopienas dzīvē, vai arī tieši pretēji – neoliberalisma ietvaros tas ir saistīts ar idealījumu klientos, kas ir pelnījuši palīdzību, un klientos, kas ir slinki un nav pelnījuši palīdzību. [19; 29; 34]

Relatīvistiska pieeja valodai arī var norādīt uz kādu interesantu pētījumu jomu, jo kāds termins, kas ir atzīts par ļoti būtisku gan no praktiķu puses, gan arī speciālajā literatūrā vai tiek lietots visā pasaulē, var kalpot par teorijas un prakses jautājuma izpētes

sākumpunktu. Bieži sastopamu terminu, piemēram, „akceptēšana” vai „iespēju došana”, lietošana var kalpot par piemēru tam, kā teorētiskā valoda tiek izmantota dažādās kultūrās, praktiķiem jēgpilni aprakstot savu darbu.

### Kopsavilkums

Kad aplūkojam teorijas un prakses jautājumu no valodas spēļu viedokļa, interesējamies par to, kas citur tiek aplūkots kā problēma: par dažādiem veidiem, kādos praktiķi lieto vēsturiski radušos terminus, vai par vārdu dažādu lietojumu dažādos apstākļos. Ja atšķirības terminu un jēdzienu lietošanā tiek interpretētas kā „izkropļojumi”, mērķis ir vienkārši censties pierādīt, ka akadēmiķiem ir vara pār praktiķiem, ko praktiķi acīmredzami nepieņem. Ja šādu centienu nav, līdzību un atšķirību pētīšana atklāj, kā mainās termina lietošanas veidi dažādās kopienas grupās un segmentos. Šādā nozīmē, analizējot viena un tā paša termina lietošanas veidu līdzības un atšķirības un termina saiknes ar citiem terminiem plašāku nozīmes sistēmu ietvaros, mēs iegūstam pieeju dažādām valodām, kurās runā praktiķu aprindās. Ja atmetam ideju par to, ka termina lietošanas pareizība būtu jāvērtē pēc akadēmiskiem standartiem, šāda analīze var ļaut izprast sociālā darba subkultūras un sistēmas.

Bez iepriekš aprakstītajiem rezultātiem teorijas un prakses jautājuma izpēte ar kāda konkrēta praktiska piemēra palīdzību var turklāt arī dot praktiķiem iespēju paust savus viedokļus par to, kā tieši viņi saista teoriju ar praksi. Bez šaubām, var uzskatīt, ka iemesls, kādēļ atbildes uz jautājumiem par teorijas ietekmi uz praksi ir tik nekonkrētas, ir tas, ka no praktiķu skatpunkta paši šie jautājumi ir nekonkrēti. Ja diskusija par teoriju un praksi tiek uzsākta ar konkrēta gadījuma aplūkošanu, tā kļūst vieglāk vadāma un fokusētāka. Mēs sākam pētījumu, aplūkojot kādu būtisku terminu, piemēram, „kontrakts”, kā hologrammas fragmentu, kurā ir informācija par visu attēlu. Būtiskā termina lietošanas veidi ļaus mums izpētīt, kā attiecībā uz definētu „objektu” praktiķi saista no grāmatām un kursos iemācīto ar pašu pieredzes iemācīto un kā viņi jēgpilni apraksta savu praksi.

### Izmantotās literatūras saraksts:

1. Ayre, P. and Barret, D. 2003: Theory and practice: the chicken and the egg, in: *European Journal of Social Work*, 2, pp.125-132.
2. Barbour, R.S. 1984: Social Work Education: Tackling the Theory and Practice Dilemma, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp. 557-577.
3. Bailey, R. and Lee, P. (eds.) 1982: *Theory and Practice in Social Work*. London: Basil Blackwell.
4. Barnes, B. 1982: *T.S. Kuhn and Social Science*. London: Macmillan.
5. Barnes, B., Bloor, D. and Henry J. 1996: *Scientific Knowledge. A Sociological Analysis*. London: The Athlon Press.
6. Berlin, S. 2005: The Value of Acceptance in Social Work Direct Practice: A Historical and Contemporary View, in: *Social Service Review*, 3, pp. 482-510.
7. Bloor, D. 1983: *Wittgenstein. A Social Theory of Knowledge*. London: Macmillan.
8. Bloor, D. 1991: *Knowledge and Social Imagery*. Chicago: Chicago University Press.
9. Bloor, D. 1997: *Wittgenstein, Rules and Institution*. London: Routledge.
10. Bloor, D. 2001: Wittgenstein and the priority of practice, in: Shatzki, T.R., Knorr-Cetina, K.D. and Von Savigny, E. (eds.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, pp. 95-106.
11. Blyth, M. and Hugman, B. 1982: *Social Work Education and Probation*, in: Bailey, R. and Lee, P. (eds.): *Theory and Practice in Social Work*, London: Basil Blackwell.
12. Brown, J.R. (ed.) 1984: *Scientific Rationality: The Sociological Turn*, Dordrecht: Reidel.
13. Cellentani, O. 1995: *Manuale di metodologia per il servizio sociale*. Milan: Angeli.
14. Chan, L.K. and Chan, L.S.W. 2004: Social Workers Conceptions of the Relationship Between theory and Practice, in: *International Social Work*, 4, pp.543-557.
15. Clark, C. 1991: *Theory and Practice in Voluntary Social Action*, Aldershot: Avebury.

16. De Montigny, G. 2007: Ethnometodology for Social Work, in: *Qualitative Social Work*, 1, pp. 95-120.
17. Dominelli, L. 1997: *Sociology for Social Work*. Houndmills: MacMillan.
18. Freidson, E. 1986: *Professional Powers. A Study of Institutionalisation of Formal Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
19. Furlong, M.A. 2003: Self-Determination and a Critical Perspective in Casework. Promoting a Balance between Interdependence and Autonomy, in: *Qualitative Social Work*, 2, pp.177-196.
20. Gilbert, N. and Mulkey, M. 1984: *Opening the Pandora's Box, a Sociological Analysis of Scientific Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Gregory, M. and Holloway, M. 2005: Language and the Shaping of Social Work, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp.37-53.
22. Harrison, D.W. 1991: *Seeking Common Ground, a Theory of Social Work in Social Care*. Aldershot: Avebury.
23. Hawkins, L., Fook, J. and Ryan, M. 2001: Social Workers Use of the Language of Social Justice, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp.1-13.
24. Howe, D. 1986: *An Introduction to Social Work Theory*. Aldershot: Gower.
25. Howe, D. 1994: Modernity and Postmodernity in Social Work, in: *British Journal of Social Work*, 5, pp. 513-532.
26. Hughes, J. 1990: *The Philosophy of Social Research*. Harlow: Longman.
27. Johnsson, E. and Svensson, K. 2005: Theory in social work:/some reflections on understanding and explaining interventions, in: *European Journal of Social Work*, 4, pp. 419-433.
28. Karger, H.J. 1983: Science, Research and Social Work: Who Control the Profession, in: *Social Work*, 3, pp. 200-205.
29. Kunnemann, H. 2005: Social Work as a Laboratory for Normative Professionalisation, in: *Social Work & Society*, 2, pp. 191-200.
30. Lerma, M. 1992: *Metodo e Tecniche del Processo di Aiuto*. Rome: Astrolabio.
31. Lee, P. 1982: Some Contemporary and Perennial Problems in Relating Theory to Practice, in: Bailey, R. and Lee, P. (eds.): *Theory and Practice in Social Work*. London: Blackwell.

32. Linch, M. 1991: Extending Wittgenstein: the Pivotal Move from Epistemology to the Sociology of Science, in: A. Pickering (ed.): *Science as Practice and Culture*. Chicago: Chicago University Press.
33. Lolli, G. 1998: *Beffe Scienziati e Stregoni. La Scienza Oltre Realismo e Relativismo*, Bologna: Il Mulino.
34. Lorenz, W. 2005: Social Work and a New Social Order – Challenging the Neo-liberalism's Erosion of Solidarity, in: *Social Work & Society*, 1, pp. 93-101.
35. McMullin, E. 1984: The Rational and the Social in the History of Science, in: J.R. Brown (ed.): *Scientific Rationality: The Sociological Turn*. Dordrecht: Reidel.
36. Margolin, L. 1997: *Under the Cover of Kindness. The Invention of Social Work*. Charlottesville and London: Virginia University Press.
37. Milana, G. 1992: Il Processo valutativo nell'agire del servizio sociale, in: Cellentani, O. and Guidicini, P. (eds.): *Il Servizio Sociale tra Identità e Prassi Quotidiana*. Milan: Angeli.
38. Nagel, T. 1997: *The Last Word*. Oxford: Oxford University Press.
39. Osmond, J. and O'Connor, I. 2004: Formalising the Unformalised: Practitioners' Communication of Knowledge in Practice, in: *British Journal of Social Work*, 5, pp.677-692.
40. Paley, J. 1987: Social Work and the Sociology of Knowledge, in: *British Journal of Social Work*, 2, pp. 169-186.
41. Payne, M. 1991: *Modern Social Work Theory: A Critical Introduction*. London: Macmillan Education.
42. Payne, M. 2001: Knowledge Bases and Knowledge Biases in Social Work, in: *Journal of Social Work*, 2, pp.133-146.
43. Peile, C. and McCouat, M. 1997: The Rise of Relativism: The Future of Theory Development in Social Work, in: *British Journal of Social Work*, Vol. 27, No. 3, pp. 343-360.
44. Pilalis, J. 1986: The Integration of Theory and Practice. Re-examination of a Paradoxical Expectation, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp. 79-96.
45. Sheldon, B. 1978: Theory and Practice in Social Work: A Re-examination of a Tenuous Relationship, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp. 1-22.

46. Sheppard, M. 1995: Social Work, Social Science and Practice Wisdom, in: *British Journal of Social Work*, 3, pp. 265-293.
47. Sheppard, M. 1997: The Precondition for Social Work as a Distinctive Discipline, in: *Issues in Social Work Education*, 1, pp. 82-88.
48. Sheppard, M. 1998: Practice Validity, Reflexivity and Knowledge for Social Work, in: *British Journal of Social Work*, 5, pp. 763-781.
49. Sibeon, R. 1991: *Toward a New Sociology for Social Work*. Aldershot: Avebury.
50. White, S. 1997: Beyond Retrodution? - Hermeneutics, Reflexivity, and Social Work Practice, in: *British Journal of Social Work*, 5, pp. 739-753.
51. Wittgenstein, L. 1967 [1953]: *Philosophical Investigations* (trans. G.E.M. Anscombe). Oxford: Blackwell.
52. Wittgenstein, L. 1969: *On Certainty* (eds. G.E.M. Anscombe and G.H. von Wright; trans. D. Paul and G.E.M. Anscombe). Oxford: Blackwell.
53. Wittgenstein, L. 1969: *The Blue and Brown Books*. Oxford: Blackwell.

THEORY AND PRACTICE: A MATTER OF WORDS.  
LANGUAGE, KNOWLEDGE AND PROFESSIONAL COMMUNITY  
IN SOCIAL WORK<sup>1 2</sup>

*Silvia Fargion*

**Abstract**

*The relation between theory and practice in social work has always been controversial. Recently, many have underlined how language is crucial in order to capture how knowledge is used in practice. This article introduces a language perspective to the issue, rooted in the 'strong programme' in the sociology of knowledge and in Wittgenstein's late work. According to this perspective, the meaning of categories and concepts corresponds to the use that concrete actors make of them as a result of on-going negotiation processes in specific contexts. Meanings may vary dramatically across social groups moved by different interests and holding different cultures. Accordingly, we may reformulate the issue of theory and practice in terms of the connections between different language games and power relationship between segments of the professional community. In this view, the point is anyway to look at how theoretical language relates to practitioners' broader frames, and how it is transformed while providing words for making sense of experience.*

---

<sup>1</sup> Source: The International Online-Only Journal Social Work & Society, Vol.5 (2007), Issue 1, [www.socwork.net](http://www.socwork.net)

<sup>2</sup> I am very grateful to professor David Bloor for providing inspiration and advice during my PhD work in Edinburgh. Thanks also to my colleague Massimiano Bucchi for his careful reading of a previous draft; and to my late friend Paolo Donati for his encouragement and insight. And finally, many thanks to the journal's anonymous reviewer for the precious comments which helped me to improve my work.

## 1 Introduction<sup>3</sup>

The relationship between theory and practice in social work has been the object of a rich and complex reflection, which has characterised social work from its first steps as a professional practice: acting on the basis of an autonomous, esoteric and abstract corpus of knowledge has been generally accepted as one of the first necessary traits of a practice to be defined a profession. Being guided by theory has been strongly associated with the effectiveness of practice. Rightly or wrongly, the assessment of the substantial impact of the profession on the problems tackled has been connected to the use of theory in practice (Payne 2001; Johnsson et al. 2005). The debate has also been linked to the more concrete matters of social work training and of the establishment of social work as an academic discipline.

Over the time, discussion on the relation between theory and practice has become polarised over two positions. On the one hand, we find approaches suggesting that good practice should be driven by theory, and regarding the gap between theory and practice as inherently problematic (Howe 1986, 1997; Sibeon 1991; Lerma 1992; Milana 1992). This entails a strongly negative view of practitioners. They are faulted for being neither interested in their theoretical training, nor prepared to allow theory to guide their conduct (Sheldon 1978). On the other hand, we may also find in the literature positions that are far more critical of the potential impact of theory over social workers' concrete practices. They recognise the importance of knowledge developed through concrete experience; they consider theories, and in general the outputs of academic work, as less relevant than other forms of knowledge; they regard practice itself as an ongoing research process, rather than the implementation of models elaborated elsewhere (Cellentani 1995; White 1997; Sheppard 1998).

The debate, though, has often become quite complicated because of the difficulty to reach an agreement on how to define the matter itself. Scholars who have engaged with this theme have always extensively discussed competing definitions of 'theory' and 'practice', the relationship between the two concepts, and the best ways to study

---

<sup>3</sup> This paper has been produced thanks to funding provided by the European thematic network EUSW.

it empirically. In a sense, the different positions seem to have developed without any common ground (see Blith and Hugman 1982, Sheldon 1978; Pilalis 1986; Clark 1991; Harrison 1991; Chan and Chan 2004 just to mention a few).

All attempts to specify the meanings of these terms, though, seem to have failed. Like many others I acknowledge such failure, and the confusion that has resulted. However, rather than engage in a further attempt to give more precise definition to the concepts through speculation, trying to remove the ambiguities, I shall attempt to draw lessons from past failures. Instead of representing problems to be dealt with before substantive analysis begins, ambiguities and inconsistencies in the use of terms will become the core itself of my reflection.

However, focusing on the different uses of terms as an interesting subject of reflection requires a change of perspective and attitude. How can we accept that words, terms, and concepts may be used by different subjects with different meanings? Should not we take this to be mere confusion or ignorance, a problem that requires solution, not a valuable subject for reflection? The change of perspective to which I refer requires us to take a step back from the issue of studying practices and their connection to theory. As many others have already suggested (Hawkins et al. 2001; Ayre et al. 2003; Osmond et al. 2004; Gregory et al. 2005) we must start with a radical reflection on languages, words, their meanings, and their connections to communities and to the world.

This reflection draws upon Wittgenstein's philosophical work, and its development by the 'Strong Programme' in the sociology of knowledge (Bloor 1991; Barnes et al. 1996). Here, focus is on language, or better, on languages as dynamic systems structuring social relations and knowledge. Categories and concepts are analysed as conventional practices that members of social groups develop through interaction in their relating to the world. The world appears as an intricate web of similarities and differences, in which everything is similar and at the same time different from everything else. From this perspective, what similarities or differences will affect how people discriminate among worldly occurrences is ultimately a social construction. This complexity leads to the under-determination of any system of categorisation, and of any form of knowledge including

scientific knowledge. The latter, as the strong programme maintains, is to be considered as much a social product as any other form of knowledge, and therefore is to be looked at as a legitimate subject of sociological analysis. The approach of 'language relativism' will enable us to reconsider the debate and the positions illustrated above on theory and practice, as well as the controversies over the use of terms, as connected to a negotiation between segments of social work community and to more or less vested interests within it.

## **2 Reflecting on Language**

The complexity of Wittgenstein's argumentative style, which proceeds non-linearly, has prompted endless and heated discussions of how his thought should be best understood. The radicalism of the 'Strong Programme' has attracted widespread criticism, both from Wittgenstein's opponents and his sympathetic interpreters (Lolli 1998; Nagel 1997; McMullin 1984; Linch 1991). Obviously, systematic reference to that debate is neither possible nor necessary here. I nevertheless regard it important to describe some of the core themes of Wittgenstein's perspective in some detail, for they are crucial to a redefinition of the issue of theory and practice, and they are not usually treated in the social work literature.

### **2.1 Words and meaning**

Language occupies centre stage in Wittgenstein's thought, and in the sociology of knowledge, along with critical reflection over the meaning of words, categories, and concepts. The object of inquiry is the relation between language and the world, and the notion that there may be something - a meaning - independent of words, to which words refer and which differentiates them from 'dead signs'.

Under dispute in this argument is the assumption that our language has, or can have, unquestionable bases, so that words refer to something which exists independently of us in the concrete world or in the abstract realm of ideas (Wittgenstein 1969). Wittgenstein thus invites us to reconsider taken-for-granted beliefs about the relation between the world and words. For instance, we usually assume that there are objects in the world, such as mountains or trees, which are just 'there' waiting to be named. Or, in other cases, we assume that there are abstract entities, such as concepts or categories, which have

some sort of existence in their own right and capture the 'essence' of things. As a consequence, we believe that concepts like 'child abuse' grasp the shared essence of a variety of different situations and phenomena in the world. Words, names, merely play a secondary role: they serve solely to indicate something; they express a 'meaning' which is independent of us and our practices. This belief is illustrated by the endless discussions in social work on the meaning of crucial terms like 'theory' and 'practice', as if one could ever identify a correct or proper meaning for them. Most discussions seem to posit the existence of something to which a word applies correctly, or they apparently assume that it is possible to identify abstract rules for the coherent and appropriate use of a word.

Nonetheless, all exercises of this sort seem bound to fail. Whatever words we take, from those typical of everyday language to the most sophisticated and abstract of them, if we seek to identify their meaning in an uncontroversial way, we find ourselves lost in a maze. The more we try to be specific, the greater our bewilderment. The famous statement in relation to the concept of time - 'When I talk about time I know perfectly what I mean, but if I try to say what time is I feel lost' - could apply to every term in our language. On the one hand, no set of criteria seems appropriate to all 'proper' uses of a term. On the other, verbal explanations of a term entail the definition of criteria; but criteria are just further words which require definition, and the regression from words to other words could continue indefinitely. Thus, for instance, if we say that the word 'theory' applies solely to explanatory constructs (Clark 1991), we find ourselves in trouble when trying to explain univocally what 'explanatory' means. We would be unable to define clearly and unambiguously terms such as 'cause' and 'effect' without resorting to other complex concepts.

Similarly challenged in this perspective is the view that one can eventually identify simple objects or facts in the world, 'primary elements' which can be described by their names alone (Wittgenstein 1967, 46 - .64). If words refer to objects, or to simple facts, it should be possible to indicate the referent of a name, such as 'tree', by pointing to an object. Resorting to a single act of ostension, however, raises the same problems as does a verbal explanation. It will never be clear to what one is referring when pointing a finger at something, or

precisely what it is that one's finger is pointing at: it could be the shape, the colour, the dimensions, a particular or the whole ('...an ostensive definition can be variously interpreted in every case': P.I., 28).

Our difficulties stem from the fact that treating languages as a stable source of meaning works extremely well for the purposes of thinking, of understanding each other, of coordinating with other people. We describe situations confident that our alters will be able to figure out what the situation is like; we give verbal orders, we obey them. And we do these things on the assumption that our words 'refer' to something, that they have a 'meaning'. But when we try to identify this meaning, we are lost. Of course, there is no need to be always aware of this difficulty. In most circumstances of our lives we use language unthinkingly; it works, and it is not necessary to consider what the words stand for. The problem arises when we no longer understand each other, when it seems that language does not work as we expect: cases in point being the theory and practice issue or, to consider another salient social work situation, communication in many clients/practitioners encounters.

## **2.2 Meaning as the use of a word in a language**

Why, therefore, are we served so well by language in most circumstances, but find ourselves in trouble when we try to identify the meaning of words? Wittgenstein makes frequent use of the 'teacher/ student' situation to exemplify his argument. One way to address the question is to consider how a child learns language (Barnes et al. 1996, 53). Teaching takes place through not one, but repeated acts of ostension in which the teacher spells the word while pointing at something. At the end of this process the child possesses a finite cluster of examples of situations in which the teacher will accept the use of the word. This finite cluster is the starting point for the child when faced by new examples. No understanding whatsoever plays a part in the learning process - or at least no understanding of a 'meaning'. Rather than teaching, one could define this process as training. To learn a language is to be trained in the use of words and/or to acquire a finite cluster of examples of 'word use' accepted by the community. Nor does the teacher know much more than the

examples that s/he gives. S/he merely possesses a larger but nonetheless finite cluster of examples.

Clusters of examples cannot be other than concrete groups of cases, and, in Wittgenstein's view, cases are grouped together/classified on the basis of 'family resemblances'. On examining the different ways in which we use the word game, Wittgenstein comments: 'And the result of this examination is: we see a complicated network of similarities overlapping and criss-crossing: sometimes overall similarities, sometimes similarities of detail.' In the next paragraph he adds 'I can think of no better expression than 'family resemblances'; for the various resemblances between members of a family: build, features, colour of eyes, gait, temperament, etc. overlap and criss-cross in the same way.' (Wittgenstein 1967, 66-67). As in a family whose members are similar in various respects, examples are grouped together/classified on the basis of different successive evaluations of resemblances.

There is another problem here to be solved: how can we move from a finite cluster of examples of uses of a word, to uses of the same word in any new situation? Each new use of a word involves a judgement: the world is not organised on the basis of our groupings. Every new use of a word starts from our previous experience of a finite number of examples; but previous examples are merely a resource, they cannot determine new uses. We proceed from one example to the next, and a new use of a word is not determined by its past use: it is, in a sense, a creative action. Wittgenstein invites us to conceive of words as 'tool kits' which can be put to different uses in different contexts, and the use of which is not predetermined.

When we learn a language, we learn to judge new instances in the same way as other people in the community do. 'If the language is to be a means of communication there must be agreement not only in definitions but also (queer as this may sound) in judgement.' (Wittgenstein 1967, 242).

From this perspective, the difficulty of using words confidently and effectively, without being able to clarify their meaning uncontroversially, seems to have been dispelled. Of course, we find ourselves in trouble when we use speculative procedures to identify the meaning of words: there is no such thing as an independent meaning; all that we have is the ability to use words in the same way

as the other members of our community do, starting from a finite cluster of examples.

Hence Wittgenstein's famous assertion: 'For a large class of cases - though not for all - in which we employ the word 'meaning' it can be defined thus: the meaning of a word is its use in the language' (Wittgenstein 1967, 43). And to understand the meaning one should not 'think' but look. There is nothing behind words that has to be grasped; everything that is relevant is right before our eyes.

We may now therefore review the debate on the key terms, theory and practice in a new light. It seems possible, for instance, to make sense of discomfort felt by some authors when seeking to 'uncover' the meaning of words through speculation (Bailey 1982; Pilalis 1986). On the contrary, the above quotation from Wittgenstein appears to urge empirical research into the use of words. Although Wittgenstein himself was wary and indeed critical of research, the scholars identified with the 'strong programme' maintain that it provides the basis for empirical exploration of all forms of knowledge as social products (Bloor 1983)

Another point should be stressed now. Words are never considered in isolation. They acquire and change their meaning (the way in which they are used) in 'language games':

The mistake we are liable to make could be expressed thus: we are looking for the use of a sign, but we look for it as though it were an object coexisting with a sign. (One of the reasons for this mistake is again that we are looking for a 'thing corresponding to a substantive'). The sign (the sentence) gets its significance from a system of signs, from the language to which it belongs. (Wittgenstein 1969, 5)

Barnes uses the reifying metaphor of a fabric for languages: we can think of languages as networks of interrelated concepts and categories; no concept can be conceived in isolation from the entire network: 'To use a concept is to appraise an instance in terms of an entire fabric' (Barnes 1982, 71; 73). Languages, therefore, are cognitive organisations within which a concept works like the fragment of a hologram and contains information about the picture as a whole: study of a concept may yield the identification of the entire fabric. However, Barnes warns against taking this reification too seriously: it may be very convenient but something gets lost with it. That 'something' is the dynamic character of language, which can be

viewed on this account only as an on-going process. What creates stability is continuous movement (the repeated use of words), not a static framework to which we constantly refer.

### **2.3 Language games as self-referential practices sustained by interests**

We can now give a closer look to the issue of different uses, meanings of the same words. This is a crucial point if we want to treat different uses of terms and concepts as a worthwhile subject of inquiry, and not as a mistake to be corrected. The perspective introduced here entails that the world underdetermines whatever system of categorisation and language: the world could sustain many, or even infinite, systems of categorisation. Languages are merely the way in which we organise our interaction with the world. Hence no 'message' from reality, no refutation or falsification of our generalisations, performs a role either in language games or in every day language, or in science.

Barnes compare categorisation to cutting a cake: we can always find a different way to cut the slices (Barnes et al. 1996, 55). In fact, because our system of categorisation is conventional, whatever generalisation can be made about categories is bound to meet counter examples. Sooner or later the world will present instances to which current generalisations do not apply. Nonetheless, such instances cannot be said to determine anything within languages, nor do they dictate to human beings how they must be treated. They can be ignored as irrelevant, or looked upon as accidents or monsters; they may lead to the creation of another category, to a radical change in the language, or to restriction of the scope of the generalisation. As Barnes puts it, 'The unexpected can always be routinely dealt with by adding a further memory to the store. If anomalies evoke crises and revolutions, the question is why those responses are preferred to more conservative alternatives.' (Barnes 1982, 99).

At the same time, classifications cannot follow abstract universal rules. As we remarked above, criteria cannot be other than words that should be explained. A crucial point in Wittgenstein's argument, in fact, is that every rule can be interpreted in many ways, even the rule on applying a rule. If neither the world nor rules can provide grounds for language, languages are looked upon as institutions, or self-

referential practices. Self-referentiality is defined as lying somewhere in between an independent reference and the total absence of reference: 'Between reference to an independent reality, and having no reference at all, we have self-reference, i.e. reference to a reality, but a reality which is dependent on the very acts of reference that are directed at it.' (Bloor 1997, 68)

Hence the relativism of this perspective: languages, as well as all systems of categorisation, are social institutions and they are incomparable; there are no absolute criteria with which to establish the best or most appropriate way of classifying. Moreover, if different groups within a community use words or concepts differently, it is impossible to establish in absolute terms who is right and who is wrong, because the only possible parameter is agreement within the group.

Bloor discerns a close analogy between Wittgenstein's perspective on language and Von Mises' interpretation of price formation in a market economy. He points out that a final or a 'correct' price does not exist; prices are constantly re-defined by an infinite number of transactions. Although prices may appear to be external and objective to the individual who participates in these transactions. They are in fact the product of his/her own transactions, and of innumerable other transactions:

'The notion of 'real meaning' of a concept or a sign deserves the same scorn as economists reserve for the outdated and unscientific notion of 'real' or 'just' price of a commodity. The only real price is the price paid in the course of real transactions as they proceed *von Fall zu Fall*.' (Bloor 1997, 76-77)

To push the analogy further, just as the notion of 'just' price is useless because there are no standards by which to calculate the 'right' price, so too is the notion of 'wrong' price. Wittgenstein strongly attacks attempts to look for mistakes in the customs of communities. If an entire community uses a concept in a certain way, the only thing that can be said is that this is the way things stand within that community; to talk of mistakes in absolute terms is impossible.

In this view uncertainty about the use of words is not a shortcoming exclusively of social work or of the social sciences. It reminds us that there may be communities with completely different languages from our own, and that there is no absolute standard with

which to compare among languages. Of course this is of particular relevance to the social work profession, which is very often – if not always – involved in connecting people from different segments of society, different social classes, different cultures. It helps us make sense of the clash in perspective and power struggle between practitioners and clients, which has been the subject of so much debate (Margolin 1997).

Accordingly, within the social work community, certain terms and concepts are likely to be used by practitioners in ways which academics fail to recognize. Some research has explicitly treated this as a problem (Stevenson and Parsloe 1978; Marsh and Triseliotis 1996; Osmond et al. 2004). In contrast, the perspective presented above suggests that no use of theoretical concepts by practitioners should be regarded as wrong or inappropriate, as long as it is accepted within the practitioners' community itself. Differences between formal academic definitions and concepts as defined by practitioners simply highlight the differences between the academic and practitioner communities and their respective languages.

Differences though cannot be looked at as casual. Since language is conceived as self-referential, it could be regarded as the outcome of creative processes within specific communities. Proponents of the 'strong programme' in the sociology of knowledge (Barnes 1982 and 1983; Bloor 1991; Barnes et al. 1996) offer a different view. They emphasise largely undeveloped themes in Wittgenstein's thought, most notably the part played by interests in language games (Wittgenstein mainly referred to needs). Language games cannot be explained by an external worldly reality, nor by the intrinsic authority of concepts, nor by their nature as collective habits and routines (we change our habits, in fact, and these changes are among the facts that call for explanation). Rather, categorisation as conceptualisation must be explained as determined by the interplay of interests within a community: 'It is by reference to goals and interests that particular modes of concepts application, selected from and preferred to innumerable alternative options, can be made intelligible' (Barnes 1982, 102).

In the case of theory and practice, we may start by considering how the different interests at work within the social work community can explain different definitions of these terms.

## 2.4 Language, social groups and the world

Before moving to closer consideration of how the theory and practice issue appears from the perspective illustrated above, some specifications are in order. Assumption of this perspective may appear somewhat disconcerting: the importance given to conventional agreements, even in drawing the line between subjectivity and objectivity, seems to involve a nihilist position on reality. If our categories are the product of an agreement within the community - in other words if they are conventional - then reality may not play any part in them. This would be like saying that reality and the world do not exist: there is no world independent of our constructions.

This is not Wittgenstein's position, however; nor, on the whole, is it the position of the interpreters of his thought to whom I have referred. The issue is not whether the world exists but rather whether an absolute and unique order exists independently of our conventional cognitive order. What is maintained is that the world and our experiences present us with an infinite, complex criss-crossing of similarities and differences. Nothing is totally alike to anything else, and nothing is totally different. It can be hypothesised that human beings have a generic disposition to perceive differences and resemblances in a constant way. But neither the world nor our nature dictates the lines (differences and resemblances) along which the world should be cut. The way it is sliced is the product of a certain community agreement in practices, and it can be - and indeed is - constantly revised.

This is a fundamental point in the strong programme. Giving it due importance enables us to counter some of the criticisms of subjectivism brought against the strong programme and Wittgenstein (Lolli 1998; Nagel 1997). Subjectivism and relativism have often been considered high-risk positions in the social sciences, and especially in social work. As a profession, social work entails taking important, at times vital, decisions concerning people's lives. It seems unacceptable and even unethical to assume that 'anything goes' as long as a person accepts it, and that there are no objective standards to which we can at least aspire in order to evaluate situations.

In fact, the perspective presented here can be considered as a form of subjectivism when communities are regarded

anthropomorphically as individuals endowed with a perceptive apparatus, a will, and a capacity to select among several possible uses of words. But this is not the case here. What is described is, on the contrary, a natural process: cognitive orders, languages, spring from an infinite number of reciprocal adjustments among individuals (endowed with a perceptive apparatus, etc.); they are not the product of will, whim, or rational decision-making.

In a sense, to say that objectivity arises from a conventional order is not the same as equating subjectivity and objectivity. And to say that the distinction between what is subjective and what is objective, what is true and what is false, is the product of ongoing negotiation and adjustments among the members of a community is neither to say that it is arbitrary nor to reject the distinction (Hughes 1990, 158). Wittgenstein often treats words as 'objects of comparison', as akin to measuring rods (P.I. 130, 131): 'It is one thing to describe methods of measurement and another to obtain and state results of measurement' (P.I. 241, 242).

One may regard this way the concepts, crucial to social work, from the ones which designate a phenomenon on which social work intervenes such as child abuse. This kind of relativism questions, not the objectivity of the phenomena denoted by these terms as some have suggested (see Sheppard 1995, 1998; Peile et al. 1997), but the bases of this objectivity. These terms can be regarded as measuring rods, as socially constructed standards which create an objective reality.

### **3 Reconsidering Theory and Practice in the Light of the Reflection on Language**

We mentioned at the beginning that the debate on theory and practice is characterised by disagreement and uncertainty about the definitions of those very concepts. The question now is whether the perspective presented can cast new light on the entire discussion, and suggest new ways to connect different issues, themes, and trends together.

#### **3.1 The debate as a struggle over boundaries**

Considering how reflection on language helps to make sense of the debate, we must now shift our focus from the theory and practice issue to the structure of the professional community and its internal segmentation. That professional communities are internally divided on the basis of conflicting interests has been extensively argued with reference to other professional groups (Freidson 1986; Atkinson 1983). The discussion of key terms which cuts across the entire debate requires us to consider its relevance to segmentations, different interests or different strategies to pursue these interests within the social work community.

Looking at the debate we can see that some key terms are crucial in the discussion. The distinctive feature of the debate is that different definitions are given to a quite specific set of factors, e.g. thinking and acting, or scientific knowledge and common sense, so that these factors are related to each other in different ways.

We may fruitfully consider the entire debate and broad approaches, e.g. one which maintains that professional practice should be guided by theory, and the other which puts at the centre stage practices as processes of knowledge building, in terms of a struggle on boundary definition. In a sense, different definitions and different uses of terms and concepts can be linked to different definitions of the groups concerned (practitioners, academic social workers, employers) and of their relations.

When the different positions in the debate are seen this way, one is struck by the central importance of defining boundaries among groups, associated with the introduction or blurring of distinctions and differences in the terms. The authors who maintain that theory guides practice see a strong divide between scientific theories and common sense. In contrast, those who deny theory such a role also question the sharpness of the latter distinction. One cannot help noticing that these different ways of drawing distinctions impact directly on definitions of the relationship between the academic social work community and the practitioners' community.

They also affect the related, different ways to draw frontiers between the professions, with informal lay helpers on one side, and other professions on the other. The concrete impact of different ways of drawing boundaries, for instance between common sense and scientific theories, is apparent when we think of social workers

negotiating over wages or careers on the basis of their possession of an 'uncommon common sense'; or, on the contrary, on the basis of their esoteric theoretical knowledge.

Given the concrete importance of boundary definition, it is likely that behind the debate lies a complex interplay of interests. Actually several authors have connected the emergence and differentiation of positions with the different interests of the specific groups involved. For instance, Payne (1991) declares that the pragmatic position, and the critical views towards theory and theoretical training in social work, rests on a power struggle for control over practitioners. Although he goes no further than this, one naturally thinks of the struggle among agencies to gain control over the training of social workers (Lee 1982; Dominelli 1997). Employers and agencies are often seen as critical toward theoretical training for social workers, their position being that a good level of practical information would be enough. Some authors (see for instance Dominelli 1997) maintain that this position is motivated by the interest in employing more manageable and less independent-minded practitioners: in other words, practitioners who are well informed but not influenced by the theoretical 'bubbles' and radical ideas which seem hegemonic in the academic context, particularly in sociology.

On the other side, many authors connect the debate over the integration of theory and practice with a struggle by academic social workers to gain acceptance in the academic community and at the same time assume control over the practitioners' community. Albeit in completely different ways, Sheppard (1998) and Sheldon (1978) note that - particularly in order to gain access to the academic community - academic social workers seem to have lost contact with the specificity of social work practice. This combines with the fact that, in order to be accepted, they have assumed a subordinate position with respect to other more established disciplines in the social sciences.

Some authors anyway have clearly focused on the interests and power struggles identified as driving the debate (Karger 1983). Karger's polemical target is 'scientism', which he believes to be increasingly dominant among social work academics. He sees the debate on the transformation of social work into a scientific practice as an undercover struggle between practitioners and academics.

Science is merely the 'symbolic rubric' which, in a sense, masks the struggle:

It is a struggle between the researcher-academics and practitioners for control of social work - a struggle between values, beliefs, and the *Weltanschauung* of the researchers and the practitioners' perspective. (Karger 1983, 202)

Karger remarks that the importance given to science masks a struggle for the definition of a hierarchical relation between different social groups and that there seems to be a wider political dimension in the struggle. First, the division of labour it entails reflects and confirms the division of labour in the wider society. Moreover, science and research are viewed as ways to produce 'stories', spectacles with which to see and interpret reality and events in a manner consonant with and confirmatory of existing social paradigms: The earlier stories were shrouded in religion and today's are scientific, but both make claims of legitimacy. The function of both stories is to reinforce the existing social paradigm in a society. (Karger 1983, 203) One cannot help thinking of the present debate over evidence based practice, and the quest for scientific social work, which is still very strong. Under the perspective described here, the entire debate can be taken to be part of negotiations by different groups over their reciprocal positions. Different views can be considered different strategies adopted by the academic and practitioner community to negotiate with each other, as well as with third parties such as employers, other related professionals, clients' groups.

If one examines the two approaches identified in terms of negotiating strategies, it appears that the former entails a quest for control by academics over practitioners and for recognition of social work within the academic context, albeit in a subordinate position in relation to more established disciplines. The advantage of this strategy for practitioners would be elevation to the level of other, more accredited professions. In this approach, boundaries, between thinking and doing, between scientific knowledge and common sense, between professional and lay people, are mainly vertical, and they mark out a hierarchy.

The second approach tends to underline differences and peculiarities more in qualitative terms, but along continuous lines; boundaries are mainly horizontal. Here an alliance between academics

and practitioners is crucial, and, in relation to the academic context, the struggle is for social work to be accepted as different but equal among the social sciences (see for instance the emphasis on social work as an autonomous academic discipline in Sheppard 1997).

The 'debate over words' can be understood in a different way if it is connected to a struggle for control between different segments of the profession. Negotiating strategies, in fact, are built up through the different uses made of, and the meanings attributed to, the crucial terms. Most of the inconsistencies underlined in the past (Clark 1991) make sense if the positions are seen in terms of strategies for negotiating relationships among groups. Likewise, numerous ambiguities in the different positions can be viewed as concessions to one group or the other, an instance of this dynamic being the ambiguous use of the term 'practice-theory'.

### **3.2 Languages and the theory and practice issue**

A review of the debate in terms of different negotiating strategies for boundary definition, whether between academics and practitioners, social work and other professions, or professionals and lay people, illustrates the complexity of research on theory and practice. More specifically, it reminds us of the fact that any new definition of the issue is bound to be one step in a negotiating process, and in doing so, it sets the scene for new critical reflections.

But reflection on languages prompts a further consideration. The endeavour to define theory and practice by means of a speculative exercise - which many regard to be the first step in research - appears destined to create more confusion than clarity. Likewise, individual attempts to create abstract definitions and to draw abstract distinctions among different kinds of knowledge are unlikely to gain empirical relevance: formal rules can always be interpreted in innumerable ways. One can learn to repeat abstract definitions in a manner recognised by the other members of the community, and to discriminate them from other abstract definitions. But this is different from the ability consistently to apply labels to specific situations, namely in the same way as other members of the community do.

Theory and practice, rather than abstract entities which can never be grasped, can be concretely described as families of language games which involve the consistent use of 'written or spoken words'

(concepts) and of certain connections among words (theories). The point is that it is not necessary to establish and define what the terms mean; we need only look empirically at how they are used in different contexts. Accordingly, the definition given by some students that 'theory is what one does at school and practice is what one does in placements', which has been often dismissed as simplistic, is more helpful than abstract classifications.

The issue can now be defined more clearly in terms of the impact exerted by theoretical academic language (learnt at school and through training) on practitioners' language/s; that is, on the cognitive order by which they make sense of what they do. To explore the issue of theory and practice in practitioners' representations is to explore practitioners' languages. Accounts and descriptions of work are more than means to understand a reality that lies beyond them; they become the direct object of research. Descriptions can be treated as samples of language games, and it is at this level that the connection between theory and practice can be found.

This approach is not new in social work. Paley (1987) already noted the difficulty of handling the issue of theory and practice within the more traditional frameworks. In his view, the question of whether social workers do or do not use theory should be avoided. With reference to the sociology of knowledge, and 'the strong programme' in particular, Paley points out that theories cannot be treated as fixed entities (Paley 1987, 172)

Paley observes that when the theory-practice issue is addressed in terms of languages, most of the outcomes of previous research can be reinterpreted. His hypothesis is that most practitioners' statements about theory express a reluctance to account for their practices in theoretical terms, and at the same time the belief that they should be able to do so. The 'unconscious use of theory' or the different approaches to theory (e.g. Barbour 1984) are in Paley's view all variations on the same linguistic theme. He hypothesises that in social work as in other fields (Gilbert and Mulkay 1984), it is possible to identify two linguistic repertoires: the official one, which entails the use of theoretical terms, and the contingent one, which is the one used in daily practice. Paley suggests that it may be more interesting to study the contingent language, rather than ask questions that elicit the official one. This is in tune with many recent studies in which the

question of theory and practice has been set aside, and which directly explore practitioners' descriptions of their work.

While assuming the same perspective, I disagree with Paley on many points. It is a matter of fact that practitioners play different 'language games' while speaking with their clients, chatting with colleagues, or presenting their work to a meeting or an interviewer. However, Paley treats some language games as more 'authentic' than others. This looks like a new version of the dichotomy between language and reality: a certain repertoire becomes the 'true one', while the other only performs a legitimising function. Languages are better conceived as 'forms of life', i.e., as ways in which reality is constructed. And it is the recurrent, roughly similar use of words and their frequent combinations that enable us to understand the languages of the profession, not nuances or subtle differences.

Secondly, Paley seemingly implies that academic language has no impact whatsoever on the contingent repertoire. What theory provides, in Paley's view, is 'just an unpopular, and severely limited, form of accounting'. It should be borne in mind, though, that when we talk about theory and practice, we are considering the impact of study on practice. Paley's position implies that years of training and contacts with the academic community are devoid of impact on how practitioners think, or rather, on practitioners' language and frames. If this were the case, it would be better to abandon any reflection on training altogether, viewing professional courses as mere rituals that must be performed in order to acquire the proper designation, namely to qualify as a social worker.

On the contrary, while acknowledging that social workers who account for their practice in terms of specific models are probably something of an exception, the picture changes when we consider the concepts or terms used to describe their work, clients, and so on. One finds that many of the terms used to account for practice are taken from the social work literature. Exploring the use of common terms or concepts in the two different languages may be a fruitful way to investigate the issue of theory and practice. This approach enables us to address a question of relevance to practitioners, without dropping one of the terms of my research question (theory) as other researchers have done.

Incidentally, the role of theoretical concepts in making sense of professional reality has become an interesting object of reflection. As De Montigny suggests, the ethnomethodology approach to language, which underlines how self portrayed objective accounts are indexical, opens up new research on how meaning is constructed in social work (De Montigny 2007). There has been for instance an inspiring study on the concept of 'acceptation' by Berlin (2005), who goes back to the roots of social work to trace the different meanings of the concept. Other interesting studies include Furlong's (2003) on self-determination, the ambiguous use of this term, and its connection to neo-liberal ideology; Kunnemans' (2005) reflection over the complete different meanings that terms such as empowerment or social justice acquire when they are used within different frameworks of reference, namely neo-liberal ideology; or Lorenz's (2005) comments on the concept of activation, which in different context can be interpreted within a tradition of social work as a way of helping people to participate in community or, on the contrary in a neo liberal framework, is connected to discriminating the deserving from the undeserving lazy clients.

A relativistic approach to language can also inspire an interesting line of research, as a term considered crucial both in the literature and by practitioners, or which is used across the world, may provide the starting point for exploration of the issue. The use of common terms like 'acceptance' or empowerment can be taken as examples of the way in which theoretical language becomes part of how practitioners make sense of what they do in different cultural contexts.

When the issue is addressed in terms of language games, what elsewhere has been treated as a problem - namely, differences in the use of theoretical terms by practitioners, or different uses of words in different contexts - becomes the focus of interest. Interpreting differences in the use of terms and concepts as 'distortions' is merely to claim authority for academics over practitioners, an authority which practitioners apparently do not accept. When this claim is set aside, similarities and differences reveal the transformations of use that a term undergoes when used within different groups or segments of the community. In this sense, the analysis of similarities and differences among uses of the same term, and of its linkages with other terms

within broader systems of meaning, gives us access to the different languages spoken within the practitioners' community. While abandoning the idea of measuring the correctness of a term's use against academic standards, this analysis can yield an inside understanding of social work subcultures and frameworks.

At the same time, besides the above considerations, addressing the issue through a particular concrete example may provide practitioners with a chance to express opinions about how they specifically connect theory to practice. Indeed, the vagueness of answers to the question of how theory affects practice can be ascribed to the vagueness of the questions from the practitioners' perspective. Starting from a specific case renders discussion of the issue more manageable and focused. We are engaging with using a crucial term like 'contract' as a fragment of hologram containing information about the picture as a whole. The uses of key term will allow us to explore how, in relation to a defined 'object', practitioners connect what they have learnt from books and courses with something learnt from experience, and how they make sense of their practice.

## References

- Ayre, P. and Barret, D.** 2003: Theory and practice: the chicken and the egg, in: *European Journal of Social Work*, 2, pp.125-132.
- Barbour, R.S.** 1984: Social Work Education: Tackling the Theory and Practice Dilemma, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp. 557-577.
- Bailey, R. and Lee, P.** (eds.) 1982: *Theory and Practice in Social Work*. London: Basil Blackwell.
- Barnes, B.** 1982: *T.S. Kuhn and Social Science*. London: Macmillan.
- Barnes, B., Bloor, D. and Henry J.** 1996: *Scientific Knowledge. A Sociological Analysis*. London: The Athlon Press.
- Berlin, S.** 2005: The Value of Acceptance in Social Work Direct Practice: A Historical and Contemporary View, in: *Social Service Review*, 3, pp. 482-510.
- Bloor, D.** 1983: *Wittgenstein. A Social Theory of Knowledge*. London: Macmillan.
- Bloor, D.** 1991: *Knowledge and Social Imagery*. Chicago: Chicago University Press.

- Bloor, D.** 1997: Wittgenstein, Rules and Institution. London: Routledge.
- Bloor, D.** 2001: Wittgenstein and the priority of practice, in: Shatzki, T.R., Knorr-Cetina, K.D. and Von Savigny, E. (eds.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, pp. 95-106.
- Blyth, M. and Hugman, B.** 1982: Social Work Education and Probation, in: Bailey, R. and Lee, P. (eds.): *Theory and Practice in Social Work*, London: Basil Blackwell.
- Brown, J.R.** (ed.) 1984: *Scientific Rationality: The Sociological Turn*, Dordrecht: Reidel.
- Cellentani, O.** 1995: *Manuale di metodologia per il servizio sociale*. Milan: Angeli.
- Chan, L.K. and Chan, L.S.W.** 2004: Social Workers Conceptions of the Relationship Between theory and Practice, in: *International Social Work*, 4, pp.543-557.
- Clark, C.** 1991: *Theory and Practice in Voluntary Social Action*, Aldershot: Avebury.
- De Montigny, G.** 2007: Ethnometodology for Social Work, in: *Qualitative Social Work*, 1, pp. 95-120.
- Dominelli, L.** 1997: *Sociology for Social Work*. Houndmills: MacMillan.
- Freidson, E.** 1986: *Professional Powers. A Study of Institutionalisation of Formal Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Furlong, M.A.** 2003: Self-Determination and a Critical Perspective in Casework. Promoting a Balance between Interdependence and Autonomy, in: *Qualitative Social Work*, 2, pp.177-196.
- Gilbert, N. and Mulkay, M.** 1984: *Opening the Pandora's Box, a Sociological Analysis of Scientific Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gregory, M. and Holloway, M.** 2005: Language and the Shaping of Social Work, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp.37-53.
- Harrison, D.W.** 1991: *Seeking Common Ground, a Theory of Social Work in Social Care*. Aldershot: Avebury.
- Hawkins, L., Fook, J. and Ryan, M.** 2001: Social Workers Use of the Language of Social Justice, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp.1-13.

- Howe, D.** 1986: *An Introduction to Social Work Theory*. Aldershot: Gower.
- Howe, D.** 1994: Modernity and Postmodernity in Social Work, in: *British Journal of Social Work*, 5, pp. 513-532.
- Hughes, J.** 1990: *The Philosophy of Social Research*. Harlow: Longman.
- Johnsson, E. and Svensson, K.** 2005: Theory in social work:/some reflections on understanding and explaining interventions, in: *European Journal of Social Work*, 4, pp. 419-433.
- Karger, H.J.** 1983: Science, Research and Social Work: Who Control the Profession, in: *Social Work*, 3, pp. 200-205.
- Kunemann, H.** 2005: Social Work as a Laboratory for Normative Professionalisation, in: *Social Work & Society*, 2, pp. 191-200.
- Lerma, M.** 1992: *Metodo e Tecniche del Processo di Aiuto*. Rome: Astrolabio.
- Lee, P.** 1982: Some Contemporary and Perennial Problems in Relating Theory to Practice, in: Bailey, R. and Lee, P. (eds.): *Theory and Practice in Social Work*. London: Blackwell.
- Linch, M.** 1991: Extending Wittgenstein: the Pivotal Move from Epistemology to the Sociology of Science, in: A. Pickering (ed.): *Science as Practice and Culture*. Chicago: Chicago University Press.
- Lolli, G.** 1998: *Beffe Scienziati e Stregoni. La Scienza Oltre Realismo e Relativismo*, Bologna: Il Mulino.
- Lorenz, W.** 2005: Social Work and a New Social Order – Challenging the Neo-liberalism's Erosion of Solidarity, in: *Social Work & Society*, 1, pp. 93-101.
- McMullin, E.** 1984: The Rational and the Social in the History of Science, in: J.R. Brown (ed.): *Scientific Rationality: The Sociological Turn*. Dordrecht: Reidel.
- Margolin, L.** 1997: *Under the Cover of Kindness. The Invention of Social Work*. Charlottesville and London: Virginia University Press.
- Milana, G.** 1992: Il Processo valutativo nell'agire del servizio sociale, in: Cellentani, O. and Guidicini, P. (eds.): *Il Servizio Sociale tra Identità e Prassi Quotidiana*. Milan: Angeli.
- Nagel, T.** 1997: *The Last Word*. Oxford: Oxford University Press.
- Osmond, J. and O'Connor, I.** 2004: Formalising the Unformalised: Practitioners' Communication of Knowledge in Practice, in: *British Journal of Social Work*, 5, pp.677-692.

- Paley, J.** 1987: Social Work and the Sociology of Knowledge, in: *British Journal of Social Work*, 2, pp. 169-186.
- Payne, M.** 1991: *Modern Social Work Theory: A Critical Introduction*. London: Macmillan Education.
- Payne, M.** 2001: Knowledge Bases and Knowledge Biases in Social Work, in: *Journal of Social Work*, 2, pp.133-146.
- Peile, C. and McCouat, M.** 1997: The Rise of Relativism: The Future of Theory Development in Social Work, in: *British Journal of Social Work*, Vol. 27, No. 3, pp. 343-360.
- Pilalis, J.** 1986: The Integration of Theory and Practice. Re-examination of a Paradoxical Expectation, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp. 79-96.
- Sheldon, B.** 1978: Theory and Practice in Social Work: A Re-examination of a Tenuous Relationship, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp. 1-22.
- Sheppard, M.** 1995: Social Work, Social Science and Practice Wisdom, in: *British Journal of Social Work*, 3, pp. 265-293.
- Sheppard, M.** 1997: The Precondition for Social Work as a Distinctive Discipline, in: *Issues in Social Work Education*, 1, pp. 82-88.
- Sheppard, M.** 1998: Practice Validity, Reflexivity and Knowledge for Social Work, in: *British Journal of Social Work*, 5, pp. 763-781.
- Sibeon, R.** 1991: *Toward a New Sociology for Social Work*. Aldershot: Avebury.
- White, S.** 1997: Beyond Retrodution? - Hermeneutics, Reflexivity, and Social Work Practice, in: *British Journal of Social Work*, 5, pp. 739-753.
- Wittgenstein, L.** 1967 [1953]: *Philosophical Investigations* (trans. G.E.M. Anscombe). Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L.** 1969: *On Certainty* (eds. G.E.M. Anscombe and G.H. von Wright; trans. D. Paul and G.E.M. Anscombe). Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L.** 1969: *The Blue and Brown Books*. Oxford: Blackwell.

## PROBLĒMBĀZĒTĀ MĀCĪŠANĀS SOCIĀLĀ DARBA IZGLĪTĪBĀ

*Sunaja Ila*

Šajā rakstā tiek apskatīta problēmbāzētā mācīšanās kā alternatīva sociālā darba izglītībā. Ar sociālā darba izglītības apskata palīdzību ir noteiktas izglītības vajadzības, un, pētot problēmbāzētās mācīšanās mērķus, apjomu, procesu un atsauksmes par to, tiek konstatēts, kā problēmbāzētā mācīšanās var apmierināt šīs vajadzības.

Atslēgas vārdi: problēmbāzētā mācīšanās, sociālā darba izglītība, augstākā izglītība.

### Ievads

Viens no tematiem, kas pēdējā laikā tiek apskatīts sociālā darba izglītības restrukturēšanas procesā visā pasaulē, ir problēmbāzētā mācīšanās. Attīstītajās valstīs gan sociālā darba, gan citu nozaru izglītībā dominē uz problēmbāzēto mācīšanos balstītas mācību programmas, kas ir ļoti funkcionālas. Problēmbāzētā mācīšanās aizsākās Kanādā, Makmāstera universitātē, un ir plaši izplatījusies; tai ir daudzi paveidi, un tā ir iekļauta izglītībā daudzās un dažādās disciplīnās, galvenokārt medicīnā, biznesa vadībā, aprūpē, sociālajā darbā utt. [1; 2; 3] Turcijā sociālā darba izglītībā mācību programma, kas balstīta uz problēmbāzēto mācīšanos, tika ieviesta aktīvās mācīšanās pieejas ietvaros Hačetepes universitātes Sociālā darba skolā 1993./1994. mācību gadā. [4] Tādēļ šajā darbā ir pausts viedoklis, ka ikviena problēmbāzētās mācīšanās aspekta apskatīšana būs ļoti noderīga, lai veicinātu šīs pieejas ieviešanu visā pilnībā.

Lai sasniegtu iepriekšminēto mērķi, šajā rakstā vispirms ir mēģināts sniegt vispārīgu sociālā darba raksturojumu un tiek apskatīts pamatojums tendencei uz problēmbāzētās mācīšanās ieviešanu; tad no vairākiem skatpunktiem tiek pētīts problēmbāzētās mācīšanās process.

## Sociālā darba izglītības vispārīgs raksturojums

Mācību programmu pārskatīšana ir process, kas izglītotājiem ir jāveic regulāri. Tikai tā mūsdienu pārmaiņas izglītībā var tikt atspoguļotas mācību procesā. Šāda regulāra pārskatīšana ir īpaši svarīga pielietojamajās zinātnēs, kā, piemēram, sociālajā darbā. Sociālā darba izglītības īstenotāji uzņemas atbildību ne tikai par akadēmisku izglītošanu, bet arī pret klientiem – ar personāla, ko viņi izglīto, starpniecību. Tādējādi ir nepieciešams, lai iniciatīvas, kas uzlabo sociālā darba izglītību, nekad nezaudētu dinamismu.

Nemot vērā mijiedarbību starp izglītības sistēmu un tās apakšsistēmām, sociālā darba izglītības apskats, protams, ir temats atsevišķam pētījumam. Tādēļ šī pētījuma vienotības saglabāšanai autore vairāk koncentrējas uz pamatojumu tendencei uz problēmbāzēto mācīšanos. Tā kā problēmbāzētā mācīšanās tiek uzskatīta par alternatīvu tradicionālajām pieejām, šeit tiks apskatītas atšķirības starp tām un problēmbāzēto mācīšanos.

Litls un Zauers (*Little, Sauer, 1991*) apskata atšķirības starp problēmbāzēto mācīšanos trijos aspektos. Pirmkārt, tradicionālajā izglītībā konkrētas disciplīnas mācībuursos no dažādiem tematiem ir ietverti tikai akceptētie, kā rezultātā kursi ir ikdienišķi un nemainīgi, to apjomu ierobežo mācību programma un mācību materiāli, un to saturs tiek izplatīts tikai semināros, laboratoriju darbā, lekcijās utt. Otrkārt, mācību programmu var viegli īstenot, palielinot klašu un laboratoriju kapacitāti, piemērojoties studentu skaitam. Un, visbeidzot, tradicionālajā pieejā mācību programmas tiek apstiprinātas akadēmiskajās aprindās un tādējādi automātiski leģitimētas. Šeit daži pētnieki pauž uzskatu, ka, tā kā problēmbāzētā mācīšanās nav tradicionāla pieeja, tā varētu prasīt kaut ko vairāk. Pirmkārt, šķiet, ka problēmbāzētās mācīšanās pieeja ir parādījusies inovatīva tendence attiecībā uz apjomu. Priekšplānā tiek izvirzīta problēmu risināšana, un tajā tiek kombinēti dažādu disciplīnu materiāli. Ņemot vērā tādus problēmbāzētās mācīšanās aspektus kā citāda veida vērtēšana un mācību sistēmas izstrāde citādā veidā, mācību kursiem ir citāda struktūra un tie tiek citādi pasniegti. Otrkārt, problēmbāzētā mācīšanās definē visai neparastu izglītotāja lomu salīdzinājumā ar tradicionālajām pieejām. Un, visbeidzot, dažreiz tiek pausts uzskats, ka problēmbāzētās mācīšanās novirzīšanās no tradicionālajām

normām var ietekmēt to, cik plaši tā tiek akceptēta akadēmiskajās aprindās. [5]

Šķiet acīmredzams, ka, problēmbāzētās mācīšanās pieejai kļūstot funkcionālai, nepieciešamība ieviest dažādas izmaiņas izglītības sistēmā rada pretestību šīm izmaiņām. Faktam, ka nepieciešamība no jauna definēt studenta un izglītotāja lomas un veikt noteiktas strukturālas izmaiņas gan veicina pārmaiņas, gan arī rada pretestību, parādās vairākas dimensijas.

Tas, vai docētājiem, kuri uzņemas veikt sociālā darba izglītību, tiek veidota augstas kvalitātes izglītības vide, uztrauc ne tikai klientus, kuri pieprasa sociālā darba pakalpojums, bet arī tos, kas vēlas apmierināt studentu vajadzības, kas grib tikt labāk sagatavoti praktiskajam darbam. Kā liecina praktiskā darba darītāju atsauksmes, sociālā darba izglītības sistēma nesniedz pietiekami apmierinošu atbildi, raugoties no noteikto mērķu sasniegšanas un uzdevumu izpildes viedokļa.

Nozīme, kas ir pētījumu datu izmantošanai un šo pētījumu veikšanai, izmantojot noteiktu sistemātisku pieeju, izglītības procesā ir pietiekami bieži uzsvēta un pietiekami plaši aprakstīta speciālajā literatūrā. Gembrils (*Gambrill*, 1997) uzsver, ka pētījumu rezultātu neizmantošana gan pasliktinās izglītību, gan arī kavēs klientu apkalpošanas kvalitātes celšanu. Fakts, ka nav izteiktas tendences veikt pētījumus par izglītību, var tikt vērtēts saistībā ar tradicionālo izglītības pieeju pārstāvju uzskatu, ka nepieciešams saglabāt un konsolidēt esošo struktūru, tādēļ ir jāpretojas pārmaiņām. [6]

Vēl viens tradicionālās izglītības aspekts ir tāds, ka tās struktūra pēc definīcijas balstās uz konservatīvu un didaktisku mācīšanu un nedod iespēju neatkarīgai un kritiskai domāšanai. Savukārt, ja mācīšanās notiek pētot, ir novērots, ka studenti var noskaidrot (bez norādījumiem no izglītotāja puses) svarīgus problēmu risināšanas principus, diskutējot savā starpā. Savā ziņā ne tikai mācīšanās saturs un temats, bet arī mācīšanās process iegūst ļoti lielu nozīmi. Turpretī studenti, kas mācās pēc tradicionālās izglītības metodēm, ir "ticēt", nevis "jautāt" pozīcijā. Netērējot laiku jautājumiem un pētīšanai, būtiski samazinās zināšanu iegūšanas maksa.

Pēdējā tradicionālās sociālā darba izglītības dimensija ir jautājums par zināšanu kombinēšanu. Visu zināšanu kombinēšana, izglītojoties, atjaunojot tās un lietojot praksē, tiek uzskatīta par

nozīmīgu studenta pienākumu. Tomēr izglītības sistēma neveido infrastruktūru, lai to darītu, un izglītojami turpina sūdzēties par šo problēmu. Kā atzīmējis Gembrils (1997), daudzus gadus sociālā darba izglītībā ir prevalējis "palikšanas pie esošā" stils. [6] Izglītības sistēmā dominē situācija, kurā esošajam kopumam tiek pievienotas jaunas tēmas, kuras nevar tikt absorbētas, un tādējādi studiju programma pārvēršas par tēmu kopumu, kas ir neskaidrs un nenoteikts un prasa daudz vairāk eksaminācijas. Pamatmērķi, kuru sasniegšanai tiek strādāts, bieži vien tā arī paliek nesasnēgti. Tādējādi ir noderīgi sākt ar sociālā darba standarta prasībām. Tās ir šādas:

- izprast zinātnes nozīmīgumu;
- iegūt zinātniskas zināšanas;
- interpretēt un pielietot zinātniskas zināšanas;
- kļūt par zinātniski izglītotu;
- izprast izglītības akadēmiskā aspekta nozīmi;
- kombinēt zināšanas vai citās disciplīnās apgūto;
- kļūt kompetentam zinātniskā domāšanā, analizē un sintēzē;
- paaugstināt sociālā apzinīguma līmeni;
- iegūt apziņu, ka ar idejām ir jādalās;
- apzināties citu cilvēku intereses un vajadzības;
- piemēroties sociālām un tehnoloģiskām pārmaiņām;
- dot savu ieguldījumu pārmaiņās;
- apzināties uzdevumus un atbildību;
- attīstīt iztēli un radošu domāšanu;
- iegūt motivāciju mācīties visā mūža garumā;
- apzināties cilvēktiesību jautājumu nozīmīgumu un nepieņemt diskrimināciju;
- iegūt spēju plānot un vērtēt;
- dot savu ieguldījumu profesijas praksē mikrolīmenī, vidējā līmenī un makrolīmenī;
- pastāvīgi pilnveidoties profesionāli;
- spēt pašam noteikt, kas ir jāiemācās, un zināt, kā to iemācīties;
- pašam virzīt savas mācīšanās procesu;
- noteikt, ko un kad iemācīties;
- pielietot iepriekšējo dzīves pieredzi;
- pielietot esošās zināšanas un prasmes dažādās problēmu jomās un konkrētu problēmu risināšanā;
- pazīt sevi un būt atvērtam attīstībai dažādās jomās;

- spēt kritizēt sevi un būt objektīvam;
- izprast cilvēkus un izveidot komunikāciju dažādās dimensijās;
- izveidot izpratni par sadarbību un komandas darbu kopā ar citu profesiju pārstāvjiem;
- būt cilvēkam, kurš ar entuziasmu jautā un pēta;
- būt atītstības un pārmaiņu veicinātājam;
- iegūt pašpārliecību.

Saskaņā ar iepriekšminētajiem mērķiem autore, izvērtējot tradicionālās sociālā darba izglītības galvenās iezīmes, cenšas šajā darbā pamatot pārmaiņu nepieciešamību, ņemot vērā mūsdienās esošās alternatīvas. Mecs (*Metz*, 2006) pauž līdzīgu uzskatu: "Problēmbāzētā mācīšanās var palīdzēt atvirzīt studentus no "zinātniskās metodes" vienkāršotās uztveres. Sarežģītas problēmas prasa radošus, uz faktiem balstītus risinājumus, kas tiek izstrādāti ar kritiskas domāšanas un problēmu dziļas izpratnes palīdzību. Un vai tad tas nav daudz labāk, nekā mācīt zinātni kā maršu soli pa solim jau iepriekš noteikta secinājuma virzienā?" [7] Kādēļ ne? Neapšaubāmi, mūsdienu idejas par mācīšanos uzsver, ka mācīšanās procesam ir jābūt konstruktīvam, paša virzītam un apstākļus vērā ņemošam, kurā notiek sadarbība ar citiem. [2; 8; 9] Tādēļ nākamajā nodaļā uzmanība ir pievērsta problēmbāzētās mācīšanās kā alternatīvas pieejas definīcijai un apjomam.

### Problēmbāzētā mācīšanās un tās apjoms

Problēmbāzētā mācīšanās parasti tiek uzskatīta par pieeju studiju procesa uzlabošanai, ar pētījumu un mācīšanās palīdzību kombinējot akadēmisko un uz risinājumu orientētu praktisku skatījumu. Problēmbāzētā mācīšanās ir cēlusies no mācīšanās pētīt; tā ir strukturēta mācīšanās sistēma ar konkrētiem fokusiem. [10; 11] Džūijs (*Dewey*, 1916) savulaik ir raksturojis individuālu pētījumu un mācīšanās prezumpciju, kas pastāv izglītībā, kā pievilcīgu ideālisma un pragmatisma kombināciju. Ar pragmatismu viņš ir domājis faktu, ka mācīšanās ar skaidru izpratni ir studenta motivācijas un apmierinājuma pats pamats, un ideālisms nozīmē, ka, atrisinot

praktisku problēmu, rodas intelektuāla sasnieguma sajūta. Djūijs definē izglītību kā zināšanu pielietošanas mākslu. [12]

Fundamentālais princips, uz kā balstās pašreizējie uzskati par izglītību, pieņem, ka mācīšanās process sākas, tiklīdz rodas vēlme risināt problēmas vai problēmu un tā studenta prātā izraisa ziņkārbu. [13] Saskaņā ar šo principu problēmbāzētās mācīšanās iezīmes varētu būt šādas:

- problēmbāzētās mācīšanās priekšplānā ir tas, kādā veidā studenti mācās. Ir uzskats, ka studenti mācās labāk, ja viņi vairāk piedalās mācīšanās procesā, kurā zināšanas tiek pielietotas;
- studiju programmu var bagātināt neierobežoti, palielinot zināšanu bāzi. Studentiem ir jāklūst kompetentiem nepieciešamo zināšanu iegūšanā ātrā, efektīvā un patstāvīgā veidā, nevis jāuzkrauž sev to zināšanu slogs, kuras par nepieciešamām uzskata izglītotāji;
- problēmbāzētās mācīšanās dinamiskais raksturs rada iespējas apmierināt praktiskā darba radītās mainīgās vajadzības. [14]

Kā redzams, šī pieeja koncentrējas uz mācīšanos un mācīšanās motivāciju, nevis uz mācīšanu. Pretēji tradicionālajai pieejai, kas koncentrējas uz teorētisku zināšanu nodošanu studentiem, šajā pieejā tiek akcentēti ar praksi saistītu problēmu risinājumi, jo tiek uzskatīts, ka efektīva studiju programma ir kas vairāk nekā tikai labi izstrādātu mācību priekšmetu apkopojums. Atbalstot šādu uzskatu, Engels (*Engel*, 1991) pievērš uzmanību faktam, ka, lai dzīvotu mūsdienīgu dzīvi un dotu savu ieguldījumu sabiedrībai, studentiem ir nepieciešams daudz vairāk par zināšanu apguvi, lai tās pielietotu turpmāk mācīšanās procesā. Tā kā studentiem ir jāseko ekonomiskajām, politiskajām un tehnoloģiskajām pārmaiņām savā nozarē, viņiem ir jāiegūst kompetence mācīties pašiem visā mūža garumā. Tādējādi problēmbāzētā mācīšanās ir ne vien mācīšanās process, kas koncentrējas tikai uz zināšanu apguvi, tā ir arī iespēja iegūt kompetences, kas ietver adaptāciju, līdzdalību un paša virzītu mācīšanos. [15; 16; 17]

Problēmbāzētās mācīšanās vissvarīgākā iezīme ir studentu esošo zināšanu un dzīves pieredzes intensīva izmantošana mācīšanās procesā, kas parasti tiek ignorēta citās pieejās. Tas nozīmē, ka studenti tiek cienīti kā indivīdi, kuriem ir zināšanas un pieredze un kuri ir

vienlīdzīgi ar izglītotājiem. Tam ir divi galvenie rezultāti: pirmkārt, studenti iegūs un attīstīs pašcieņu, otrkārt, viņu mācīšanās motivācija palielināsies. Turklāt jūtot, ka viņu dzīves pieredzei un zināšanām ir vērtība, studentiem būs lielāks entuziasms dalīties ar tām un izmantot tās klientu labā. [18; 19]

Sociālais darbs pēc savas dabas ir ļoti piemērots problēmbāzētās mācīšanās ieviešanai. Tādām prakses reālijām kā sociālās vajadzības, legalizācijas un organizācijas formas u.c. pastāvīgi mainoties, sociālā darba studentiem kļūst aizvien svarīgāk iegūt prasmi risināt problēmas, izmantot resursus un paplašināt savas jau esošās prasmes. [20] Kā raksta Heikokss un Bolzans (*Heycok, Bolzan, 1992*), "problēmbāzētās mācīšanās priekšrocības ir bijušas labāk redzamas tajos gadījumos, kad students ir labāk informēts par savu profesiju un, balstoties uz šo informāciju, spēj izdarīt izvēli attiecībā uz savas karjeras attīstību, spēj kritiski novērtēt sociālā darba pakalpojumus, spēj jau mācību programmas sākumposmā apgūt sociālā darba pamatprasmes, sāk pārdomāt savas vērtību sistēmas pamatu saistībā ar tā ietekmi uz praktisko darbu, ko viņš veic, kā arī kopumā ir pārliecinātāks par savu paša devumu mācību kursam". [21]

Problēmbāzētā mācīšanās notiek, strādājot mazās grupās kopā ar vadītāju, mācoties pētīt, izvēlēties, jautāt, nepiekrīst un izskaidrot dažādas konkrētās nozares jomas, lai izprastu savstarpējās saistības, attīstības iezīmes un procesus, kas saistīti ar konkrētu problēmu attiecīgās nozares ietvaros. [22] Problēmbāzētā mācīšanās pēdējā laikā ir ieguvusi jaunu impulsu, jo atbalsta daudz kritiskāku un izzinošāku skatījumu uz praksi.

Balstoties uz šādu kritisku un izzinošu pieeju, problēmbāzētās mācīšanās studiju programmai būtu jāietver paša virzīta mācīšanās vai uz vienošanos ar pasniedzēju balstīta mācīšanās; mācīšanās, strādājot grupās; mācīšanās, kuras pamatā ir studenta esošā pieredze un zināšanas; mācīšanās sadarbojoties; pašizzinoša mācīšanās/pašvērtēšana; prakses un teorijas savienošana un profesionālā attīstība/komandas darbs. [2; 11; 20; 22].

Pagaidām autore šajā darbā ir apskatījusi problēmbāzētās mācīšanās vispārējās iezīmes un apjomu un turpmāk koncentrēsies uz mācīšanās procesa detaļām un pētīs atsauksmes par tās ieviešanu mūsdienās.

## Problēmbāzētās mācīšanās process un atgriezeniskā saikne

Problēmbāzētās mācīšanās procesa posmu klasifikācijas kopumā ir līdzīgas. Bērdžesa (*Burgess*, 1992) klasifikācija, kas izveidota, balstoties uz speciālo literatūru, sniedz idejas par problēmbāzētās mācīšanās apjomu un kvalitāti. Saskaņā ar šo klasifikāciju problēmbāzētās mācīšanās posmi ir šādi:

- problēmas klasificēšana un definēšana;
- problēmas analīze iespējamo izskaidrojumu un hipotēžu ietvaros;
- problēmas risināšanai nepieciešamo zināšanu noteikšana;
- jēdzienu un zināšanu, kuras jau ir par attiecīgo tēmu, apskatīšana un identificēšana;
- starpības starp esošajām un nepieciešamajām zināšanām noteikšana;
- piemērotu mācīšanās avotu noteikšana;
- jauno zināšanu apkopošana;
- veco un jauno zināšanu sintēze ar mērķi noteikt, kā tās var tikt pielietotas problēmas risināšanā;
- problēmas risināšanai nepieciešamo zināšanu pārformulēšana;
- problēmas risināšanai jau veikto pasākumu (visu vai dažu no tiem) izskatīšana;
- tiek noteikts, kuras no zināšanām, kas nepieciešamas mācīšanās mērķu sasniegšanai, nav tikušas apgūtas;
- iegūto zināšanu piemērotības izmēģināšana jaunas problēmas risināšanā. [23]

Kā redzams, problēmbāzētās mācīšanās procesā galvenā loma ir studentiem. No viņiem tiek gaidīts, ka viņi apzināsies savas stiprās puses un izveidos savu īpašu, savām spējām atbilstošu mācīšanās stilu, modelējot pašizziņas procesus. Mācīšanās motivācija tiek uzskatīta par panākumu pamatu. Problēmbāzētās mācīšanās pieejā tiek pieņemts, ka studenti vienmēr iegulda savas zināšanas un pieredzi mācību procesā. Tādēļ intelektuālās prasmes nosaka, kādi panākumi tiks gūti problēmu risināšanā. Vispārīgi runājot, problēmbāzēto mācīšanos var saukt par strukturētas pētīšanas metodi. Šajā nozīmē izglītības process rada ļoti piemērotu vidi, kurā studenti var palielināt savu spēju mācīties, paši virzot savu mācīšanos un aktīvi piedaloties

tās procesā. [10] Līdzīgu uzskatu ir paudis Drinans (*Drinan*, 1991), kurš ir šādi formulējis problēmbāzētās mācīšanās mērķus:

- studenta lēmumu pieņemšanas spēju palielināšana tiek uzskatīta par ļoti būtisku problēmu risināšanā;
- uzsvars tiek likts uz to, kā students uztver izaicinājumus, ko rada reāli eksistējošie apstākļi;
- tiek novērtēts tas, ka zināšanas tiek iegūtas ar pūlēm;
- tiek atbalstīta paša virzīta mācīšanās;
- tiek prognozēts, ka students apgūs prasmi uzlabot mācīšanos un spēju pielietot zināšanas, sastopoties ar jauniem faktiem;
- tiek likts uzsvars uz dziļu un tolerantu mācīšanās procesu, kurā studentam pašam ir vēlēšanās mācīties;
- dažādos līmeņos tiek izmantota dzīves pieredze; rodas motivācija;
- mērķis ir izveidot kritisku skatījumu uz citu cilvēku viedokļiem, mijiedarbojoties tolerantā un cieņpilnā veidā. [24]

Problēmbāzētās mācīšanās ieviešana atšķiras dažādos veidos, piemēram:

- uz problēmbāzētās mācīšanās pieeju ir balstīta visa programma vai arī tikai viens vai vairāki konkrēti tās moduļi;
- problēmbāzētā mācīšanās ir ieviesta, lai studiju programmas plānošanu būtu iespējams balstīt uz holistisku pieeju, vai arī dažādi priekšmeti joprojām tiks pasniegti atsevišķos moduļos;
- cik lielā mērā mācīšanās grupās tiek papildināta ar lekcijām;
- cik lielā mērā mācīšanās rezultāti tiek noteikti jau iepriekš un cik daudz tos var pārrunāt un mainīt;
- cik lielā mērā tiek sniegti mācīšanās resursi, vai arī tie ir noteikti jau iepriekš;
- cik strukturēts ir mācīšanās scenārijs;
- cik lielā mērā mācītspēki vada studentus mācīšanās procesā grupās;
- vai studenti paši vada kādas no savu grupu nodarbībām;
- cik liela ir grupa (apmēram 5 līdz 18 studenti);
- vai daļa no mācīšanās, vai arī visa mācīšanās notiek, pielietojot mācīšanās tehnoloģiju. [20]

Ir konstatēts, ka, ieviešot problēmbāzēto mācīšanos un daļēji vai pilnīgi mainot studiju programmu, atsauksmes ir galvenokārt pozitīvas. Šķiet, galvenā atsauksme ir tā, ka studentiem ir jāuzticas un jāļauj uzņemties atbildību par savu mācīšanos. Visā mācīšanās procesa laikā tiek atzīmēts, ka studentu attieksme ir atbalstīt citam cita mācīšanās motivāciju, savstarpēji pozitīvi mijiedarbojoties; ka viņi attīsta prasmi ieklausīties dažādos viedokļos un vērtējumos un uzdot jautājumus par tiem; viņiem patīk un sagādā apmierinājumu zināšanu iegūšanas procesā ieguldītās pūles; viņi jūtas pašpārliecinātāki un drosmīgāki savā pašizpaušmē; viņi vieglāk uztver teorijas un prakses vienotību; viņi izveido savu oriģinālu skatījumu kā topošie profesionāļi. Īsāk runājot, viņi gūst iespēju bagātināt savu individuālo un profesionālo bagāžu radošākā un lielāku apmierinājumu sniedošā veidā. Atsauksmes par problēmbāzētās mācīšanās negatīvajiem aspektiem parasti ir saistītas ar studentu adaptācijas grūtībām, kas rodas viņu individuālo atšķirību dēļ. Piemēram, ir ticis pausts viedoklis, ka daži studenti var nebūt pietiekami toleranti vai arī viņus aizkaitina tolerances trūkums mijiedarbībā grupas ietvaros, vai arī viņi izjūt diskomfortu, jo nav iespējas pietiekoši izpausties vai arī viņu zināšanas nav pietiekamas, ka viņiem sagādā grūtības noteikt savus personīgos mācīšanās mērķus un viņi nespēj mainīt tradicionālos mācīšanās ieradumus. [4; 10; 21; 23; 25; 26]

Attiecībā uz izglītotājiem vispirms tiek uzsvērta nepieciešamība piedalīties aktīvāk un dinamiskāk nekā tradicionālajā izglītībā. No jauna definētā izglītotāja loma šeit paredz intensīvāku darba tempu. Jāatzīmē, ka daži izglītotāji jūt nelielas bažas, piemērojoties līdera, nevis apmācītāja lomai. Daži izglītotāji ir minējuši, ka sākotnēji viņi ir jutuši bažas, uzticot studentiem pašiem uzņemties atbildību par savu mācīšanos, bet vēlākajos mācīšanās procesa posmos šīs bažas ir zudušas. Izglītotāji arī ir ar entuziasmu uztvēruši to, ka mācību programma mainās atbilstoši risināmajām problēmām un katru gadu dažādas studentu grupas diskutē par dažādiem aspektiem. Viņi redzēja, ka katrā diskusijā parādās pilnīgi jaunas tēmas. Daži izglītotāji ir atzīmējuši, ka viņi paši dažreiz ir mācījušies no studentiem. Rezultātā izglītotāji ir atzinuši, ka viņi uzskata problēmbāzēto mācīšanos par lietderīgu. [4; 10; 21; 23; 25; 26]

## Kopsavilkums

Problēmbāzētā mācīšanās ir pieeja, ko var ieviest sociālā darba izglītībā, kā arī citās disciplīnās. Problēmbāzētās mācīšanās pieejas ieviešana sociālā darba izglītībā tiek vērtēta kā racionāla izvēle, it īpaši ņemot vērā to, ka dažādās problemātiskās jomās tā funkcionē preventīvā, aizsargājošā un uz risinājumu meklēšanu orientētā veidā. Šīs pieejas daļējas vai pilnīgas ieviešanas praktiskie rezultāti atbalsta šādu uzskatu.

Tā kā problēmbāzētās mācīšanās struktūra ir dinamiska, tā spēj apmierināt daudzšķautņainās studentu un izglītotāju vajadzības, kas rodas izglītības procesā, kā arī klientu – sociālo pakalpojumu saņēmēju vajadzības. Svarīga problēmbāzētās mācīšanās dimensija ir izglītības teorētiskās daļas saistība ar praktiskā darba reālajām.

Ja, strukturējot problēmbāzēto mācīšanos, tiek pilnīgi mainīta studiju programma, tas tiek uztverts kā viens no veidiem, kā paaugstināt efektivitāti. Tā kā problēmbāzētā mācīšanās pamatos balstās uz mācīšanos pētot, studentiem ir vajadzīgs laiks. Tradicionālā izglītība lekciju veidā visas dienas garumā rada viņiem grūtības.

Problēmas, ko Turcijas sociālā darba izglītībā ir radījuši tradicionālie stili, pastāv jau daudzus gadus, un to risinājumi, mainot mācību kursus, nav bijuši pietiekami. Šādos apstākļos izglītības restrukturēšanas procesā, kas tika sākts 1998.gadā, ir ieviesti radikālāki risinājumi. Izglītības sistēmas efektīvas restrukturēšanas veida meklējumi un pārmaiņu izraisītās grūtības turpinās. Šajā kontekstā autore mērķis šeit ir palīdzēt darbā, kas tiek veikts, lai panāktu mūsdienīgu dinamiku sociālā darba izglītībā.

### Izmantotās literatūras saraksts:

1. Barrows, H.S. and R.M. Tamblyn. (1980) Problem-based Learning, an Approach to Medical Education. New York: Springer. In S. Mennin (2007) "Small-group Problem-based Learning as a complex Adaptive System". Teaching and Teacher Education. 23(3) 303-313 p, April.
2. Dolmans, D.J.H.M., W.De Grave, I.H.A.P. Wolfhagen, C.P.M. van der Vleuten and W.H.F. Wininen. (2005) "Problem-based Learning:

- Future Challenges for Educational Practice and Research". *Medical Education*. 39(2005) pp 732-741.
3. Maudsley, G. (1999) "Do We All Mean the Same Thing by 'Problem-based Learning'? A Review of the Concepts and a Formulation of the Ground Rule". *Academic Medicine*. 74 (1999) pp 529-535. In S. Mennin (2007) "Small-group Problem-based Learning as a complex Adaptive System". *Teaching and Teacher Education*. 23(3) 303-313p, April.
  4. İl,S. (2001). "Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitiminde Aktif Öğrenme". *Toplum ve Sosyal Hizmet*. Cilt 12, Sayı 2, Nisan.
  5. Little, S.E., C. Sauer. (1991). "Organizayional and Institutional Impediments to a Problem-Based Approach". In D.Boud, G.Feletti (eds.).*The Challenge of Problem Based Learning*. London: Kogan Page.
  6. Gambrell,E. (1997). "Social Work Education Current Concerns and Possible Future". In M. Reisch and E. Gambrell (eds.) *Social Work in the 21st Century*. United States of America: Pine Forge Press.
  7. Metz, S. (2006) "Problem Based Learning" Editor's Corner. *The Science Teacher* 73(8) 8 p, November.
  8. Steiner, S., L.K. Stromwall, S. Brzuzy and K. Gerdes (1999) "Using Cooperative Learning Strategies in Social Work Education". *Journal of Social Work Education*. 35(2) pp 253-264, Spring/Summer.
  9. Terry, M. (2006) "Self Directed Learning by Undereducated Adults". *Educational Research Quarterly*. 29(4) pp 28-38.
  10. Birch, W. (1986). "Towards a Model for Problem Based Learning". *Studies in Higher Education*. 11(1) pp 73-82.
  11. Lam, D. (2004) "Problem-Based Learning: An Integration of Theory and Field". *Journal of Social Work Education*. 40(3) pp 371-388, Fall.
  12. Dewey, J. (1916) *Democracy and Education: An Introduction to Philosophy of Education*. New York: MacMillan Pres., in W. Birch (1986) "Towards a Model for Problem Based Learning" *Studies in Higher Education*. 11(1) pp 73-82.
  13. Boud, D. (1985). "Problem Based Learning in Perspective". In D. Boud (ed.) *Problem Based Learning in Education for the Professions*. Sydney: Herdsa Press.
  14. Boud, D., G. Feletti (eds.). (1991).*The Challenge of Problem Based Learning*. London: Kogan Page Publication.

15. Engel, C.E. (1991). "Not Just a Method but a Way of Learning". In D. Boud, G. Feletti (eds.). *The Challenge of Problem Based Learning*. London: Kogan Page.
16. Cassidy, S. and P. Eachus (2000) Learning Style, Academic Belief Systems, Self-report Student Proficiency and Academic Achievement in Higher Education". *Educational Psychology*. 20(3) pp 307-320.
17. Sungur, S. and C. Tekkaya. (2006) "Effects of Problem-Based Learning and Traditional Instruction on Self-regulated Learning". *The Journal of Educational Research*. 99(5) pp 307-317, May/June.
18. Ross, B. (1991). "Towards a Framework for Problem Based Curricula". In D. Boud, G. Feletti (eds.). *The Challenge of Problem Based Learning*. London: Kogan Page.
19. Eaton, B., D. Gangluff and D. Deere (2004). "Motivating Students to Learn, Application of Solution-Focused Learning to Interdisciplinary Training". *Infants and Young Children*. 17(1) pp 59-68.
20. Burges, H. (2006). "Problem Based Learning". SWAP Home Page, [www.swap.ac.uk](http://www.swap.ac.uk), last date of entry: May, 2006.
21. Heycox, K. and N. Bozlan. (1991) "Applying Problem-based Learning in First-year Social Work". In D. Boud and G. Feletti (eds.), *The Challenge of Problem Based Learning*. London: Kogan Page Publication.
22. Mennin, S. (2007) "Small-group Problem-based Learning as a complex Adaptive System". *Teaching and Teacher Education*. 23(3) 303-313 pp, April.
23. Burgess, H. (1992). *Problem-Based Learning for Social Work: The Enquiry and Action Approach*. London: Whiting & Birch Ltd.
24. Drinan, J. (1991) "The Limits of Problem Based Learning". In D. Boud, G. Feletti (eds.). *The Challenge of Problem Based Learning*. London: Kogan Page.
25. Ryan, G. and P. Little. (1991). "Innovation in a Nursing Curriculum: A Process of Change". In D. Boud, G. Feletti (eds.). *The Challenge of Problem Based Learning*. London: Kogan Page.
26. Taylor, I. (1992) "Self-Directed Learning and Social Work Education: A Critical Analysis". *Issues in Social Work Education*. 11(2)

# PROBLEM BASED LEARNING IN SOCIAL WORK EDUCATION

*Sunay İl*

## Summary

This paper discusses problem based learning as an alternative to social work education. The needs of the education are determined by an overview of social work education, and it is discussed how problem based learning can meet these needs through an examination of the goals and scope of, and process and feedbacks in this approach.

**Keywords:** Problem Based Learning, Social Work Education, Higher Education

## Introduction

One of the subjects that have recently been referred in the process of re-structuring social work education throughout the world is problem based learning. In developed countries, problem based curricula prevail in education processes of both social work and other disciplines very functionally. Originated in Canada at McMaster University, problem based learning has become widespread with many variations and been included in many different disciplines, mainly, medicine, business administration, nursing, social work etc. [1, 2, 3]. Within the context of Turkish social work education, the curricula based on problem based education within the framework of the active learning approach started in the academic year 1993-1994 at Hacettepe University School of Social Work [4]. Therefore, it is argued in this paper that discussing problem based learning in every aspect will be of great use in order to encourage the entire implementation of the approach.

In direction of the above stated purpose, the paper first attempts to a general evaluation of social work education and discusses the rationales of the inclination towards problem based learning, and then examines the process of problem based learning in its multi-

dimensional perspective. The process of problem based learning is usually an important part of the active learning approach.

### **An Overview of Social Work Education**

Constant review of curricula is considered as a regular process for educators. It is only this way that contemporary developments in education could be reflected into the process. Such regular reviews are especially important for applied sciences like social work. Instructors of social work education assume responsibility in not only academic life, but for also the clients through the personnel they educate. Thus, it is mandatory that the initiatives to improve the quality of social work education never lose dynamism.

Considering the interactions in the levels of education system and subsystems, an overview of social work education is indeed the subject of another study. Therefore, for the sake of the wholeness of the study, the author focuses more on the rationales of inclination towards problem based learning. Since problem based learning appears as an alternative to traditional approaches, here the differences between them will be examined.

Little and Sauer (1991) discuss the differences between problem based learning and traditional approaches in three dimensions. First of all, courses in traditional education cover only accepted topics among a variety from a certain discipline, which results in the fact that courses happen to be usual and unchangeable, scope of the courses is restricted to the curriculum and course materials, and the content is disseminated only via seminars, laboratory work, and lectures, etc. Secondly, the curriculum could be easily implemented by increasing the capacity of classes and laboratories according to the changing student groups. Finally, curricula in traditional approaches are confirmed by academic circles and so legitimized automatically. In this sense, some authors argue that since it is not a traditional approach, problem based learning may have some specific costs. Firstly, there appears an innovative tendency in problem based learning approach in terms of scope. What comes to the fore in problem solving and in this process is the combination of the materials of various disciplines. Considering its aspects of a different kind of assessment and development of production models, courses have a different structure in terms of both design and presentation. Secondly,

problem based learning define an unusual educator role compared to traditional approaches. Lastly, some argue that the academic acceptance level of problem based process may be negatively influenced as it deviates from traditional norms [5].

It seems obvious that as problem based learning approach becomes functional the need for realizing some presumed changes in the education system will bring about resistance to change. The fact that the necessity to redefine student and educator roles besides some structural changes causes both change and resistance become multi-dimensional.

The worry of creating a high quality education environment for the instructors who assume the responsibility of social work education stems not only from the clients who demand services in the field, but also from the enthusiasm for meeting the needs of the students who wish to get better prepared for the field. Taking the reflections in the field (practice dimension) into consideration, the answer of social work education given to the extent to which the determined goals and objectives are reached seems not satisfactory enough.

The importance of making use of research data and holding these researches by a certain systematic approach in education process has been emphasized and exemplified enough in literature. Gambrill (1997) emphasizes that not making use of researches will both cause losses in terms of education and set barriers for improving the service quality for clients. The fact that the research tendency on education is limited may be evaluated in reference to the traditional approaches' understanding of keeping and consolidating the current structure, and so of the resistance to change[6].

Another aspect of traditional education is, by definition, its structure of relying on a conservative and didactical teaching, and closing the gate for independent and critical thinking. In the context of learning by exploration, on the other hand, it is observed that students may clarify (without dictation) some important principles in the problem solving process by peer discussions. In a sense, besides the content and subject, the learning process itself gains a great importance. On the contrary, students in traditional approach are in a position of "believers" instead of "inquirers." Not taking time for inquiry decreases the cost of reaching knowledge to a great extent.

The final dimension about traditional social work education is the issue of combination of knowledge. Combining all the knowledge throughout the education, updating, and transferring into the practice are perceived as an important student responsibility. Nevertheless, education system does not form the infrastructure for this expectation, and educators keep complaining about the issue. In Gambrell's words (1997), for many years an add-on style has been prevailing in social work education[6]. What dominates education system is to add new subjects on the mixture which cannot be absorbed because it cannot be combined so that curriculum turns to a series of subjects that are vague, obscure and necessitate much more examination. The key goals to be worked upon often remain incomplete. So it will be useful to start with an overview of the goals of learning in social work education as the following:

- Understanding the importance of science.
- Reaching scientific knowledge.
- Interpreting and using scientific knowledge.
- Becoming scientifically literate.
- Having academic sensitiveness.
- Combining knowledge or what is learned with other disciplines.
- Gaining the competence of scientific thinking, analysis and synthesis.
- Improving the level of social conscious.
- Gaining the consciousness of sharing ideas.
- Being aware of others' interests and needs.
- Adapting to social and technological developments.
- Contributing to the developments.
- Assuming the consciousness of task and responsibility.
- Developing imagination and creative thinking.
- Gaining life long learning motivation.
- Being sensitive to human rights and developing a feeling against discrimination.
- Acquiring the ability to do planning and evaluation.
- Contributing to professional practice in micro, mezzo and macro levels.
- Providing the continuity of professional development.
- Determining learning needs and knowing how to meet them.
- Directing herself about learning.

- Determining what and how to learn.
- Making use of past life experiences.
- Transferring the present knowledge and skills into different problem fields and cases.
- Knowing herself and being open to multi-faceted development.
- Being able to criticize herself and being objective.
- Understanding human beings and setting multi-dimensional communication.
- Developing cooperation and multi-professional teamwork understanding.
- Being an individual who enthusiastically questions and inquiries.
- Being the creator of future developments and changes.
- Gaining confidence.

Consisting with the above goals, this paper tries to raise the need for change in line with contemporary alternatives through the evaluation of the main points of traditional social work education. Metz (2006) also supports this by his view "*problem based learning can help move students away from a simplistic view of 'The Scientific Method'. Complex problems require imaginative, evidence-based solutions achieved through critical thinking and deep understanding of issues. And isn't this a lot better than teaching science as a step-by-step march toward a predetermined conclusion?*"[7]. **Why not?** Indeed, modern insights on learning emphasize that learning should be a constructive, self-directed, collaborative, cooperative and contextual process [2, 8, 9]. So the next part focuses on the definition and scope of problem based learning as an alternative educational approach.

### **Problem Based Learning and its Scope**

Problem based learning is generally seen as an approach to improve the quality of students by combining the academic and solution oriented operational perspectives via research and learning. Originating from learning by research, the approach is a structured learning system with certain foci [10, 11]. Education's presumption of individual research and learning was once evaluated by Dewey as the attractive combination of idealism and pragmatism (1916). In this evaluation, pragmatism refers to the fact that learning with a clear comprehension constitutes the very base for student motivation and

satisfaction; and idealism implies a feeling of intellectual achievement by solving problems in a practical sense. Dewey (1916) defines education as the art of using knowledge[12].

The fundamental principle of current views on education presumes that learning process starts as soon as a desire for solving problems or a problem occurs, which provokes curiosity in the student's mind [13]. In this framework, characteristics of problem based learning may be listed as follows:

- What is on the fore in problem based learning is how students learn. It is believed that students learn better if they participate more in the learning process in which knowledge is used.
- Enriching the curriculum is unlimited by enlarging the knowledge base. Students must acquire the competency of reaching the required knowledge in a fast, effective and independent way instead of loading the knowledge burden assumed necessary by educators.
- The curriculum should cause a gap with the practice realities. Problem based learning provides a theory and practice parallelism to a great extent.
- Dynamic nature of problem based learning creates opportunities for meeting the changing needs of the practice [14].

As it is apparent, this approach focuses on learning and learning motivation instead of teaching. Contrary to traditional approach which focuses on transferring theoretical knowledge to students, this approach emphasizes the solutions of problems reflected from the practice because it is argued that an effective curriculum has a meaning behind being just a collection of well designed subjects. In line with this, Engel (1991) attracts attention to the fact that in order to cope with modern life and contribute to society, students need much more than gaining knowledge to use in future in the learning process. Having the responsibility to follow the economic, political and technological developments in the field, students have to gain the competence to learn by themselves in a lifelong period. Thus, problem based learning is not only a learning process which focuses on just obtaining knowledge, but a possibility to gaining competences whose components are adaptation, participation, and self-directed learning[15,16,17].

The most important characteristic of problem based learning is the intense use of current knowledge and life experiences of students in learning process, which is generally ignored in other approaches. This means students are respected as equal individuals with educators having knowledge and experience. This has two main outcomes: first, students will gain or develop self-esteem, and second, their learning motivation will increase. Moreover, feeling their life experiences and knowledge as valuable, students will be more enthusiastic for sharing these and using them in favor of clients [18,19].

Social work education is by nature, very suitable for the implementation of problem based learning. As the realities of practice constantly change such as social needs, legalization and organizational forms, etc., it becomes much more important for student social workers to acquire skills for solving problems, using resources and extending their current skills [20]. According to Heycox and Bolzan (1992), "advantages of problem based learning have been seen in students who are better informed about their profession and able to make career choices based on this information; able critically to evaluate services; acquire basic social work skills at an early stage of their course; begin to question their own value base with reference to its impact on their practice; generally have more confidence about what they bring to course" [21].

Problem based learning aims at working in small groups with a facilitator, learning to explore, choose, question, disagree and explain the realms of a specific field to understand the connections, dynamic patterns and processes involved in a particular issue within the discipline [22]. This approach has recently gained impetus to support a much more critical and reflective outlook towards the practice.

Based on such a critical and reflective perspective, the curriculum in problem based learning should include self-directed or negotiated learning; group based learning; learning that builds on students' existing experience and knowledge; collaborative learning; reflective learning/self evaluation and assessment; linking theory and practice; and professional development/team work [2,11,20,22].

Having discussed the general characteristics and scope of problem based learning, I will focus on the process of this approach in detail and examine the reflections of current implementations.

## **Process and Feedbacks in Problem Based Learning**

There are generally similar classifications made about the phases of problem based learning. The classification of Burgess (1992) compiled from literature reveals enough ideas about the scope and quality of problem based learning. According to this classification, problem based learning follow the below steps:

- Classification and definition of the problem,
- Analysis of the problem within the framework the probable explanations and hypotheses,
- Determination of the knowledge to be needed,
- Review and identification of the concepts or knowledge that are already known about the subject,
- Diagnosis of the gap between the knowledge that is known and that is needed,
- Determination of the appropriate learning sources,
- Compilation of the new knowledge,
- Synthesis of how the old and new knowledge can function in coping with the problem,
- Realization of the re-formulation that is needed for the problem,
- Review of some or all of the previous steps,
- Determination of what remain unlearned as to the learning objectives,
- Testing of the validity of the acquired knowledge by adapting to a new problem [23].

As it is apparent, in problem based learning students are the primary actors of the learning process. Students are expected to be aware of their strengths and develop their own original styles in line with their capacities by modeling their instructors. Learning motivation is evaluated as the basic requirement for success. Problem based learning presumes that students always transfer their knowledge and experiences into the education process. Hence, intellectual skills determine the success in problem solving. Generally speaking, problem based learning can be stated as a method of structured inquiry or examination. In this sense, education process creates an extremely appropriate environment for students to improve their learning capacities by self-direction and active participation [10]. Similar

assessments are made by Drinan (1991) and the goals of problem based learning are stated as the following:

- Improvement of the students' ability of decision making is seen as essential in the process of problem solving,
- The students' perception of the challenges in real life conditions is emphasized,
- Gaining knowledge by struggle is valued,
- The students' self-directed learning is encouraged,
- Gaining the skill to improve learning and the ability to transfer knowledge from one fact to another is foreseen,
- Functioning of an in debt, tolerant and wishful learning process is emphasized,
- Making use of life experiences at varying levels and learning motivation is gained,
- Development of a critical outlook about others' views within a tolerant and respectful interaction is targeted [24].

Problem based learning courses vary in many ways, such as

- Whether the whole program is problem based learning or only specific/single modules
- Whether problem based learning is introduced to enable a holistic approach to curriculum planning, or different subjects are still taught in separate modules
- The extent to which lectures are used to complement learning in groups
- The extent to which learning outcomes are set or negotiable
- The extent to which learning resources are provided or 'set'
- How much the scenario is structured
- The extent of staff direction in groups
- Whether students run some of their own group sessions
- Group size (around 8-15 students)
- Whether some or all of the learning takes place using learning technology [20].

It has been observed that in case of implementing problem based learning as partially or a complete curriculum change; positive feedbacks come out as dominant. What appears as a primary evaluation is the fact that students should be trusted in assuming the

learning responsibilities. It has been stated throughout the process that students have an attitude to support each other's learning motivation within a positive interaction; develop the skills for listening and questioning different views and evaluations; experience the excitement and satisfaction of struggling for reaching knowledge; feel more confident and brave in self-expression; perceive the wholeness of theory and practice more easily; develop original perspectives as the future professionals; briefly saying, they find the opportunity to improve their individual and professional equipments more creatively and satisfactorily. Negative dimensions about the process usually stem from the students' difficulties on adaptation due to their individual differences. For example, it was asserted that some students may not demonstrate required tolerance or they get annoyed due to intolerant attitudes in inner-group interaction, feel uncomfortable about not expressing themselves enough or because of their lack of knowledge, and experience difficulties in determining their personal learning objectives and cannot change traditional learning habits [4, 10, 21, 23, 25, 26].

What is emphasized primarily for educators is their need for more active and dynamic participation compared to traditional education. Re-defined educator role in problem based learning presumes a more intense tempo of work. It is worth noting that some educators have experienced a bit anxiety in getting used to the leading role instead of the teaching role. Some stated that they were anxious about trusting students in assuming learning responsibilities at the beginning, but in the later phases of the process they witnessed demolishing of these feelings. Educators have also found it exciting that curriculum changes on the basis of problems and each year different student groups discuss different dimensions. They saw that brandnew topics appeared in each discussion. Some expressed that they sometimes learned from students. As a result, educators stated that they found problem based learning as useful [4, 10, 21, 23, 25, 26].

### **Conclusion**

Problem based learning is an approach which can be implemented in social work education as well as other disciplines. Especially with its preventive, protective and solution oriented

functioning in various problem fields, assuming a problem based approach in social work education is evaluated as a rational choice. Partial or complete practices of the approach support this view.

Having a dynamic structure, problem based learning has the quality of meeting the multi-dimensional needs of students and educators in the education process, and of the clients in the field. Theoretical education's catching of the realities of the field is an important dimension of the approach.

Structuring problem based learning as a complete curriculum change is seen as a component to increase efficiency. Since the approach is fundamentally based on learning by research, students need time. So, traditional education's design of all day classes creates difficulty for students.

The problems created by traditional styles in Turkish social work education have prevailed for long years, and the solutions found via changes in courses have not been sufficient. In this context, the process of re-structuring education started in 1998 has brought about more radical solutions. Searches in the process of an effective and efficient structuration of education system continue in line with the pains of change. In this framework, this paper on problem based learning aims at enlightening the endeavor for reaching the contemporary dynamism in social work education.

### References:

1. Barrows, H.S. and R.M. Tamblyn (1980) *Problem-based Learning, an Approach to Medical Education*. New York: Springer. in S. Mennin (2007) "Small-group Problem-based Learning as a complex Adaptive System". *Teaching and Teacher Education*. 23(3) 303-313p, April.
2. Dolmans, D.J.H.M., W. De Grave, I.H.A.P. Wolfhagen, C.P.M. van der Vleuten and W.H.F. Wininen. (2005) "Problem-based Learning: Future Challenges for Educational Practice and Research". *Medical Education*. 39(2005)pp732-741.
3. Maudsley, G. (1999) "Do We All Mean the Same Thing by 'Problem-based Learning'? A Review of the Concepts and a Formulation of the Ground Rule". *Academic Medicine*. 74(1999)

- pp 529-535. in S. Mennin (2007) "Small-group Problem-based Learning as a complex Adaptive System". Teaching and Teacher Education. 23(3) 303-313p, April.
4. İl, S. (2001). "Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitiminde Aktif Öğrenme". Toplum ve Sosyal Hizmet. Cilt 12, Sayı 2, Nisan.
  5. Little, S.E., C.Sauer. (1991). "Organizational and Institutional Impediments to a Problem-Based Approach". In D.Boud, G.Feletti (eds.). The Challenge of Problem Based Learning. London: Kogan Page.
  6. Gambrill, E. (1997). "Social Work Education Current Concerns and Possible Future". In M. Reisch and E. Gambrill (eds.) Social Work in the 21st Century. United States of America: Pine Forge Press.
  7. Metz, S. (2006) "Problem Based Learning" Editor's Corner. The Science Teacher 73(8) 8p, November
  8. Steiner, S., L.K. Stromwall, S.Brzuzy and K. Gerdes (1999) "using Cooperative Learning Strategies in Social Work Education". Journal of Social Work Education. 35(2) pp253-264, Spring/Summer.
  9. Terry, M. (2006) "Self Directed Learning by Undereducated Adults". Educational Research Quarterly. 29(4) pp28-38
  10. Birch, W. (1986). "Towards a Model for Problem Based Learning". Studies In Higher Education. 11(1) pp73-82.
  11. Lam, D. (2004) "Problem-Based Learning: An Integration of Theory and Field". Journal of Social Work Education. 40(3) pp371-388, Fall.
  12. Dewey, J. (1916) Democracy and Education: An Introduction to Philosophy of Education. New York: MacMillan Pres., in W. Birch (1986) "Towards a Model for Problem Based Learning" Studies in Higher Education. 11(1) pp73-82.
  13. Boud, D. (1985). "Problem Based Learning in Perspective". In D. Boud (ed.) Problem Based Learning in Education for the Professions. Sydney: Herdsa Press.
  14. Boud, D., G. Feletti (eds.) (1991). The Challenge of Problem Based Learning. London: Kogan Page Publication.
  15. Engel, C.E. (1991). "Not Just a Method But a Way of Learning". in D.Boud, G.Feletti (eds.). The Challenge of Problem Based Learning. London: Kogan Page.

16. Cassidy, S. and P. Eachus (2000) Learning Style, Academic Belief Systems, Self-report Student Proficiency and Academic Achievement in Higher Education". *Educational Psychology*. 20(3)pp307-320
17. Sungur, S. and C. Tekkaya (2006) "Effects of Problem-Based Learning and Traditional Instruction on Self-regulated Learning". *The Journal Of Educational Research*. 99(5) pp307-317, May/June
18. Ross, B. (1991). "Towards a Framework for Problem Based Curricula". in D.Boud, G.Feletti (eds.).*The Challenge of Problem Based Learning*. London:Kogan Page.
19. Eaton, B.,D. Gangluff and D. Deere (2004). "Motivating Students to Learn, Application of Solution-Focused Learning to Interdisciplinary Training". *Infants and Young Children*. 17(1) pp59-68.
20. Burgess, H. (2006). "Problem Based Learning". SWAP Home Page, [www.swap.ac.uk](http://www.swap.ac.uk), last date of entry: May, 2006
21. Heycox, K.and N. Bozlan. (1991) "Applying Problem-based Learning in First-year Social Work". In D. Boud and G. Feletti (eds.), *The Challenge of Problem Based Learning*. London: Kogan Page Publication.
22. Mennin,S. (2007) "Small-group Problem-based Learning as a complex Adaptive System".*Teaching and Teacher Education*. 23(3) 303-313pp, April.
23. Burgess,H. (1992).*Problem-Led Learning for Social Work: The Enquiry and Action Approach*. London: Whiting & Birch Ltd.
24. Drinan, J. (1991) "The Limits of Problem Based Learning". in D.Boud, G.Feletti (eds.).*The Challenge of Problem Based Learning*. London: Kogan Page.
25. Ryan, g. And P. Little, (1991). "Innovation in a Nursing Curriculum: A Process of Change". in D.Boud, G.Feletti (eds.).*The Challenge of Problem Based Learning*. London: Kogan Page.
26. Taylor, I. (1992) "Self-Directed Learning and Social Work Education: A Critical Analysis". *Issues In Social Work Education*. 11(2)

## SOCIĀLĀ DARBA STUDENTU TIEŠĀ PRAKSĒ IZMANTOTĀS ZINĀŠANAS – IEMESLI, STRATĒGIJA UN IETEKME<sup>1</sup>

*Bjorns Bloms (Bjorn Blom), Lenarts Nīgrens (Lennart Nygren), Cia Nīmane (Cia Nyman), Karīna Šeida (Carina Scheid)*

Šajā rakstā izklāstīts, kā sociālā darba studenti Zviedrijā izmanto savas zināšanas praksē. Tika savākti dati, izmantojot īsus stāstus, kuros studenti aplūko prakses laikā iepazītus gadījumus, pieredzētās kritiskās vai problemātiskās situācijas. Stāstus analizēja, izmantojot meto­di, kuras radīšanu iedvesmojušas Paula Rikēra interpretācijas.

Raksts sākas ar diskusiju par pašreizējo tendenci, kas vērsta uz pieredzi bāzētu sociālā darba praksi. Tai seko 144 studentu uzrakstītu kritisku vai problemātisku stāstu pētījums. Tiek prezentēts šī materiāla kvantitatīvs apraksts, kā arī divu veidu stratēģiju kvalitatīvais modelis, ko izmanto studenti.

Rezultāti parāda, ka studenti izmanto dažādas zināšanu formas, kurās fakti/ pierādījumi ir viens no vairākiem. Pētījums parāda arī to, ka pastāv spēcīga pielāgošanās dažādām kritiskām situācijām. Secinājums tāds, ka ir grūti *a priori* definēt sociālā darba praksē izmantojamo zināšanu veidus un proporcijas.

Atslēgas vārdi: sociālā darba zināšanas, zināšanu izmantošana praksē, aprakstošā metode, nezināšana kā situācija, Rikēra interpretācijas teorija, zināšanu klasifikācija, padziļināta interpretācija.

### 1. Ievads

Kādas zināšanas sociālie darbinieki izmanto? Un varbūt vēl svarīgāk ir tas, kāda veida zināšanas sociālajiem darbiniekiem vajadzētu izmantot? Abi šie jautājumi ir galvenās tēmas dažādos pētījumos, kas saistīti ar zināšanu izmantošanu sociālajā darbā. Mēs esam nonākuši saskarē ar šiem jautājumiem, pētot Zviedrijas sociālā darba studentu prakses laikā lietotās zināšanas. Šis raksts ir empīrisks

---

<sup>1</sup> Pārpublicēts no The International Online-Only Journal Social Work & Society, Vol.5 (2007), Issue 1, [www.socwork.net](http://www.socwork.net)

pētījums, kas balstās uz sociālā darba studentu stāstiem un aptver gan zināšanu resursus, gan zināšanu izmantošanu un tās ietekmi.

Pašreizējā tendence vairākās Rietumeiropas valstīs un ASV ir tāda, ka sociālā darba praksei vajadzētu būt uz pieredzi bāzētai (Gambrils (*Gambrill*), Džilguns (*Gilgun*), Morago (*Morago*), Robertss un Jīgers (*Roberts & Yeager*), Rouzens (*Rosen*)). [13; 14; 25; 44; 45] Principā tas nozīmē, ka darba veidi un metodes ir jābalsta uz pamatotām zināšanām par noteiktu iejaukšanās veidu ietekmi, vēlams – ietekmi uz klientiem. Tas daļēji balstās uz profesijas iekšējo viedokli, ko sociālie darbinieki pauž, piemēram, ar Starptautiskās sociālo darbinieku federācijas (IFSW) standartu palīdzību. Šī attīstība ir uzskatāma arī par reakciju uz zināšanu trūkumu par darba procesu un iespējām aprakstīt iejaukšanās rezultātu. Tas ir problemātisks jautājums valsts un pašvaldību finanšu sistēmām, ka publiski administrētais sociālais darbs daudzās valstīs nodokļu maksātājiem izmaksā miljardus dolāru un tomēr nav pietiekami daudz zināšanu par tā efektivitāti. Vēl viena, iespējams, pat nopietnāka problēma ir tā, ka klienti nevar iepriekš konkrēti uzzināt, kādu palīdzību sabiedrība var piedāvāt vai kādi var būt dažādu iejaukšanos rezultāti (Morens un Blums (*Moren and Blom*)). [27]

Vairākās vietās pasaulē ir veikti pasākumi, lai risinātu šo zināšanu trūkuma jautājumu. Kā svarīgu piemēru starptautiskajā arēnā var minēt *Campbell Collaboration* dibināšanu. *Campbell Collaboration* ir starptautisks tīklojums, kura mērķis ir pastāvīgi veidot, modernizēt un izplatīt politikas veidotājiem, praktiķiem un sabiedrībai derīgus pētījumu apskatus par sociālo un biheiviorālo iejaukšanos efektivitāti. *Campbell* sistemātiskie pētījumu pārskati tiks publicēti gan elektroniski, gan drukātā veidā. Tajos būs apkopota empīriskā dažādu iejaukšanos pieredze, kas galvenokārt balstās uz kontrolpārbaudēm pēc nejaušas izlases principa, kā arī uz kvaziekspērimētāliem pētījumiem. Pamatmodelis ir globālais uz pieredzi bāzētas medicīnas modelis *Cochrane Collaboration* (<http://www.campbellcollaboration.org>). [8]

Zviedrijā (*Socialstyrelsen*, 2001) un Norvēģijā (Eindžels (*Angel*), 2003) attīstība šai sfērā ir veidojusies kā „uz zināšanām bāzēti sociālie pakalpojumi”.

Gaidāms, ka uz pieredzi bāzētas sociālā darba prakses koncentrācija veicinās attīstību, vismaz tad, ja tā saistīsies ar

zināšanām par iejaukšanās un programmu ietekmi. Tomēr nav ticams, ka šāda veida zināšanas dziļākā līmenī izskaidros to, kā un kādēļ noteikta iejaukšanās rada noteiktu ietekmi. Pēc nejaušas izlases principa veidotos kontrolētos izmēģinājumos netiek ņemts vērā konteksts (uzmanības lokā galvenokārt ir iejaukšanās un rezultāti). Tas nozīmē, ka šādi pētījumi mums nedara zināmu, kādā veidā konteksts iespaido sociālo darbu un kāda ir tā ietekme uz klientu (Kazijs (*Kazi*), Marks ar kolēģiem (*Mark et al.*), Morens un Blums, Pausons un Tilejs (*Pawson and Tilley*)). [19; 23; 27; 35]

Šī nostāja galvenokārt pamatojas uz pieņēmumu, ka, atbalstot sociālos darbiniekus un citus speciālistus, sistemātiski publicējot pārskatus par to, „kas ir efektīvs”, iejaukšanās sociālā darba praksē kļūs efektīvāka. Ir arī pieņemts, ka sociālie darbinieki darbojas racionāli, meklējot un izmantojot uz pieredzi bāzētas zināšanas.

Ideja ietver pamatdomu, ka sociālais darbinieks domā un darbojas noteiktā veidā un strādā noteiktos apstākļos. Vai tā patiešām ir? Vai sociālais darbinieks domā un darbojas atbilstoši uz pieredzi bāzētas sociālā darba prakses racionālajam pamatam?

Tie, kas ir kritiski noskaņoti un apšaubā līdžinējo uz pierādījumiem bāzētas sociālā darba prakses atītītību, argumentē, ka skatījums uz realitāti ir mehānistisks un skatījums uz zināšanām – empīrisks (Eindžels (*Angel*), Mensons (*Månsson*), Vebs (*Webb*)). [2; 22; 57]

Mēs, šā darba autori, neiebilstam pret ambīcijām uzlabot sociālā darba praksi, bet uzskatām, ka ir svarīgi apsvērt, vai iespējams strādāt atbilstoši uz pieredzi bāzētas sociālā darba prakses loģiskajam pamatam. Vēl lielāks pamats ir jautāt, vai tas atbilst veidam, kā sociālie darbinieki domā un darbojas praksē.

## 2. Pētījumi par zināšanu izmantošanu praksē

Sociālā darba studentu tiešā praksē izmantoto zināšanu empīriski pētījumi ir diezgan reta parādība (Evanss (*Evans*)) [12], lai gan nesen šādu pētījumu ir veikuši Papadakis (*Papadaki*) un Nīgrens (*Nygren*). [32] Tomēr ir vairākas darba burtnīcas un vadlīnijas jautājumā par to, ko studentiem vajadzētu darīt, lai dažāda veida zināšanas izmantotu praksē (sk., piemēram, Horeisiju un Gartvaitu (*Horejsi & Gartwait*), Rouzenu un Proktoru (*Rosen & Proctor*), Rotmanu (*Rothman*), Roisu ar kolēģiem (*Royse et al.*), Veinbahu un Grinelu (*Weinbach &*

Grinnel)). [16; 46; 48; 49; 58] Runājot par sociālo darbinieku izmantotajām zināšanām, redzams, ka situācija ir atšķirīga. Starptautiskā arēnā ir vairāki empīriski pētījumi saistībā ar sociālajiem darbiniekiem: loģiskie pamatojumi prakses lēmumiem, pētījumu izmantojums, prasmes, zināšanu izmantojums u.c. (piemēram, sk. Kalvins (*Calvin*), Papadakis/ Papadakis (*Papadaki/ Papadaki*), Rouzens (*Rosen*), Rouzens ar kolēģiem (*Rosen et al.*), Šepards ar kolēģiem (*Sheppard et al.*), Zeira un Rouzens (*Zeira & Rosen*)). [7; 33; 45; 46; 47; 51; 60]

Ir daudz tekstu par to, kas ir sociālais darbs un kādam tam būtu jābūt, un tie netieši skar jautājumu par sociālā darba zināšanu izmantojumu (sk., piemēram, Dominelli (*Dominelli*), Goldšteins (*Goldstein*), Houvs (*Howe*), Peins (*Payne*), Rīmers (*Reamer*), Vāss (*Vass*)). [11; 15; 17; 36; 37; 56]

Zviedrijā pagaidām relatīvi maz ir zināms par sociālā darba studentu un sociālo darbinieku zināšanu līmeņiem un attieksmi pret zināšanām. Tomēr ir vērojama pieaugoša interese par zināšanu attīstīšanu sociālajā darbā, un tā parādās gan praksē, gan izglītībā (Bergmarks un Lundstrēms (*Bergmark and Lundström*), Dellgrans un Hojers (*Dellgran and Höjer*), Ko (*Khoo*), Nordlanders (*Nordlander*), Nīgrens un Blums (*Nygren and Blom*), Nīgrens un Soidans (*Nygren and Soydan*), Vestins Hellercs (*Westin Hellertz*)). [4; 10; 20; 28; 29; 30; 59]

### 3. Pētījums: mērķi, materiāls un metodes

Šajā rakstā atspoguļotajā pētījumā esam izmantojuši analīzes aprakstošo metodi, lai izdalītu zināšanu saturu kritiskos un problemātiskos notikumos sociālā darba studentu prakses ietvaros. Aprakstošās analīzes sākumpunkts ir tas, ka mēs kaut ko stāstīdami (aprakstīdami) nododam vēstījumu par jēgu vai izpratni, ko mūsu pieredze mums sniedz. Fundamentāls pieņēmums, kas raksturīgs šim pētījumu veidam, ir tas, ka stāstīšana palīdz pieredzē atrast jēgu (Atkinson (*Atkinson*), Bruners (*Bruner*), Čerņavska (*Czarniawska*)). [3; 6; 9] Aprakstošā metode ir īpaši efektīva, pētot tās aktivitāšu sfēras, kurās cilvēki strādā ar cilvēkiem sociālā, t.i., abstraktā, līmenī, jo savstarpējā sapratne šai gadījumā kļūst par nozīmīgu rezultāta daļu (piemēram, Salanders (*Salander*)). [50]

Tā kā mēs esam ieinteresēti noskaidrot, kāda nozīme sociālā darba studentu skatījumā ir kritiskām situācijām prakses laikā, studentu stāstu analīze par šīm situācijām šķiet esam atbilstošs sākumpunkts. Runājot par sociālo darbu, šāds sākumpunkts nav oriģināls – te ir gan veikti pētījumi ar aprakstošo pieeju (Rīsmans/Kvīnijs (*Riessman/ Quinney*)) [43], gan radītas prakses metodes, kas balstās uz aprakstiem (Milners ar kolēģiem (*Milner et al.*)). [24]

Zviedrijas sociālā darba studentiem pēdējā semestrī (kam seko pilns praktisku pētījumu mēnesis, kas ietver apmācību tiešajā darbā ar klientiem) bija jāuzraksta stāsts, kurā aprakstīta zināšanu/ nezināšanas izmantošanas pieredze attiecībā ar klientiem.<sup>2</sup>

*Kāda veida zināšanas tās bija?*

*No kāda avota tās nākušas (supervizors, kolēģi, iepriekšēji teorētiski pētījumi, iepriekšējās pieredzes utt.)?*

*Kādā veidā šīs zināšanas tika lietotas aprakstītajā situācijā?*

144 studentu stāsti tika izmantoti par pedagoģisku instrumentu un verbālas prezentācijas un diskusijas pamatu auditorijā, bet mēs savācām rakstiski izteiktos stāstus pētnieciskiem mērķiem. Tie tika analizēti, izmantojot iepriekš izveidoto analīzes metodi (Nīgrens/ Blums). [29] Šīs metodes pamatā ir franču filozofa Pola Rikēra (*Paul Ricoeur*) [38; 39; 40; 41; 42; ] interpretācijas teorija, un to iedvesmojusi pētījumu metode, kas balstās uz pieredzi aprūpes pētījumos (Lindsets/ Norbergs (*Lindseth, Norberg*)). [21] Šos stāstus „vientiesīgi” lasīja, paturot prātā Rikēra interpretācijas teoriju. Vispirms visi 144 stāsti tika izlasīti, tad sagrupēti atbilstoši Nīgrena un Bluma kategorijām, kā arī tika noteiktas dažas jaunas kategorijas.

<sup>2</sup> Šajā rakstā mēs zināšanas esam kategorizējuši saskaņā ar tipoloģiju, kas tās iedala četrās formās (SOU 1992, 94): fakti, izpratne, prasmes un pazišana. Mēs esam izlēmuši arī bez pierastākām un pieņemtākām zināšanu formām pārrunāt un analizēt zināšanas, izvērtējot nezināšanu kā situāciju un nezināšanu kā lomu uzvedību (Blums, 1999; Morens, 1992)). Nezināšana kā situācija nozīmē, ka cilvēku iespēju kaut ko uzzināt ierobežo sajūtas, iemesli un tādi kognitīvie instrumenti kā valoda, kā arī konteksta nosacījumi. Nezināšana kā lomu uzvedība ir apzināts kognitīvs process, kurā kāds mēģina neizmantot iegūtās zināšanas, citiem vārdiem sakot, neņem vērā to, ko viņš zina.

Kopā mēs noteicām deviņas kategorijas saistībā ar to, kā studenti formulēja zināšanu saturu aprakstītajās situācijās.

Šīs kategorijas tika nosauktas, izmantojot vienkāršus kodus, piemēram, „stāsta veids”, „līdzaktieru veids”, „zināšanu avots”, „bezjēdzīgs stāsts” utt., vienlaikus izmantojot arī tādus kodus kā „acīmredzot ietekmējusi dzirdētā lekcija par zināšanu teoriju” un „pārdomu ietekme”. Šie kodi ļāva izveidot matrici, kurā rindas sastādīja no katra stāsta iegūtā informācija. Galveno kategoriju kvantitatīvs apraksts ir ietverts 1.–6. tabulā, kas skatāmas turpmāk. „Vientiesīgās” lasīšanas mērķis ir „iegūt zināmu jēgu no teksta kā veseluma”. [38] Saskaņā ar procedūru pēc „vientiesīgās” lasīšanas tiek formulēta atvērta sākotnējā atbilde uz jautājumu, kādas nozīmes ir ietvertas stāstos. Atbildes tika veidotas, balstoties uz šādiem atskaites punktiem:

- studentiem aprakstītajās situācijās būtiski bija dažādi zināšanu veidi, sākot ar grāmatu zināšanām un beidzot ar pieeju, ko iespējams saukt par nezināšanu (Blums, Morens)<sup>3</sup>, kas ietver apzinātus centienus būt atvērtiem neparedzamajam [5; 26];
- noteikta zināšanu veida klātbūtne, sākot ar zināšanām par paralīzi līdz pat zināšanām par sarunas procesu ar klientu;
- situācijas specifiskās iezīmes, kas ir nozīmīgas saistīto īpašo zināšanu funkcijām.

„Vientiesīgajai” lasīšanai sekoja rūpīga strukturāla analīze, kurā tika izpētīti 20 stāsti. Tos izraudzījās nevis kā pārstāvošus, bet gan gluži subjektīvi, ņemot vērā to nozīmīgumu un informatīvo bagātību, tātad izziņas vērtību (Petons (*Patton*)). [34] Minētie stāsti bija īpaši un informatīvi dažādos veidos, tādējādi no tiem bija iespējams daudz mācīties.

Strukturālās analīzes veikšanai dažreiz nepieciešami vairāki soļi, dažreiz ne. Strukturālās analīzes mērķis bija noteikt, kādas ir teksta jēgpilnās vienības, un šīs vienības ir dažādas pēc izmēra, sākot no viena vārda līdz pat pilnām rindkopām. Teksta elementi, kas izolēti kodēšanas procedūrā, strukturālās analīzes procesā tika novietoti kopā

---

<sup>3</sup> „Nezināšanas” koncepcija ir izmantota, domājot par Andersona/ Gūlišana (*Anderson/ Goolishian*) pozīciju stāstījuma terapijā. [1]

ar citiem elementiem (segmentācija, kas radīja horizontālu saistību starp elementiem).

Turklāt tika meklēta saistība starp elementiem un „vientiesīgi” izprasto, un dažādi elementi tika ierindoti hierarhiski šajā veselumā (un tas bieži mainīja šo veselumu). [38] To, kas parādījās, Rikēra terminoloģijā iespējams saukt par stāsta dehronologizāciju, un tā deva iespēju atklāt stāsta loģiku, kas slēpjas zem stāsta laika. „Izskaidrot šo stāstu nozīmē ietvert tā segmentu darbību simfonisko struktūru”. [38]

Vispārīgi runājot, var teikt, ka strukturālās analīzes mērķis ir radīt matricu, kas ir lielākā mērā detalizēta un loģiska nekā tā, ko iespējams radīt pēc „vientiesīgās” lasīšanas. Matricai tiek piešķirta shematiska forma, tā ir aprakstoša (vismaz ideālā gadījumā) darbību hierarhija, kas korelējas ar aktieru hierarhiju. [38]

Visbeidzot, „vientiesīgās” lasīšanas rezultātā radītais veselums, kas tika veidots, lasot stāstu pirmo reizi, tika apvienots ar tēmām, kas tika iegūtas strukturālās analīzes rezultātā, lai „pamatotu” interpretētu veselumu. Šo procesu Rikēra terminoloģijā iespējams aprakstīt kā veidu, kā virzīties no „vientiesīgās” lasīšanas minēšanas metodes uz strukturālās analīzes piedāvāto izskaidrošanas (bet ne interpretēšanas) metodi un tad uz padziļinātu interpretāciju. Veselums tiek formulēts stāstījuma formā, lai lasītājam piedāvātu padziļinātās interpretācijas analīzi lasāmākā versijā.

Formulējot „vientiesīgās” lasīšanas rezultātu, tiek veikta stratēģiska izvēle – pastāv iespēja gadījumu pēc gadījuma iziet visu procedūru, sākot no „vientiesīgās” lasīšanas līdz strukturālai analīzei un līdz pat interpretētajam veselumam, pievienojot visu individu „veselumus” un veidojot kopēju veselumu. Līdz ar šo izvēli pastāvēja arī iespēja aplūkot visu 144 stāstu „vientiesīgos” lasījumus, izmantojot kopējus atskaites punktus, un tad ļaut visām tēmām, kas radītas no visiem gadījumiem, strukturālajā analīzē ieplūst šajā atskaites punktā, radot jaunu interpretētu veselumu. Citiem vārdiem sakot, sociālā darba studenti tiek uzskatīti par kolektīvu vai arī par pētītās tēmas nesējiem. Mērķis nebija izpētīt, kādēļ students A apraksta situāciju vienā veidā, bet students B – citā veidā.

#### 4. Rezultāti

Rezultātu nodaļas struktūra ir šāda. Vispirms mēs prezentējam stāsta piemēru; tas ir viena studenta stāsts. Tad mēs prezentējam

materiālā esošu sešu galveno faktoru kvantitatīvu aprakstošu analīzi. Noslēguma daļā rezultāts tiek plānots kā divu veidu stratēģijas (uz faktiem un uz prasmēm bāzētā), un sociālā darba studenti izvēlas vienu no tām, uz kuru balstīt savu darbu. Empīriskos pētījumus detalizētāk apraksta Nīmane un Šeide (*Nyman & Scheid*). [31]

Šajā daļā mēs esam izvēlējušies prezentēt Svena (vārds izdomāts) stāstu kā ilustrējošu piemēru.

„Kāds no pacientiem, ar kuriem es regulāri sazinos, nāk uz dienas aktivitāšu centru, kur mēs satiekamies. Viņš ir nožēlojamā stāvoklī: ar iekritušām acīm, svīst aukstus sviedrus un ir uztraukuma pilns. Es nekavējoties viņu aizvedu no šīs vietas, atrodu brīvu „sarunu telpu”, un mēs tajā apsēžamies. Viņš man stāsta par viņam būtisku lietu – skolas sākumu iepriekšējā dienā, kas, pēc viņa domām, beidzās ar katastrofu. Vīrieša sirds ir lauza, no viņa plūst vārdi un asaras, un dažbrīd viņš zaudē saikni ar realitāti. Sarunas pirmajā daļā esmu gandrīz kluss, tikai uzdodu dažus īsus jautājumus. Pēc tam, kad viņš ir beidzis savu stāstu, uzņemos aktīvāku lomu, un tās mērķis ir zināmā mērā mēģināt samazināt nekontrolētās negatīvās domas, kas valda pār viņu. Var būt, ka šo neveiksmi iespējams padarīt par nosacīti eksistējošu. Laika grafiks, kādu mēs ar vīrieti esam noteikuši citām tikšanās reizēm, šoreiz nav spēkā. Viena stunda pārvēršas trijās. Kad beidzam sarunu, es redzu, ka viņš ir mierīgs un savācies, un ļoti noguris.

Situācijas apraksts ir saīsināts, jo lielākā daļa no sarunas satura nav šim īsajam stāstam atbilstoša. Runājot par zināšanu veidiem, ko es izmantoju, ir grūti izslēgt jebkuras no formām, par kurām runāja šā kursa skolotājs. Nebūtu pareizi teikt, ka pār manu darbību lielā mērā valdīja fakti, tomēr vienmēr ir „zināšanu banka”, kas satur faktus, no kuriem jūs (neatkarīgi no sava ideālistiskā sapņa) bieži sākat. Šai gadījumā informācija no neskaitāmām vairāk vai mazāk neskaidrām psiholoģijas un psihiatrijas grāmatām par simptomiem un citām tēmām noteikti bija šīs ainas sastāvdaļa. Virzoties uz mikrolīmeni, varētu teikt, ka manas zināšanas par to, kurā klīnikas vietā atrodas „sarunu telpas”, daļēji nosaka situāciju. Manu izpratni zināmā mērā veido manā rīcībā esošie fakti. Situāciju, kurā kāds cilvēks atrodas nervu sabrukuma stāvoklī, es, iespējams, uzskatītu par biedējošu, ja man nebūtu nekādas nojausmas par to, kādēļ šis cilvēks ir tādā

situācijā. Tādēļ uzskatu, ka izpratne (identifikācija) un manas ambīcijas izprast ietekmē, piemēram, manus jautājumus sarunas laikā.

Prasmes šajā gadījumā saistās ar izvēlēm, ko es izdarīju situācijas laikā, kā arī ar formām un tehnikām, kas tiek izmantotas sarunā. Piemēram, izvēlēties atsevišķu telpu, nevaldīt pār sarunu, nepabeigt sarunu pēc stundas, nemoralizēt un vienkāršot. Tajā pašā laikā es neatceros neko tādu, ko varētu uzskatīt par meistarību.

Neraugoties uz studenta (manu) nenozīmīgo pieredzi, familiaritāte var būt daļa ainas. Piemēri gandrīz skar prasmju kategoriju, bet iespējams, ka tieši sajūta var pateikt, kad beigt sarunu vai kad uzdot noteiktu jautājumu. Izvēle paņemt pacienta roku un paturēt to var būt arī saistīta ar personas pazīšanu.

Zināšanu avotus ir ārkārtīgi grūti atrast. Iespējams, ka agrīnas pieredzes, tiekoties ar cilvēkiem krīzes situācijā, ir šāds zināšanu avots. Sociālā darba izglītība, īpaši attiecību pieeja, saistībā ar kristīgajām vērtībām varētu būt vēl viens avots. Interpretācijas psihodinamiskā pieeja, ko es izmantoju savā praksē un kas droši vien ir ietekmējusi veidu, kā es strādāju, dabiski radusies no literatūras (izglītība, citi kursi, patstāvīga lasīšana), bet to ietekmējuši ar supervizori un kolēģi. Uz šo jautājumu ir gandrīz neiespējami atbildēt.

Labi, stāstam ir diezgan laimīgas beigas. Totālā iekšējā haosa stāvoklis principā beidzās. Apkopojot var teikt, ka tās ir manu zināšanu sekas vai vismaz to ietekmes sekas. Vīrietis iegūst kādu, kam izteikt savu izmisumu, un šis kāds palīdz ar to tikt galā. Nevajadzētu būt sarežģītāk kā līdz šim. Vismaz tad, ja kāds „sasaldē” nupat aprakstīto situāciju.”

## 5. Daži rezultāti skaitļos

Tālāk mēs prezentēsim kvantitatīvu aprakstošu analīzi, kas ietver sešus materiālā esošos galvenos faktoros. Mūsu izmantotā procedūra, strādājot ar 144 studentu stāstiem, dod iespēju klasificēt situācijas, zināšanu formas, kā arī zināšanu sekas. Tā iespējams izveidot „vienkāršu” aptauju. Mēs varam balstīt mūsu klasifikāciju uz pieņemtiem situāciju aprakstiem un varam tās ne tikai identificēt un apzīmēt, bet arī pateikt kaut ko par saistību starp situācijām, zināšanu izmantojumu un sekām, kā arī starp to nozīmi. Tādējādi mēs varam izveidot gan biezu aprakstošu materiālu, gan arī labi pamatotu situāciju, zināšanu izmantojuma un seku interpretāciju stāstos.

Analīzes metode līdz ar hermeneitiski fenomenoloģisko pieeju piedāvā iespēju veikt kvantitatīvu analīzi. Stāstu skaits (144) ļauj kvantificēt rezultātus vairākos posmos. No vienas puses, nozīmes vienības, kas rodas strukturālās analīzes rezultātā, var būt interesantas kā tādas (Soderbergs un Norbergs (*Söderberg & Norberg*)), bet, no otras puses, ir iespējams kvalitatīvās analīzes (stāstu veidu) rezultātu novietot kvantitatīvā saistībā ar šīm jēgas vienībām. [55]

Ierobežotas telpas ietvaros mēs esam izvēlējušies ilustrēt rezultātus ar dažādām tabulām, kas iegūtas kvantitatīvās analīzes rezultātā. Prezentēto kvantitatīvo analīzi nevajadzētu uzskatīt par pabeigtu pieredzi. Mēs vēlamies parādīt, ka materiāla sadalīšana sastāvdaļās, ko piedāvā šis analīzes veids, veicina tālāku izskaidrojumu. Ja izvēlas to aplūkot instrumentāli vai manipulatīvi, ir iespējams ierosināt, piemēram, izmaiņas sociālā darba izglītībā. Rezultātus tādējādi iespējams vērtēt saistībā ar to, kas izglītībā ir vēlams (mērķi, programma utt.).

1. tabula

### Stāsta veids

(N=144)	%
Tikšanās ar vienu klientu	82
Tikšanās ar klientiem kopumā	10
Tikšanās ar klientu grupu	8
	100

2. tabula

### Zināšanas pēc studentu domām

(N=144)	%
Fakts	25
Izpratne	19
Prasmes	11
Pazīšana	21
Situācijas nezināšana	7
Lomu uzvedības nezināšana	17
	100

3. tabula

## Zināšanu avoti

(N=144)	%
Paša līdzīga pieredze	25
Sociālā darba izglītība	23
Supervizors	17
Kolēģi	10
Faili, dokumenti u.c.	10
Paša tieša pieredze darbā ar klientiem	7
Klienti	4
Informētāji	4
	100

4. tabula

## Zināšanu ietekme

(N=144)	%
Ļāva studentiem izprast	29
Students tikās (nonāca tuvu) ar to pašu klientu	21
Atklātība sarunās ar klientu	11
Nozīmīga fona informācija	11
Klients jutās nomierināts un izprasts	8
Klients varēja atslogot savu sirdi	7
Nepieciešams risināt gadījumu	7
Bloķēšana, šķērslis	6
	100

5. tabula

## Kad notika apdomāšana

(N=144)	%
Stāsta rakstīšanas laikā	58
Daļēji – aprakstāmajā situācijā	37
Tieši pēc situācijas	5
	100

## Apdomāšanas ietekme uz studentiem

(N=144)	%
Lielāka izmantoto zināšanu izpratne	57
Savu sākotnējo ideju izpratne	16
Lielāka izpratne par klientu situāciju	8
No stāsta nebija iespējams izlobīt ietekmi	19
	100

Vispārīgi runājot, var teikt, ka stāsti saistīti ar studenta un konkrēta klienta tikšanos (dažos gadījumos ar klientu grupu, vai arī students raksta par tikšanos ar klientiem kopumā). Iespējams, ka tā nav sagādīšanās, bet gan studenti atcerējās instrukcijas, kas viņiem tika sniegtas. Taču iespējams arī, ka tikšanās reizēs ar indivīdiem studenti visspēcīgāk izjūt problēmas un šīs situācijas labāk iegulst atmiņā salīdzinājumā ar situācijām, kurās studenti kopā ar citiem ir strādājuši ar ģimenēm, grupām utt.

Mēs esam izvēlējušies klasificēt studentu specifizētos zināšanu veidus, izmantojot koncepcijas, kuras studentiem bija zināmas, pirms viņi rakstīja savus stāstus. Šajā gadījumā lekcija, kas notika pirms datu savākšanas, strukturēja viņu izmantoto rakstīšanas veidu. Piemēram, iepriekš minētajā Svena stāstā ir runa par dažādiem zināšanu veidiem atbilstoši šīm koncepcijām (fakts, izpratne, prasmes, pazīšana un nezināšana). Tādējādi specifiska tēma zināmā mērā ir līdzīgāka anketai nekā tabulas, kas tika radītas ar strukturālās analīzes palīdzību. Var teikt, ka mēs apkopojām iespēju strādāt, izmantojot Rikēra hermeneitisko – fenomenoloģisko metodi ar deduktīvi strukturētu aprakstu. Tomēr ne pilnībā – studenti dažreiz ir teikuši, ka viņi „attīra sevi” vai ir „mēģinājuši neņemt vērā iepriekšējās zināšanas”, dažreiz mēs to klasificējām kā nezināšanu, kā lomu uzvedību (Blums, Morens). [5; 26]

Minētie zināšanu veidi ir klasificēti atbilstoši kategorijām, kas tika noteiktas stāstos: sociālā darba izglītība, personiskās pieredzes, dažādi rakstiski avoti un personas, kas saistās ar prakses vietu. Svena stāsts precīzi parāda, ka zināšanas, kas tiek izmantotas specifiskā situācijā, iespējams iegūt no dažādiem avotiem. Viņa gadījumā,

piemēram, tie ir akadēmiskie avoti, grāmatas par psiholoģiju, viņa agrākās pieredzes un mācīšanās no supervizoriem. Dažos gadījumos studenti ir tieši pateikuši, kā iegūtas aktīvās zināšanas, citos gadījumos mēs to esam izpratuši no stāstiem. Zināšanu avoti, ko nav minējuši paši studenti un esam noteikuši mēs, ne vienmēr ir tādi, kurus studenti paši zina. Pat ja stāsti pirms rakstīšanas tika apdomāti, tas nenozīmē, ka viss tika pierakstīts tieši tā, kā tika izdomāts.

Kad parādās jautājums par zināšanu ietekmi, mūsu klasifikācija tiek „induktīvi” radīta, balstoties uz studentu sniegto informāciju. Instrukcijās studentiem netika sniegti iespējamās ietekmes piemēri. Pēc studentu teiktā, zināšanām bija galvenokārt pozitīva ietekme, īpaši saistībā ar procesu izpratni tikšanās laikā ar klientiem. Interesanti piezīmēt, ka zināšanas dažos gadījumos tika uzskatītas par šķērslī, kas īslaicīgi bloķē studenta izpratni un darbību.

Trešajā daļā studentu stāstu bija norādīts, ka pārdomas par problemātisko situāciju radušās pašas situācijas laikā, pārējos gadījumos, mūsaprāt, studenti domāja stāsta rakstīšanas laikā.

Dažos stāstos bija precizēts, ko apdomāšana un rakstīšana nozīmē pašam studentam, taču lielākajā daļā stāstu netika runāts par apdomāšanas ietekmi un, balstoties uz tekstiem, nebija iespējams veikt nekādu interpretāciju. Varbūt tas būtu iespējams, ja studentiem būtu likts apdomāt arī to. Tomēr iespējams pieņemt, ka apdomāšanas ietekme lielākajā daļā gadījumu saistījās tieši ar lielāku izpratni par kritisko/ problēmsituāciju.

### **Divu veidu stratēģijas**

Saskaņā ar Rikēra inspirēto analīzi, ko mēs izmantojām, stāstu lasīšana un strukturēšana bija trešais solis izpētes procesā. Materiāls tika kompilēts stāstu veidos, kuri visi ir tipiski 144 stāstu apkopojumi. Šajā stadijā ir noticis interpretācijas process, ko Rikērs sauc par padziļināto interpretāciju. [38] Ņemot vērā ierobežoto raksta garumu, stāstu veidi šeit netiek prezentēti. Tā vietā mēs esam sākuši analizēt mazliet tālāk, un turpmākajā tekstā ir redzami šīs paplašinātās analīzes rezultāti.

Balstoties uz stāstiem, mums izdevās izkristalizēt divus veidus, kā sociālā darba studenti izmanto zināšanas. Šīs divas stratēģijas – uz faktiem bāzētā un uz prasmēm bāzētā – atspoguļotas tālāk skatāmajā attēlā. Stratēģiju veidu atklāšanas mērķis ir parādīt, cik dažādi

iespējams risināt kritiskas situācijas, izmantojot zināšanas, un kā tas izpaužas praksē.

7.tabula

**Sociālā darba studenta izmantotās zināšanas kritiskās situācijās – divu veidu stratēģijas**

	<b>Uz faktiem bāzēta stratēģija</b>	<b>Uz prasmēm bāzēta stratēģija</b>
Sagatavošanās	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Labi sagatavojies</li> <li>• Izmanto papildu informāciju</li> <li>• Papildina iepriekšējos pasākumus/ iejaukšanos</li> <li>• Ieklausās citu cilvēku spriedumos</li> <li>• Gatavojas būt par uzticamības garantu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiekas ar klientu bez aizspriedumiem</li> <li>• Improvizē</li> <li>• Izmanto nezināšanu kā lomu uzvedību</li> </ul>
Tikšanās ar klientu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meklē</li> <li>• Pārāk nodarbināts ar savu lomu</li> <li>• Pievēršies sarunu uzsākšanai</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intuīcija</li> <li>• Izmanto savu iepriekšējo pieredzi</li> <li>• Pielietotās prasmes tiek balstītas sociālā darba teorijās</li> </ul>
Izpratne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zināšanas/ izpratne kā šķērslis</li> <li>• Aizspriedumi kļūst par manifestu</li> <li>• Pievēršas teorijām</li> <li>• Vēlas teorijas izmantot praksē</li> <li>• Zināšanas balsta uz savu pieredzi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pārdomā, kā iespējams apvienot teoriju un praksi</li> <li>• Mēģina ar teorijas palīdzību atrast jaunus pieejas leņķus</li> </ul>

Situācijas atklāšana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uz brīdi zaudē situācijas kontroli</li> <li>• Maina un pārvērtē stratēģiju</li> <li>• Atbrīvojas no iepriekšējām zināšanām</li> <li>• Atvērtāks tikšanās laikā</li> <li>• Lielāka izpratne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izmēģina dažādas alternatīvas</li> <li>• „Iekšējais dialogs”</li> <li>• Izteikta darbību precizitāte</li> <li>• Izstrādā un praktizē dažādas emocionālos veidus</li> <li>• Mēģina radīt sev jēgu</li> </ul>
Situācijas apdomāšana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Labāka zināšanu apzināšanās</li> <li>• Atvērtāks tikšanās laikā ar klientu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vairāk apdomā savus pieņēmumus</li> <li>• Aplūko kopumu un klientus plašākā kontekstā</li> </ul>

Uz faktiem bāzētā stratēģija parāda nenoteiktību – studenti domā, kāds zināšanu veids ir nepieciešams, lai atrisinātu situāciju. Iespējams arī pamanīt, ka situācija, ar kuru studenti saskaras, rada trauksmes sajūtu, šaubas un stresu. Lai justos drošāki un pārliecinātāki, viņi pirms tikšanās ar klientu iegūst zināšanas un informāciju no daudziem avotiem. Tas apliecina centienus izveidot „labu” tikšanos. Studenti, kas izmanto uz faktiem bāzētu stratēģiju, parasti dod priekšroku noteiktai procedūrai. Tā var palīdzēt radīt drošības sajūtu un mieru studentos, kas nepieciešams, lai veidotu profesionālu pieeju.

Uz prasmēm bāzētās stratēģijas izmantošana liecina, ka studentiem ir eksperimentējoša un izzinoša pieeja. Šos studentus varētu saukt par „impresionistiski aktīviem”. Studenti, kas izmanto šo

pieeju, pārdomā savas darbības un, tiekoties ar klientu, lielākā mērā izmanto intuīciju. Piemēram, Svena stāsts ilustrē pieeju, kurai raksturīgas daudzas uz prasmēm bāzētas stratēģijas pazīmes. Ir redzams, ka Svens, neskatoties uz diezgan dziļām no grāmatām smeltām idejām par psiholoģiju un psihiatriju, nesāk ar teorētisku nostādni. Tā vietā viņš izmanto savas teorētiskās zināšanas kā vispārīgāku atskaites punktu, kas palīdz viņam izprast un atrisināt noteiktus gadījumus aprakstītajā situācijā. Tādējādi Svenam bija interesanti fakti teoriju veidā, tomēr viņš tos pakārtoja savam lielākā mērā uz intuīciju un prasmēm bāzētajam darbam ar klientu.

Pēc Šēna (*Schon*) domām, cilvēki parasti apdomā savu darbu, ja parādās kaut kas mīklains, kaitinošs vai interesants un viņi vēlas to labāk izprast vai atrisināt. [52] Šis process ir nozīmīgs studentiem prakses laikā, kad viņi dažkārt risina situācijas, kas saistās ar nenoteiktību, nestabilitāti un vērtību konfliktiem. Uz faktiem balstītas stratēģijas ietvaros apdomāšana parasti notiek pēc situācijas, un Šēns to definē kā „pārdomas par darbību/rīcību”. Uz prasmēm balstītas stratēģijas ietvaros apdomāšana notiek konkrētājā situācijā, un tās, pēc Šēna, ir „pārdomas darbībā”. [52] Tomēr abas stratēģijas tiek izmantotas, lai izprastu un piešķirtu uzmanību noteiktam konkrētas situācijas problemātiskam aspektam.

Protams, studenti uzskata, ka tikšanās ar klientu sociālā darba praksē ir nozīmīga, un viņi vēlas izveidot attiecības ar klientu. Tikšanās ar klientu šķiet esam visnozīmīgākais „mācīšanās notikums”, tomēr studenti no klienta kā personas negūst daudz zināšanu. Prakses laikā tiekoties ar klientiem, studentiem ir iespēja saistīt teorijas un iepriekšējās zināšanas.

Saskaņā ar mūsu pētījumu gandrīz puse zināšanu (tādas kā personiskās pieredzes un teorijas), ko sociālā darba studenti izmantoja, bija iegūta pirms prakses. Tātad vairāk nekā pusi zināšanu viņi iegūst prakses laikā. Tas, mūsaprāt, parāda, cik svarīgi studentiem ir prakses pētījumi. Viņi tajos izmanto dažādus zināšanu veidus atkarībā no tā, kurā darba procesa posmā atrodas. Apmēram puse no studentiem procesa laikā maina stratēģiju, piemēram, no zināšanu pieejas uz nezināšanas pieeju.

Mēs uzskatām, ka apdomāšana ir būtisks veids, kā risināt dažādus jautājumus. Pētījums parāda, ka mazāk nekā puse studentu (42%) ir apdomājuši notikumu tā laikā vai tūlīt pēc tam. Tas nozīmē,

ka lielākajai daļai mūsu pētījumā iesaistīto studentu tika piedāvāta iespēja domāt par izšķirošo notikumu, rakstot īso stāstu.

Rezultāti rāda, ka prakses laikā studenti izmanto iepriekšējās un personiskās zināšanas. Notikumu apdomāšana rada jaunas kartes, pēc kurām vadīties. Mēs uzskatām, ka prakses pētījumi dod studentiem iespēju veidot personiskas ambīcijas, kas ļauj tālāk risināt darba uzdevumus un radīt profesionālo identitāti.

### **Ko mēs varam iemācīties?**

Mūsu pētījuma rezultāti nav viennozīmīgi. Piemēram, kāda ietekme uz sociālā darba izglītību un praksi ir tam, ka studentu izmantoto faktu proporcija ir 25%? Vai faktu izmantošanas līmenis ir pietiekams, vai arī tam vajadzētu būt augstākam, varbūt zemākam? Pieņemot uz pieredzi bāzēta sociālā darba ideju, faktu izmantojuma līmenim, iespējams, vajadzētu būt augstākam. Bet tā ir normatīva ideja, kas nebalstās uz pierādījumiem, ka sociālā darba prakse ir labāka, ja tiek izmantots lielāks faktu/ pieredzes apjoms. Mūsu pētījums parāda, ka fakti dažiem studentiem daļēji ir bijuši šķērslis ceļā uz attiecību veidošanu ar klientiem.

Vēl viens jautājums, kas saistās ar rezultātiem: ko nozīmē fakts, ka sociālā darba izglītība ir zināšanu avots mazāk nekā vienā ceturrtajā daļā gadījumu (23%) un ka studentu pašu līdzīgas pieredzes ir minētas kā zināšanu avots 25% gadījumu? Vai tā ir sociālā darba izglītības neveiksme, vai arī sasniegums, kas balstās uz to, ka mēs esam iemācījuši studentiem nepaļauties tikai uz akadēmiskām zināšanām? Mūsaprāt, relatīvi augstais studentu skaits (17%), kuri uzskata, ka viņi ir izmantojuši nezināšanu kā apzinātu lomu uzvedību (tādējādi mēģinājuši savas zināšanas uz laiku nolikt pie malas), norāda, ka studenti diezgan brīvi rīkojas ar zināšanām. Ja šo jautājumu aplūko šādi, rezultāti norāda uz veiksmi.

Stāstu kvantitatīvā analīze parāda, ka zināšanu ietekme 6% gadījumu bija darbības bloķēšana un daļēja paralīze. Bet gandrīz visos stāstos studenti pauž viedokli, ka tikšanās ar klientu norisēja veiksmīgi. Tas liecina, ka kopumā viņi darbojās atbilstoši situācijai un izmantoja zināšanas, ko izjuta kā atbilstošas konkrētajam gadījumam. Studentu pielāgošanās situācijai izskaidro arī to, kādēļ zināšanu avoti un ietekmes šajos 144 gadījumos ļoti atšķiras.

Pastāv viedoklis, ka pašreizējais pieprasījums pēc uz pieredzi bāzētas prakses sociālajā darbā ir atkarīgs no medicīniskā modeļa izmantošanas un vērtējuma (Endžels, Mensons), vai arī, ka tas balstās uz šauru un mehānisku rezultātu pamatojumu (Vebs). [2; 22; 57] Tas norāda uz noteiktu domāšanas veidu, kas saistīts ar zināšanām, kā arī ar zināšanu izmantošanu praksē. Ideja, īsi sakot, ir tāda, ka fakti (pieredze) ir jāizmanto, lai iejauktos informētāk, brīvāk un efektīvāk. Tā ir zināmā mērā uz faktiem bāzēta stratēģija. Tomēr mūsu pētījuma rezultāti šķiet izaicinām šo ideju. Lielākā daļa studentu nedodas uz tikšanos ar klientu, faktu piesātināti; viņi ir bruņojušies ar savām līdzīgām pieredzēm vai arī ar vienkāršu nezināšanu.

Izvērtējot stāstus, redzams, ka faktu izmantošana parasti notiek, kad studenti sākumā lieto uz faktiem bāzētu stratēģiju. Neskatoties uz tās nosaukumu, uz faktiem bāzēta stratēģija neparedz faktu instrumentālu lietošanu. Materiāls parāda, ka pat uz faktiem bāzēti studenti pakāpeniski sāk pārvērtēt situāciju un pievēršas tai atvērtāk. Sakarā ar to mēs vēlamies uzsvērt, ka neoponējam faktu/ pierādījumu izmantošanai sociālā darba praksē.

### Kopsavilkums

Veicot šo pētījumu, mūsu mērķis, bija vairāk uzzināt par sociālā darba studentu izmantotajām zināšanām, bet tā rezultātā esam noskaidrojuši dažus no pieņēmumiem, uz kuriem balstās pašreizējā ideja par uz pieredzi bāzētu sociālo darbu. Pašlaik neviens nevar zinātniski pamatot pateikt, kāda veida zināšanām ir dodama priekšroka sociālā darba praksē. Pēc mūsu domām, ir nepieciešamas dažādas zināšanas, bet ir sarežģīti *a priori* definēt to veidus un proporcijas. Sociālā darba studentu spēcīga un elastīga pielāgošanās specifiskām situācijām mūsu pētījumā ir empīrisks šī secinājuma pierādījums.

### Izmantotās literatūras saraksts:

1. Anderson, H. and Goolishian, H. 1992: The Client is the Expert: A Not-Knowing Approach to Therapy, in: McNamee, S. and Gergen, K. (eds.): Therapy as Social Construction. London: Sage, pp. 25-40.

2. Angel, B-Ø. 2003: Evidensbaserte programmer – kunnskapsformer og menneskesyn i sosialt arbeid [Evidence-Based Programmes – Forms of Knowledge and Outlooks on People in Social Work], in: *Nordic Journal of Social Work*, 23, pp. 66-72.
3. Atkinson, P. 1997: Narrative Turn or Blind Alley, in: *Qualitative Health Research*, 3, pp. 325-344.
4. Bergmark, Å. and Lundström, T. 2000: Kunskaper och kunskapssyn [Knowledge and Views on Knowledge], in: *Socionomens Forskningsupplement*, 12, pp. 1-16.
5. Blom, B. 1999: Outline of a Theory of Un-knowing for Professional Wocial work, in: Bäck-Wiklund, M. and Nygren, L. (eds.): *Vetandets villkor – socialt arbete som kunskapsområde* [Conditions of Knowing – Social Work as Area of Knowledge]. Gothenburg and Umeå: CSA, Departments of Social Work at the Universities of Gothenburg and Umeå.
6. Bruner, J. 1990: *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
7. Calvin, N. F. 1993: *The use of Research in Social Work Practice*. Westport: Praeger.
8. Campbell Collaboration. Former Homepage  
<http://campbell.gse.upenn.edu>, now  
<http://www.campbellcollaboration.org/index.asp>
9. Czarniawska, B. 2004: *Narratives in Social Science Research*. London: Sage.
10. Dellgran, P. and Höjer, S. 2000: Kunskapsbildning, akademisering och professionalisering i socialt arbete [Knowledge, Academicalisation and Professionalisation in Social Work]. Doctoral thesis, Department of Social Welfare, Göteborg University, Sweden.
11. Dominelli, L. 1997: *Sociology for Social Work*. Basinstoke: Macmillan.
12. Evans, D. 1990: *Assessing Students' Competence to Practise in College and Practice Agency*. London: Central Council for Education and Training in Social Work.
13. Gambrell, E. 2006: Evidence-Based Practice and Policy: Choices Ahead, in: *Research on Social Work Practice*, 16, pp. 338-357.

14. Gilgun, J. F. 2005: The Four Cornerstones of Evidence-Based Practice in Social Work, in: *Research on Social Work Practice*, 15, pp. 52-61.
15. Goldstein, H. 1990: The Knowledge Base of Social Work Practice: Theory, Wisdom, Analogue or Art?, in: *Families in Society*, 1, pp. 32-43.
16. Horejsi, C. R. and Garthwait, C. L. 1999: *The Social Work Practicum: a Guide and Workbook for Students*. Boston: Allyn and Bacon
17. Howe, D. 1979: Agency Function and Social Work Principles, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp. 29-41.
18. IFSW - International Federation of Social Workers. Homepage <http://www.ifsw.org>
19. Kazi, M. A. F. 2003: *Realist Evaluation in Practice: Health and Social Work*. London: Sage.
20. Khoo, E. 2004: *Protecting our Children: a Comparative Study of the Dynamics of Structure, Intervention and Their Interplay in Swedish Child Welfare and Canadian Child Protection*. Doctoral thesis, Department of Social Work, Umeå University, Sweden.
21. Lindseth, A. and Norberg, A. 2004: A Phenomenological Hermeneutical Method for Researching Lived Experience, in: *Scandinavian Journal for Caring Sciences*, 18, pp. 145-153.
22. Månsson, S-A. 2003: Att förstå sociala insatsers värde. [Understanding the Value of Social Interventions], in: *Nordic Journal of Social Work*, 2, pp. 73-80.
23. Mark, M. M., Henry, G. T. and Julnes, G. 2000: *Evaluation: An Integrated Framework for Understanding, Guiding, and Improving Policies and Programs*. San Francisco: Jossey Bass.
24. Milner, J., O'Byrne, P. and Campling, J. 2002: *Brief Counselling: Narratives and Solutions*. New York: Palgrave.
25. Morago, P. 2006: Evidence-Based Practice: From Medicine to Social Work, in: *European Journal of Social Work*, Vol. 9, pp. 461-477.
26. Morén, S. 1992: *Förändringens gestalt. Om villkoren för mänskligt bistånd* [The Gestalt of Change. On the Conditions for Human Assistance]. Stockholm: Publica.

27. Morén, S. and Blom, B. 2003: Explaining Human Change. On Generative Mechanisms in Social Work Practice, in: *Journal for Critical Realism*, 1, pp. 37-61.
28. Nordlander, L. 2006: Mellan kunskap och handling: Socialsekreterares kunskapsanvändning i utredningsarbetet [Between Knowledge and Action: Social Workers Use of Knowledge in Investigation Work], Doctoral thesis, Department of Social Work, Umeå University, Sweden.
29. Nygren, L. and Blom, B. 2001: Analysis of Short Reflective Narratives: a Method for the Study of Knowledge in Social Workers' Actions, in: *Qualitative Research*, 1, pp. 369-384.
30. Nygren, L. and Soydan, H. 1997: Social Work Research and its Dependence on Practice, in: *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 6, pp. 217-224.
31. Nyman, C. and Scheid, C. 2004: KUNSKAP typ... Om socionomstudenters kunskapsanvändande under studiepraktiken. [Knowledge Type. On Social Work Students' use of Knowledge During Field Practice], Master's thesis, Department of Social Work, Umeå University, Sweden.
32. Papadaki, V. and Nygren, L. 2006: "I'll Carry This Experience With Me Throughout My Studies and Future Career": Practice Tutorials and Students' Views on Social Work in Greece, in: *Social Work Education*, 25, pp. 710-722.
33. Papadaki, V. and Papadaki, E. 2006: Job Satisfaction in Social Services in Crete, Greece: Social Workers' Views, in: *Journal European Journal of Social Work*, 9, pp. 479-495.
34. Patton, M. Q. 1987: *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park: Sage.
35. Pawson, R. and Tilley, N. 1997: *Realistic Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
36. Payne, M. 1997: *Modern Social Work Theory*, (2nd ed.). London: Macmillan.
37. Reamer, F. (ed.) 1994: *The Foundations of Social Work Knowledge*. New York, Columbia: University Press.
38. Ricoeur, P. 1976: *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press.

39. Ricoeur, P. 1981: What is a Text? Explanation and Understanding, in: Thompson, J. B. (ed.): *Hermeneutics and the Human sciences*. Cambridge, NY: Cambridge University Press, pp. 145-164.
40. Ricoeur, P. 1984: *Time and Narrative* (Vol. 1). Chicago: Chicago University Press.
41. Ricoeur, P. 1985: *Time and Narrative* (Vol. 2). Chicago: Chicago University Press.
42. Ricoeur, P. 1988: *Time and Narrative* (Vol. 3). Chicago: Chicago University Press.
43. Riessman, C. K. and Quinney, L. 2005: Narrative in Social Work. A Critical Review, in: *Qualitative Social Work*, 4, pp. 383-404.
44. Roberts, A.R. and Yeager, K.R. (eds.) 2006: *Foundations of Evidence-Based Social Work Practice*. Oxford: Oxford University Press.
45. Rosen, A. 2003: Evidence-Based Social Work Practice: Challenges and Promise, in: *Social Work Research*, 27, pp. 197-208.
46. Rosen, A. and Proctor, E. (eds.) 2003: *Developing Practice Guidelines for Social Work Intervention: Issues, Methods, and a Research Agenda*. New York: Columbia University Press.
47. Rosen, A., Proctor, E. E., Morrow-Howell, N. and Staudt, M. 1995: Rationales for Practice Decisions: Variations in Knowledge Use by Decision and Social Work Service, in: *Research on Social Work Practice*, 5, pp. 501-523.
48. Rothman, J. C. 2000: *Stepping Out Into the Field: a Field Work Manual for Social Work Students*. Boston, London: Allyn and Bacon.
49. Royse, D., Dhooper, S. S. and Rompf, E. L. 1999: *Field Instruction: a Guide for Social Work Students* (3rd ed.). New York: Longman.
50. Salander, P. 2002: Bad News From the Patient's Perspective: An Analysis of the Written Narratives of Newly Diagnosed Cancer Patients, in: *Social Science & Medicine*, 5, pp. 721-732.
51. Sheppard, M., Newstead, S., Di Caccavo, C. and Ryan, K. 2000: Reflexivity and the Development of Process Knowledge in Social Work: A Classification and Empirical Study, in: *British Journal of Social Work*, 4, pp. 465-488.
52. Schön, D. A. 1983: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

53. Socialstyrelsen 2001: Nationellt stöd för kunskapsutveckling inom socialtjänsten [National Support for Knowledge Development Within the Social Services], Stockholm, The National Board of Health and Welfare.
54. SOU (1992:94) Skola för bildning [School for Education]. Stockholm, Government report, Ministry of Education.
55. Söderberg, A. and Norberg, A. 1993: Intensive Care: Situations of Ethical Difficulty, in: *Journal of Advanced Nursing*, 18, pp. 2008-2014.
56. Vass, A. A. 1996: *Social Work Competence. Core Knowledge, Values and skills*. London: Sage.
57. Webb, S. A. 2001: Some Considerations on the Validity of Evidence-based Practice in Social Work, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp. 57-79.
58. Weinbach, R. W. and Grinnel, R. M. 1996: *Applying Research Knowledge: a Workbook for Social Work Students* (2nd ed.). Boston, Mass., London: Allyn and Bacon.
59. Westin Hellertz, P. 1999: *Kvinnors kunskapssyn och lärandestrategier?: en studie av tjugosju kvinnliga socionomsstuderande* [Women's Approaches to Knowledge and Their Learning Strategies?: a Study of Twenty-Seven Female Social Work Students Ways' of Knowing], Doctoral thesis, Department of Social Welfare, Örebro University, Sweden.
60. Zeira, A. and Rosen, A. 1999: Intermediate Outcomes Pursued by Practitioners: A Qualitative Analysis, in: *Social Work Research*, 2, pp. 79-87.

# SOCIAL WORK STUDENTS' USE OF KNOWLEDGE IN DIRECT PRACTICE – REASONS, STRATEGIES AND EFFECTS<sup>1</sup>

*Björn Blom, Lennart Nygren, Cia Nyman, Carina Scheid*

## **Abstract**

*This article describes a study of Swedish social work students' use of knowledge during their field practice. Data was collected by using short written narratives, where the students reflect on situations from practice, situations they experienced as critical or problematic. The narratives were analysed with a method inspired by the interpretation theory of Paul Ricoeur.*

*The article starts with a discussion adhering to the present trend of evidence-based social work practice. This is followed by a study of 144 narratives from social work students containing critical or problematic events. A quantitative description of the material as well as qualitative model of two type-strategies, that social work students use, is presented.*

*The results show, among other things, that students use several forms of knowledge, where facts/evidence is one of several. The study also shows that there is a strong adaptation to varying critical situations. A conclusion is that it is difficult to a priori define the types and proportions of knowledge to use in social work practice.*

## **1 Introduction**

What kind of knowledge do social workers use? And maybe more importantly, what kind of knowledge should social workers use? Both of these questions are major issues within the field of social work, and dictate a vast array of research that deals with the production of knowledge in social work. We have come to deal with these queries by studying Swedish social work students' use of knowledge during practice. This article presents an empirical study, based on social work students' narrative accounts of sources of knowledge, use of knowledge, and its effects.

---

<sup>1</sup> Source: The International Online-Only Journal Social Work & Society, Vol.5 (2007), Issue 1, [www.socwork.net](http://www.socwork.net)

A present trend in several countries in Western Europe and the USA is that social work practice should be evidence-based (Gambrill 2006; Gilgun 2005; Morago 2006; Roberts and Yeager 2006; Rosen 2003). In principle, it means that work-modes and methods should be based on well-founded knowledge about the effects of certain interventions, preferably client-effects. This is partly based on a normative intra-professional standpoint expressed by social workers, for example through the standards of International Federation of Social Workers (<http://www.ifsw.org>). This development is also a reaction to a striking lack of knowledge regarding the content of the working-process and the possibilities to describe the result of interventions. It is a problem for the public finances that publicly administered social work, cost taxpayers billions of dollars in many countries, and possesses poor knowledge of efficiency. Another, maybe more serious, problem is that clients cannot, with any greater certainty, beforehand know what kind of help society can offer, or which results different kind of interventions can lead to (Morén and Blom 2003).

In several places in the world, measures have been taken to handle this lack of knowledge. On the international arena, the foundation of Campbell Collaboration can be noted as a present and important example. Campbell Collaboration is an international network with the goal to produce, update, and disseminate systematic reviews of studies of effectiveness of social and behavioural interventions. The object is to produce reviews that are useful to policymakers, practitioners, and the public. The Campbell systematic reviews will be published electronically as well as in printed reports. The systematic reviews of research, will summarize empirical evidence of different interventions, primarily based on randomized controlled trials and, secondly, on quasi-experimental designs. The raw-model is Cochrane Collaboration, the global network for evidence-based medicine (<http://www.campbellcollaboration.org>). In Sweden (Socialstyrelsen 2001) and Norway (Angel 2003), this development within the field has been launched in terms of "knowledge-based social services".

The concentration on evidence-based social work practice will probably bring the development forward, at least when it comes to knowledge about effects of interventions and programs. However, it is

unlikely that this kind of knowledge explains, in a deeper sense, how and why effects emerge from a certain intervention. Moreover, randomized controlled trials do not take contexts into consideration (focus is primarily interventions and results). This means that such studies cannot tell us in what way the context conditions social workers practice and the client effects (cp. Kazi 2003; Mark et al.2000; Morén and Blom 2003; Pawson and Tilley 1997;).

Nevertheless, this concentration rests upon the assumption that by supporting social workers and others with systematic reviews of "what works", intervention in social work practice will become more effective. It is also, implicitly, assumed that social workers will act according to this rationale, by searching for and utilize evidence-based knowledge.

This idea presupposes that social workers think and act in a certain way, and work under certain conditions. But is it really this way? Do social workers think and act according to the rationality underpinning the idea of evidence-based social work practice?

Those who are critical and question the current development towards evidence-based social work practice, argue that the view of reality is mechanistic and the view of knowledge is empiricist (Angel 2003; Månsson 2003, Webb 2001).

We, the authors of this article, do not oppose the ambition to improve social work practice, but we argue that it is essential to ask whether it is possible to work according to the rationale of evidence-based social work practice? Moreover, as a more open question, it is legitimate to ask whether this corresponds to the way social workers think and act in practice?

## **2 Previous research on use of knowledge in practice**

Empirical studies of social work students' use of knowledge in direct practice are quite rare (cp. Evans 1990), though a recent example is Papadaki and Nygren (2006). However, there are a number of workbooks and guides dealing with what students should do to apply different sorts of knowledge in practice (see for example, Horejsi and Gartwait 1999; Rosen and Proctor 2003; Rothman 2000; Royse et al.1999; Weinbach and Grinnel 1996). When it comes to social workers' use of knowledge in practice the situation is different. On the international arena there are a number of empirical studies

concerning social workers: rationales for practice decisions, use of research, skills, knowledge use et cetera (see for example, Calvin 1993; Papadaki/Papadaki, 2006; Rosen 2003; Rosen et al. 1995; Sheppard et al. 2000; Zeira and Rosen 1999).

Moreover, there are a great number of texts discussing what social work is and what it should be, which indirectly touch upon the question of social workers' use of knowledge (see for example, Dominelli 1997; Goldstein 1990; Howe 1979; Payne 1997; Reamer 1994; Vass 1996).

On Swedish ground, relatively little is thus far known about social work students and social workers' levels of, and attitudes towards, knowledge. However, there is a growing interest for knowledge development in social work, as it is manifested in practice and education (Bergmark and Lundström 2000; Dellgran and Höjer 2000; Khoo 2004; Nordlander, 2006; Nygren and Blom 2001; Nygren and Soydan 1997; Westin Hellertz 1999).

### **3 The study - aims, material and methods**

In the study presented in this article, we have applied a narrative method of analysis to search for the knowledge content in critical and problematic events occurring during the field studies of social work students. The starting-point for narrative analysis is that when we narrate (tell) something, we convey a message about the meaning or understanding our experiences gives us. A fundamental assumption within this research genre is that story telling serve the purpose of creating meaning from one's lived experiences (Atkinson 1997; Bruner 1990; Czarniawska 2004). The narrative method has a specific strength in studies of fields of activities where humans work with humans on a social, and thus abstract level, because the mutual understanding becomes an important part of the result (e.g. Salander 2002).

Since we are interested of the meaning that critical situations during field-studies has for social work students, an analysis of the stories that the students create about these situations seems to be a relevant point of departure. Concerning social work, such a starting-point is not original, and there are both research in social work with a narrative approach (Riessman/ Quinney 2005) and practice methods, which are based on narration (Milner et al. 2002).

Swedish social work students in the last semester of their education (which is preceded by a whole semester of field studies including training to work directly with clients) were asked to write a story with the following instructions: Write down a "narrative", a compressed story, where you describe a situation from your practical training in which you can describe the presence of knowledge/"unknowning" in relation with client/s. [1]

*What kind of knowledge was it?*

*From what source did it come (supervisor, colleagues, earlier theoretical studies, earlier experiences et cetera)?*

*In what way did that knowledge work in the situation described?*

The 144 stories were used as a pedagogical tool, as a basis for verbal presentation and discussion in the classroom, but we collected the written narratives for research purposes. They were analysed with a method of analysis that we have developed previously (Nygren/Blom 2001). The method is based on the French philosopher Paul Ricoeur's interpretation theory (Ricoeur 1976; 1981; 1984; 1985; 1988), and inspired by a method for research on lived experiences developed within nursing research (Lindseth/Norberg 2004).

The narratives were read with Ricoeur's interpretation theory in mind. In the first step, all 144 narratives were naively read. This reading resulted in development of the categories in Nygren and Blom (2001), as well as in identification of some new ones. Altogether we identified nine categories concerning how the students formulated the knowledge content in the situations they had described.

These categories were labelled and memorized through simple codes, for example "type of story", "type of co-actors", "mentions explicit source for working knowledge", "useless narrative?" et cetera, but also codes like "apparently influenced by the preceding lesson on theory of knowledge" and "effects of reflection". These codes led to columns in a matrix where the rows consisted of the information from each narrative. A quantitative description of the most central categories is presented in tables 1 to 6 below.

The purpose of the naive reading is to "get a sense of the text as a whole" (Ricoeur 1976). The procedure was to, after each naive reading, formulate an open and preliminary answer to the question: What meanings are expressed by these stories? The answers,

generated from the 144 narratives, were ordered according to the following frame of reference:

- Different types of knowledge were important for the students in the situations described, from book knowledge to an approach that can be labelled un-knowing (Blom 1999; Morén 1992) [2] that implies a conscious effort to be open to the unpredictable.
- The effect of the presence of a certain type of knowledge varied from paralysis to generating a breakthrough in the process of talking with clients.
- The specific character of the situation seemed to be of importance for the function of the particular knowledge referred to.

The naive reading was followed by a careful structural analysis of a purposive sample of 20 narratives. Those 20 narratives were not chosen randomly to be representative. Instead they were selected subjectively for their high significance and richness of information, and thus their heuristic value (Patton 1987). Those narratives were in different ways special and extra informative and thus possible to learn much from.

The structural analysis sometimes needed several steps, sometimes not. In the structural analysis the aim was to identify meaning units in the text, and these units varied in size from one word to whole paragraphs. The textual elements isolated in the coding procedure were in the process of the structural analysis placed together with other elements (segmentation that generated horizontal relations between elements). Furthermore, connections between elements and the naively understood whole were searched for, where different elements were ordered hierarchically "within" this whole (and that often modified this whole) (Ricoeur 1976, 84). What appeared, in Ricoeur's terminology, was a dechronologisation of the narrative that rendered an opportunity to uncover the narrative logic, underlying the narrative time. "To explain a narrative is to get hold of its symphonic structure of segmental actions" (Ricoeur 1976, 85).

Generally speaking, the structural analysis aims at generating a matrix that is much more detailed and logical than what results from the naive reading. The matrix is given a schematic form, describing, at least ideally, a hierarchy of actions correlated with a hierarchy of actors (Ricoeur 1976, 85).

Finally, the naive whole generated in the first reading of the narrative, was brought together with the themes from the structural analysis in order to "ground" an interpreted whole. The process can, with the terminology of Ricoeur, be described as a way to go from the guessing mode of the naive reading, to the explaining (but not interpreting) mode of the structural analysis, and then to an in-depth interpretation. The whole is reformulated in narrative form in order to present for the reader of the analysis a readable version of this in-depth interpretation.

Already in the way of framing the result of the naive reading, a strategic choice is made—the option exists to go through the procedure case-by-case from a naive reading, to structural analysis, over to an interpreted whole, and then adding the "wholes" of all individuals, making a general naive whole. Instead the choice here was to consider the results of the naive reading of all 144 narratives in a common frame of reference, and then let the various themes generated from all cases in the case-by-case structural analysis merge into that frame for the creation of a new interpreted whole. In other words the social work students are considered as a collective, or as carriers of the discourse that is studied. The aim was not to research why student A reflects one way while student B reflects another.

#### **4 Results**

The structure of the results section is the following. First we present an example of a narrative; one students' story. Then we present a quantitative descriptive analysis of six main variables in the material. In the final part, the result is presented as two type strategies (the fact- and the skill-based) either one, which social work students choose to follow. The empirical study is more fully presented in Nyman and Scheid (2004).

##### *Sven – an example*

In this part we have chosen to present Sven's (false name) narrative, as an illustrative example.

"One of the patients I regularly have contact with comes to a day-activity centre where we have regularly decided to meet. He is in a miserable shape; hollow-eyed, cold sweating and filled with anguish. I immediately take him from this place and instead find a "conversation

room" that is not occupied, where we sit down. He tells me of a, for him very important, beginning of school the night before, that according to him ended up in a catastrophe. The man is heartbroken, words and tears are flowing out of him, and during a few moments he loses his connection to reality. During the first part of the conversation I am almost completely quiet, only asking some brief questions. After he has ended his story, I take a more active part, where the purpose is, to some extent try, to tone down the un-controlled negative thoughts that govern him. Maybe his failure could be relativized. The timeframe the man and I have set up during other meetings doesn't count this time. One hour becomes three. When we finish this conversation, I regard him as calm and collected, but also very tired.

This situation is described much summarised, because most of the content of the conversation does not fit into this short narrative. When it comes to types of knowledge that I used, it is difficult to exclude any of the forms that the teacher of this course talked about. To say that facts to a great extent governed my acting feels, in a way, rather futile. Nevertheless, there is always a "bank of knowledge", containing facts, which you (irrespective of one's idealistic dream) often have to start from. In this case, information from countless, more or less obscure, books on psychology and psychiatry, concerning symptoms and other things, surely was part of the picture. Moving towards a micro level, one might say that my knowledge of where the "conversation rooms" are situated at the clinic partly forms the situation. My understanding is, to some extent, formed by my facts. The situation with a human in a state of breakdown, I would probably regard as frightening, if I were not to have any idea about why the person would be in that state. Here I believe that understanding (identification) and my ambition to understand is present in, for example, my questions, during the conversation.

Skill can in this case be about the choices I make during the situation, the forms and the techniques around and in the conversation. For example, to choose a secluded place, not to govern the conversation, not to finish after an hour, and not to moralize and simplify. At the same time I do not recall anything that might be conceived as craftsmanship.

Familiarity might be a part of the picture, in spite of the student's (my) insignificant experience. The examples almost touch

upon the category of skill, but might be the feeling for when to finish a conversation or when a certain kind of question is appropriate. To choose to take the patient's hand and hold it is maybe also to fall back on a personal familiarity.

The sources of knowledge are awkwardly hard to find. Maybe earlier experiences from meetings with persons in crisis, is such a source of knowledge. The social work education, especially the relational approach it conveyed, in combination with Christian values, could be another source. The psychodynamic frame of interpretation that I've been dragging on during my practice term, and that probably influenced my way of conceiving (often negatively, could be a hindrance for un-knowing), is naturally from the literature (education, other courses, own reading) but also from influences from the supervisors and colleagues I've been in contact with. This question is also almost impossible to answer. — — — Well, the story has a rather happy ending. The state of total inner chaos, in principle, comes to an end. Summing up, one can say that this is the effect my knowledge, partly, contributes to. The man gets someone to express his desperation to and this someone seems to cope with this. It doesn't have to be more difficult than this. At least if one "freezes" the situation just described.

## **5 Some results in figures**

Below we present a quantitative descriptive analysis of the six main variables in the material. Our mode of procedure, working with the 144 narratives, enables us to classify situations, forms of knowledge, as well as consequences of knowledge. Superficially this had been possible to achieve with a "simple" questionnaire. The point is that we can base our classifications in down-to-earth descriptions of situations, and that we not only can label them, but say something about the relations between situations, use of knowledge, and consequences and the attributed meaning. Thus, we can both give a "thick" descriptive aspect and a well-founded interpretation of the importance that these situations, use of knowledge, and the consequences have in the stories.

The method of analysis offers, in addition to the hermeneutical-phenomenological approach, a possibility to conduct a quantitative analysis. The number of narratives (144) gives a possibility to

quantify in several steps. On the one hand, the meaning units, stemming from the structural analysis could have an interest as such (Söderberg and Norberg 1993), and on the other hand it is possible to situate the result of the qualitative analysis (type-stories) in a quantitative relation to these meaning units.

As a result of the limited space, we have chosen to illustrate with a number of tables from the quantitative analysis. The presented quantitative analysis should not be regarded as a completed approach. We want to show that the decomposition of the material that this analysis offers, contributes to further explanations. If the choice is to view this instrumentally or manipulative, it is possible to suggest changes in, for instance, the social work education. The results can thus be valued in relation to norms of what is desirable in the education (goals, curricula et cetera). It is possible, for example, to ask if the result in the tables reflects the ambition to educate reflective students.

*Table 1: Type of narrative*

(N=144)	%
Meeting with one client	82
Client meetings in general	10
Meeting with a group of clients	8
	100

*Table 2: Knowledge according to students*

(N=144)	%
Fact	25
Understanding	19
Skill	11
Familiarity	21
Un-knowing as condition	7
Un-knowing as role-behaviour	17
	100

*Table 3: Knowledge sources*

(N=144)	%
Own similar experiences	25
Social work education	23
Supervisor	17
Colleagues	10

Files, documents etc	10
Own direct experience of clients	7
Clients	4
Informants	4
	<hr/> 100

*Table 4: Effects of knowledge*

(N=144)	%
Made students understanding possible	29
The student "encountered" (came close to) the client	21
Opening in talk with client	11
Important background information	11
The client felt calmed and understood	8
The client could unburden her/his heart	7
Necessary to handle the case	7
Blockage, obstacle, paralysis	6
	<hr/> 100

*Table 5: When reflection occurred*

(N=144)	%
During the writing of the narrative	58
Partly during the situation referred to	37
Directly after the situation	5
	<hr/> 100

*Table 6: The effects of reflection on students*

(N=144)	%
Increased insights on knowledge in action	57
Insights about own preconceived ideas	16
Increased insights about clients conditions	8
The effect was not possible to interpret from the narrative	19
	<hr/> 100

In general, the narratives deal with meetings between a student and a specific client (in some cases with a group of clients or that one writes about client meetings in general). This is probably not a coincidence, having in mind the instructions the students were given (cp. above). But it could also be that it is in meetings with individuals that the students experience the problems most strongly, and that these

situations attach to the memory more obviously, compared to situations where the students acted together with others in relation to families, groups et cetera.

We have chosen to classify the students' specification of type of knowledge, by the use of concepts that we know was familiar to the students before they wrote their narratives. Here the lecture that preceded the data collection came to structure the way of writing. For example in Sven's narrative above, it is obvious that he reflected on different types of knowledge according to the concepts (fact, understanding, skill, familiarity and un-knowing) that we introduced beforehand. Thus this specific theme has more the character of a questionnaire, than the subsequent tables, that was generated via the structural analysis. One might say that we combined the possibility to work with the Ricoeurian hermeneutic-phenomenological method with a deductively structured description. However, not completely – the students have sometimes expressed themselves in terms of "blinking oneself" or that they have "tried to disregard previous knowledge", something that we classified as un-knowing as role-behaviour (Blom 1999, Morén 1992).

Reported sources of knowledge have been classified according to categories that were identified in the narratives: social work education, personal experiences, different written sources and persons connected to the practice placement. Sven's narrative clearly illustrates that knowledge used in a specific situation can derive from different sources. In his case, for example academic courses, books on psychology, his earlier experiences and tutoring from supervisors. In some cases, the students have stated directly what the active knowledge stems from, in other cases we have inferred it from the narratives. The sources of knowledge that we identified that were not reported by the students do not always seem to be known by the students. Even though the writing of the narratives was about reflecting, it does not mean that everything that was written down was reflected upon.

When it comes to the question of the effects of the knowledge, our classifications are "inductively" generated, based on what the students reported. In the instructions to the students, no example of possible effects was given. According to the students, the knowledge had mainly positive effects, especially for the understanding of the

processes during the meeting with the clients. It is interesting to note that knowledge in some cases was regarded as an obstacle, leading to a temporary blockage of the students' understanding and action.

The students' reflection on the problematic situation was in a third of the narratives reported to have occurred during the actual situation. In the rest of the narratives we estimate that the students reflected during the writing of the narrative.

In some of the narratives it was specified what the reflection, the actual writing, meant for the student. We have chosen to classify that in terms of insights about knowledge and about preconceived ideas. In the majority of the narratives, effects of the reflection were not stated, neither was it possible to make any interpretation based from the texts. It would probably have been possible if the students had requested to reflect on that as well. However, it can be assumed that the effects of the reflection in most cases were an increased understanding of the critical/problematic situation.

### **Two type-strategies**

According to the Ricoeur-inspired analysis we used, the naively read and structure-analysed narratives, was in a third step given a new form. The material was compiled to type stories, which are ideal typical summaries of the 144 narratives. At this stage the interpretation process has generated, what Ricoeur (1976) denominates *in-depth interpretation*. Due to limitations regarding the length of the article, the type-stories are not presented here. Instead, we have come to draw the analysis a bit further, and below we present the results of this extended analysis.

Based on the type-stories, we have been able to crystallize two type-strategies regarding social work students' use of knowledge. These strategies are presented in the figure below. The aim to discern these type-strategies is to show how different ways of handling critical situations by using knowledge – ideal typical – can be manifested in practice. The strategies are called the: 1) *Fact-based type-strategy*, and 2) *Skill-based type-strategy*.

*Figure 1: Social work students' use of knowledge in critical situations – two type-strategies*

	Fact-based type strategy	Skill-based type strategy
Preparations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Well prepared</li> <li>- <i>Uses advance information</i></li> <li>- Makes inventory of previous measures/interventions</li> <li>- Listens to others' judgments</li> <li>- Preparing oneself as a measure of confidence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encounters the client unprejudiced</li> <li>- Improvising</li> <li>- Uses un-knowing as a role-behaviour</li> </ul>
Client meeting	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Searching</li> <li>- Preoccupied by the own role</li> <li>- Focused on taking measures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intuition</li> <li>- Uses own earlier experiences</li> <li>- Theories subordinated</li> </ul>
Understanding	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Knowledge/understanding as a hindrance</li> <li>- Prejudices becomes manifest</li> <li>- Focusing on theories</li> <li>- Wants to put theories into practice</li> <li>- Derives knowledge from own experiences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflection on how theory and practice can be connected</li> <li>- Tries to find new angles of approach with the help of theory</li> </ul>
Revaluation of situation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Loses the grip of the situation for a moment</li> <li>- Changes strategy and reevaluates</li> <li>- Liberates oneself from previous knowledge</li> <li>- More open-minded in the meeting</li> <li>- Increased understanding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tries different alternatives</li> <li>- "Internal dialogue"</li> <li>- Critical scrutiny of own actions</li> <li>- Work on and "practice" different emotional modes</li> <li>- Strives to create meaning for him-/herself</li> </ul>
Student's reflection	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Increased insights on knowledge</li> <li>- More open-minded in the meeting with the client</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflects more profound on own assumptions</li> <li>- Look upon totalities and clients in a bigger context</li> </ul>

The *fact-based type-strategy* shows an uncertainty among these students regarding which type of knowledge that is needed to handle the situation. One can also notice that the situation the students face, brings about a feeling of anxiety, hesitation and torment. In order to feel more secure and confident, they obtain knowledge and information from many different sources before the meeting with the client. This illustrates an ambition to establish a "good" meeting. Students using the fact-based strategy prefer routines to follow. Routines can be a way of creating a feeling of safety and calmness for the students, which is necessary in order to develop a professional approach.

The *skill-based type-strategy* illustrates that these students are, what might be phrased as "impressionistically" active; they have an experimenting and questioning approach. Students using this strategy reconsider their own actions and use to a greater extent their own intuition during the meeting with the client. By way of example, Sven's narrative demonstrates an approach with many of the characteristics of the skill-based strategy. It is apparent that Sven, despite quite extensive book-knowledge about psychology and psychiatry, does not begin from a theoretical stance. Instead he utilizes his theoretical knowledge as a more general frame of reference that helps him understand and cope with specific events in the situation described. Facts in the form of theories were thus important for Sven, but nevertheless subordinated in relation to his more intuitive and skill-based way of encountering the patient.

According to Schön (1983), people usually reflects on their work, when there is something puzzling, annoying or interesting, they want to understand better or get along with. This process is significant when students, during their field-placements, sometimes handle situations that are characterized by uncertainty, instability, and value-conflicts. With the fact-based strategy reflection, occurs temporarily after the situation, what Schön (1983) calls reflection-on-action. With the skill-based strategy, reflection is made during the event, a so called reflection-in-action (Schön 1983). However, both strategies are used to understand and ascribe meaning to, some problematic aspect in a specific situation.

It is obvious that the students view the client meeting as important in social work practice, and that they are keen on

establishing a relationship with the client. The client meeting seems to be the most important "learning-event". However, students do not derive much knowledge from the client as a person. We believe that the students want to ascribe themselves a large and important part of the knowledge process. It is during the field-placements, in meetings with clients, that students have the opportunity to connect theories and previous knowledge.

According to our study, almost half of the knowledge (such as personal experiences and theories) that social work students used in a critical knowledge was acquired before the practice term. This implies that more than half of the knowledge is acquired during the field-placement. We regard this as an indication of how important the field studies are for the students. They utilize different kinds of knowledge during the field studies, depending on where in the work process they are. Approximately half of the students change strategy during the process, for example, from a knowing to an un-knowing approach.

We regard reflection as an important way to treat different questions. The study shows that less than half of the students (42%) had reflected during, or in connection to, the critical event. This implies that the majority of the students in our study were offered an opportunity to reflect upon the critical event by writing the short narrative.

The results show that students use previous and personal knowledge during the field placements. Reflection on events leads to new maps to navigate after. We argue that the field studies offer the students a possibility to form personal ambitions to handle future work tasks and the creating a professional identity.

### **What can we learn?**

The conclusions of our study are not self-evident. For example, which are the implications for the social work education and practice, that students' use of facts is 25%? Is the degree of facts in use sufficient or should it be higher or maybe lower? Given the idea of evidence-based social work, the degree of facts usage should probably be higher. But that is a normative idea that is not based on evidence showing that social work practice is better if more facts/evidence is used. Our study shows that facts partly have been a hindrance for some students when encountering clients.

Another question concerning the results is the question of, what it means that the social work education is the stated source of knowledge in less than a fourth of the cases (23%), and that the students' own similar experiences are stated as the source of knowledge in a fourth (25%) of the cases? Is this a failure for social work education or an achievement that we have succeeded to teach the students to not solely rely on academic knowledge? We argue that the relatively high number of students (17%) claiming they used un-knowing as a conscious role-behaviour (and as such tried to "put" their knowledge aside for a moment) indicates that students act rather deliberately in relation to knowledge and its use. Viewed this way, the results indicate success.

The quantitative analysis of the narratives shows that the effects of knowledge in 6% of the cases were blockage and partial paralysis of action. But in almost all the narratives the students regard the meeting with the client falling out well. This indicates that the students, on the whole, acted adapted to the situation and utilized knowledge that they experienced as relevant in the specific case. The students' adaptation to the situation also explains why the knowledge sources as well as the effects vary relatively much in the 144 cases.

Some argue that the present demand for evidence-based practice in social work is determined by and judged upon the use of the medical model (Angel 2003; Månsson 2003), or based upon narrow mechanistic ends-means rationality (Webb 2001). This would indicate a particular type of thinking concerning knowledge, and the use of knowledge in practice. The idea, in brief, is that facts (evidence) should be used to intervene more informed, deliberately and consequently more effectively (cp. Campbell Collaboration home page). This is a sort of fact-based strategy, to use our words. However, the results of our study seem to challenge this idea. A majority of the students did not go into the client meeting loaded with a bunch of facts, but rather with their own similar experiences or with a deliberate un-knowing. The use of facts, according to the narratives, mostly occurs when students use the fact-based strategy initially. In spite of its name, the fact-based strategy does not imply an instrumental application of facts. The material shows that even fact-based students gradually came to reevaluate and face the situation more open-minded.

Anew, we want to stress that we are not opponents of the use of facts/evidence in social work practice. Our ambition with this study has been to learn more about social work students' use of knowledge, but as a result we have come to problematize some of the assumptions that seem to underpin the current idea of evidence-based social work. At present, no one can with scientific certainty claim what kind of knowledge that is superior to use in social work practice. From our point of view, different kinds of knowledge (where facts/evidence is one of several) are needed, but the types and proportions of knowledge are difficult to define a priori. The social work students' strong and flexible adaptation to specific situations, in our study, is empirical evidence for this conclusion.

[1] In this article we have categorized knowledge according to a typology, which sort knowledge in four forms (SOU 1992, 94): fact, understanding, skill and familiarity. Besides more conventional and accepted forms of knowledge we have chosen to discuss and analyse knowledge in terms of un-knowing as condition and un-knowing as role-behaviour (Blom 1999; Morén 1992). Un-knowing as condition means that people's possibility to know anything is limited by senses, reason and cognitive tools as language, and also by contextual conditions. Un-knowing as role-behaviour is a conscious cognitive process where someone strives to not use possessed knowledge, in other words, to disregard what you know.

[2] The concept "not-knowing" has been used concerning a position in narrative therapy by Anderson/ Goolishian (1992).

### References:

**Anderson, H. and Goolishian, H.** 1992: The Client is the Expert: A Not-Knowing Approach to Therapy, in: McNamee, S. and Gergen, K. (eds.): *Therapy as Social Construction*. London: Sage, pp. 25-40.

**Angel, B-Ø.** 2003: Evidensbaserte programmer – kunnskapsformer og menneskesyn i sosialt arbeid [Evidence-Based Programmes – Forms of Knowledge and Outlooks on People in Social Work], in: *Nordic Journal of Social Work*, 23, pp. 66-72.

**Atkinson, P.** 1997: Narrative Turn or Blind Alley, in: *Qualitative Health Research*, 3, pp. 325-344.

- Bergmark, Å. and Lundström, T.** 2000: Kunskaper och kunskapssyn [Knowledge and Views on Knowledge], in: Socionomens Forsknings supplement, 12, pp. 1-16.
- Blom, B.** 1999: Outline of a Theory of Un-knowing for Professional Wocial work, in: Bäck-Wiklund, M. and Nygren, L. (eds.): Vetandets villkor – socialt arbete som kunskapsområde [Conditions of Knowing – Social Work as Area of Knowledge]. Gothenburg and Umeå: CSA, Departments of Social Work at the Universities of Gothenburg and Umeå.
- Bruner, J.** 1990: Acts of Meaning. Cambridge: Harvard University Press.
- Calvin, N. F.** 1993: The use of Research in Social Work Practice. Westport: Praeger.
- Campbell Collaboration.** Former Homepage  
<http://campbell.gse.upenn.edu>, now  
<http://www.campbellcollaboration.org/index.asp>
- Czarniawska, B.** 2004: Narratives in Social Science Research. London: Sage.
- Dellgran, P. and Höjer, S.** 2000: Kunskapsbildning, akademisering och professionalisering i socialt arbete [Knowledge, Academicalisation and Professionalisation in Social Work]. Doctoral thesis, Department of Social Welfare, Göteborg University, Sweden.
- Dominelli, L.** 1997: Sociology for Social Work. Basinstoke: Macmillan.
- Evans, D.** 1990: Assessing Students' Competence to Practise in College and Practice Agency. London: Central Council for Education and Training in Social Work.
- Gambrill, E.** 2006: Evidence-Based Practice and Policy: Choices Ahead, in: Research on Social Work Practice, 16, pp. 338-357.
- Gilgun, J. F.** 2005: The Four Cornerstones of Evidence-Based Practice in Social Work, in: Research on Social Work Practice, 15, pp. 52-61.
- Goldstein, H.** 1990: The Knowledge Base of Social Work Practice: Theory, Wisdom, Analogue or Art?, in: Families in Society, 1, pp. 32-43.
- Horejsi, C. R. and Garthwait, C. L.** 1999: The Social Work Practicum: a Guide and Workbook for Students. Boston: Allyn and Bacon

- Howe, D.** 1979: Agency Function and Social Work Principles, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp. 29-41.
- IFSW - International Federation of Social Workers.** Homepage <http://www.ifsw.org>
- Kazi, M. A. F.** 2003: *Realist Evaluation in Practice: Health and Social Work*. London: Sage.
- Khoo, E.** 2004: *Protecting our Children: a Comparative Study of the Dynamics of Structure, Intervention and Their Interplay in Swedish Child Welfare and Canadian Child Protection*. Doctoral thesis, Department of Social Work, Umeå University, Sweden.
- Lindseth, A. and Norberg, A.** 2004: A Phenomenological Hermeneutical Method for Researching Lived Experience, in: *Scandinavian Journal for Caring Sciences*, 18, pp. 145-153.
- Månsson, S-A.** 2003: Att förstå sociala insatsers värde. [Understanding the Value of Social Interventions], in: *Nordic Journal of Social Work*, 2, pp. 73-80.
- Mark, M. M., Henry, G. T. and Julnes, G.** 2000: *Evaluation: An Integrated Framework for Understanding, Guiding, and Improving Policies and Programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Milner, J., O'Byrne, P. and Campling, J.** 2002: *Brief Counselling: Narratives and Solutions*. New York: Palgrave.
- Morago, P.** 2006: Evidence-Based Practice: From Medicine to Social Work, in: *European Journal of Social Work*, Vol. 9, pp. 461-477.
- Morén, S.** 1992: *Förändringens gestalt. Om villkoren för mänskligt bistånd* [The Gestalt of Change. On the Conditions for Human Assistance]. Stockholm: Publica.
- Morén, S. and Blom, B.** 2003: Explaining Human Change. On Generative Mechanisms in Social Work Practice, in: *Journal for Critical Realism*, 1, pp. 37-61.
- Nordlander, L.** 2006: Mellan kunskap och handling: Socialsekreterares kunskapsanvändning i utredningsarbetet [Between Knowledge and Action: Social Workers Use of Knowledge in Investigation Work], Doctoral thesis, Department of Social Work, Umeå University, Sweden.
- Nygren, L. and Blom, B.** 2001: Analysis of Short Reflective Narratives: a Method for the Study of Knowledge in Social Workers' Actions, in: *Qualitative Research*, 1, pp. 369-384.

- Nygren, L. and Soydan, H.** 1997: Social Work Research and its Dependence on Practice, in: *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 6, pp. 217-224.
- Nyman, C. and Scheid, C.** 2004: KUNSKAP typ... Om socionomstudenters kunskapsanvändande under studiepraktiken. [Knowledge Type. On Social Work Students' use of Knowledge During Field Practice], Master's thesis, Department of Social Work, Umeå University, Sweden.
- Papadaki, V. and Nygren, L.** 2006: "I'll Carry This Experience With Me Throughout My Studies and Future Career": Practice Tutorials and Students' Views on Social Work in Greece, in: *Social Work Education*, 25, pp. 710-722.
- Papadaki, V. and Papadaki, E.** 2006: Job Satisfaction in Social Services in Crete, Greece: Social Workers' Views, in: *Journal European Journal of Social Work*, 9, pp. 479-495.
- Patton, M. Q.** 1987: *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Pawson, R. and Tilley, N.** 1997: *Realistic Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Payne, M.** 1997: *Modern Social Work Theory*, (2nd ed.). London: Macmillan.
- Reamer, F.** (ed.) 1994: *The Foundations of Social Work Knowledge*. New York, Columbia: University Press.
- Ricoeur, P.** 1976: *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Ricoeur, P.** 1981: What is a Text? Explanation and Understanding, in: Thompson, J. B. (ed.): *Hermeneutics and the Human sciences*. Cambridge, NY: Cambridge University Press, pp. 145-164.
- Ricoeur, P.** 1984: *Time and Narrative (Vol. 1)*. Chicago: Chicago University Press.
- Ricoeur, P.** 1985: *Time and Narrative (Vol. 2)*. Chicago: Chicago University Press.
- Ricoeur, P.** 1988: *Time and Narrative (Vol. 3)*. Chicago: Chicago University Press.
- Riessman, C. K. and Quinney, L.** 2005: Narrative in Social Work. A Critical Review, in: *Qualitative Social Work*, 4, pp. 383-404.

**Roberts, A.R. and Yeager, K.R.** (eds.) 2006: *Foundations of Evidence-Based Social Work Practice*. Oxford: Oxford University Press.

**Rosen, A.** 2003: Evidence-Based Social Work Practice: Challenges and Promise, in: *Social Work Research*, 27, pp. 197-208.

**Rosen, A. and Proctor, E.** (eds.) 2003: *Developing Practice Guidelines for Social Work Intervention: Issues, Methods, and a Research Agenda*. New York: Columbia University Press.

**Rosen, A., Proctor, E. E., Morrow-Howell, N. and Staudt, M.** 1995: Rationales for Practice Decisions: Variations in Knowledge Use by Decision and Social Work Service, in: *Research on Social Work Practice*, 5, pp. 501-523.

**Rothman, J. C.** 2000: *Stepping Out Into the Field: a Field Work Manual for Social Work Students*. Boston, London: Allyn and Bacon.

**Royse, D., Dhooper, S. S. and Rompf, E. L.** 1999: *Field Instruction: a Guide for Social Work Students* (3rd ed.). New York: Longman.

**Salander, P.** 2002: Bad News From the Patient's Perspective: An Analysis of the Written Narratives of Newly Diagnosed Cancer Patients, in: *Social Science & Medicine*, 5, pp. 721-732.

**Sheppard, M., Newstead, S., Di Caccavo, C. and Ryan, K.** 2000: Reflexivity and the Development of Process Knowledge in Social Work: A Classification and Empirical Study, in: *British Journal of Social Work*, 4, pp. 465-488.

**Schön, D. A.** 1983: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

**Socialstyrelsen** 2001: *Nationellt stöd för kunskapsutveckling inom socialtjänsten* [National Support for Knowledge Development Within the Social Services], Stockholm, The National Board of Health and Welfare.

**SOU** (1992:94) *Skola för bildning* [School for Education]. Stockholm, Government report, Ministry of Education.

**Söderberg, A. and Norberg, A.** 1993: Intensive Care: Situations of Ethical Difficulty, in: *Journal of Advanced Nursing*, 18, pp. 2008-2014.

**Vass, A. A.** 1996: *Social Work Competence. Core Knowledge, Values and skills*. London: Sage.

**Webb, S. A.** 2001: Some Considerations on the Validity of Evidence-based Practice in Social Work, in: *British Journal of Social Work*, 1, pp. 57-79.

**Weinbach, R. W. and Grinnel, R. M.** 1996: *Applying Research Knowledge: a Workbook for Social Work Students* (2nd ed.). Boston, Mass., London: Allyn and Bacon.

**Westin Hellertz, P.** 1999: Kvinnors kunskapssyn och lärandestrategier?: en studie av tjugosju kvinnliga socionomsstuderande [Women's Approaches to Knowledge and Their Learning Strategies?: a Study of Twenty-Seven Female Social Work Students Ways' of Knowing], Doctoral thesis, Department of Social Welfare, Örebro University, Sweden.

**Zeira, A. and Rosen, A.** 1999: Intermediate Outcomes Pursued by Practitioners: A Qualitative Analysis, in: *Social Work Research*, 2, pp. 79-87.

Webb, S. A. 2001. Some Considerations on the Validity of Evidence-Based Practice in Social Work. In *British Journal of Social Work*, 31, pp. 57-70.

Wichmann, E. W. and Grønmo, K. M. 1999. *Assessing Research Knowledge: a Handbook for Social Work Students*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wright, J. and Taylor, A. 2000. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2001. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2002. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2003. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2004. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2005. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2006. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2007. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2008. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2009. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2010. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2011. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2012. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2013. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2014. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2015. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2016. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2017. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2018. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2019. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

Wright, J. and Taylor, A. 2020. *Research in Social Work: A Practical Guide*. London: Sage.

## SOCIĀLĀ DARBA PSIHOSOCIĀLĀ PARADIGMA

---

---

## PSIHOSOCIĀLAIS DARBS AKŪTAS KRĪZES SITUĀCIJĀ

*Baiba Bērziņa, Sanita Zeiza, Aija Juhna*

Sociālo darbinieku klientu pakļautība psihosociālām krīzēm ir šķietami neapšaubāms un pašsaprotams jautājums. Tomēr, sākot uz to atbildēt, rodas virkne papildu jautājumu, uz kuriem jāatbild, veidojot priekšstatu par dažādu sociālo institūciju klientu sociālajiem un psiholoģiskajiem raksturlielumiem.

Šajā rakstā analizēta krīze, specifiski vairāk akcentēta akūtas krīzes situācija, kā arī tā palīdzība, kas nepieciešama cilvēkam – palīdzošo profesionāļu klientam, nonākot tajā. Katram palīdzošajam profesionālim jāņem vērā, ka mūsu klienti dažkārt vāji orientējas, kāda palīdzība meklējama pie sociālā darbinieka, kāda pie psihologa, bet kāda pie psihoterapeita. Tādējādi, šī raksta mērķis ir identificēt sociālā darba krīzes intervences funkcijas, kas radniecīgas citām līdzētājprofesijām, kā arī definējot sociālā darba profesijas robežas, tāpat skaidrojot sociālā darba profesijas būtību.

Atslēgas vārdi: krīze, krīzes intervence, psihosociālais darbs, psihosociālais darbs akūtas krīzes situācijā, psihosociālā darba mērķis, psihosociālā darba uzdevumi, psihosociālā darba metodes, psihosociālā darba prasmes.

### **Psihosociālā krīze un sociālais darbs**

Diskutējot par krīzes situācijā nonākušu cilvēku, īpaša uzmanība no sociālā darba viedokļa būtu jāvelta šādiem jautājumiem.

1. Ja jēdziens *krīze*, arī krīzes akūtā fāzē, kura tiek akcentēta šajā rakstā, attiecināms uz cilvēka sociālās, psiholoģiskās un bioloģiskās funkcionēšanas sfērām, būtu nepieciešams skaidri identificēt, ar kuru vai kurām no šīm sfērām un kādā veidā strādā sociālais darbinieks.

Krīze (pēc Caplan) „rodas, parādoties apgrūtinātiem apstākļiem svarīgu mērķu sasniegšanas procesā, kurus cilvēks nespēj pārvarēt ar ierastajām problēmu risināšanas metodēm. Dezorganizācijas periodu pavada nomāktības stāvoklis, tā laikā tiek veikti mēģinājumi pārvarēt krīzi”.

Krīzes akūtā fāze (pēc Reuben Hill), varētu tikt definēta kā krīzes pirmā norises fāze. R.Hills izdalījis šādas krīzes norises fāzes: 1) akūta krīze, 2) dezorganizācija, 3) atgūšanās, 4) pārkārtošanās.

Tāpat būtu aktuāli noskaidrot, vai sociālais darbinieks, sastopoties ar krīzi, vairāk īsteno *starpnieka un informācijas sniedzēja, tāpat resursu piesaistītāja funkcijas*, vai arī sociālā darba ietvaros tiek īstenota *specifiska, profesionāla palīdzība, kas vērsta uz krīzes psiholoģisko un sociālo faktoru mazināšanu vai novēršanu*.

2. Vai iespējams runāt par kādām specifiskām krīzes norises pazīmēm, ja runa ir par sociāli izslēgtām vai izslēgtības riskam ilgstoši pakļautām iedzīvotāju grupām, tāpat par situāciju, kad *pēkšņā, akūtā vai attīstības krīze* (pēc Kulberga, 1975) noris uz citu, iespējams, ilgstošu krīžu fona?

Atbildot uz šiem pamatjautājumiem, kas ļauj fokusēt uzmanību specifiski uz sociālā darba kompetenci darbā ar krīzi, tālāk tiek analizēti atsevišķi aspekti, kas ļauj labāk izprast sociālo darbinieku klientu psihosociālo portretu.

- Sociālo dienestu, kā arī citās sociālajās institūcijās strādājošo sociālo darbinieku klienti ir pakļauti *sociālās izslēgtības* riskam, kam raksturīga personības dezintegrācija un nepietiekama sociālā adaptācija, informācijas trūkums par sociālajiem pakalpojumiem, nepietiekami naudas resursi, kā arī citi sociālās funkcionēšanas traucējumi.
- Paralēli tam sociālo darbinieku klienti atrodas psiholoģiskās frustrācijas stāvoklī, kas bieži saistīts ar ilgstošu sociālo problēmu radītās spriedzes pieredzi. Krīze (pēc Brammer, 1985) ir *„dezorganizētas stāvoklis, kurā palīdzības meklētājs sastopas ar svarīgu dzīves mērķu frustrāciju vai pēkšņu dzīves cikla un iepriekš izmantoto „galā tikšanas mehānismu” sabrukumu. Jēdziens krīze parasti attiecas uz*

*baiļu, šoka un stresa stāvokli, ko pārdzīvo palīdzības meklētājs, nevis uz sabrukumu kā tādu".* Iepriekšminētie faktori pastiprina sociālās izslēgtības risku, kas ir bīstami, jo kritiskās dzīves situācijās persona ir īpaši neaizsargāta un nenokļūst līdz pakalpojuma sniedzējam un kritiski nepieciešamajam pakalpojumam.

*Tā, piemēram, sociālie darbinieki savā profesionālajā ikdienā bieži sastopas ar novēlotām slimību diagnozēm, kas saistītas ar novēlotiem ārsta apmeklējumiem, ar laikus nerisinātām finansiālajām situācijām, kad klientam jāpamet dzīves vieta īres parādu dēļ.*

- *Līdzīgi nespējai risināt sadzīves un veselības jautājumus, klientam nav pieredzes un finansiālu iespēju risināt krīzes situācijas, tāpēc ilgstošai sociālai un psiholoģiskai spriedzei pakļautais cilvēks, piedzīvojot akūtas krīzes situāciju – tuvinieka slimību vai nāvi, darba zaudējumu vai vardarbību u.c., nokļūst pastiprinātā, grūti izturamā spriedzes situācijā.*

Tādējādi redzams, ka sociālais darbinieks savā praksē sastopas ar krīzes psiholoģiskajām, sociālajām un bioloģiskajām sekām. Tātad, strādājot ar krīzi, jāuzsver:

- *gan starpnieka un informācijas sniedzēja, tātad resursu piesaistītāja funkcijas,*
- *gan arī specifiskas, profesionāla sociālā darba formas – psihosociālā darba nozīme, kas vērsta uz krīzes psiholoģisko un sociālo faktoru mazināšanu vai novēršanu.*

Gan vienu, gan otru funkciju īstenošana prasa augstu sociālā darbinieka profesionalitāti, lai pareizi diagnosticētu klienta stāvokli un īstenotu nepieciešamo, dažkārt kritiski nozīmīgo, klienta vajadzībām atbilstošo palīdzības kopumu.

Iepriekš teiktais iezīmē arī sociālās izslēgtības vai tās riska faktoru klātesamību sociālo darbinieku klientu dzīvē.

Tādējādi var uzskatīt, ka klienta dezadaptācija prasa, lai *sociālais darbinieks kā cilvēktiesību profesijas pārstāvis spētu sniegt pirmo palīdzību krīzē nonākušam sociālā dienesta vai citas sociālās institūcijas, kurā tiek īstenota sociālā darba palīdzība, klientam,*

*sekmētu akūtā stresa reducēšanu un uzsāktu, turpinātu vai atjaunotu sociālā darba intervenci, vai arī sasaistītu klientu ar citiem palīdzošajiem profesionāļiem un institūcijām.*

Meklējot atbildes uz šiem jautājumiem, jāpiemin Latvijā arvien aktuālās līdzētājprofesiju profesionāļu diskusijas jautājumā *par radniecīgo vai pat kopīgo, kā arī specifisko, tātad principiāli atšķirīgo* katrā palīdzošajā profesijā.

Šajā rakstā sociālais darbs tiek raksturots, izmantojot anglosakšu valstu sociālā darba definējumu, kura ietvaros uz sociālo pedagogiju attiecināmais profesionālās darbības saturs ir integrēta sociālā darba daļa. Tādējādi šajā rakstā definētais sociālā darba intervences saturs, sociālajam darbiniekam nepieciešamās zināšanas un prasmes, strādājot ar klientu akūtas krīzes situācijā, var tikt pilnībā attiecinātas arī uz sociālo pedagogu, kas ne mazākā mērā ir tieši saistīts ar krīzes situācijās nonākušiem klientiem. Iespējams, ka sociālā pedagoga profesijas vērstība uz bērniem un ģimenēm prasītu šajā rakstā minēto intervences modeļu adaptāciju, specifiski korigējot tos atbilstoši klientu grupas vajadzībām.

Sociālais darbs ir profesija, kas pastāvīgi attīstās. Tā meklē jaunas pieejas, metodes un tehnikas, lai varētu īstenot pamatprincipu – palīdzēt klientiem pārvarēt viņiem radušās problēmas.

Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumā ir noteikti sociālo darbinieku pienākumi un atbildība – „sniegt personai psihosociālu vai materiālu, vai psihosociālu un materiālu palīdzību, lai sekmētu krīzes situācijas pārvarēšanu un veicinātu šīs personas iekļaušanos sabiedrībā”. Šī paša likumā 1. pantā ir definēts jēdziens „psihosociālā palīdzība”: „Psihosociālā palīdzība ir sociālā darba virziens, kura nolūks ir palīdzēt indivīdam un ģimenei risināt starppersonu un sociālās vides problēmas, sniedzot psiholoģisku un sociālu atbalstu.” [1]

Likums gan nosaka, ka sociālā darbinieka profesionālais pienākums ir sniegt personai palīdzību un atbalstu sociālo problēmu risināšanā, taču veidu, kādā speciālists palīdz klientam tikt galā ar problēmsituāciju, likums nenosaka – tā ir sociālā darbinieka izvēle. Metodes, kādas sociālais darbinieks izmanto konkrētajā situācijā, ir atkarīgas gan no sociālo pakalpojumu sniedzēju institūcijas specifikas, gan mērķa grupas sociālajām problēmām, gan sociālā darbinieka profesionalitātes un pieredzes, kā arī no klientu skaita un laika

resursiem, un daudziem citiem faktoriem. Sociālie dienesti bieži ir vienīgā institūcija, kuras kompetencē ir palīdzēt grūtībās nonākušajiem iedzīvotājiem. [2]

Vairums klientu uz sociālo dienestu nāk pēc sociālās palīdzības. Tomēr sociālajam darbiniekam arvien biežāk nākas klientam sniegt tieši psihosociālo atbalstu, jo problēmas tam ir radījušas psiholoģisku diskomfortu. Tāpēc sociālajiem darbiniekiem gan sociālajos dienestos, gan arī citās sociālajās institūcijās ir jāizprot gan tas, kas īsti ir psihosociālais darbs, gan arī jāsaprot šā sociālā darba virziena nozīmība klienta problēmu risināšanā.

### **Psihosociālā darba vēsturiskā attīstība**

Klienta izpēte sociālajā darbā sākās jau 19.gs. beigās. Pētījumi pamatoja nepieciešamību izprast klienta personību viņa attiecībās ar apkārtējo pasauli. Šīs pieejas piekritēji uzskatīja, ka nav jāatdala tādi jēdzieni kā „iekšējā pasaule” un „ārējā realitāte”, lai saprastu „cilvēka situācijā” veselumu, t.i., psihosocialitāti. Tajā tiek uzsvērtas cilvēka neizmantotās iespējas un augstu novērtēts personības potenciāls un izaugsmes iespējas atbilstošos apstākļos (resursi, palīdzība), jo psiholoģisko, starppersonu un sociālo problēmu risināšanā „personībai situācijā” palīdzības būtība ir efektīvā līdzdalībā. Tāpēc var teikt, ka psihosociālā pieeja radās līdz ar sociālā darba pirmsākumiem – 19.gs. beigās. [5]

Psihosociālās prakses attīstību sociālajā darbā 19. un 20.gs. var iedalīt vairākos posmos:

#### **➤ Sociālā darba diagnostikas skola**

„Profesionālā sociālā darba pirmsākumi meklējami 19. gs. 80. gadu beigās Amerikā. Tajā laikā divas atšķirīgas teorētiskās pieejas un uz tām bāzētās aģentūras ietekmēja sociālā darba praksi.

Viena no tām bija „Apmetnes māju kustība” (*Settlement House Movement*). Šīs kustības ideja bija, ka izglītotām personām jādzīvo starp ASV nabadzīgajiem imigrantiem, tādējādi dodot kaimiņattiecību izjūtu un veidojot tos par krietniem pilsoņiem. Viena no galvenajām „apmetnes māju” kustības aktīvistēm bija Džeina Adamsa (*Jane Addams*). „Apmetnes māju” kustība par galveno uzskatīja ģimeņu, ar kurām strādāja, adekvātu funkcionēšanu. Viņu klientu problēmas bija

saistītas ar iekļaušanos jaunā, nezināmā kultūrā. Ja klients netika galā ar savām problēmām, tika pieņemts, ka vaina ir sabiedrībā, nevis individuālā, un korekcijas tika paredzētas ne tik daudz individuālajā līmenī, vairāk sabiedrības līmenī, kas prasīja izmaiņas sabiedrībā sociālo reformu ceļā. Kustība noveda pie grupu darba un kopienas organizēšanas prakses sociālā darba profesijā. [6, 29. lpp.]

Apmēram tai pašā laikā attīstījās otra kustība, kas arī ietekmēja sociālā darba praksi un izglītību. Labdarības organizāciju apvienības kustības (LOK) ideoloģijā galvenais uzsvars bija likts uz indivīda problēmām, nevis uz vidi, kurā viņš dzīvo. Spilgta personība LOK profesionālajā kustībā bija Mērija Ričmonda, kura pēc vairāk nekā 40 gadu praktiskas darbības definēja jaunizveidoto „sociālā gadījuma” (*casework*) praksi. 1917.gadā viņa publicēja savu grāmatu „Sociālā diagnoze” („*Social Diagnosis*”), kas kļuva par pamatu sociālā darba izglītībā, mācot „sociālo gadījumu”. Izpēte, reģistrēšana, sadarbība, koordinācija, adekvāts atbalsts un draudzīgi apmeklējumi veidoja šīs jaunās sociālās terapijas pieejas pamatu. M.Ričmonda uzsvēra „katra gadījuma” cēloņu pamatīgas izpratnes nozīmi, tomēr vienlaikus tas bija saistīts ar aizspriedumainiem morāliem vērtējumiem par klienta raksturu.

M. Ričmonda deva lielu ieguldījumu arī profesionālo skolu atvēršanā, kurās sagatavoja nākamos speciālistus. Vēlāk šīs skolas nosauca par „diagnostikas skolām”. Viņas grāmatā „Sociālā diagnoze”, pirmo reizi bija apkopotas *individuālās intervences pieejas*, kas sastāvēja no šādiem pamatposmiem:

- informācijas saņemšana;
- diagnoze (sociālo noviržu stāvokļa pētīšana);
- prognoze (uzlabošanas perspektīvas piedāvāšana);
- ārstēšana (palīdzības sniegšana klientam). [4]

Tāpēc uzskata, ka Mērija Ričmonda ir likusi pamatus psihosociālā darba praksei, definējot individuālo sociālo darbu, kā arī ir rūpējusies par tās attīstīšanu jauno speciālistu izglītošanas procesā.

### ➤ Diagnostiskās pieejas attīstība (1930–1950)

Diagnostisko pieeju tālāka attīstība ir saistīta ar G. Hamiltones darbību, kura paplašināja diagnozes jēdzienu un piedāvāja tam jaunu definējumu saistībā ar sociālā darba tendencēm. Diagnosti sāka

uzskatīt nevis par norādījumu darbībai, bet gan par darba hipotēzi, lai saprastu klienta personību, viņa situāciju un viņa problēmas. „Diagnoze bija kā modelis, kas deva priekšstatu par cilvēka sastapšanos ar situāciju. Tas ļāva G. Hamiltonei ieraudzīt situācijā ne tikai diagnostisko, bet arī novērtēšanas problemātiku.” [7, 19. lpp.]

Šis skatījums diagnostikas skolā ienesa divas jaunas stratēģijas: paredzēšanas attīstīšanu un psiholoģisko atbalstu. Paredzēšanas attīstīšanu klientam diagnostikas skola uzskatīja par prioritāro virzienu, jo tas ļāva atbrīvoties no neapzināta konflikta, bet tas, ka klients apzinājās un saprata savas grūtības, ļāva sociālajam darbiniekam efektīvi īstenot intervenci. Lietojot psihoanalīzes elementus, sociālie darbinieki izmantoja atmiņas un konflikta iespējas, lai atvērtu apzinātās jomas un pieejamās neapzinātās jomas. Psiholoģiskais atbalsts tika virzīts uz to, lai klients iegūtu pārliecību un tā būtu saistīta ar atsevišķiem viņa dzīves attīstības aspektiem. Atbalsta metodes sevī ietvēra izlases procedūras, ar kuru palīdzību tiek atbalstīti vieni, bet apspiesti citi klienta uzvedības aspekti.

***Diagnostiskās pieejas pamatā bija divi pamatprincipi:***

- *sociālā darba palīdzība balstās uz klienta un viņa problēmas individualizāciju;*

- *palīdzība ir virzīta uz cilvēka sociālās dzīves uzlabošanu.*

*Šie divi savstarpēji nosacītie procesi tiek aprakstīti kā diagnoze un ārstēšana. [7]*

Diagnostiskās skolas modelis un tās teorētiskie principi pilnīgi izveidojās līdz 20. gs. vidum. Izpratne par sociālo darbu paplašinājās, uzsverot psiholoģiskā atbalsta nepieciešamību, pievēršot īpašu uzmanību klienta dzīves sarežģīto situāciju psiholoģiskajiem aspektiem.

**➤ Funkcionālās pieejas attīstība (1930–1940)**

Tai pašā laikā, kad attīstījās diagnostiskā pieeja, attīstības ceļu uzsāka arī funkcionālā pieeja. Tā bija raksturīga ar to, ka klienta sociālajā vēsturē arvien vairāk sāka izdalīties sociālās uzvedības aspekti. Pieejas, kas sāka veidoties 20.gs. 20.gadu beigās, atainoja intervences un iejaukšanās koncepcijas, kuras bija veidotas nevis uz ārstēšanas, bet uz palīdzības modeļiem klientam, viņa pielāgošanu vispārpieņemtajiem dzīves darbības standartiem.

**„Intervences koncepcijās” svarīgākie bija šādi procesi:**

- resursu izmantošana;
- „pašsapratnes” fenomena izmantošana darbā ar klientu;
- palīdzība klientam sociālās pašpalīdzības programmas izstrādē. [8, 27.–29. lpp.]

1930.gadā V. Robinsone izdeva grāmatu „Izmaiņu psiholoģija sociālajā individuālajā darbā”, kas kļuva par vienu no svarīgākajiem posmiem sociālā darba praksē. „Uzmanības centrā ir klients un viņa situācija. Svarīgs moments ir klienta dzīves vērtību, viņa individuālās pieredzes, uzvedības un attiecību ar apkārtējiem noteikšana. Klients mijiedarbības procesā ar sociālo darbinieku izvēlas no savas pagātnes tikai to, ko pats uzskata par svarīgu un nepieciešamu situācijas noskaidrošanai. Izejot no sapratnes, ka klients pats vislabāk sevi zina, novērtējumam un diagnozei sociālā darbinieka un klienta mijiedarbības procesā nav dominējošas nozīmes, kā tas tika novērots ārstēšanas koncepcijās. Liela uzmanība tiek veltīta attiecībām, kas izveidojas sociālā darbinieka un klienta starpā, kur viņi ir līdzvērtīgi partneri. Mijiedarbības process šajā pieredzē kļūst par svarīgāku komponentu nekā diagnoze un speciālista vadošā loma.” [7]

20.gs. 40.gados ar Dž.Tafta praksi funkcionālā pieeja ieguva tālāku attīstību. Šajā periodā radās interese par tādiem jēdzieniem kā „struktūra” un „process”, un Dž.Tafts funkcionālās pieejas zinātnisko bāzi balstīja uz tādām indivīda pamatvajadzībām kā klienta atkarība vai neatkarība – viņš piedāvāja veidot palīdzības procesu, vadoties pēc šīm dominantēm. Viņaprāt, „ir jāveido tādas attiecības, kas ļautu klientam pilnā mērā atklāties un apjaust savu individuālo „Es”. [7]

**Funkcionālajā individuālajā darbā izmantoja piecus pamatprincipus:**

1. klienta iesaistīšana diagnosticējošajā situācijā, lai atrastu sociālās funkcionēšanas kļūdas;
2. laika periodu apzināšana un izmantošana (darba sākums, vidus un beigas);
3. sociālās iestādes funkciju izmantošana, lai piedāvātu klientam lomas problēmu risināšanai;
4. sociālā darba procesa struktūras un formas skaidra izpratne;

5. *dažādu sakaru izmantošana sociālā darba procesā, lai palīdzētu klientam.* [8, 78.–80. lpp.]

Sociālā darba prakse funkcionālās pieejas attīstības posmā nāca klajā ar jaunām metodēm, piemēram, darbu ar sociālo gadījumu, kurās tiek atainotas intervences un iejaukšanās koncepcijas, kas ir raksturīgas arī psihosociālajā darbā.

➤ **Psihosociālā darba teorijas un prakses attīstība (1960–1980)**

Praktiskā sociālā darba teorijas attīstība 20.gs. 60.–80.gados notika trijos virzienos:

- 1) tradicionālo metožu teorētiskā attīstība;
- 2) komplekso pieeju attīstība, kas apvienoja teoriju un praksi vienotā paradigmā;
- 3) pieeju attīstība specifiskām klientu grupām. [9]

G.Konopka, M.Ross, H.Perlmane un citi pētnieki sāka meklēt vienotas pieejas, kas ļautu individuālā un grupu darba praktiskās teorijas savienot kopējas zinātnes paradigmas kontekstā. Diskusijas, kuras attīstījās šajā periodā, ļāva tādas kategorijas kā „diagnoze” un „ārstēšana” pārvērst par „novērtēšanu” un „intervenci”, kas ir vispārpieņemti jēdzieni sociālajā darbā.” [8]

20.gs. 60.gados tika dota jauna attīstība diagnostisko un funkcionālo pieeju koncepcijām. Piemēram, F.Holisa 60.gados attīstīja psihosociālās pieejas, balstoties uz psihoanalītisko teoriju, un 1972.gadā izdeva grāmatu „Darbs ar gadījumu: psihosociālā terapija”, kurā izstrādāja tālākos diagnostiskās skolas konceptus. Viņa uzskatīja, ka psihosociālais darbs lielā mērā sastāv no „klienta slimības vēstures” un palīdzības procesa, kas balstās uz subjekta deviantās un dezadaptīvās uzvedības cēloņu izpēti. Metode paredzēja sarežģītu „personības situācijā” diagnostiku ar nepastarpinātu paša klienta piedalīšanos. Papildinot tiešas, nepastarpinātas ārstēšanas metodes, F.Holisa izstrādāja iejaukšanās modeļus, kuros svarīga loma atvēlēja klienta apkārtnei. Psihosociālā pieeja intensīvi tika izmantota individuālo un sociālo problēmu risināšanas gadījumos. [10] 80.gadu sākumā, kad izplatījās sistēmteorija, F.Holisa paplašināja savu metodi un kopā ar R.Vudu turpināja pētīt psihosociālā darba metodes.

60.gados tika uzsvērtā psihosociālā darba attīstība tādā jomā kā darbs ar krīzi. Šajā pieejā tika skaidroti prakses principi darbā ar klientiem krīzes situācijās. Krīžu ārstēšanu uzsāka Ēriks Lindemans (*Lindemann*) ar krīžu intervencēm un citām īslaicīgām ārstēšanas metodēm. [11]

M. Firsovs un B. Šapiro uzskata, ka visu augstāk minēto psihosociālo pieeju veidošanos lielā mērā ietekmējuši šādi faktori:

**1. Psihoanalītiķa Z.Freida darbi.** Līdz 1917.gadam Z.Freids ASV bija zināms tikai nelielam psihiatru un ārstu lokam. 1909. gadā viņš pirmo reizi bija ASV un lasīja lekcijas Masačūsetas štātā Klārka universitātē. Lai gan sabiedrība nebija plaši informēta par psihoanalīzi, M.Ričmonda iekļāva metodoloģijas analīzē psihoanalīzes pieejas un pētīja psiholoģiskos un intrapsihiskos procesus indivīda sociālo problēmu kontekstā, pamatojot diagnosticēšanas zinātnisko procedūru.

**2. Dž.Adamsas diskusija par sociālo reformēšanu.** Viņas veiktais sociālais darbs konkrētās vietās, kur bija vajadzīga viņas palīdzība, prasīja nevis atsevišķas aktivitātes, bet sociālās reformēšanas ilgtermiņa taktikas izstrādi un sociālās likumdošanas attīstīšanu. Tāpēc Dž.Adamsa un viņas sekotāji uzskatīja, ka nevis individuālās aktivitātes, bet tikai profilaktiskais darbs, sabiedrības reformēšana un sociālā likumdošana var atrisināt nabadzības problēmu kopumā. Savā ziņā procedūras, ko piedāvāja Dž.Adamsas piekritēji (dzīvot kopā ar klientiem un ar savu paraugu palīdzēt viņiem manīt dzīvi), bija nezinātniskas. Lai arī Dž.Adamsa 1931.gadā saņēma Nobela prēmiju, tomēr viņas pieejas nebija tik efektīvas kā M. Ričmondas pieejas.

### **„Jēdziena „Psihosociālais darbs” skaidrojums**

Lai saprastu psihosociālā darba saturu, ir nepieciešams jēdziena „psihosociālais darbs” un ar šo jēdzienu saistīto sinonīmu un terminu skaidrojums.

Jēdziens **psihosociāls** (angļu *psychosocial*) ietver gan psiholoģiskos, gan sociālos aspektus, gan arī saista sociālos apstākļus ar garīgo veselību. [12] Tas tiek skaidrots arī kā „tāds, kas raksturo sociālās attiecības saistībā ar psiholoģiskajiem faktoriem”. [13]

Savukārt **psihosociālais darbs** (angļu *psychosocial work*) tiek raksturots kā „sociālā darba virziens, kas pievērš īpašu uzmanību klienta dzīves sarežģīto situāciju psiholoģiskajiem aspektiem”. [14] Vai arī kā „sociālā darba virziens, kurā izmanto lineāro (terapeitisko) paradigmu ar nolūku palīdzēt indivīdam un ģimenei risināt starppersonu, sociālekonomiskās un vides problēmas tiešās prakses veidā. Psihosociālā palīdzība var tikt sniegta tikai mikrolīmenī, kad klients ir indivīds vai ģimene.” [13]

Bieži sociālā darba profesionālajā literatūrā terminu „psihosociālais darbs” izmanto kā sinonīmu jēdzienam „sociālā terapija” (angļu *social therapy*). „**Sociālajā terapijā** izmanto īpašas sociālā darba formas un terapeitiskās metodes, lai mērķtiecīgi ietekmētu klienta un vides attiecības. Sociālajai terapijai ir radniecība ar klīnisko psiholoģiju, sociālo medicīnu un sociālo psihiatriju. Visprecīzāk jēdziena „sociālā terapija” izpratne ir ietverta terminā „sociālā ārstēšana”, turklāt atvaseļošana ir viens no sociālā darba patstāvīgajiem uzdevumiem. Turklāt jēdziens „sociālā terapija” ietver tikai vienu profesionālās darbības daļu, t.i., terapeitisko metožu plānveidīgu izmantošanu klientu psihosociālo konfliktu un problēmu risināšanā, procesā apzināti iesaistot sociālo vidi.” [13]

Arī jēdziens „sociālā ārstēšana” ir sinonīms jēdzienam „psihosociālais darbs”, jo šis termins bieži tiek lietots kā sinonīms jēdzienam „sociālā terapija”. **Sociālā ārstēšana** (angļu *social treatment*) sociālajā darbā ir pasākumu komplekss, kura mērķis ir noteikt sociālo diagnozi un sniegt palīdzību sociālās krīzes situācijās. Sociālā ārstēšana ir starppersonu palīdzības veids, kurā tiek izmantotas tiešās un netiešās iejaukšanās stratēģijas, lai palīdzētu indivīdiem, ģimenēm un mazajām sociālajām grupām uzlabot sociālo funkcionēšanu un atrisināt sociālās problēmas.

Savukārt **psihosociālā terapija** (angļu *psychosocial therapy*) ir attiecības, kuras norisinās starp profesionāli un indivīdu, ģimeni vai grupu ar mērķi palīdzēt klientam pārvarēt īpašas sociālas vai emocionālas problēmas, lai sasniegtu noteiktu labklājību. Psihosociālā terapija ir psihoterapijas forma, kura uzsver mijiedarbību starp klientu un klienta vidi. Psihosociālais terapeits fokusējas uz starppersonu un sociālo attiecību problēmām. Psihosociālais terapeits meklē pieejamos resursus vai izveido un apvieno tos ar indivīda un ģimenes attiecībām, lai palīdzētu cilvēkiem mainīt uzvedību, individualitāti vai situācijas.

Šādas rīcības mērķis ir panākt apmierinājumu un funkciju realizēšanu saskaņā ar personas vērtībām, mērķiem un pieejamajiem resursiem sabiedrībā. [13]

Sociālā darba literatūrā jēdziens „psihosociālais darbs” sastopams diezgan reti, tā vietā biežāk tiek lietoti tādi jēdzieni kā „sociālā ārstēšana”, „sociālā terapija” u.c.

Iepriekšminētās definīcijas nosaka, ka psihosociālais darbs ir sociālā darba virziens, kurš tiek veikts mikrolīmenī, palīdzot indivīdam vai ģimenei risināt sociālās problēmas, kurās ir sociālu un psiholoģisku aspektu mijiedarbība tiešā prakses veidā, un tāpēc jēdzieni „sociālā ārstēšana” un „sociālā terapija” ir sinonīmi jēdzienam „psihosociālais darbs”. Savukārt jēdziens „psihosociālā terapija” nav sinonīms jēdzienam „psihosociālais darbs”, jo ir cits psihosociālā darba līmenis ar papildspecializāciju terapijā.

### **Psihosociālā darba pamatprincipi**

Lai izprastu psihosociālā darba pamatprincipus, ir jābūt skaidriem psihosociālā darba mērķiem, uzdevumiem un metodēm, kā arī sociālā darbinieka izmantotajām lomām psihosociālā darba procesā, būtiskākajām prasmēm psihosociālajā darbā un teorijām un pieejām, ko izmanto psihosociālajā darbā.

V.Gordons uzskata, ka psihosociālā darba **mērķis** ir stiprināt cilvēka spējas un prasmes savu problēmu pārvarēšanā un uzlabot viņa vides kvalitāti tā, lai tiktu panākta vislabākā iespēja saskaņot cilvēka vajadzības ar viņa spējām adaptēties konkrētajā situācijā. [8]

*G.Egans savā grāmatā „Palīdzētāja prasmes” („The skilled helper”) par svarīgākajiem sociālā darbinieka uzdevumiem, veicot psihosociālo darbu, uzskata:*

1. Izmantot un novērtēt klienta dažādību;
2. Cienīt atšķirības;
3. Izprast un novērtēt klienta personību;
4. Cienīt klientu kā individualitāti;
5. Ļaut klientam sajust, ka esat klienta rīcībā;
6. Pieņemt klienta pasauli;
7. Akceptēt klienta dzīves kārtību;

## 8. Empātiski sadarboties ar klientu. [15]

Tāpat psihosociālā darba mērķis ir stiprināt cilvēka spējas un prasmes problēmu pārvarēšanas procesā, saskaņojot cilvēka vajadzības un viņa spējas adaptēties situācijā, savukārt sociālā darbinieka uzdevumi mērķa īstenošanas procesā nosaka nepieciešamību iedziļināties klienta personībā, pieņemt viņu tādu, kāds viņš ir, neuzspiežot savus profesionālos uzskatus un savu gribu.

*Klientam, vērstoties pēc palīdzības pie sociālā darbinieka īpaši dramatiskos (kritiskos) dzīves brīžos, ir ārkārtīgi svarīga pat vienkārša kopā būšana ar kādu, kas viņu saprot. Tāpēc palīdzēšana prasa noteiktu klātbūtnes intensitāti un uzmanības pakāpi, un to nodrošina prasmīga komunikācija: gan verbālā, gan neverbālā, kā arī jūtu atspoguļošana, lai parādītu klientam, ka viņš tiek saprasts.* [8]

*Lai veiktu psihosociālo darbu, sociālajam darbiniekam ir nepieciešams lietot dažādas sociālā darba metodes.*

- Sociālā darba metode – **intervēšana** – psihosociālajā darbā ir būtiska, lai saprastu, ko tieši klients uzskata par savu problēmu, kā arī lai uzzinātu pārējo sociālā gadījuma risināšanai nepieciešamo informāciju. Pēc M.Šūbertas domām, veiksmīgai intervēšanai ir daži pamatnosacījumi:
  - 1) klientam ir jāpievērš nedalīta uzmanība;
  - 2) intervētājs nedrīkst steigties ar saviem secinājumiem;
  - 3) jālūdz klientam paskaidrot to, kas liekas nesaprotams.

[17]

- Ne mazāk svarīgāka ir **aktīvās klausīšanās** metode, kad sociālais darbinieks pievērš uzmanību gan klienta neverbālajam izturēšanās veidam, gan sarunā teiktajam, gan kontekstam, kas paliek neizteikts tiešajā sarunā. [16]
- Problēmsituācijas precizēšanas procesā tiek izmantota arī **pārfrāzēšana**, kad klienta teiktais tiek atkārtots citiem vārdiem, lai pārlicinātos, vai tas pareizi saprasts, un lai atbalstītu klientu. [16]
- Psihosociālajā darbā plaši tiek izmantota **konsultēšana jeb padomdošana** – „tiešas saskarsmes un mijiedarbības process starp klientu un sociālo darbinieku, kura laikā klientam palīdz mainīt attieksmi pret dažiem savas personības vai apkārtējās

vides aspektiem vai paciest, pieļaut tos. Konsultēšanai ir divi galvenie mērķi:

- 1) palīdzēt personai izprast savas sociālās problēmas būtību, kā arī diskusijās iegūt jaunu pieredzi;
- 2) nodrošināt personai pieredzi, kura, risinot personiskos un starppersonu konfliktus, ļaus viņai atbilstoši rīkoties, lai atrisinātu problēmu. [13]

Konsultēšana paredz:

- stiprināt klienta spējas tikt galā ar situāciju – mācīt stresa noņemšanas paņēmienus, mācīt, atbalstīt un attīstīt problēmu risināšanas prasmes;
- mācīt pozitīvu skatījumu uz nākotni. [16]

➤ Ļoti specifiska psihosociālā darba metode ir **krīzes intervence**.

M. Peins krīzes intervences procesa aprakstā min, ka:

- 1) „tā ir darbība, lai pārtrauktu notikumu virkni, kas noved pie cilvēka normālas funkcionēšanas graušanas”;
- 2) šai darbībai ir laika ierobežojums, jo krīzes gadījumā klientam ir jāpalīdz ātri, bieži vien jau tad, kad vēl nav noskaidrotas visas detaļas, kas saistās ar šo situāciju;
- 3) jārēķinās, ka klienta reakcijas krīzes gadījumā var atšķirties no viņa reakcijām ikdienā risinātajos sociālajos gadījumos;
- 4) „krīzes intervencē izmanto praktiskus uzdevumus, lai palīdzētu cilvēkam pielāgoties, taču svarīga ir arī pievēršanās cilvēku emocionālajai reakcijai uz krīzi un ilgstošām pārmaiņām viņu spējās tikt galā ar ikdienas problēmām”. [18]

Risinot psihosociālās problēmas, notiek gan sociālā darbinieka un klienta sadarbība, gan arī sociālās funkcionēšanas uzlabošana – tiek uzlabotas arī emocionālās un psiholoģiskās funkcijas. Tādējādi tiek paaugstināta un veicināta cilvēka kompetence un apmierinātība ar ikdienas dzīves līmeni, tāpēc sociālajam darbiniekam ir jārada klientā drošība un pārliecība, ka viņa problēma tiks uzklautāta un tiks meklēts atbilstošs risinājums. Lai šo palīdzības procesu psihosociālā darba procesā varētu profesionāli veikt, sociālajam darbiniekam nepieciešams izmantot dažādas lomas: sociālā gadījuma vadītājs,

konsultants, sarunu biedrs, padomdevējs, izglītotājs, plānotājs, atbalstītājs, iedrošinātājs, attīstītājs, izmaiņu veicējs, starpnieks u.c. [19] Savukārt šo lomu īstenošanai ir nepieciešamas dažādas sociālā darba zināšanas un prasmes, kas ļautu veikt mērķtiecīgas darbības.

**ASV Nacionālā sociālo darbinieku asociācija (NASW) ir noteikusi prasmes, kas nepieciešamas sociālajam darbiniekam, veicot sociālā gadījuma vadīšanu, kas ir psihosociālā darba pamatā:**

- reālistiski domāt un plānot darbības;
- detalizēti izvērtēt rīcības plāna realizēšanu un ticamību;
- izsvērt darbības alternatīvas;
- paredzēt un novērtēt lēmumu iespējamo ietekmi;
- noteikt prioritātes;
- pieņemt lēmumus;
- vienlaicīgi veikt dažādus uzdevumus un īstenot dažādas lomas;
- saglabāt personisko līdzsvaru;
- izmantot savu izpratni par dažādiem faktoriem situācijas mērķu sasniegšanai;
- veicināt klientu darboties, izmantojot viņa specifiskos talantus, un kompensēt ierobežojumus;
- efektīvi komunicēt;
- izlēmīgi un apņēmīgi rīkoties. [20]

Par sociālajam darbiniekam nozīmīgām, svarīgām un būtiskām prasmēm atzīts plašs prasmju loks, kuras nepieciešamas, strādājot psihosociālo darbu ar klientu. Svarīgi, lai sociālā darba speciālists katrā individuālajā gadījumā lietotu tās prasmes, kas būtu aktuālas tieši konkrētā sociālā gadījuma risināšanā.

### **Psihosociālā darba mērķis un uzdevumi darbā ar klientu akūtas krīzes situācijās**

Visbiežāk un visplašāk sociālie darbinieki psihosociālo darbu izmanto gadījumos, kad klients nonācis krīzes situācijā. Tāpēc ir svarīgi izprast psihosociālā darba mērķus un uzdevumus, strādājot ar klientu akūtas krīzes situācijā.

Brents Hafens (*Brent K.Hafen*) un Katrīna Freindsena (*K.Freindsen*) uzskata, ka „*loti nozīmīgs faktors akūtas krīzes situācijās ir neatliekamība, jo krīzes situācijā nonācis cilvēks jūtas zaudējis kontroli, izmisis, sasprindzis, tuvu panikai, tādēļ palīdzības aizkavēšanās var novest viņu līdz pašnīcināšanai*”. [21]

Lai tiktu izstrādāts psihosociālā darba modelis profesionāļiem un institūcijām akūtas psihosociālās aprūpes situācijās Eiropā, 2000.gada maijā konferencē „*Psihosociālā akūtā aprūpe*”, kas notika Vīnē, tika sapulcināti psihosociālā darba profesionāļi no visām Eiropas valstīm. Tajā tika izvirzīts mērķis *psihosociālajā aprūpē akūtās krīzes situācijās „samazināt traumatiskā notikuma negatīvos iespaidus un ciešanas, kā arī novērst esošos traucējumus, lai tiešā veidā palīdzētu samazināt krīzi un stresa simptomus, novēršot to kaitīgo psiholoģisko ietekmi*”, piebilstot, ka „*krīzē cietušajam jāpalīdz atgūt līdzsvaru tik ātri, cik vien tas ir iespējams, kā arī jāparūpējas par visiem citiem situācijā iesaistītajiem*”. [22]

Psihosociālais darbs akūtas krīzes situācijā nozīmē psiholoģiskās palīdzības veidu, kas ir *vērsts uz aktuālo problēmu un cilvēka emocionālo stāvokli, nevis uz cilvēka personību un dzīves pieredzi kopumā, par šī darba mērķi izvirzot:*

- *palīdzēt cilvēkam samazināt psiholoģiskās spriedzes līmeni;*
- *izveidot labāku izpratni par problēmsituāciju;*
- *izveidot reālu darbības plānu tuvākajam laikam.*

Tāpēc palīdzība krīzē ir īslaicīga un virzīta uz atbalsta sniegšanu akūtā perioda laikā, lai cilvēks spētu atgriezties ikdienas funkcionēšanas līmenī un pats spētu meklēt iespējas savu problēmu turpmākajai risināšanai. Nespēja atrisināt krīzi rada ilgstošus emocionālus un fiziskus traucējumus, tāpēc būtiska ir savlaicīga un atbilstoša palīdzība krīzē. [3]

Dž. Mičels (*Jeffrey T.Mitchell*) un H. Resniks (*H.L.P.Resnik*), uzskatot *krīzes mazināšanu par psihosociālā darba galveno mērķi, ar četrām pamattēzēm raksturo, kāpēc tiek īstenota iejaukšanās krīzē:*

1. **Lai pasargātu klientu no lielāka stresa.** Dažos gadījumos tas gluži burtiski nozīmē klienta pasargāšanu no fiziska ļaunuma, piemēram, pašnāvības.

2. **Lai dotu klientam cerību**, jo cilvēks, kurš pārdzīvo dziļu krīzi, visdrīzāk jūtas bezpalīdzīgs un bezcerīgs. Krīzes sākumā viņam var likties, ka labāk nekļūs nekad un ka viņš mūžīgi mocīsies ar šīm agoniskajām sāpēm un apjukumu. Sociālajam darbiniekam ir jāpalīdz viņam saprast, ka tomēr būs labāk. Sniedzot viņam cerību, tiek dots iemesls pārvarēt krīzi.
3. **Lai palīdzētu klientam mobilizēt pieejamos resursus**. Identificēt ārējos resursus nav grūti. Grūtāk ir palīdzēt klientam saskaņot iekšējos resursus, jo viņš, iespējams, jūtas sakauts, apjucis, bezpalīdzīgs un mazvērtīgs. Sociālajam darbiniekam ir jāpalīdz viņam notice, ka viņš ir stiprs, gudrs, apdāvināts un ar lielām iespējām, tādējādi klients var sevī rast spēku krīzes pārvarēšanai.
4. **Lai palīdzētu cilvēkam atgriezties vismaz tajā stadijā, kurā viņš atradās pirms krīzes**. Bieži vien pēc krīzes pārvarēšanas var konstatēt, ka cilvēks jūtas labāk nekā pirms krīzes. Viņš ir atklājis jaunus aizsardzības mehānismus un paņēmienus, kurus izmantot tad, kad vairs nedarbojas vecās metodes. Ir uzlabojies klienta funkcionēšanas līmenis, kā rezultātā viņš ir kļuvis mazāk ievainojams, un nākotnē viņam būs vieglāk izsargāties no krīzēm. [23]

Vienojošais faktors, apkopojot minētos dažādu autoru izvirzītos mērķus psihosociālā darba veikšanai ar klientu akūtas krīzes situācijā, ir samazināt traumatiskā notikuma ietekmi un psiholoģiskās spriedzes līmeni, kā arī atgriezt klientu ikdienas funkcionēšanas līmenī, sniedzot neatliekamu, savlaicīgu un atbilstošu palīdzību.

*Lai sasniegtu šo mērķi, sociālais darbinieks izvirza sev virkni uzdevumu:*

- **palīdzēt**, lai klients uzdrošinātos brīvi izpaust savus pārdzīvojumus: bēdas, sāpes, vainu un agresivitāti. Tā sociālais darbinieks palīdz saskaņot, ka krīzes izpausmes pilnīgi atbilst notikušajam, ka tās nav nedabiskas, slimīgas vai bīstamas;
- sociālā darbinieka zināšanas par krīzes dabu un gaitu, kā arī spēja redzēt notiekošo kopumā palīdz klientā **rosināt**

**cerības**, ka kādreiz viss pāries, kaut arī klients šobrīd negrib un nespēj tam ticēt. Šīs „aizstājējas cerības” ir viena no nozīmīgākajām krīzes ārstēšanas sastāvdaļām: palīdzības sniedzējam nav reizē ar klientu jāuztraucas, kopā jāpārdzīvo viņa izjūtas, bet jāskatās to savstarpējā saistība un jāatzīst šo izjūtu svarīgums klientam;

- **sniegt klientam atbalstu**, līdzsvarot viņu un, palielinot viņa izturību, mazināt pārsteidzīgu vai pašdestruktīvu rīcību, piemēram, alkohola vai tablešu lietošanu un pašnāvības vai norobežošanās tieksmes;
- **mazināt klienta ciešanas** – sadarbībā ar ārstu var nodrošināt klientu ar zālēm vai uz laiku atbrīvot no darba. Nevienam nav labuma, ja darba vietā kāds caurām dienām raud vai ir miegains, jo naktis pavada nomodā. Ar piederīgu un draugu līdzdalību iespējama arī citāda palīdzība;
- **rūpēties, lai arī pārējie ģimenes locekļi tiktu iesaistīti krīzes risināšanā**, izjūtot to kā kopīgu visiem, kurā viens no viņiem cietis īpaši smagi, jo krīzes laikā mēdz rasties kopējas problēmas vairākiem ģimenes locekļiem. Ja tas neveicas, pārējo ģimenes locekļu atbildības izjūta mazinās. Viņi atbildību pilnībā novirza uz sociālo darbinieku, tādēļ ģimenes sadarbība turpmāk cieš vēl vairāk. [24]

Psihosociālajam darbam sociālā darba praksē ir dažādas šķautnes: darbs ar dažādu mērķgrupu klientiem, ar klientiem krīzes situācijās, dažādu sociālo institūciju klientiem, un katrā konkrētajā gadījumā tiek izmantotas atbilstošas sociālā darbinieka lomas un metodes, lai sociālais darbinieks caur noteiktajiem uzdevumiem varētu sasniegt izvirzīto mērķi.

Raksta autore vēlas uzsvērt, ka pastāv divas atšķirīgas krīzes intervences pakāpes. K.Slaikejs (*K.Slaikeu*) visaptverošās krīzes intervences modelī izdala divu pakāpju intervenci: pirmās pakāpes intervenci jeb **pirmo palīdzību akūtas krīzes situācijās** un otrās pakāpes intervenci jeb **krīzes terapiju**. Šī modeļa darbības norise aplūkota 1.tabulā.

## Visaptverošās krīzes intervences modelis [26]

Nosacījumi	Pirmās pakāpes intervence – <b>pirmā palīdzība akūtas krīzes situācijā</b>	Otrās pakāpes intervence – <b>krīzes terapija</b>
<b>Ilgums</b>	No dažām minūtēm līdz stundām	No dažām nedēļām līdz mēnešiem
<b>Palīdzības sniedzējs</b>	Sociālie darbinieki, psihologi, medicīnas darbinieki, pedagogi, mācītāji utt.	Psihoterapeiti, psihologi, psihiatri
<b>Vieta</b>	Mājās, sabiedriskās vietās: skolā, sociālajā institūcijā, baznīcā utt.	Terapijas vietās: klīniskās, garīgo slimību centros, rehabilitācijas iestādēs utt.
<b>Mērķis</b>	Nodrošināt savlaicīgu palīdzību: sniegt atbalstu, novērst destruktīvu rīcību, sniegt informāciju par citiem palīdzības sniedzējiem	Atrisināt krīzi: izpētīt krīzes notikumu, integrēt šo notikumu atpakaļ dzīvē, nostiprināt vēlmi dzīvot tālāk
<b>Procedūra</b>	Pirmās palīdzības akūtas krīzes situācijā 5 soļi	Multimodāla krīzes terapija

Analizējot abu pakāpju intervences modeļus, redzam, ka krīzes terapija, atšķirībā no pirmās palīdzības akūtas krīzes situācijā, prasa ne tikai vairāk laika, bet arī vairāk prasmes un speciālu palīdzības sniedzēja apmācību, jo tās darbība tiek balstīta uz Lazara (*Lazarus*, 1981) izstrādāto multimodālo krīzes terapiju, kuru var veikt tikai speciālisti, kas izgājuši speciālu terapijas apmācības kursu, piemēram, psihoterapeiti, psihiatri, psihologi. Abu pakāpju intervences atšķiras arī ar darbības lokalizācijas vietu: pirmā palīdzība akūtas krīzes situācijā var tikt sniegta praktiski visur, bet krīzes terapijai attiecībā uz fizisko telpu ir tieši tādas pašas prasības kā psihoterapijā – izolēta istaba, kurā darbinieks un klients vienas sesijas ietvaros var netraucēti strādāt stundu vai vairāk.

Pirmās palīdzības akūtas krīzes situācijā un krīzes terapijas salīdzināšana palīdz nonākt pie secinājuma, ka pirmā palīdzība akūtas krīzes situācijā ir pielietojama sociālajā dienestā un citās sociālajās institūcijās, psihosociālajā darbā ar akūtas krīzes situācijām, jo, nodrošinot tūlītēju palīdzību un sniedzot atbalstu, tiek novērsta destruktīva rīcība, bezpalīdzība un tiek dota iespēja klientam pašam rast risinājumu. Pretstatā tam krīzes terapija sniedz ilglaicīgu palīdzību, kas vērsta uz akūtas krīzes situāciju, kurai nav rasts risinājums. Turklāt šo terapiju nespēj veikt sociālais darbinieks sociālajā dienestā, jo nepieciešama īpaša terapijas vieta un apmācīti speciālisti.

Pirmās palīdzības mērķi akūtas krīzes situācijās K.Slaikejs ir definējis šādi: „*Nekavējoties palīdzēt atgūt problēmas risināšanas spējas, sniegt atbalstu, samazināt vai novērst destruktīvo darbību iespējas un parādīt iespējamus resursus.*”

Salīdzinot iepriekš analizēto psihosociālā darba mērķi ar pirmās palīdzības akūtas krīzes situācijās mērķi (skatīt 2.tabulu) redzam, ka izvirzītie mērķi pēc būtības neatšķiras, tomēr ietver krīzes fokusu.

2.tabula

**Psihosociālā darba un pirmās palīdzības krīzes situācijā mērķu salīdzinājums**

Psihosociālā darba mērķis akūtas krīzes situācijās	Pirmās palīdzības mērķis akūtas krīzes situācijās	Salīdzinājums
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sniegt neatliekamu, savlaicīgu un atbilstošu palīdzību;</li> <li>- samazināt traumatiskā notikuma ietekmi un psiholoģiskās spriedzes līmeni;</li> <li>- atgriezt klientu ikdienas funkcionēšanas līmenī.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nekavējoties palīdzēt atgūt problēmas risināšanas spējas;</li> <li>- samazināt vai novērst destruktīvo darbību iespējas;</li> <li>- sniegt atbalstu;</li> <li>- parādīt iespējamus resursus.</li> </ul>	<p>Abos formulētajos mērķos ir uzsvērts:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- neatliekama palīdzības sniegšana;</li> <li>- traumatiskā notikuma ietekmes samazināšana;</li> <li>- atbalsta sniegšana.</li> </ul> <p>Vienā mērķa formulējumā ir uzsvērts darbs ar resursiem, kas būtībā nozīmē to pašu, ko otrā mērķa formulējumā – atbilstošas palīdzības sniegšana.</p>

K. Slaikejs savā grāmatā „Krīzes intervence” sniedz skaidrojumu pirmās palīdzības akūtas krīzes situācijā mērķa īstenošanai:

**1. Atbalsta sniegšana.** Cilvēkam, kuram ir grūti, labāk nebūt vienam. Piedāvājot palīdzīga pleca sajūtu, atbalsts kļūst par viscilvēciskāko aspektu krīzes iekļaušanās procesā. Tas ļauj cilvēkam izrunāt savas izjūtas, šaubas un bailes. No sociālā darbinieka puses tiek gaidīta rūpju un siltuma izpausme, kas sagatavotu atmosfēru emociju (dusmu un baiļu) izpaušanai. Atbalsta sniegšana palīdz cilvēkiem atgūt savas stiprās puses, jo krīzes laikā koncentrēšanās parasti notiek tikai uz vājajām pusēm.

**2. Pašiznīcinošas un destruktīvas rīcības nepieļaušana.** Dažus cilvēkus krīze noved pie vardarbīgas rīcības, tāpēc sociālā darbinieka uzdevums ir nepieļaut pašiznīcinošu un destruktīvu rīcību gan pret sevi, gan citiem.

**3. Informēšana par papildu resursiem.** Ja sociālais darbinieks pārliecinās, ka sniegtā palīdzība nav bijusi pietiekami efektīva, viņš var norādīt vēl uz kādu speciālistu vai institūciju, kur griezties pēc palīdzības. Tā var būt, piemēram, psihologa vai psihoterapeita konsultācija, juridiska konsultācija u.tml.

Savlaicīgas un atbilstošas palīdzības sniegšanai pirmās pakāpes intervences jeb pirmās palīdzības akūtas krīzes situācijā ietvaros K.Slaikejs piedāvā 5 konkrētus darbības soļus, kuri attēloti 3.tabulā.

3.tabula

### 5 soļi pirmās palīdzības sniegšanā akūtas krīzes situācijā

Solis	Palīdzētāja uzvedība	Mērķis
<b>1. Psihologiskā kontakta izveidošana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uzvedināt klientu uz sarunu;</li> <li>- klausīties informācijā un izteiktajās sajūtās;</li> <li>- apkopot dzirdētos faktus un izjūtas;</li> <li>- izrādīt empātisku attieksmi, rūpes;</li> <li>- fiziski pieskarties;</li> <li>- kontrolēt saspringto situāciju</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Likt klientam justies sadzirdētam, saprastam, pieņemtam un atbalstītam;</li> <li>- samazināt emocionālo stresu;</li> <li>- atjaunot klienta problēmrisināšanas spējas</li> </ul>

3.tabulas turpinājums

<p><b>2. Problēmas izpētišana</b></p>	<p>Uzzināt par</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>neseno pagātņi:</i></li> <li>- notikumiem pirms krīzes;</li> <li>- pirmskrīzes vajajām un stiprajām pusēm;</li> <li>- <i>tagadni:</i></li> <li>- pašreizējām vajajām un stiprajām pusēm;</li> <li>- personiskajiem (iekšējiem) resursiem;</li> <li>- sociālajiem (ārējiem) resursiem;</li> <li>- to, kā viss var beigties</li> <li>- <i>tuvāko nākotni:</i> plāniem un lēmumiem tuvākajam laikam</li> </ul>	<p>Izvērtēt, kuras ir steidzamās vajadzības un kuras tās, ko var nodrošināt vēlāk</p>
<p><b>3. Iespējamo risinājumu meklēšana</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pajautāt, ko klients ir paveicis līdz šim;</li> <li>- noskaidrot, ko viņš varētu darīt;</li> <li>- piedāvāt citas alternatīvas – jaunu uzvedības modeli, jaunu problēmdefinējumu, vides maiņu, trešās puses palīdzību utt.</li> </ul>	<p>Noteikt vienu vai vairākus risinājumus steidzamajām vajadzībām</p>
<p><b>4. Palīdzības sniegšana konkrēto darbību veikšanā</b></p>	<p>Ja klients <u>spēj rīkoties pats</u>, tad darbojas šāds modelis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mēs runājam, jūs rīkojaties;</li> <li>- tiek slēgts mutisks vai rakstisks līgums starp klientu un palīdzības sniedzēju.</li> </ul> <p>Ja klients <u>nespēj rīkoties pats</u>, tad darbojas šāds modelis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mēs runājam, es rīkojos jūsu vārdā;</li> <li>- līgumā vajadzētu iekļaut ģimenes vai sabiedrības resursus</li> </ul>	<p>Izpildīt steidzamo vajadzību izvīrītos risinājumus</p>
<p><b>5. Novērtēšana</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Izvērtēt veiktās darbības;</li> <li>- noteikt, kādi varētu būt tālākie soļi</li> </ul>	<p>Ja novērtējums uzrāda, ka steidzamās vajadzības nav apmierinātas, vajadzētu atgriezties atpakaļ pie 2. soļa – problēmas izpētišanas un atkal soli pa solim virzīties uz 3., 4. un 5. soļa mērķu īstenošanu</p>

Lai sociālais darbinieks varētu vadīties pēc šiem pieciem soļiem, būtu jāzina konkrētas metodes, kuras mēģināsim atpazīt un aprakstīt K.Slaikejs piecu soļu paplašinātajā aprakstā:

### **Problēmas izpētīšana**

- Problēmas izpētīšana balstās uz trim jomām: nesenā pagātne, tagadne un tuvākā nākotne.

*Nesenā pagātne* attiecināma uz apstākļiem, kuri ir noveduši līdz krīzei, it īpaši notikums, kas izraisījis krīzi (mīlotā cilvēka nāve, bezdarbs, ievainojums, šķiršanās). Svarīgi noteikt, kādas ir bijušas klienta vājās un stiprās puses pirms krīzes. Problēmas izpētīšanas process tiek balstīts uz krīzes teoriju, kas apgalvo, ka krīzi izraisa kāds konkrēts notikums – nespēja tikt galā ar šo notikumu noved līdz krīzes stāvoklim. Tāpēc sociālajam darbiniekam būtu nepieciešams uzdot sev un netieši arī klientam jautājumu: kas tas ir par notikumu un kāpēc ir grūtības ar to tikt galā?

*Tagadnes* situācijas izzināšana ietver jautājumus: kas? kurš? kur? kad? un kā? Sociālajam darbiniekam ir jāzina, kurš ir iesaistīts, kas notika, kur notika, kad, kā utt. To var panākt, palīdzot klientam izstāstīt stāstu. Sociālajam darbiniekam vajadzētu uzdot vienkāršus, skaidrus jautājumus. Jautājumiem ir jābūt saprotamiem un konkrētiem, vienā reizē vajadzētu uzdot tikai vienu jautājumu. Svarīgi ir ieklausīties tajā, kā cilvēks jūtas tagad, kāda ir krīzes ietekme uz ģimenes dzīvi, uz draudzību un fizisko veselību, kā tas ietekmē ikdienas rutīnu un kāds ir cilvēka garīgais stāvoklis. Uzmanība ir jāpievērš gan stiprajām, gan vājajām pusēm. Piemēram, kuras klienta dzīves sfēras krīze nav ietekmējusi? Kādas nodarbes ir klienta ikdienas sastāvdaļa? Vai kāds no ģimenes locekļiem vai draugiem var palīdzēt? Īpašu uzmanību klientam jāpievērš tad, ja agrāk ir bijuši pašnāvības mēģinājumi, kā arī tieksme uz destruktīvu rīcību.

Visbeidzot, kādas varētu būt *tuvākās nākotnes* grūtības klientam un viņa ģimenei? Galvenais mērķis šajā solī ir sagrupēt cilvēku vajadzības steidzamajās un tajās, kuras var pagaidīt. Apmulsuma stāvoklī cilvēki cenšas paveikt visu un uzreiz. Ļoti bieži netiek domāts par to, kas būtu jā dara tagad, bet kas var pagaidīt dažas dienas, nedēļas vai pat mēnešus. Šeit sociālajam darbiniekam ir svarīgi

sadarboties ar klientu un palīdzēt izšķirt, kas ir svarīgs, steidzams, bet kas var pagaidīt.

Situācijas vienkārša izstāstīšana kādam, kas to uzklausa, var palīdzēt klientam labāk saprast, kas ir jādara vispirms un kas pēc tam, pie tam arī stāsta izstāstīšana spēj sniegt emocionālu atvieglojumu.

Secinām, ka problēmas izpētīšanas procesā sociālais darbinieks var izmantot aktīvās klausīšanās, pārfrāzēšanas, iedrošināšanas, noskaidrošanas, kopsavilkuma izveidošanas metodes, kā arī nepieciešamības gadījumā var lietot konfrontēšanas metodi, lai norādītu uz pretrunām starp klienta vārdiem un darbiem.

#### • Iespējamo risinājumu meklēšana

Trešais pirmās palīdzības solis akūtas krīzes situācijās ir neatliekamo vajadzību alternatīvo risinājumu apzināšanās. Sociālais darbinieks izmanto pieeju „soli pa solim”, uzzinot, ko klients jau ir mēģinājis darīt līdz šim. Pēc tam palīdz klientam izdomāt, kādas varētu būt alternatīvas, un tikai tad pats speciālists izsaka savus piedāvājumus alternatīvajiem risinājumiem. Tiek izskatīti katra risinājuma plusi un mīnusi. Klientiem vajadzētu uzticēt darīt tikai tik daudz, cik viņi paši spēj. Jau izvēloties alternatīvos risinājumus, klients tiek pamudināts rīkoties, izmantojot savas stiprās puses. Šajā procesā var palīdzēt jautājumu uzdošana klientam par to, kā viņš līdz šim ir ticis galā ar sarežģītām situācijām. Tikai tad, kad ir izpētītas klienta domas un idejas, sociālais darbinieks iesaistās prāta vētrā, sniedzot savus piedāvājumus risinājumam. Sociālajam darbiniekam ir svarīgi izpētīt, kādi šķēršļi varētu rasties konkrētā plāna realizēšanā.

Šī soļa realizēšanas mērķis ir rast vismaz vienu risinājumu neatliekamo vajadzību apmierināšanai. Sociālajam darbiniekam un klientam abpusēji jāvienojas par izvēlēto risinājumu atbilstību un pieejamību.

Secinām, ka iespējamo risinājumu meklēšanas procesā sociālais darbinieks var izmantot iedrošināšanas, aktīvās klausīšanās, plānošanas, analizēšanas un kopsavilkuma izveidošanas metodes.

#### • Palīdzības sniegšana konkrētu darbību veikšanā

Ceturtais solis palīdz klientam veikt konkrētas darbības – tas nozīmē steidzamo vajadzību apmierināšanu. Šīs darbības var būt gan

Ļoti vienkāršas, piemēram, vienošanās par satikšanos vēlreiz, gan sarežģītas, piemēram, neatliekama konsultācija ar mediķiem vai pat hospitalizācija. Svarīgi atcerēties, ka klientam vajadzētu uzticēt darīt tikai tik daudz, cik viņš ir spējīgs īstenot. Tikai tad, ja apstākļi liedz klientam rīkoties pašam, sociālais darbinieks var uzņemties daļu klienta pienākumu. Atkarībā no klienta spējas vai nespējas rīkoties, speciālistam vajadzētu izvēlēties rīkoties, vadoties pēc viena no diviem modeļiem: „Mēs runājam, jūs rīkojaties” vai „Mēs runājam, es daru jūsu vārdā”, kas atainoti 4.tabulā.

4.tabula

„Mēs runājam, jūs rīkojaties”	„Mēs runājam, es rīkojos jūsu vārdā”
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saruna norisinās starp sociālo darbinieku un klientu;</li> <li>2. Klients uzņemas atbildību par turpmāko darbību;</li> <li>3. Turpmāk jebkura vienošanās ir tikai starp klientu un sociālo darbinieku.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saruna norisinās starp sociālo darbinieku un klientu;</li> <li>2. Gan klients, gan sociālais darbinieks uzņemas atbildību par veicamajām darbībām;</li> <li>3. Vienošanās procesā var tikt iesaistīti gan citi speciālisti, gan citas institūcijas.</li> </ol>

Ja klients var nodarīt pāri sev vai citiem, vai arī klients nespēj par sevi rūpēties, tad sociālais darbinieks rīkojas pēc modeļa „Mēs runājam, es rīkojos jūsu vārdā”. Ja klients neapdraud sevi un citus, kā arī, ja viņš ir spējīgs pats rīkoties (aizbraukt mājās, piezvanīt laulātajam draugam), tad sociālajam darbiniekam vajadzētu rīkoties pēc modeļa „Mēs runājam, jūs rīkojaties”. Pastāv arī citas atšķirības starp modeļiem. Modelī „Mēs runājam, jūs rīkojaties” sociālais darbinieks aktīvi klausīsies un sniegs padomu, kā rīkoties, turpretī modelī „Mēs runājam, es rīkojos jūsu vārdā” klausīšanās procesam sekos satura atstāstīšana, izmantojot dažādas diskusijas frāzes.

Bieži vien klienti, neizprotot jaunus apstākļus, situāciju un pieredzi, runā par to, ka viņiem ir bailes „sajukt prātā” vai „pazaudēt kontroli”, uzskatot savas izjūtas par reālu zīmi šīm bailēm. Sociālajam darbiniekam šādā gadījumā ir pienākums visu paskaidrot un

nomierināt klientu. Parasti cilvēki, kas sevi uzskata par garīgi slimiem, ierobežo savu atgūšanos, turpretī cilvēkiem, kuri uzskata, ka viņu jūtas ir īslaicīgas un pārejošas, parasti rodas enerģija, kas palīdz pārvarēt krīzi.

Ja klients pats nespēj rīkoties, tad sociālajam darbiniekam vai nu jāatrod kāds, kas būtu kompetents iesaistīties problēmsituācijas risināšanā, vai arī pašam jāveic izvirzītie uzdevumi, kontrolējot risinājumu.

Rīkojoties pēc modeļa „Mēs runājam, es rīkojos jūsu vārdā”, svarīgi ievērot šādas vadlīnijas:

1. Jebkurai speciālista darbībai jābūt likuma robežās – sociālajam darbiniekam jāpārzina likumdošana, kas saistīta ar viņa darbu.
2. Iejaukšanās no sociālā darbinieka puses notiek tikai tad, kad viss cits ir ticis izmēģināts.
3. Palīdzības sniegšanas procesā jāievēro konfidencialitāte.
4. Pieņemot konkrētu plānu, par to vajadzētu vienoties visām iesaistītajām pusēm, noskaidrojot mērķi un konkrētos uzdevumus.
5. Pirms tiek veikta jebkāda veida darbība, sociālajam darbiniekam vajadzētu novērtēt, kāds būs nākamais solis, kas to īstenos, pie kā tas novedīs, cik ilgu laiku tas prasīs, kāds ir paredzamais risks un kāds ir paredzamais rezultāts. Katru rīcību vajadzētu pamatot. [26]

#### • Novērtēšana

Viens no šā soļa uzdevumiem ir radīt iespēju tālākam kontaktam starp sociālo darbinieku un klientu. Tā var būt gan tikšanās, gan telefonsaruna. Svarīgi vienoties, kurš kuram zvanīs vai kurš kuru apmeklēs, kā arī vienoties par laiku un vietu. Pirmā palīdzība akūtas krīzes situācijā parasti nav pilnvērtīga, pirms nav izdarīta šāda vienošanās.

Vēl viens no soļa uzdevumiem ir noteikt, vai izvirzītie mērķi ir sasniegti: sniegts atbalsts, mazināti draudi sev un citiem, atrasts risinājums. Ir jāpārbauda, vai akceptētais risinājums bija piemērots neatliekamo vajadzību apmierināšanai. Ja vajadzības tika apmierinātas un izvirzītie uzdevumi īstenoti, tad sociālā darbinieka atbildība šeit

beidzas. Ja novērtēšanā atklājas, ka neatliekamās vajadzības nav apmierinātas un izvirzītie uzdevumi nav īstenoti, tad sociālajam darbiniekam vajadzētu atgriezties pie otrā soļa, visu vēlreiz pārbaudīt un turpināt procesu, meklējot iespējamus risinājumus (pēc Slaikeu).

Secinām, ka novērtēšanas procesā sociālais darbinieks var izmantot novērtēšanas, analizēšanas, kontrolēšanas, kopsavilkuma izveidošanas metodes, bet gadījumā, ja novērtēšanā atklājas, ka uzdevumi nav izpildīti, lietot atkal problēmas izpētīšanas soli nepieciešamās metodes.

Pauls Velters (*Paul Walter*) grāmatā „Kā palīdzēt draugam” (*„How to help a friend”*) apraksta būtiskus padomus speciālistiem, kuri iesaistīti pirmās palīdzības sniegšanā akūtas krīzes situācijā. [25]

**Iecietība pret atkārtošanos.** Krīzes situācijā nonācis cilvēks var daudzas reizes atkārtot vienu un to pašu jautājumu vai arī lūgt sociālo darbinieku atkārtot informāciju. Savukārt lai panāktu, ka klients rīkojas pats, sociālais darbinieks var lūgt viņam atkārtot iepriekš sniegtās instrukcijas, lai pārliecinātos, ka viņš ir pareizi sapratis. Ja tie ir norādījumi, kuri būtu jāatceras ilgāk par dažām minūtēm, klients var tos pierakstīt un skaļi nolasīt.

**Kontaktēšanās ar klientu, nevis ar citiem.** Sociālajam darbiniekam nevajadzētu bez nepieciešamības un klienta atļaujas runāt par klientu ar kādu trešo pusi. Sociālajam darbiniekam ir jāvelta pietiekami daudz laika sarunai ar klientu, lai uzzinātu, kas viņu satrauc. Pret cilvēkiem krīzē ir nepieciešama pacietīga, rūpīga attieksme.

**Nebaidīšanās no klusuma.** Lai arī klusuma brīži reizēm var šķist neizturami gari, sociālajam darbiniekam ir jāsauglabā uzmanības pilna attieksme. It īpaši svarīgi ir saglabāt klusumu tādos gadījumos, ja klients ir pārstājis runāt tādēļ, ka viņā uzjundījušas pārlieku spēcīgas emocijas. Sociālajam darbiniekam ir jāpārvar kārdinājums apstādināt emociju izpausmes, piemēram, raudāšanu, kaut ko sakot. Jūtu izpaušanai ir pozitīvs efekts, un pilnīgi iespējams, ka cilvēks būs spējīgs labāk izteikties pēc tam, kad būs atbrīvojies no kādām intensīvām jūtām. Vēl vairāk, sociālā darbinieka klusēšana dod klientam iespēju pašam savākties un atgūt kontroli.

**Progresā veicināšana.** Sociālajam darbiniekam ir pastāvīgi jāinformē klients par viņa pozitīvajiem panākumiem, pat ja tie ir pavisam nenozīmīgi, jo tas ir ārkārtīgi svarīgi cilvēkam, kurš cīnās par

paškontroles atgūšanu. Taču tai pašā laikā sociālajam darbiniekam ir jābūt objektīvam. [25]

Nākamajā tabulā atspoguļojam K.Slaikejs izteiktos būtiskos nosacījumus, kuri būtu jāņem vērā, īstenojot piecu soļu darbības pirmās palīdzības sniegšanā akūtas krīzes situācijās:

5.tabula

### Vēlamais un nevēlamais, sniedzot pirmo psiholoģisko palīdzību

Komponenti	Drīkst	Nedrīkst
1. Kontakta izveidošana	Uzmanīgi klausīties Atspoguļot jūtas un faktus Izrādīt piekrišanu	Stāstīt „savu stāstu” Ignorēt jūtas Tiesāt faktus
2. Problēmas izpētīšana	Jautāt atvērtos jautājumus Jautāt, lai noskaidrotu Noteikt bīstamību sev un citiem	Paļauties uz slēgtajiem jautājumiem Ignorēt „bīstamas” pazīmes Visu abstrahēt
3. Iespējamie risinājumi	Ieteikt prāta vētru Noteikt īstermiņa mērķus Strīdēties, ja vajag Būt tiešam, ja vajag	Atstāt neizpētītus šķēršļus Pieļaut vajadzību neskaidrību
4. Konkrēta darbība	Spert tikai vienu soli katrā reizē Likvidēt kavējumus risinājumu izvēlē Noteikt prioritātes	Mēģināt atrisināt visu uzreiz Pieņemt saistošus, ilgtermiņa lēmumus Kautrēties Atkāpties no atbildības
5. Novērtēšana	Sastādīt līgumu, kurā noteikta tikšanās vieta, laiks utt. Izvērtēt jau padarīto	Atstāt it kā sīkumus bez vērtības vai pieņemt, ka klients pats sekos plānam Atstāt sava darba novērtēšanu kāda cita ziņā

## Kopsavilkums

Iepazīstoties ar K. Slaiķu piedāvāto visaptverošās krīzes intervences modeli psihosociālā darba mērķa sasniegšanai un uzdevumu realizēšanai darbā ar klientiem krīzes situācijās, secinām, ka tieši visaptverošā krīzes intervences modeļa pirmās pakāpes krīzes intervence jeb pirmā palīdzība akūtas krīzes situācijā ir piemērota psihosociālajam darbam akūtas krīzes situācijās sociālajos dienestos un citās institūcijās, kur tiek īstenots sociālais darbs.

Sociālajiem darbiniekiem ir svarīgs ne tikai teorētiskais priekšstats par psihosociālo darbu, bet arī prasmes tā lietošanai ikdienas darbā. Tas ļaus sociālajiem darbiniekiem daudz pārliecinošāk un drošāk īstenot praksē palīdzību klientam dažādās problēmsituācijās. Tāpēc uzskatām, ka ir nepieciešami pētījumi par psihosociālo darbu ar dažādām mērķgrupām, par tā īpatnībām, specifiku un pamatprincipiem. Jo tikai psihosociālais darbs kopā ar sociālo palīdzību un citiem sociālajiem pakalpojumiem sniegs pilnvērtīgu palīdzību klientiem viņu problēmu risināšanā un nodrošinās kvalitatīvus sociālos pakalpojumus mūsu valsts iedzīvotājiem.

### Izmantotā literatūras saraksts:

1. Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums (spēkā no 01.01.2003.)
2. Klimkāne R. Metodikai ieteikuma, nevis normatīvā akta spēks // Sociālais Darbinieks. / 2006., Nr.19 – 4.-20. lpp.
3. Kas ir krīze un kas ir psihoterapija. Iegūts 12.02.2007. no [www.centrstaka.lv/info.htm+kr%C4%ABze&hl=lv&gl=lv&ct=clnk&cd=20&lr=lang\\_lv&ie=UTF-8&inlang=lv](http://www.centrstaka.lv/info.htm+kr%C4%ABze&hl=lv&gl=lv&ct=clnk&cd=20&lr=lang_lv&ie=UTF-8&inlang=lv)
4. Якобсен Б. Может ли быть кризис понят экзистенциально? Iegūts 31.01.2007. no [htpy.ru / public / x2267.htm](http://htpy.ru/public/x2267.htm)
5. Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю. Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики. – Москва: Академия, 2002. – 192 с.
6. Rodžerss M. Vispārējā sociālā darba prakse. // Dzīves jautājumi III – Rīga: SDSPA „Attīstība”, 1998. – 253 lpp.

7. Бернлер Г., Юнссон Л. Теория социально-психологической работы. – Москва, 1992.
8. Johnson L. Social work practice: a generalist approach. – 6th ed. – Boston: Allyn and Bacon, 1983.
9. A history of social work and social policy in the United States. – New York, 1985.
10. Хатчинсон Г., Олтедал С. Модели в социальной работе: Из разных источников – к одному полю деятельности. – Архангельск, 1999.
11. Encyclopedia of social work. – 18 th ed. – Silver Spring (Maryland), 1987. – Vol.2.
12. Iegūts 03.02.2007. no [www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?va=psychosocial](http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?va=psychosocial)
13. Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca. / Dr.paed L. Šiļņevas redakcijā – Rīga: SDSPA „Attīstība”, 2000. – 251 lpp.
14. Словарь-справочник по социальной работе. / Под редакцией доктора исторических наук, профессора Е. И. Холостовой. Москва: Юрист, 2000. –
15. Egan G. The skilled helper. – California, 1994.
16. Zemīte Ē. Sociālā darba metodes: Mācību metodisks līdzeklis. – Rīga: SDSPA „Attīstība”, 2001. – 263.lpp.
17. Šūberta M. Intervēšana sociālā darba praksē. – ASV, 1982. – 91 lpp.
18. Peins M. Mūsdienu sociālā darba teorija. – Rīga: SDSPA „Attīstība” – 167 lpp.
19. Zemīte Ē. Sociālā darba pamati: Mācību grāmata. – Rīga: SDSPA „Attīstība”, 2003. – 205 lpp.
20. Skidmore R.A. Social Work Administration: Dynamic Management and Human Relationships / 3rd edition. – Alan and Bacon, Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore, 1995. – 60 lpp.
21. Heifens B., Freindsena K. Izprast krīzi. Iegūts 26.01.2007. no [www.lmf.lv/publikacijas/krize.htm+kr%C4%ABze&hl=lv&gl=lv&ct=clnk&cd=7&lr=lang\\_lv&ie=UTF-8&inlang=lv](http://www.lmf.lv/publikacijas/krize.htm+kr%C4%ABze&hl=lv&gl=lv&ct=clnk&cd=7&lr=lang_lv&ie=UTF-8&inlang=lv)
22. Vienna Manifesto for psycho social acute care. Iegūts 02.02.2007. no [http://ec.europa.eu/environment/civil/pdfdocs/dismed\\_vien\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/environment/civil/pdfdocs/dismed_vien_en.pdf)
23. Jeffrey M., Resnik H. Emergency Response to Crisis. – Bowie, Md.: Robert J. Brady Company, 1981.

24. Kulbergs J. Krīze un attīstība. – Liepājas Pedagoģijas akadēmija, 1998. – 129 lpp.
25. Paul Welter, How to Help a Friend House Publishers, Inc., 1984), 67.-68. lpp. /
26. Slaikeu Karl A. Crisis intervention a handbook for practice and research. – Allyn and Bacon, INC., 1984.

## PUSAUDŽU DELINKVENTA UZVEDĪBA UN TĀS KOREKCIJA

*Aina Vilciņa*

Sociālā darbinieka, sociālā pedagoga un audzinātāja viena no sarežģītākajām darbības jomām ir delinkventu pusaudžu uzvedības korekcija.

Raksta mērķis ir, analizējot uzvedības fenomenus, parādīt skatījumu uz delinkventu uzvedību kā nestandarta uzvedību, kuras korekcijai ir nepieciešamas nestandarta pieejas.

Otrs mērķis ir pilnveidot sapratni par to, ka pusaudzis ar delinkventu uzvedību ir dezadaptēts vidē, tādējādi delinkventas uzvedības korekcija būs rezultatīva tikai tad, ja vienlaikus sakārtos, atveseļos vidi un sniegs atbalstu pusaudzim un ģimenei, palīdzot adaptēties.

Raksts turpina publikācijas par pusaudžu un jauniešu uzvedības novirzēm un tās korekciju. [1; 2]

Atslēgas vārdi: uzvedības fenomeni, delinkventa uzvedība, dezadaptācija, spēka perspektīva, nestandarta pieeja.

### Sociālās uzvedības raksturojums

Cilvēka sociālo uzvedību var iedalīt vairākos veidos. Uzvedības veidu raksturojums dod izpratni par cilvēka uzvedības attiecībām ar sabiedrībā pieņemtām normām. Tas palīdz izprast uzvedības novirzes, to cēloņus.

E.Zmanovska veikusi salīdzinošu uzvedības fenomenu analīzi, izdalot vairākus uzvedības pamatvariantus.

**Normatīvā uzvedība** (standarta) atbilst sociālām normām, tā piemīt vairumam cilvēku. Cilvēki ar standarta uzvedību labi adaptējas sociālajā vidē.

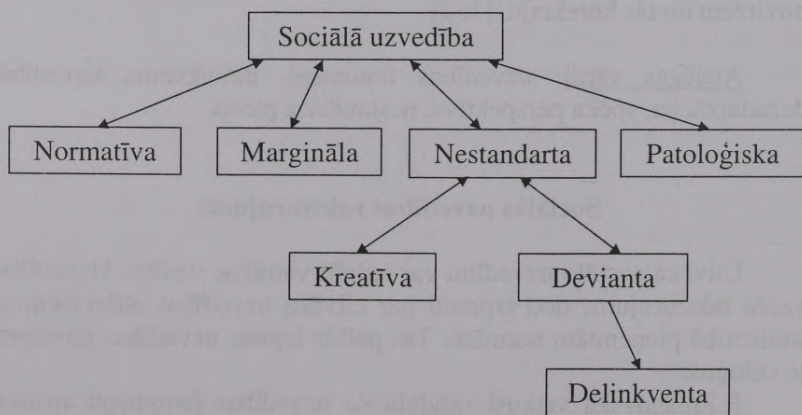
**Marginālā uzvedība** atrodas uz atbilstības sociālajām normām galējās robežas. Tā var paplašināt normu robežas, bet rada spriedzi apkārtējos cilvēkos.

*Nestandarta uzvedība* piemīt mazākumam. To raksturo tas, ka tā iziet ārpus sabiedrībā pieņemtām normām. Tā pamatā izpaužas divās formās:

- *kreatīva (radoša) uzvedība*. Cilvēki ar kreatīvu uzvedību savdabīgi realizē jaunas idejas. Radoša uzvedība var izpausties kā savdabīgs gērbšanās veids. Pusaudžiem kā piemēru var minēt ekstrēmo sporta veidu attīstīšanos. Kreatīva uzvedība arī var izsaukt apkārtējo pretestību;
- *devianta (ar novirzēm) uzvedība* – neproduktīva, destruktīva, apkārtējie cilvēki nepieņem šādu uzvedību, tā rada sociālo dezadaptāciju. Delinkventa uzvedība arī ir devianta uzvedība, bet tā ir prettiesiska, kuras rezultātā ir noticis likumpārkāpums. [7]

*Patoloģiska uzvedība* – tā ir novirze no medicīniskām normām. Tā ir situācijai neadekvāta rīcība. [8, 38-39]

Pārskatāmāk uzvedības variantus var aplūkot 1. attēlā.



1. attēls. Sociālās uzvedības veidi

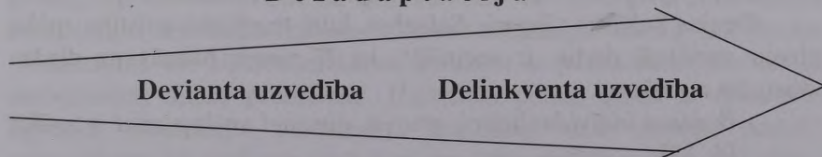
Jāatzīmē, ka E.Zmanovskas (Змановская E.B.) izveidotajā sociālās uzvedības pamatvariantu iedalījumā var saskatīt korekcijas darbam nozīmīgu sakarību: *devianta uzvedība ir nestandarta uzvedība*, tātad arī korekcijas darbībā ir jāizmanto nestandarta pieejas, metodes un paņēmieni.

## Delinkventa uzvedība un dezadaptācija vidē

Tālāk apskatīsim delinkventas uzvedības un dezadaptācijas vidē kopsakarības. *Dezadaptācija* – tā ir nespēja vai iespēju trūkums indivīdam pielāgoties sociālās vides apstākļiem un prasībām. [8, 185]

Dezadaptācijas cēlonis ir tas, ka kādā no personības veidošanās posmiem indivīds nav varējis adaptēties vai arī adaptācijas process ir noritējis ar lielām grūtībām un tas ir ietekmējis personības veidošanās procesu. Tā, piemēram, bērnam, kurš ir audzis ģimenē un nav apmeklējis pirmsskolas iestādi, var rasties grūtības adaptēties skolā. Adaptācijas grūtības no jauna rodas, pabeidzot sākumskolu, kad mainās skolotāji un samazinās kontrole, jo priekšmetus māca daudzi skolotāji. Adaptācijas grūtības un brīvības neatbilstība atbildībai ir tikai daži faktori, kas sekmē deviāciju (atsevišķu mācību stundu neapmeklēšanu, klaiņošanu u.c.) Tas ir ceļš uz dezadaptāciju, kā rezultātā mainās attiecības ar apkārtējiem cilvēkiem, rodas mērķu, motīvu un vērtību pārorientācija. Uzvedības deviācijas pusaudža gados attīstās strauji, to veicina pusaudžu emocionalitāte, ātrā uzbudināmība, vēlme iepazīt sevi, pašnoteikties, izveidot savu skatījumu uz notikumiem un parādībām. Dezadaptētie bērni izvēlas sev draugus, ar kuriem esot kopā, atšķirībā no ģimenes un skolas, var izjust cieņu pret sevi, iegūt noteiktu statusu un apmierināt tieksmi dzīvot bezrūpīgi un jautri. Alkohols, narkotikas, kaušanās kompensē aizvainojumus, aizliegumus. Kautiņi, klaiņošana un sīki likumpārkāpumi kļūst par paradumu, un sākas personības izmaiņas, kuras grupā attīstās ātrāk, jo pusaudzis demonstrē sevi, sekojot grupas prasībām. Tā deviantā uzvedība pāraug delinkventā uzvedībā. 2.attēlā redzam dezadaptācijas un delinkventas uzvedības attiecības.

### Dezadaptācija



2. attēls. Delinkventa uzvedība un dezadaptācija

Secinājums – *visi bērni ar delinkventu uzvedību ir dezadaptēti vidē. Tātad būtiskākais korekcijas rezultatīvais rādītājs ir pusaudža adaptācija vidē.* Ar vidi saprotam gan mikrovidi – ģimeni, klasi, sporta sekciju u.c., gan arī makrovidi – sabiedrību.

### Spēka perspektīva – korekcijas pamats

Delinkventu uzvedību izraisošie faktori, kā arī to sekas, kā jau redzējām iepriekš, atrodas multiplu sistēmu līmenī (pusaudzis – ģimene – mācību iestāde – kopienas vide), tātad arī korekcija ir jāveic vairākās sistēmās un tajā jāpiedalās dažādu specialitāšu profesionāļiem. Korekcijas sekmīgai veikšanai ir jāievēro divi svarīgi priekšnosacījumi:

- 1) jāizanalizē delinkventas uzvedības veidošanās cēloņi un sekas;
- 2) jāizzina visu sistēmu stiprās puses, lai būtu, uz ko balstīties, veicot korekciju.

Uzvedības novirzes ir sekas, un nereti praksē ar uzvedības korekciju arī saprot noviržu, tātad seku, koriģēšanu. Korekcijai kā procesam izmanto darbības koncepciju, kurā *mērķi nosaka, lai mazinātu vai novērstu uzvedības noviržu cēloņus.*

Korekciju apskatot kā mijiedarbību starp personību, kurai jākoriģē uzvedība, un starp profesionāļiem, jāuzsver, ka *galvenais izmaiņu veicējs ir pusaudzis.* Profesionāļi palīdz, apzina cilvēku un vides resursus un iespējas, identificē personības spēku, spējas, intereses.

Spēka perspektīva ir pārorientācija no novirzēm pusaudža uzvedībā, no korekcijas plānu izstrādes noviržu mazināšanai uz pusaudža spēju, prasmju, talantu, labo īpašību apzināšanu.

Deniss Salēbijs (*Dennis Saleeby*), kurš teorētiski attīstījis spēka pieeju sociālajā darbā, ir secinājis, ka šī pieeja balstās uz divām svarīgām atziņām:

- *ikvienai individualitātei, grupai, ģimenei un kopienai ir spēki; [4, 15]*
- *katra vide ir pilna ar resursiem. [4, 16]*

Jāatzīmē, ka šī pieeja attīsta spēku un resursus, kuri jau ir, un, protams, ja nepieciešams, tad strādā pie jaunu resursu veidošanas.

Sociālajam darbiniekam, sociālajam pedagogam ir jāpalīdz pusaudzim un ģimenei identificēt savas stiprās puses un resursus sevī un vidē. Ir jā māca šos spēkus un resursus izmantot savu vajadzību apmierināšanai, vienlaikus veidojot atbildību par savu rīcību.

Sociālie darbinieki un ģimeņu terapeiti praksēs rezultātā ir nonākuši pie svarīgas atziņas: darbā ar ģimenēm un bērniem „*nevar būt uz bērnu centrēta pieeja un uz ģimeni centrēta pieeja. Bērniem ir vajadzīga ģimene un ģimenei ir jābūt atbildīgai par saviem bērniem*”. [6, 353] Veicot delinkventu pusaudžu korekciju, ir jāizglīto ģimene, jāpalīdz tai materiāli, ja tas ir nepieciešams. Daudzas ģimenes ir jāatveseļo. Delinkventu pusaudžu korekcijas darbam nebūs rezultātu, ja vienlaikus nesakārtos vidi, kurā pusaudzis dzīvo.

Spēka perspektīva ir vērsta uz nākotni. Lai to realizētu, pusaudžiem un vecākiem ir jāveido dažādas prasmes, jā māca izmantot esošos resursus, kā arī jāveido jauni resursi. Svarīgi ir nodrošināt atbalsta sistēmu. Tās varētu būt atbalsta grupas vecākiem un pusaudžiem. Pusaudžiem, kuri atgriežas no sociālās korekcijas iestādēm, atbalstu varētu sniegt mentori. Lai koriģētu pusaudžu delinkvento uzvedību, ir nepieciešamas inovatīvas, nestandarta pieejas.

### Nestandarta pieejas korekcijas darbā

Viena no nestandarta pieejām, kas virzīta uz to, lai pusaudžiem kompensētu uzmanības un mīlestības deficītu, kā arī nereti vilšanos pieaugušos cilvēkos, neticību tam, ka kāds var būt ar patiesi labvēlīgu attieksmi, ir *dzīvnieku izmantošana rehabilitācijas darbā*. Dzīvnieku izmantošana var būt ļoti efektīva, strādājot ar pusaudžiem, kuriem ir emocionālas dabas problēmas. Dzīvnieki palīdz darbā ar dusmām, agresiju, frustrāciju un naidu. Dzīvnieki dod iespēju parādīt pusaudžiem, ka viņš var darīt kaut ko labu, palīdz veidot attiecības. Viegļāk ir sākt veidot uzticības pilnas attiecības ar dzīvnieku, vēlāk šo pieredzi pamazām var pārnest uz attiecībām ar cilvēkiem. [3, 380] ASV ir ilgstoša prakse suņu izmantošanā ieslodzīto rehabilitācijai

ieslodzījuma vietās. Tos izmanto nepilngadīgo, jauniešu un sieviešu rehabilitācijai. Pirms uzticēt suni, parasti tas ir kucēns, notiek apmācība. Ir jāmācās, kā aprūpēt dzīvnieku, kā noteikt, ka dzīvnieks ir saslimis, kā sniegt pirmo palīdzību. Cita programma ir suņu dresūra. Suņu dresūra notiek instruktora vadībā. Suni uztic tam, kurš ar savu uzvedību ir pierādījis, ka viņam var uzticēt dzīvnieku. Suns palīdz veidot atbildības sajūtu, ļauj sajūst mīlestību un uzticību, to, ka tu tiec gaidīts. Rezultātā mazinās pusaudžu agresija, viņi mācās rūpēties un ilgstoši atbildēt par uzticēto draugu, kā arī izjust bezatbildīgas rīcības sekas. Piemēram, ja suni aizmirst izvest pastaigā vai pabarot, tas smilkst, rej.

Kā vēl vienu maz izmantotu pieeju var izmantot *Dzīves grāmatas veidošanu*. Dzīves grāmata ir terapeitisks un personalizēts līdzeklis bērna dzīves pieredzes atklāšanai (Backhaus, 1984). Šo pieeju iesaka izmantot darbā ar bērniem, kuri atrodas institucionālā aprūpē. Manuprāt, to var izmantot darbā ar pusaudžiem, kuri atrodas sociālās korekcijas iestādē vai nepilngadīgo ieslodzījuma vietā, kā arī darbā ar delinkventiem pusaudžiem dzīves vietā.

Darbā „*Techniques and guidelines for social work practice*” (Sociālā darba prakses tehnikas un vadlīnijas) uzsvērts, ka Dzīves grāmata ir īpaši noderīga, palīdzot bērnam:

- attīstīt nepārtrauktības, dzīves notikumu secības un identitātes sajūtas;
- pārvarēt sāpīgu dzīves pieredzi;
- atcerēties nozīmīgus cilvēkus un bērnības notikumus;
- apkopot vienā vietā visu cilvēkam svarīgo no piedzimšanas, ģimenes, bērnības, no atmiņām par jaukiem cilvēkiem utt. [5, 501]

Veidojot grāmatu, sociālais darbinieks, sociālais pedagogs vai cits profesionālis kopā ar pusaudzi pārrunā viņa dzīves pieredzi un sajūtas. Grāmatu var veidot arī virtuāli. Šis darbs dod iespēju izmantot stāstījuma terapiju, mākslas terapiju. Tā ir iespēja runāt par nākotnes lappusēm Dzīves grāmatā.

Profesionāļiem darbs kopā ar pusaudzi palīdz izprast delinkventas uzvedības rašanās cēloņus, atklāt spēka perspektīvas pusaudzī, viņa ģimenē, tuvos cilvēkos, un tādējādi izstrādāt labāk pamatotu individuālās korekcijas plānu.

## Kopsavilkums

Pusaudžu delinkventas uzvedības korekcijai *ir jābūt individualizētam procesam*, kurā jāstrādā ar pusaudzi, viņa ģimeni un vidi. Korekcijai ir jābūt *nepārtrauktai*, tās laikā sadarbojas dažādi profesionāļi un dažādas institūcijas. Delinkventas uzvedības korekcijas rezultāts ir pusaudža adaptācija vidē.

### Izmantotās literatūras saraksts:

1. Vilciņa A. Nosacīti notiesāto pusaudžu uzvedības korekcija// Dzīves jautājumi X – Rīga: SDSPA Attīstība, 2005.
2. Vilciņa A. Asociālo neformālo apvienību pusaudžu un jauniešu sociālā korekcija// Dzīves jautājumi XI – Rīga: SDSPA Attīstība, 2006.
3. Child abuse, Domestic Violence, and Animal Abuse: linking the circles of compassion for prevention and intervention/edited by Frank R. Ascione and Phil Arkow, 1999.
4. Dennis Salleby. The Strengths Perspective in Social Work Practice, 2nd ed., New York, Longman, 1997.
5. Sheafor, Bradford W. Techniques and guidelines for social work practice /Bradford W. Sheafor, Charles R. Horejsi, Gloria A. Horejsi/
6. Webb, Nancy Boyd Social work practice with children. The Grieford Press, New York, 2003.
7. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). – 3-е изд. – Москва: Издательство центр «Академия», 2006, -288 с.
8. Холостова Е.И. Социальная работа с дезадаптированными детьми. – Москва: Издательство Торговая корпорация «Дашков и Ко», 2007, -280 с.

## DZĪVESSTĀSTA KĀ METODES IZMANTOŠANA SOCIĀLAJĀ DARBĀ AR VECIEM CILVĒKIEM

*Ieva Ansons*

*Dzīvesstāsts ir katram cilvēkam,  
tikai ne katrs to izstāsta.  
(www.dzivesstasts.lv)*

Dzīvesstāsti ir mums visapkārt – dzīvē, literatūrā, teātrī, zinātniskajos pētījumos. Arī sociālo darbinieku ikdiena ir saistīta ar dzīvesstāstu uzklaušīšanu.

Kā dzīvesstāsta metodi var izmantot sociālajā darbā ar veciem cilvēkiem? Kā sociālo problēmu risināšanas procesā šī metode var būt noderīga? Kādas īpašas prasmes un zināšanas vajadzīgas šīs metodes lietošanai? Ko dzīvesstāsts atklāj par cilvēku? Ko no stāstīšanas procesa iegūst pats stāstītājs?

Atslēgas vārdi: dzīvesstāsts, dzīves vēsture, biogrāfiska intervija, naratīvs, dzīvesstāsta analīze, identitāte, dzīvesstāsts pētniecībā un praksē.

### **Ievads**

Jebkurš vecums ir labs, lai paskatītos uz savas dzīves stāstu, bet ir pagriezieni dzīvē, kad tas kļūst īpaši nozīmīgi. Cilvēka psihosociālās attīstības teorijas autors E. Eriksons raksta, ka tieši vecumā no 60 gadiem līdz mūža galam jāatrisina pretruna starp dzīves piepildījuma sajūtu un vilšanos. Laimīgi jūtas tie, kam dzīve ir veidojusies kā vienots, saskaņots, daudzējādā ziņā pamatojams gājums. Cilvēks izjūt gandarījumu, atskatoties uz nodzīvoto dzīvi un padarītajiem darbiem. Pretējā gadījumā vilšanās un sarūgtinājums cilvēkā var radīt apnikumu un riebumu pret dzīvi. [6]

Dzīvesstāsta stāstīšana var palīdzēt cilvēkiem izveidot šo saskaņoto, vienoto savas dzīves redzējumu. Pat ja pētniekiem ir savas intereses un mērķi, kā dzīvesstāstus izmantot zinātnes nolūkos, cilvēks, kurš stāsta savu dzīvesstāstu, gūst labumu no paša stāstīšanas procesa. Tik ļoti daudz kas ir sakrājies nepateikts un tik maz iespēju ir tikt uzklausītam, īpaši jau vecumā, kad daudziem cilvēkiem sociālo kontaktu skaits ir ļoti samazinājies.

### Terminu definējums

Dzīvesstāsti ir nozīmīgs pētījumu avots vairākās sociālo un humanitāro zinātņu disciplīnās – antropoloģijā, socioloģijā, vēsturē, folkloristikā, psiholoģijā. Tā kā dažādi pētnieki, kas strādā ar mutvārdu biogrāfiskiem materiāliem, lieto dažādus jēdzienus, tad svarīgi ir sākt ar šo jēdzienu definēšanu. Literatūrā visbiežāk sastopamie jēdzieni ir dzīvesstāsts, dzīves vēsture, autobiogrāfija, biogrāfiska intervija, personiskie stāsti, naratīvi.

Pētniece B. Bela-Krūmiņa disertācijā “Dzīvesstāsti kā sociāli vēstījumi” apkopojusi dažādu autoru definējumus. [2]

*Dzīvesstāsts* ir viens no tā sauktajiem personisko dokumentu veidiem līdzās autobiogrāfijai, dienasgrāmatām, vēstulēm, fotogrāfijām, videoierakstiem, ģimenes ģenealoģijām, dažādām personiskām lietām, arī tādām pašizteiksmes formām kā literārie sacerējumi un gleznas (*Tisenkopfs, 1993*). [11]

*Dzīvesstāsts* ir cilvēka brīvi virzīts stāstījums, kas aptver visu dzīvi kopumā un kurā secību un tēmas izvēlas pats stāstītājs.

Dzīvesstāsts var būt gan rakstisks, gan mutisks, un dzīvesstāsta galvenā atšķirība no autobiogrāfijas ir tā, ka cilvēku uz retrospektīvu savas dzīves apskatu ir ierosinājusi kāda cita persona vai arī atskats uz dzīvi notiek sarunā ar citu personu.

Par dzīvesstāstu tiek dēvēts brīvas biogrāfiskas intervijas laikā tapis materiāls, kur stāstītājs izvēlas, ko, kā un cik daudz stāstīt, turklāt dzīvesstāstā var izdalīt gan dialogus starp intervētāju un stāstītāju, gan ilgstošus stāstītāju naratīvus.

*Dzīves vēsture* savukārt ir strukturētas un pētnieka vadītas biogrāfiskas intervijas rezultāts.

Atšķirības starp dzīvesstāstu un dzīves vēsturi tiek definētas līdzīgi gan sociologu (*Miller, 2000*), gan mutvārdu vēsturnieku vidū (*Thomson, 1998*). Dzīvesstāstus un dzīves vēstures iegūst biogrāfiskas intervijas laikā, izmantojot atšķirīgas intervēšanas stratēģijas: dzīvesstāsts ir tāds stāstījums par dzīvi, kurā tēmas un to izkārtojumu brīvi izvēlas pats stāstītājs, bet dzīves vēsture ir strukturētas intervijas rezultātā tapis stāstījums par dzīvi.

*Autobiogrāfija* burtiskā tulkojumā no grieķu valodas nozīmē paša veidotu savas dzīves aprakstu.

*Naratīvam* nav vienas vispārpieņemtās definīcijas. To definē gan plaši – kā stāstīšanu par dzīvi, gan šauri – kā stāstu par pagātnes notikumu. K.K. Rīsmāne skata naratīvus kā diskrētas vienības ar identificējamu sākumu un beigām, ko iespējams izdalīt no dzīvesstāsta vai dzīves vēstures (*Riessman, 1993*).

*Biogrāfiskā pieeja* ir izziņas paņēmiens, kurā tiek izmantoti dzīvesstāsti, dzīves vēstures, ģimenes ģealoģijas un citi personiskie dokumenti. Tiek lietoti arī tādi apzīmējumi kā *biogrāfiskā metode*, *dzīvesstāstu metode* un *mutvārdu vēstures metode*.

*Biogrāfisko interviju* no citām kvalitatīvajām intervijām atšķir biogrāfiskajai pieejai kopumā raksturīgais fokuss uz visu cilvēka dzīvi. Pat tad, ja pētījuma mērķis ir analizēt atsevišķus indivīda dzīves aspektus vai dzīves posmus, tie tiek skatīti biogrāfijas kontekstā.

Daži no jēdzieniem tiek lietoti kā sinonīmi, daži tiek izprasti divās nozīmēs, piemēram, jēdzienu dzīvesstāsts lieto kā sinonīmu biogrāfiskām intervijām vispār un arī kā tehnisku terminu, apzīmējot brīvu biogrāfisku interviju, ko veido ilgstoši stāstītāja naratīvi, pretstatā tādai biogrāfiskai intervijai, kuras laikā dažādu iemeslu dēļ stāstījums neveidojas. [2, 19]

## Dzīvesstāsts – identitātes veidošanai un saglabāšanai

Ikviens dzīvesstāsts apliecina stāstītāja identitāti. **Identitāte** (lat. *identitas* 'vienādība') ir *Es* stabilitātes un nepārtrauktības sajūta, kas saglabājas, neraugoties uz vides pārmaiņām. Identitāte ir piederības izjūta, atbilde uz jautājumu: "Kas es esmu?" Personības psiholoģijā identitātes jēdzienu ieviesa amerikāņu psihologs E. Eriksons (*E. Erikson*). [9, 76] E. Eriksons apgalvo, ka beidzamajā, tas ir astotajā dzīves krīzes stadijā cilvēkam nepieciešams integrēt iepriekšējās stadijās uzkrāto pieredzi, lai viņš spētu akceptēt vecumu un nāves tuvošanos. Galvenais sekmīgas novecošanas nosacījums ir atrast savas dzīves jēgu neatkarīgi no tā, vai dzīve bijusi veiksmīga no sabiedriskās domas viedokļa (piemēram, ieguvis labu izglītību, bijusi veiksmīga karjera utt.). [7,151]

Antropologs A.P.Koens (*A.P.Cohen*) identitāti definē kā patības izjūtu, kas veidojas, nošķirot sevi no vecākiem un no ģimenes un ieņemot vietu sabiedrībā. Identitāte turpina veidoties sociālajās attiecībās. Identitātes jēdziens ietver procesu, kurā cilvēks mēģina apvienot savas dažādās sociālās lomas un statusus, kā arī dažādās pieredzes saskaņotā paštēlā." [3]

A.P.Koens norāda, ka sociālā statusa un lomu maiņa prasa aktīvu indivīda domu darbību, pārformulējot savu identitāti. Nozīmīga sociālā statusa maiņa cilvēka dzīvē saistīta ne tikai ar viņa ienākšanu aktīvajā sociālajā apritē, bet arī ar aiziešanu no tās. Vecais cilvēks bieži tiek izslēgts no aktīvās aprites savu fizisko spēju ierobežotības dēļ, ar veco cilvēku vairs nerēķinās kā ar nozīmīgu būtni. Bieži vien nerēķinās ar veco cilvēku pašidentitāti, viņu dzīves vēsturi, identificējot viņus ar viņu ierobežotajām fiziskajām un mentālajām spējām. Amerikāņu antropoloģe B. Meierhofa (*B. Myerhoff*), aplūkojot novecošanas problēmas, raksta, ka vecam cilvēkam nepieciešama milzīga piepūle, lai saglabātu savu pašidentitāti un akceptētu ar viņu notiekošās vecuma izraisītās pārmaiņas. [3]

A. P. Koens uzskata, ka dzimums, nacionalitāte, etniskā piederība, seksualitāte, reliģiskā piederība u.tml. ir kolektīvas formas, kas var tikt lietotas kā līdzekļi, lai izteiktu savu identitāti, savu patību. Tomēr

cilvēkiem piemīt atšķirīgums, ko nevar vispārinot attiecināt uz minētajām kolektīvajām formām; tas rodams apziņas atšķirīgumā.

Psihologe S. Sebre, citējot psihoanalītiķi R. Šēferu (*Schaffer*), raksta: „Katrs indivīds patiešām nav pilnīgi viengabalains – katram indivīdam ir daudz un dažādi aspekti, daudz un dažādas spējas un darbības, pat daudz un dažādi ideoloģiskie priekšstati.” Katram no mums ir sava bērnišķīgā daļa, sava trakulīgā daļa, sava trauslā daļa, sava bravūrīgā un drosmīgā daļa utt. Un visas šīs daļas vieno mūsu patība, mūsu ego, ko var uzskatīt arī par šo atsevišķo daļu virspavēlnieku. [8] Šajā sakarā R. Šēfers īpaši uzsver dzīvesstāsta lielo nozīmi – faktiski pats stāstītājs ir mūsu daudzpusīgo “daļu” apvienotājs, tas, kurš piešķir nozīmīgumu dzīves pieredzei. Stāstījuma procesā nemaz nevar izvairīties no tā, ka notiek kaut kāda viengabalainības un nepārtrauktības veidošanās, jo tieši tāds – vairāk vai mazāk viengabalains un nepārtraukts – ir pats stāstījums.

Tieši stāstījuma process ir ļoti nozīmīgs un pat nepieciešams identitātes attīstībai. P. Rikērs (*Ricoeur*) uzsver, ka stāstījuma procesā attīstās mūsu naratīvā identitāte, bet varbūt pat precīzāk būtu teikt, ka dzīves stāstījuma naratīvs ir mūsu identitāte. [8, 300]

Dzīvesstāsts nav tikai kāda cilvēka dzīves faktu virknējums, *curriculum vitae*. Tajā savijas ļoti daudz dažādu aspektu – cilvēka rīcība dažādās situācijās, bērnības apstākļi, vides ietekme, attiecību modeļi ģimenē, tautā, valstī utt.

Varas maiņa un kari daļu cilvēku ir skāruši ļoti smagi. Stāstījums par šiem pārdzīvojumiem ir sava veida terapija. Psihologi iesaka par to runāt un kā pašterapiju izmantot vēstuli, dienasgrāmatu rakstīšanu, mēģinot ietēpt savus pārdzīvojumus vārdos. Atmiņu izstāstīšana vai uzrakstīšana būtībā ir tas pats. Tomēr vārdi nespēj pilnībā izsacīt izjūtas, turklāt vienu un to pašu vārdu katrs cilvēks uztver citādi. Stāstījuma gaitā izjūtas tiek sakārtotas, strukturētas, tiek mēģināts ielikt tās noteiktās formulās – normās. Stāstā cilvēks meklē un demonstrē savu nozīmību, izvēlas lomu. [4, 216]

Vai var pilnībā saprast kāda dzīvesstāstu? Katram ir savas shēmas, savi simboli, zīmes, un otrs tās līdz galam nekad nesapratīs. Dzīvesstāstā parādās konkrētā dzīves pieredze, kas diviem cilvēkiem nekad nebūs

vienāda. Atmiņas aptver jūtas un emocijas, un tās nav pilnībā izsakāmas ar valodas līdzekļiem. Sarunas gaitā cilvēki pamazām savas izjūtas sakārto. Emocijas ietērpjot valodā, atmiņā atgūst notikumi un veidojas konkrētā cilvēka dzīvesstāsts.

Antropoloģe V. Skultāne secina, ka dzīvesstāsta stāstīšana palīdz cilvēkiem atrast pagātnes jēgu un tādējādi rast jēgu tagadnei. Jo, ja pagātnē nav jēgas, tās nav arī nākotnei. [10, 48]

Reizē ar lūgumu „Izstāstiet man savu dzīvi!” otrā cilvēkā tiek ierosinātas dziļas pārdomas. Dziļas pārdomas par pagātni spēj ierosināt jauna uzskata rašanos par nākotni, un dzīves izstāstīšana var ietekmēt visu turpmāko pieeju dzīvei. [5]

Sava dzīvesstāsta stāstījums ir process, kas apvieno, kas pārdzīvojumiem un piedzīvojumiem piešķir jēgu. Dzīvesstāsta gaitā paveras iespējas radīt jaunu nozīmīgumu dzīvē pieredzētajam, atklāt un veidot jaunus aspektus savai identībai, radīt jaunu dzīves stāstījumu, kas nevarības vai mazvērtības sajūtas vietā piesaka varēšanu un pašcieņu.

### **Dzīvesstāsta klausītāja un stāstītāja mijiedarbība**

Dzīvesstāsts rodas divu cilvēku sarunā, klausītāja un stāstītāja savstarpējās saskarsmes laikā, savstarpējā dialogā. Dzīvesstāsta intervijā intervētājs nav neitrāls profesionālis, bet iegūto datu, konkrēti – biogrāfisko interviju laikā iegūto dzīvesstāstu, līdzautors. Savukārt intervējamais nav nekāds anonīms respondents, bet cilvēks, kura vārds ir zināms un kurš dalās savā dzīves pieredzē. Dzīvesstāsta intervija ir kā dāvanu apmaiņa, kur katrs kaut ko otram dod un katrs kaut ko no intervijas iegūst.

Atšķirībā no rakstītām autobiogrāfijām, kur rakstītājam un lasītājam nav tiešu attiecību, biogrāfiskā intervija top tiešas saskarsmes laikā. Tādēļ realitāte, kas tiek konstruēta stāstījumā, ir situatīva. Intervētājs var pagriezt stāstījumu vienā vai otrā virzienā, bet stāstītājs dzīvesstāsta radīšanas procesā savukārt var zaudēt kontroli pār saviem

dzīves notikumiem un piedzīvojumiem. Kāds nejaušs intervētāja jautājums vai kāda īpaša interese var būtiski ietekmēt dzīvesstāsta saturu.

Dzīvesstāstus nevar uzlūkot distancēti – tikai kā materiālu zinātniskam darbam. Antropoloģe B. Meierhofa raksta par cilvēkiem, kuri intuitīvi saprot, ka dzīves stāstīšana spēj mainīt ne tikai paša stāstnieka, bet arī pētnieka uzskatus. [5] Lūk, kā viņas intervējamais cilvēks paskaidro, kāpēc gandrīz veselu gadu noraidījis lūgumu izstāstīt savu dzīvesstāstu: „Ja es tev izstāstītu savu dzīvi un tu to patiešām uzklautu, tas tevi pārmainītu, bet vai man ir tiesības to darīt? No otras puses, ja es tev izstāstītu savu dzīvi un tu to patiešām uzklautu un nemainītos, tad kāpēc lai es tērēju savu laiku?” Šajā gadījumā cilvēks saprata, ka dzīvesstāsts ir dialogs, tas ir notikums, nevis teksts vien, un tajā piedalās abi — gan stāstītājs, gan klausītājs.

### **Naratīva analīzes pieeja dzīvesstāstu izvērtēšanā**

Šī sadaļa palīdzēs ielūkoties sarežģītajā dzīvesstāstu analīzes laukā, kas vairāk attiecas uz dzīvesstāstu izmantošanu pētniecībā.

Teorētisku atbalsta punktu, kas vērsts uz mutvārdu vēstījumu analīzi, sociālajās zinātnēs sniedz naratīva analīzes pieeja. Tā palīdz atsevišķo stāstītāju dzīvesstāstos atsegt kopīgās struktūras un daudzveidīgos atbalsta punktus, kas palīdz sakārtot individuālo pieredzi stāstījumā. [2,29]

Pētniece B. Bela-Krūmiņa raksta, ka dzīvesstāsti ir dialogiski priekšnesumi, kuros nesaraunami saistīti trīs aspekti:

- runas notikums, priekšnesums,
- dzīvesstāsts kā mutvārdu teksts,
- pagātnes notikumi, par kuriem stāstīts. [2,29]

#### 1. Dzīvesstāsts kā runas notikums

Dzīvesstāstu veido intervētāja un stāstītāja komunikācija, pats stāsts un notikumi, par kuriem tiek stāstīts. Lai saprastu biogrāfiskā intervijā ierakstītu dzīvesstāstu, svarīga atslēga rodama pašā intervijas procesā, sarunā jeb komunikācijā starp intervētāju un stāstītāju. Jebkuras

intervijas analīze ir jāsāk ar intervijas situācijas analīzi, jo intervija ir sociāls notikums. Saruna ar cilvēkiem konkrētā laikā, vietā un sabiedrībā.

Dzīvesstāstu pētniece B. Bela-Krūmiņa nodala trīs atšķirīgas dzīvesstāstu intervijas izpratnes: saruna par dzīvi, intervija par cilvēka dzīves gājumu un dzīvesstāsta intervija, kurās sarunas mērķi un forma ir atšķirīgi. [2]

*Draudzīgā sarunā* mērķis ir pati saskarsme – saprast otru un tikt saprastam. Sarunā dalībnieki iesaistās simetriski – viens otram gan uzdod jautājumus, gan stāsta.

*Sociālo zinātņu intervijā* (un arī dzīves vēstures intervijā) uzsvars ir uz informācijas iegūšanu. Intervētājs norāda jautājumu loku, un intervētais cilvēks sniedz precīzas un detalizētas atbildes.

*Dzīvesstāsta intervija* ir nedaudz atšķirīgāka: intervētāja loma ir ierosināt stāstu un uzturēt stāstīšanai labvēlīgu gaisotni, bet intervējamā cilvēka loma ir atklāti un detalizēti stāstīt par savu dzīvi. Gan intervijas, gan dzīvesstāsta intervijas situācijā cilvēki neiesaistās sarunā simetriski, kā tas ir draudzīgas sarunas gadījumā.

Intervijas dalībnieku izpratne par interviju kā komunikatīvu notikumu noteiks, kādi saziņas noteikumi tiks ievēroti.

- 1) Dažu cilvēku biogrāfiskās intervijas ir secīgi stāstījumi labā valodā, ar detalizētām epizodēm, kas vairāk vai mazāk aptver visus dzīves posmus. Dažkārt stāstus veido tikai atsevišķas, tomēr brīnišķīgi izstāstītas dzīves epizodes. Intervētie labprāt stāsta par savu dzīvi un brīvi izvēlas tēmas, par kurām runāt.
- 2) Ir dzīvesstāstu intervijas, kurās cilvēki vēlas tikt izvaicāti un labprāt atbild uz jautājumiem, taču ar īsiem teikumiem. Viņi notiekošo izprot kā interviju (daļēji strukturētu interviju), kurā intervētāja loma ir uzdot skaidrus un interesantus jautājumus, bet intervējamā cilvēka loma ir atbildēt precīzi un detalizēti. Cilvēkiem trūkst prasmes izveidot stāstu par savu dzīvi.
- 3) Ir arī tādas intervijas, kurām cilvēki labprāt piekrīt, izturas ļoti labvēlīgi, bet izvairās pieņemt intervijas noteikumus – stāstīt par savu dzīvi. Intervētie cilvēki atbild izvairīgi vai neatbild vispār, tā

vietā producējot sabiedrībā populārus viedokļus politiskos vai vēstures jautājumos. Arī šo sarunu saturs var būt nopietnas analīzes objekts, jo satur informāciju par cilvēku stereotīpiem, priekšstatiem un sabiedrībā dominējošiem viedokļiem. Šajās intervijās dominējošā komunikatīvā stratēģija ir tuva draudzīgai sarunai. Svarīga ir pati saruna. [1]

Komunikācijas noteikumu izvēli iespaido:

- intervētāja prasme sniegt skaidrojumus par intervijas mērķiem;
- intervētāja prasme veidot sadarbību (ar verbāliem un neverbāliem līdzekļiem pausta interese, ieinteresētība un atvērtība cita cilvēka pieredzei, ētiska attieksme, saskarsmes atvērtība);
- intervētāja prasme vadīt interviju (īpaši svarīga, intervējot mazrunīgus cilvēkus).

## 2. Dzīvesstāsts kā mutvārdu teksts

Otrs aspekts raksturo dzīvesstāstus kā *mutvārdu priekšnesumus*, kuros izšķiroša nozīme ir cilvēku valodas izteiksmes spējai.

Dzīvē pieredzētie spilgtie notikumi paši par sevi nav iemesls, lai rastos labs dzīvesstāsts. Nozīme ir valodas izjūtai un izteiksmes līdzekļu lietojumam, kas ļauj veidot stāstījuma vienības, un stāsta kompozīcijas izjūtai, kas no dzīves ļauj radīt stāstu. Ir atšķirīgas dzīvesstāsta veidošanas stratēģijas – veidi, kā stāstītājs sakārto un pasniedz savu dzīvesstāstu. Tikai retos gadījumos stāsti ir viengabalaini vēstījumi.

Cilvēki lieto dažādus stāsta sakārtošanas paņēmienus, ko naratīva analīzes teorijās sauc par naratīvajiem modeļiem. Dominē seši modeļi – lineārais, cirkulārais, cikliskais, spirālveida, statistiskais un fragmentārais. Lineārais modelis ir pats pašsaprotamākais un piedāvā organizēt dzīves notikumus hronoloģiski lineārā secībā. Cirkulārajās autobiogrāfijās visi dzīves notikumi tiek stāstīti tā, it kā būtu mērķtiecīgi virzīti pretī konkrētajam tagadnes momentam, tagadnes sasniegumiem. Cikliskajā modelī ir dzīves cikli vai epizodes, kas atkārtojas. Spirālveida modelī dzīve tiek attēlota kā augšupejoša spirāle. Pēdējie divi stāstījuma modeļi

neparedz attīstības līniju. Statiskais modelis paredz tādu skatījumu uz dzīvi, kas vijas ap vienu centrālo, parasti katastrofisku, notikumu. Tuva cilvēka zaudējums, slimība, karš, ieslodzījums un vardarbība atstāj pēdas katrā, kas to ir piedzīvojis. Stāstos, kuros dominē statiskais modelis, parādās nekustīga aina, ko nosaka kāda dominējošā pieredze vai arī neatrisināmas pretrunas un konflikti. Fragmentārajā modelī tiek apšaubīta dzīve kā mērķtiecīga virzība. Dzīvesstāstu veido atmiņu fragmenti, kuru savstarpējam izkārtojumam trūkst loģiskas un hronoloģiskas saistības. Stāsts veidojas, pārlecot no vienas tēmas uz otru, no viena stāsta uz citu.

Pirmie četri – lineārais, cirkulārais, cikliskais un spirālveida modelis – ir līdzīgi, jo dzīve tajos tiek skatīta kā kustība, process, attīstība. Tos varētu saukt par attīstības naratīviem. Turpretī statiskais un fragmentārais modelis ir radikāli atšķirīgi. Tajos attīstības trajektoriju nevar saskatīt, tie neapstiprina skatījumu, ka dzīve ir process ar noteiktu virzību un noteiktu mērķi. [1,21]

### 3. Dzīvesstāsts kā vēstījums par pagātnes notikumiem

Vēstījums par pagātni dzīvesstāstos ir trešais sociāli nozīmīgais aspekts biogrāfiskās intervijās, kas ļauj skatīt pagātnes notikumu šodienas interpretāciju un parāda saistības starp individuālo dzīvesstāsta saturu un sabiedrībā dominējošiem pagātnes interpretācijas modeļiem. Šajā analīzes posmā aktualizējas jautājums par stāsta un dzīves attiecībām. Sociologs L. R. Millers raksta, ka neviens stāsts nevar būt pilnīgs nodzīvotās dzīves apraksts – iespējams, stāstījums par to aizņemtu tikpat daudz laika, cik nepieciešams, lai dzīvi nodzīvotu. Cilvēki vairāk aizmirst, nekā atceras. Dzīvesstāstos var analizēt kādas tēmas, un dažas dzīves epizodes stāstos parādās, dažas tiek noklusētas, apietas. Noteiktu tēmu klātbūtne vai iztrūkums vairākos stāstos parāda, ka šie notikumi var būt izraudzīti vai noklusēti atkarībā no tā, vai tie iekļaujas vai runā pretī publiskajām pagātnes reprezentācijas praksēm. [2,42]

Dzīvesstāsti vēsta ne tikai par to, ko cilvēki ir darījuši, bet arī par to, ko viņi tagad domā, ka ir darījuši, ir ticējuši, ka dara un ir gribējuši darīt. Tādēļ dzīvesstāstu nozīmīgums ir ne tikai to atbilstībā kādiem

faktiem, bet drīzāk to attiecībās ar faktiem. Pārmaiņas, ko neapzināti vai apzināti ieviesis stāstītājs, norāda uz viņa pūlēm radīt jēgpilnu pagātņi. (B. Bela-Krūmiņa citē Portelli) [2, 132]

Pagātnes notikumu atlase un interpretācija ir sociālo apstākļu ietekmēta un veidota. Dzīvesstāsts nav par visiem dzīves notikumiem. Stāstītājs atbilstoši savai izpratnei par stāstīšanas situāciju izvēlas, kuriem notikumiem pievērst vairāk uzmanības, kuriem ne. Stāstīšana prasa pieredzes sakārtošanu, turklāt par pagātnes notikumiem tiek stāstīts no šodienas dzīves situācijas.

### **Dzīvesstāsta metodes izmantošana sociālajā darbā ar veciem cilvēkiem**

Skotu zinātnieki pētījumā „Efektīvs sociālais darbs ar veciem cilvēkiem” (*Effective Social work with Older People, December 2005*) raksta, ka sociālais darbs ar veciem cilvēkiem nav iedomājams bez katra atsevišķa cilvēka kā personības iepazīšanas un respektēšanas. Sociālajam darbiniekam nepieciešama laba izpratne par cilvēka dzīves gaitas nozīmīgumu un ietekmi uz sociālo problēmu risināšanu. Katrs cilvēks ir jāredz kontekstā ar viņa **dzīvesstāstu**. [12]

Dzīvesstāstu intervijas palīdz veidot attiecības starp sociālo darbinieku un klientu. Attiecību nodibināšana un uzturēšana ir galvenais instruments sociālajā darbā ar klientu. Atklātība no klienta puses un sociālā darbinieka atbildības pilna iesaistīšanās nodrošina sociālā darba procesu.

Sociālajam darbiniekam dzīvesstāstā atklājās klienta personība. Stāstā var saklausīt, kāda ir vecā cilvēka vērtību sistēma, kādas pieredzes iegūtas, kā pārvarētas grūtības un krīzes, kādas ir intereses un sapņi, kādas nepiepildītas vēlēšanās. Visu šo informāciju iespējams izmantot turpmākajā sociālajā darbā ar veco cilvēku. Dzīvesstāsta stāstīšanas process palīdz arī veidot klienta un sociālā darbinieka savstarpējās attiecības. Vecie cilvēki novērtē to laiku, ko sociālais darbinieks ir viņiem veltījis.

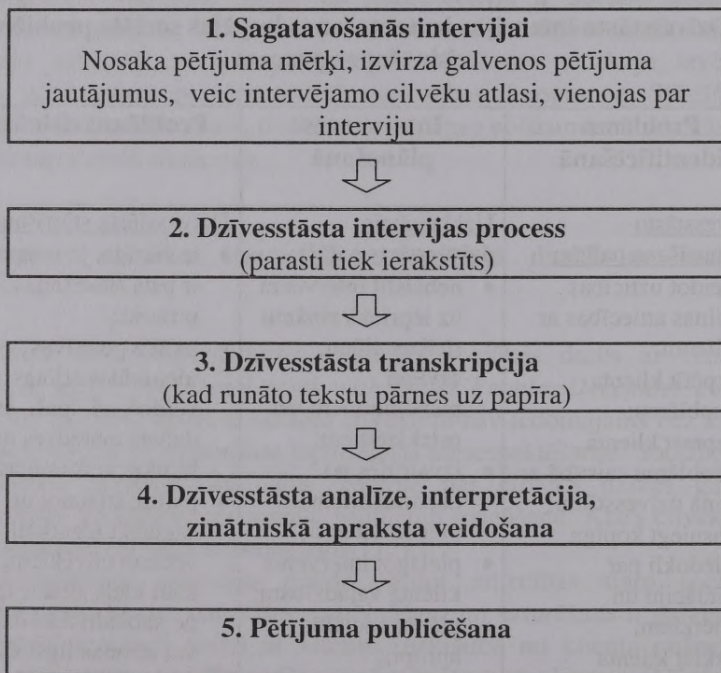
1.tabulā attēlots, kā dzīvesstāsts var palīdzēt sociālo problēmu identificēšanā, intervences plānošanā un problēmu risināšanas procesā.

*1. tabula*

**Dzīvesstāsta intervijas izmantošanas iespējas sociālo problēmu risināšanas procesā**

Problēmu identificēšanā	Intervences plānošanā	Problēmu risināšanā
<p><u>Dzīvesstāstu uzklausišana palīdz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• veidot uzticības pilnas attiecības ar klientu;</li> <li>• izpētīt klienta problēmu;</li> <li>• izprast klienta problēmu saistībā ar viņa dzīvesstāstu;</li> <li>• sasniegt kopīgu viedokli par situāciju un mērķiem;</li> <li>• atklāt klienta resursus;</li> </ul>	<p><u>Uzklausītais dzīvesstāsts palīdz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nebalstīt intervenci uz iepriekš zināmu rīcības plānu, saviem pieņēmumiem vai priekšstatiem;</li> <li>• izvairīties no nepamatotiem pieņēmumiem;</li> <li>• pielāgot intervenci klienta vajadzībām;</li> <li>• plānot sociālo aprūpi;</li> </ul>	<p><u>Dzīvesstāsta stāstīšana:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ir vērtīga, jo terapeitisks ir pats stāstīšanas process;</li> <li>• palīdz pozitīvas identitātes izjūtas veidošanā, īpaši, ja dzīves pieredzes nav bijušas veiksmīgas;</li> <li>• palīdz atjaunot un saglabāt identitāti veciem cilvēkiem, kuri kaut kādā ziņā ir izslēgti no sabiedriskās dzīves vai atrodas ilgstošas aprūpes iestādēs;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• klienta un sociālā darbinieka savstarpējai sadarbībai un situācijas uztverei.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ieraudzīt citas patiesības un notikumu interpretācijas, mobilizēt stiprās puses;</li> <li>• uzlabot pakalpojumu kvalitāti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• var notikt dzīvesstāstu aprakstīšana/ stāstīšana grupās, kas ceļ pašapziņu, veicina paaudžu sadarbību, mazina sociālo izslēgtību.</li> </ul>

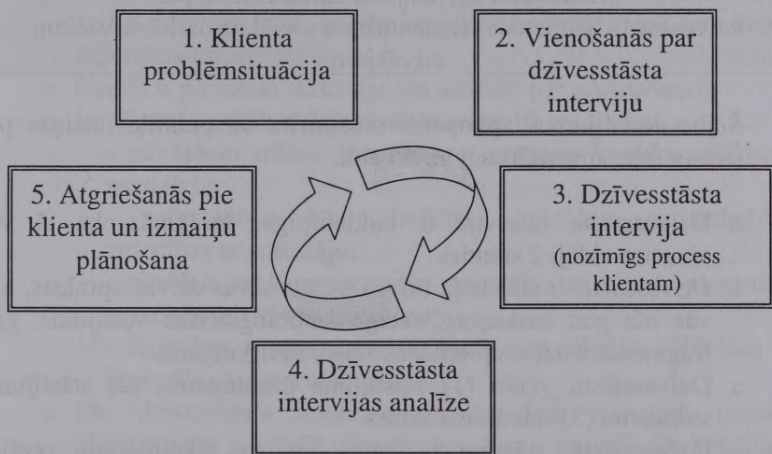
Dzīvesstāstu metodi var izmantot gan sociālā darba pētniecībā, gan praksē. Atšķirība starp šīm divām izmantošanas iespējām uzskatāmi parādīta 1. un 2. attēlā.



*1. attēls.* Dzīvesstāsts kā avots pētījumu procesā

Zinātniskajos pētījumos cilvēka dzīvesstāsts ir kā izziņas avots, izejmateriāls un sagatave turpmākam pētījumam. Dzīvesstāsts kā kvalitatīvās pētniecības metode palīdz noskaidrot tās dzīves puses, kuras nevar izteikt ar kvantitatīviem rādītājiem un viennozīmīgām atbildēm.

Kā pētījumu avots klienta vai klientu grupas dzīvesstāsti var būt nodēriģi kādas sociālas problēmas padziļinātai izpratnei, cēloņu noskaidrošanai.



2.attēls. Cilvēka dzīvesstāsts kā problēmrisināšanas procesa sastāvdaļa

Sociālā darba praksē dzīvesstāsta uzklausišana ir palīdzēšanas procesa sastāvdaļa, kas vērsta uz katra individuālā klienta dzīves situācijas izpratni, attiecību veidošanu ar klientu un atbilstošas intervences plānošanu. Sociālajā darbā dzīvesstāsta stāstīšana ir gan novērtēšanas, gan palīdzēšanas procesa daļa, kas ir ļoti nozīmīga pašam stāstītājam, īpaši vecāka gadagājuma cilvēkiem. Cilvēka dzīvesstāsta uzklausišana palīdz sociālajam darbiniekam veidot izpratni par klienta dzīves gājuma saistību ar konkrēto sociālo problēmu.

Sociālā darba praksē, atšķirībā no zinātnes procesa, pēc dzīvesstāsta uzklausišanas darbinieks turpina strādāt ar konkrēto cilvēku. Dzīvesstāsta noklausišanās maina sociālā darbinieka skatījumu uz problēmu, savukārt dzīvesstāsta izstāstīšana ierosina dziļas pārdomas pašam stāstītājam, un šīs pārdomas par pagātņi spēj ierosināt jauna uzskata veidošanos par nākotni.

Norādījumi sociālajiem darbiniekiem par  
dzīvesstāsta kā metodes izmantošanu sociālajā darbā ar veciem  
cilvēkiem

Šajos norādījumos apkopotas zinātnieku un praktiķu atziņas par dzīvesstāstu interviju vadīšanu un nozīmi.

- Dzīvesstāsta intervija ir laiktietlīga. Jārēķinās, ka tā var aizņemt vidēji 2 stundas.
- *Dzīvesstāsts* ir stāstītāja brīvi izvēlēts savas dzīves apraksts, kas var būt gan saskaņots, secīgs autobiogrāfisks vēstījums, gan fragmentārs dzīves pieredzes stāstu savirknējums.
- Dzīvesstāstu veido (1) stāstījuma pasniegums, (2) stāstījuma valoda un (3) stāstījuma saturs.
- Dzīvesstāstā stāstījuma tēmas un to izkārtojumu izvēlās stāstītājs, nevis sarunu virza intervētāja jautājumi.
- Vecajam cilvēkam ir krietni jānopūlas, lai atrastu formu, kā izteikt savu pieredzi valodā. Kādreiz stāsts var arī neizdoties.
- Vecajam cilvēkam svarīgs un dziedinošs ir pats stāstīšanas process.
- Ja intervētais cilvēks ir labs stāstītājs, tad intervētājs var iztikt ar jautājumiem, kas izriet no iepriekš runātā, bet, intervējot mazrunīgus cilvēkus, tieši intervētājs ir tas, kurš vada sarunu.
- Vēlams labi pārdomāt pirmo jautājumu, lai tas stāstītājam dotu iespēju gari un plaši izteikties. Tas pierādīs, ka stāstītājam ir unikālas zināšanas, ka viņš būs galvenais runātājs un intervētājs viņu atbalstīs.
- Intervētāja taktika – tā ir arī jautājumu secība un saturs. Ir svarīgi neturēties pie iepriekš noteiktas jautājumu secības, bet ļauties atmiņu loģikai un tās noteiktajai kārtībai.
- Intervijas veiksmē ir atkarīga no savstarpējas uzticēšanās nodibināšanas.
- Labam intervētājam ir jāprot klausīties, uzdot jautājumus, ieņemt drīzāk pasīvu, nekā aktīvu lomu, izteikt verbālu ieinteresētību, paust interesi ar neverbāliem līdzekļiem.

- Intervijas laikā būtiski ir ieturēt pauzes un nesteidzināt stāstītāju, kad viņš ir apklusis, jo pēc īsa pārdomu brīža viņš pats atradīs īsto stāsta turpinājumu.
- Nedrīkst pārtraukt stāstītāju vai aizrādīt par atkārtošanos.
- Iespējamās grūtības dzīvesstāstu intervijā ir saistītas ar to, ka:
  - cilvēkiem trūkst prasmes un iemaņas izveidot stāstu par savu dzīvi;
  - neizveidojas labs cilvēcisks kontakts un sadarbības attiecības ar stāstītāju;
  - cilvēkus mulsina intervijas situācija, un viņi ir piesardzīgi personiskās dzīves atsegšanā;
  - intervijas situāciju var ietekmēt citu cilvēku klātbūtne vai iesaistīšanās intervijas procesā.
- Pēc dzīvesstāsta intervijas ir jāanalizē intervijas process, piezīmes par svarīgākajām tēmām, kas ir parādījušās stāstījumā un kas noklusētas, par grūtībām un ieguvumiem, par to, ko stāsts ir atklājis par cilvēku un kā tas var noderēt problēmu risināšanas procesā; kādas ir cilvēka vērtības, kā pārvarēti šķēršļi un grūtīe dzīves brīži.
- Dzīvesstāsts raksturo cilvēka pieredzi, izpratni, attieksmes un vērtības, kurām pakārtota cilvēka dzīve.
- Dzīvesstāsts aicina sociālos darbiniekus ieraudzīt sakarības un ietekmēt cēloņus.
- Sociālais darbinieks var gūt citas izpratnes pieredzi un caur šo perspektīvu turpmāk aplūkot risināmo problēmu.

Kā redzams, dzīvesstāsta intervija ir komplicēta sadarbība, kas var pilnveidoties tikai līdz ar praksi. Tāpēc ļoti svarīgi būtu dot sociālajiem darbiniekiem iespēju attīstīt šo prasmi.

## Kopsavilkums

Dzīvesstāsta metodes lietošanai nepietiek tikai ar dažādu teoriju un darbības formu izpratni. Ir vajadzīga iespēja praktiski lietot šo metodi

dažādās situācijās. Tikai tad, kad sociālais darbinieks pats būs pirmo reizi noklausījis visu kāda cilvēka dzīvesstāstu, viņam radīsies pirmie jautājumi un priekšstati par metodi, kā arī vēlēšanās rast atbildes un uzzināt vairāk par šīs metodes būtību un izmantošanu.

Dzīvesstāsta intervijas no uzklusītāja – sociālā darbinieka – viedokļa nav vienkāršs process. Vispirms jau tas ir ļoti laikietilpīgs un nogurdinošs. Katra intervija vidēji ilgst divas stundas. Ir grūti koncentrēties visu šo laiku. Bet, iespējams, ka šajās pāris stundās sociālais darbinieks uzzinās vairāk nekā visā līdzšinējā klienta pazīšanas laikā. Dzīvesstāsta interviju varētu salīdzināt ar rehabilitācijas pakalpojumu – neviens taču nesūdzas, piemēram, ka klientam izrakstītās masāžas ir ļoti laikietilpīgas, kaut gan tās prasīs 10 stundas.

Ja reiz vecajam cilvēkam dzīvesstāsta stāstīšana ir tik palīdzošs un terapeitisks process, kas dod iespēju saglabāt vai atkal atjaunot savu nozīmību, pašcieņu un dzīves jēgu, tad ir vērts tam veltīt tik daudz laika, cik cilvēkam nepieciešams.

### Izmantotās literatūras saraksts:

1. Bela-Krūmiņa B. Stāsta dzīve valodā: Naratīvās stratēģijas Latvijas un trimdas dzīvesstāstos. Spogulis. Dzīvesstāsti: vēsture, kultūra, sabiedrība. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2007.
2. Bela-Krūmiņa B. Dzīvesstāsti kā sociāli vēstījumi: disertācija. Rīga: 2004.
3. Bela-Krūmiņa B. Patība un sociāli kulturālais konteksts. Spogulis. Latvijas mutvārdu vēsture. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2001.
4. Gaujēna I. Dzīvesstāsts – kultūrvēsturisks avots muzejā. Spogulis. Dzīvesstāsti: vēsture, kultūra, sabiedrība. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2007.
5. Gāle-Kārpentere I. Mutvārdu intervija: teorija un prakse. Spogulis. Latvijas mutvārdu vēsture. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2001.
6. Gudjons H. Pedagoģijas pamatatziņas. Rīga: Zvaigzne ABC, 1998.

7. Liepiņa S. Gerontoloģijas psiholoģiskie aspekti. Pieredze. Teorija. Prakse. Rīga: Raka, 1988.
8. Sebre S. Latviešu vīriešu identitātes attīstība dzīvesstāstos Amerikā un Latvijā. Spogulis. Dzīvesstāsti: vēsture, kultūra, sabiedrība. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2007.
9. Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca. Rīga: SDSPA „Attīstība”, 2000.
10. Skultāne V. Liktenis un biogrāfiju veidošana. Spogulis. Latvijas mutvārdu vēsture. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2001.
11. Tisenkopfs T. Dzīve un teksts: biogrāfiska pieeja sociālajās zinātnēs. Latvijas Zinātņu akadēmijas vēstis. 1993., Nr.5.
12. <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/12/16104017/40178>  
Kerr B., Gordon J., MacDonald C., Stalke K. Effective Social Work with Older People. Scottish Executive, 2005.

## RAKSTU AUTORI

*Ieva Ansons* – Rīgas Lutera draudzes diakonijas darba vadītāja, SDSPA „Attīstība” absolvente.

*Līga Ābolčiņa* – sociālā darba maģistre, SDSPA „Attīstība” lektore, LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes doktorante.

*Bjorns Bloms (Björn Blom)* - Umea Universitāte, Sociālā darba fakultāte, (Zviedrija).

*Dagnija Briede* – pedagoģijas maģistre, sociālo zinātņu maģistre, SDSPA „Attīstība” docente, LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes doktorante.

*Baiba Bērziņa* – Salacgrīvas pilsētas ar lauku teritoriju domes Sociālais dienests, sociālā darba speciāliste, SDSPA „Attīstība” absolvente.

*Silvija Fargiona (Silvija Fargion)* – Trento universitāte Humanitāro un sociālo zinātņu departaments

*Sunaja Ila (Sunay Il)* – filozofijas doktore, sociālā darba maģistre, asociētā profesore Hacetepes universitātes (Turcija) Sociālā darba departamentā.

*Aija Juhna* – sociālo zinātņu maģistre, psiholoģijas maģistre, supervīzore, SDSPA „Attīstība” lektore.

*Annamarija Kampanīni (Annamaria Campanini)* – Kalabrijas universitāte un Parmas universitāte, Politikas zinātņu fakultāte, Sociālās politikas departaments, Juridiskā fakultāte

*Evija Kļave* – maģistra grāds socioloģijā, Baltijas Sociālo zinātņu institūta projektu vadītāja, LU Sociālo zinātņu fakultātes doktorante.

**Lenarts Nīrgrens** (*Lennart Nygren*) – Umea Universitāte, Sociālā darba fakultāte, (Zviedrija).

**Cia Nīmane** (*Cia Nyman*) – Umea Universitāte, Sociālā darba fakultāte, (Zviedrija).

**Liesma Ose** – pedagoģijas maģistre, pedagoģijas doktore ar specializāciju sociālajā pedagoģijā, SDSPA „Attīstība” docente.

**Māris Pavlovs** – izglītības zinātņu maģistrs, Rīgas pašvaldības bērnu un jauniešu centra „Imanta” sociālais darbinieks

**Marks Rodžerss** (*Mark Rodgers*) – sociālā darba doktors, Dominikāņu universitātes (Dominican University) Sociālā darba pēcdiploma institūta (Graduate School of Social Work) dekāns Ilinoisas štatā, ASV.

**Karīna Šeida** (*Carina Scheid*) – Umea Universitāte, Sociālā darba fakultāte, (Zviedrija).

**Lidija Šiļņeva** – pedagoģijas doktore, profesore, SDSPA „Attīstība” rektore.

**Aina Vilciņa** – pedagoģijas doktore, profesore, SDSPA „Attīstība” zinātniskā darba prorektore.

**Sanita Zeiza** – Nacionālo bruņoto spēku Apvienotais štābs, personāla speciāliste, SDSPA „Attīstība” absolvente.

## SUMMARY

*Annamaria Campanini* – Università della Calabria and University of Parma (Italy).

### **Article Dictionaries as Representations of the State of the Social Professions – Some Preliminary Observations from an Italian Perspective**

The article offers a brief overview of the social work education in Italy, underlining some critical aspects due to a slow process of regulating social work education and recognizing the social work profession. In spite of these obstacles, by the 1980s Italian publications on social work began to appear in conjunction with the introduction of training courses within the university. The latest step in the direction of recognition of social work by the Italian academic world, has been the publication of an eagerly awaited Dictionary of Social Work

The article also presents a small research project to highlight some interesting aspects concerning the existence of social work dictionaries in the different European countries.

*Evija Kļave* – master degree in sociology, project manager of Institute of Social sciences of the Baltics, doctor program student of Faculty of Social Sciences of the University of Latvia,

*Liesma Ose* – master in pedagogy, pedagogy doctor specializing in social pedagogy, docent of HSSWSP “Attīstība”,

*Mark Rodgers* – doctor of social work, dean of Graduate School of Social Work of Dominican University, Illinois, USA.

### **Article Social services for victims of trafficking in Latvia and Illinois, USA**

Article represents the results of two connected social research projects carried out in 2007: the research of Baltic Institute of Social Sciences „ Reintegration of trafficking victims: from effective social service to the integration into labor market” and the research carried out by Dr. Liesma Ose, Fulbright scholarship fellow, in Chicago,

Illinois, USA. Both were grounded in common methodology and comparative analysis of the results was elaborated in June, 2007. In this research paper authors are offering a system of criteria and indicators of the effectiveness of social services for trafficking victims based on international standards, previous research as well as current empirical data. The evaluation from the viewpoint of effectiveness of legal guaranties for social service entitlement as well as current performance of social services by social service providers in both settings is revealed in this research paper.

*Līga Ābolčiņa* – master of social work, lecturer of HSSWSP „Attīstība”, doctor program student of Faculty of pedagogy and psychology of the University of Latvia

**Article Discourse of systemic supervision in post modern social work**

In the changing reality of societal processes all of us are experiencing (Hargreaves, 1993) characterized by influence upon the development of many spheres left by the availability of information and technologies, it is interesting to monitor the creation of social work supervision in Latvia. It is important to use foreign experience and to acknowledge the autonomy of professionals themselves. The concept “development” should be used with the greatest precaution, and in this situation it is not just linear punctuation of time (past, present, future), but a systemically rational reference of context („*Open system thinking*” Senge, 1990).

Availability of information should be understood as a professional responsibility acquiring it and evaluating critically before accepting it as useful in practice. The goal of the article is to increase interest on the approach of systemic supervision, evaluating the sense of social work heritage (Munson, 2002), the context of scientific conclusions and changing society.

*Dagnija Briede* – Master in pedagogics, Master in social sciences, docent of HSSWSP „Attīstība”, doctor program student of Faculty of Pedagogy and Psychology of the University of Pedagogy and Psycholog.

**Article Macro practice of social work as implementation of social changes**

The article invites to use the initiatives of macro practice of social work in practical work. The essence of macro practice in the article is presented as the possibility of social worker to implement the initiatives of global social work standard, actualizing the potential of community. The author points out that the attitude of social worker – respectful, tolerant, and full of love of mankind and supporting for customers – and emphasizes that social work in macro level is a significant resource in reaching the goals, but it is used insufficiently in Latvia.

Therefore a special attention is paid at possibility of implementation of the human and responsible mission of social worker in cooperation with members of community, offering support and encouraging people to be active.

A special attention is paid at implementation of changes, showing the possibilities and kinds of role of change agent. The article includes description of social work macro practice, essence of social problems, understanding of community and essence of development of community. In the conclusion a community based model of social care is presented showing the possibility to increase the demonstration of the wish of social worker to implement social justice, developing the support network of community, without dividing separate groups of persons and increasing mutual support in community.

*Lidija Šilņeva* – Dr.paed., professor, rector of HSSWSP „Attīstība”.

**Article Evaluation methods of the results of projects and social service programs**

This article is a logical continuation of the measurement of results of social programs. Evaluation of results is a significant function of management of social institutions. Short-term and long-term results of

projects (programs) as well as the changes having taken place as a result of implementation of the project are evaluated. Project managers have to answer to several questions: which are the most significant results we want to achieve? What is the planned influence upon customer, personnel, social institution and community? What is the unplanned influence of the project?

Due to the fact that projects often have results which haven't been set as goals before, and that it is difficult to measure social initiatives connected to complicated, overwhelming community based activities, it is very difficult to develop and base theoretically the methodic of evaluation of results. The necessity is actualized by the mechanism of defining the results of projects financed by EU including basic criteria both for evaluation of the forecasted results of the projects and for measurement of unforeseen and inter-period results. Understanding that evaluation of results occupies an important role in every stage of project development, it is important to concentrate the evaluation of the results:

- Determining the forecasted results of the project;
- Thinking over the connection between the results of individual inhabitants/ customers and the results of the program or system of the project/ social service.

It actualizes the question on usage of innovative methods and developing them in different categories of results.

*Dagnija Briede* – Master in pedagogics, Master in social sciences, docent of HSSWSP „Attīstība”, doctor program student of Faculty of Pedagogy and Psychology of the University of Pedagogy and Psychology

#### **Article Rational problem solving model in social work macro practice**

The article is continuation to the theme „social work macro practice as implementation of social changes”. The goal of the article is to show the solution of rational problems as one of the methods of managing macro level changes. The article in total continues to look

upon the essence of social work macro practice, emphasizing its basic principles, problem based approach and active cooperation of social workers and clients in problem solving process.

*Māris Pavlovs* – master of educational sciences (Mag.edu.sc), social worker of Children and youth centre of Municipality of Riga “Imanta”  
**Article Preparedness of inhabitants of children’s homes for independent life**

The purpose of the article is to introduce research about orphans’ preparedness for adult life, and to invite them to reflect about the development of institutional care. Author realized what is the essence of concept of “independent life” and showed the influence of children’s homes upon self-dependence and development of necessary life skills. Author noted that orphans were ready for independent life, as well as able to adaptation. Based on the analysis carried out suggestions were made how to develop the preparedness of orphans for independent life.

Pupils of the children’s homes present difficulties to begin self-dependent life. They acquire skills of daily needs at orphanages, however they do not act self-dependently, and they have low self-respect and underdeveloped social ability. Young people feel uncertain about adult life, they do not have actual conception about it and they have not acquired necessary skills for it. Pupils are worried about future after leaving the institution. They do not know how to acquire their aims and many of them do not have any aims at all.

The article is addressed to specialists of children’s homes, people involved in social affairs, and to other interested persons

*Silvija Fargiona*, University of Trento, Department of Human and Social Sciences (Italy).

**Article Theory and Practice: A Matter of Words. Language, Knowledge and Professional Community in Social Work**

The relation between theory and practice in social work has always been controversial. Recently, many have underlined how

language is crucial in order to capture how knowledge is used in practice. This article introduces a language perspective to the issue, rooted in the 'strong programme' in the sociology of knowledge and in Wittgenstein's late work. According to this perspective, the meaning of categories and concepts corresponds to the use that concrete actors make of them as a result of on-going negotiation processes in specific contexts. Meanings may vary dramatically across social groups moved by different interests and holding different cultures. Accordingly, we may reformulate the issue of theory and practice in terms of the connections between different language games and power relationship between segments of the professional community. In this view, the point is anyway to look at how theoretical language relates to practitioners' broader frames, and how it is transformed while providing words for making sense of experience.

*Sunay İl*, Dr.phil., MSW, as.prof. of Department of Social Work, Hacettepe University (Turkey)

*Article* Problem Based Learning in Social Work Education

This paper discusses problem based learning as an alternative to social work education. The needs of the education are determined by an overview of social work education, and it is discussed how problem based learning can meet these needs through an examination of the goals and scope of, and process and feedbacks in this approach.

*Björn Blom, Lennart Nygren, Cia Nyman, Carina Scheid*, Umeå University, Sweden.

*Article* Social Work Students' Use of Knowledge in Direct Practice – Reasons, Strategies and Effects

This article describes a study of Swedish social work students' use of knowledge during their field practice. Data was collected by using short written narratives, where the students reflect on situations from practice, situations they experienced as critical or problematic.

The narratives were analysed with a method inspired by the interpretation theory of Paul Ricoeur.

The article starts with a discussion adhering to the present trend of evidence-based social work practice. This is followed by a study of 144 narratives from social work students containing critical or problematic events. A quantitative description of the material as well as qualitative model of two type-strategies, that social work students use, is presented.

The results show, among other things, that students use several forms of knowledge, where facts/evidence is one of several. The study also shows that there is a strong adaptation to varying critical situations. A conclusion is that it is difficult to a priori define the types and proportions of knowledge to use in social work practice.

*Baiba Bērziņa* – social work specialist, Social service of Salacgrīva town, graduate of HSSWSP „Attīstība”

*Sanita Zeiza* – United headquarters of National Armed Forces, human resources specialist, graduate of HSSWSP „Attīstība”

*Aija Juhna* – master of social sciences, master of psychology, supervisor, lecturer of HSSWSP “Attīstība”

#### **Article Psychosocial work in situation of acute crisis**

The subjection of customers of social workers to psychosocial crisis is a seemingly unquestionable and self-evident issue. But starting to answer to it a lot of additional questions arise, and we have to answer them creating a view on social and psychological features of clients of different social institutions.

In the article a crisis is analyzed and a situation of acute crisis as well as the assistance necessary to a person – client of helping professionals – having entered the crisis is emphasized. All helping professionals should take into account that our customers sometimes have difficulties to understand what assistance can be obtained from social worker, what assistance can be obtained from psychologist, and what – from psychotherapist. Therefore the goal of the article is to identify the crisis intervention functions of social work being conjugate with other helping professions, as well as to define the

borders of social work profession, thus explaining the essence of social work profession.

**Aina Vilciņa** – Dr.paed., professor, prorektor of scientific work of HSSWSP „Attīstība”

#### **Article Delinquent behavior of adolescents and its correction**

One of the most difficult spheres of performance of social worker, social pedagogist and teacher is correction of the behavior of delinquent adolescents.

The goal of the article is to analyze behavior phenomena, showing the perspective on delinquent behavior as non-standard behavior which asks for non-standard approaches.

The second goal of the article is to improve understanding on the de-adaptation of an adolescent in environment, thus the correction of delinquent behavior will be effective in case simultaneous improvement and healing of environment as well as offering support to adolescent and his family aimed at adaptation.

The article is a continuation to publications on deviations of behavior of adolescents and young people, and their corrections.

**Ieva Ansone** – head of deaconry job of Riga Luther congregation, graduate of HSSWSP „Attīstība”

#### **Article Usage of life story as a method in social work with elderly**

Life stories are all around us – in life, literature, theatre, scientific researches. The weekday of social worker is connected to listening to life stories.

How the life story method is used in social work with elderly? How we can use the method in social work with elderly? What are the special skills and knowledge necessary in using the method? What does a life story reveal of a person? What are the benefits of the person telling his story?

Each age is good for looking at your life story, but there are turns in your life when it is especially important. E. Ericsson, the author of the theory of psychosocial development of a person writes that the contradiction between the feeling of fulfillment of life and disappointment should be solved from age of 60 till the end of life.

People feeling happy are those whose life has been created as a unified, harmonized and to a great extent motivated process. A person is satisfied, looking at his life and work done. In the opposite case disappointment and bitterness can create boredom and disgust of life. [6].

Telling a life story can help people to create a harmonized and unified view of life. Even if researchers have their own interests and goals concerning on the usage of life stories for scientific reasons, a person telling his life story received benefit from the very process. There are so many things untold, and there are so few possibilities to be listened to, especially in the age when the number of social contacts of people has decreased significantly.

## SOCIĀLĀ DARBA UN SOCIĀLĀS PEDAGOĢIJAS AUGSTSKOLAS „ATTĪSTĪBA” 2007.GADA ABSOLVENTI

Augstskolu „Attīstība” absolvēja un **profesionālo maģistra grādu** sociālajā darbā saņēma:

Ilga ANŠEVICA

Ineta AUSMANE

Inese BAMBĀNE

Anita BATARE

Maruta BUBENE

Ināra BULE

Valija CERIŅA

Olga CIBE

Daiga CĪRULE

Irina ČERTOVA

Baiba DRONE

Inga EŠENVALDE

Melānija GRUNDŠTEINA-GRUZDIŅA

Nadežda GUTKOVSKA

Inese JAUNZEME

Ilze KANČA

Osvalds KOKINS

Mārīte KORNE

Kristīne KOVAĻEVSKA

Inga KUKULE

Vita LEIŠAVNIECE

Antra LIEPIŅA

Evita LIEPIŅA

Dagnija LISENOKA

Ingai MAKSTNIECE

Ilze MIČULE

Biruta NEMIRO

Nikolajs NIKUĻINS

Juris OSIS

Ināra PAVLOVIČA

Antra RUŅĢE

Inga RUTULE

Jeļena SEMJONKINA-

GETMAŅUKA

Vija SIBIRCEVA

Olga SOMA

Anželika SPRUKTE

Inga SPRŪĢE

Daiga ŠILIŅA

Ilona TEIHMANE

Inga TĒRAUDA

Leons TIĻĻA

Ilze TIRZĪTE

Maija UPMALE

Sintija VĪTOLA

**Par valsts budžeta līdzekļiem** augstskolu „Attīstība” absolvēja un 2.līmeņa profesionālās augstākās izglītības diplomu par **sociālā darbinieka** kvalifikāciju un **profesionālā bakalaura** grāda iegūšanu saņēma:

Ieva ANSONE

Jana ĀBELĪTE

Laima LĪDUMA

Kārlis ĻAKSA

Inta BALTGALVE  
Baiba BĒRZIŅA  
Dzintra BIČEVSKA  
Iveta BITE  
Rita BORŠČEVSKA  
Zanda BRIĶE  
Inga BULMISTRE  
Astrīda CIESALNIECE  
Biruta CĪRULE  
Sandra DĀLMANE  
Baiba DĒLIŅA  
Dace DIMITRIJEVA  
Jānis GAILĪTIS  
Inese GALA  
Ilze GOLVERE  
Māra GRAUDIŅA  
Māriete GRIGĀNE  
Ina JANKEVIČA  
Rita KARPINSKA  
Maija KĀRKLIŅA  
Olita KICE  
Lilita KOBIAKA  
Ināra KOKINA  
Sarmīte KOKINA  
Larisa KONA  
Gaļina KOROĻOVA  
Valda KRŪMIŅA  
Iveta KRŪZE  
Agnese LANCMANE  
Solvita LAURE  
Māra LEJA  
Inita LIELMANE

Ludmila MAVRODIJEVA  
Gita MELNE  
Aija MULE  
Biruta OSIPOVA  
Sandra PAKALNE  
Inga PĀŽE  
Elēna PENIĶE  
Larisa PIĻINA  
Inga PRIEDE  
Drosma PUČKO  
Inga RAĢE  
Sandra RANCĀNE  
Gunta ROSTOKA  
Inese RUBINA  
Lilita SĪPOLA  
Amanda SONDORE  
Zaiga ŠVĀĢERE  
Gundega TUMPELE  
Anita TĪRONE  
Ināra ULMANE  
Mirdza VAIVARE  
Ilona VALKOVSKA  
Dace VARBLANE  
Larisa VECVAGARE  
Elita VIĻUMA  
Judīte VĪCUPE  
Ārija VĪTOLIŅA  
Alita ZAĶE  
Jānis ZAUERS  
Sarmītei ZILAUA  
Ilona ZNOTS-ZNOTIŅA

Augstskolu „Attīstība” absolvēja un 2.līmeņa profesionālās  
augstākās izglītības diplomu par **sociālā darbinieka** kvalifikāciju un  
**profesionālā bakalaura** grāda iegūšanu saņēma:

Dace AMDURE  
Antra ANDRUKLE

Dagnija LIBSBERGA  
Liene LIEPIŅA

Signe BALODE  
Lidija BEKASOVA  
Liene BELASOVA  
Sarma BERGMANE  
Inga BĒRZIŅA  
Daina BĒRZIŅA  
Anita BOITMANE  
Inga BRENTÉ-MIEZE  
Ineta BRICE  
Inita ČEIRE  
Liene ČERVINSKA  
Baiba DAHA  
Vita DĀBOLA  
Santa DIŽGALVE  
Mikus DZENIS  
Marika GAILÉ  
Ilze GASPARE  
Elīna GORINA  
Lienīte GRAVA  
Guna GULBE  
Jekaterina GŽIBOVSKA  
Ina JANUŠEVSKA  
Aina KANČA  
Baiba KALMANE  
Inese KĀRKLĪŅA  
Ilze KLUSA

Lilija LIEPNIECE-PAVLOVA  
Arta MANUŠA  
Iveta MESTERE  
Sandra MINCĀNE  
Agita MUIŽNIECE  
Evija ORLA  
Ina OZOLA  
Signe OZOLA  
Diāna PRŪSE  
Natālija RIBA  
Viktorija SARIČEVA  
Zoja SEVASTJANOVA  
Aisma SMEILE  
Inguna SMILDZIŅA  
Renāte STEPĀNE  
Gunta STRADIŅA  
Tatjana ŠĶUBURE  
Irēna ŠOMASE  
Olga TIMAKOVA  
Zane UPĪTE  
Otomārs UŠACKIS  
Anita VOITKEVIČA  
Baiba ZĀLĪTE  
Sanita ZEIZA  
Rasma ZELTULIETE

Augstskolu „Attīstība” absolvēja un diplomu par **sociālā darbinieka** kvalifikāciju saņēma:

Lilija ADAMĀNE-RĪBA  
Jolanta AKSJONOVA  
Jānis ANTANEVIČS  
Laila ANTONOVIČA  
Elita AVDIJANOVA  
Vija ĀBELE  
Valentīna BABRE  
Irīna BANČUKA  
Judīte CINGLERE

Andra MINCE  
Maruta MIŠČENKO  
Liene NAGLE  
Sandra NAŠENIECE  
Aldis OZARSKIS  
Dace PAŠUTA  
Lonija PAULIŅA  
Jolanta PAVLOVIČA  
Ināra PEĻŅA

Ļubova DANĪĻENKO  
Leonards DAUGSTA  
Ieva DORTĀNE  
Sandra DUKĀTE  
Mārīte ELKSNE  
Daina ĒRGLE  
Ņina FREIBERGA-ŅITAVSKA  
Valentīna GIRDJUKA  
Anita JEFIMOVA  
Astrīda JEFIMOVA  
Gunta KALNIŅA  
Inese KALNIŅA  
Skārleta KALNIŅA  
Sandra KĀRKLIŅA  
Jeļena KEZIKA  
Ruta KLIBIĶE  
Lilita KĻAVIŅA  
Aina KOKOREVIČA  
Aiga KONTERE  
  Arnita ĶEMME  
Lolita LAICĀNE  
Evija LEJNIECE  
Inese LEVANOVIČA  
Inta LIEDESKALNIŅA  
Anda LŪSE  
Rita MATUSEVIČA  
Ilona MELDERE  
Kristīne MIHAILOVA  
Ērika MILLERE

Raivo PETROVS  
Maija PODEGRADE  
Vija POĻEGOŠKO  
Inita PUČA  
Ivita PUĶĪTE  
Svetlana RADEVIČA  
Larisa RONZINA  
Ilze RUDZIŠA  
Benita SILIŅA  
Elita SIŅAVSKA  
Ināra SKOPĀNE  
Gunita SKRINDA  
Agita STRAZDIŅA  
Sanita STRAZDIŅA  
Ilona ŠERŠŅOVA  
Inese ŠĒPERE  
Ināra ŠĶESTERE  
Līga ŠMITIŅA  
Antoņina TARASOVA  
Irina TUMANOVA  
Iveta VĒRZEMNIECE  
Sandra VĪGANTE  
Larisa VOLOTOVA  
Līvija VOROŅINA  
Svetlana ZĪĻĪTE  
Eleonora Lina ZUIMAČA  
Mārīte ZUKURE  
Sarmīte ZUNDE  
Elizabete ŽEIMOTE

Augstskolu “Attīstība” absolvēja un diplomu par **sociālā rehabilitētāja** kvalifikāciju saņēma:

Marija BRIŠKA  
Leonora DONIKA  
Deniss FIĻIPOVS  
Danuta KIOPA

Irēna STAŠULĀNE  
Uljaņeja TIHOMIROVA  
Olga TROJĀNE

Augstskolu "Attīstība" absolvēja un diplomu par **sociālās palīdzības organizatora** kvalifikāciju saņēma:

Daina CAUNE

Laila CEKULE

Olga GRIŠČENKO

Vilhelma JAUDZEMA

Dzintra JEGURE

Regīna JUHŅEVIČA

Ingrīda MEDNE

Svetlana PETUHOVA

Nora PUNDURE

Aija PUTNIŅA

Ida ROMANCĀNE

Dzintra ROZE

Ilva SĀRE

Genovefa STRODE

Irēna ŠMITE

Veneranda ZEILE

Solvita ZIEMELE

Augstskolu "Attīstība" absolvēja un diplomu par **sociālā aprūpētāja** kvalifikāciju saņēma:

Gunta JĀKOBSONE

Ilze KRUSTA

Ruta MAŠINSKA

Vanda PLĀTERE

Elizabete TKAČENKO

Dr.paed. Lidijas Šilņevas virsredakcijā 2006.gadā  
nāca klajā augstskolas „Attīstība”  
zinātnisku rakstu krājuma  
„Dzīves jautājumi” XI sējums  
„SOCIĀLĀ DARBA UN SOCIĀLĀS PEDAGOĢIJAS TEORIJA UN PRAKSE”

Rakstu krājums tika sagatavots, izmantojot augstskolas mācībspēku, sociālā darba un sociālās pedagoģijas speciālistu, augstskolas studentu zinātniski pētnieciskā darba rezultātus.

Rakstu krājuma XI sējumā ievietoti šādi raksti:

**Inese Levāne.** Sociālā darba ietekme uz sabiedrības sociālo vērtību dimensiju \* **Lidija Šilņeva.** Sociālā darba vadītāja morālā autoritāte \* **Sarmis Mikuda.** Sociālās vides analīze \* **Dagnija Briede.** Komandas darba principi \* **Johanness Hervigss-Lempss, Matias Švābe.** Sociālais darbs, pāru un ģimeņu terapija \* **Johanness Hervigss-Lempss.** No ģimenes terapijas uz sistēmisku sociālo darbu \* **Frīdhelms Mattīss.** Geštaltorientēta supervīzija – darbības ideja \* **Gundula Barša.** Vai atkarības novēršana bezjēdzīga? Narkotiku uztveres brieduma koncepcija \* **Karmena Laia.** Jauni izaicinājumi un virzieni bērnu labklājības veicināšanā Igaunijā \* **Aina Vilciņa.** Asociālo neformālo apvienību pusaudžu un jauniešu sociālā korekcija \* **Kristīne Čerpinska, Inese Ruka.** Fiziskās vardarbības pret pusaudzi un vecāku savstarpējās fiziskās vardarbības ietekme uz pusaudžu uzvedību \* **Barbara Vērndla.** Viena vecāka ģimenes: Ģimenes forma zem normalizācijas spiediena \* **Zigrīda Goša.** Iedzīvotāju invaliditāte un tās cēloņi \* **Suneja il.** Kritisks ieskats sociālā darba izglītībā \* **Līga Āboltiņa.** Mācību procesa kvalitātes pilnveide problēmbalstītas paradigmas kontekstā \* **Solvita Rumba.** Gerontoloģiskā sociālā darba specifika \* **Anita Ābele, Solvita Rumba.** Pansija – institūcijām alternatīvs sociālās aprūpes pakalpojums veciem ļaudīm

Tuvākas ziņas pa tālr. 7459089, 7458937, 6321858

# SOCIĀLA DARBA UN SOCIĀLĀS PEDAGOGIJAS AUGSTSKOLA "ATTĪSTĪBA"



PIEDĀVĀ IESPĒJU APĢŪT SOCIĀLĀ DARBA IZGLĪTĪBU

- I. Pirmā līmeņa profesionālās augstākās sociālā darba izglītības studiju programmās:
  - ☛ sociālās palīdzības organizēšana
  - ☛ sociālā aprūpe
  - ☛ sociālā rehabilitācija
- II. Otrā līmeņa profesionālās augstākās sociālā darba izglītības studiju programmā "Sociālais darbs" un iegūt kvalifikāciju SOCIĀLAIS DARBINIEKS. Papildus iespēja - specializēties sociālajā pedagogijā vai probācijas darbā
- III. Otrā līmeņa profesionālās augstākās sociālā darba izglītības bakalaura studiju programmā "Sociālais darbs" un iegūt kvalifikāciju SOCIĀLAIS DARBINIEKS. Papildus iespēja - specializēties sociālajā pedagogijā
- IV. Profesionālās augstākās sociālā darba izglītības maģistra studiju programmā "Sociālais darbs"

Specializācijas:

sociālais darbs ar ģimeni un bērniem, sociālā labklājība un sociālā politika, sociālo institūciju vadība, nevalstisko organizāciju vadība, sociālais darbs ar cilvēku tirdzniecības upuriem un cilvēku tirdzniecības novēršana, sociālais darbs probācijas dienestā.

UZŅEMŠANA NOTIEK DIVAS REIZES GADĀ – ZIEMĀ UN VASARĀ

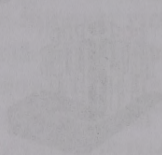
Vasaras uzņemšanā būs iespēja apgūt jaunu profesiju – JAUNATNES LIETU SPECIĀLISTS

Augstskolas adrese:  
Eiženijas ielā 1, Rīgā, LV – 1007,  
Tel. 7 458937; fax: 7 470937  
e-pasts: [attistiba@attistiba.lv](mailto:attistiba@attistiba.lv)  
<http://www.attistiba.lv>

Daugavpīlī, Dobeles ielā 30 (Daugavpils rajona kultūras nams) tel. mob. 26325434  
Rēzeknē, Viļānu iela 2 (Rēzeknes 4.vidusskola), tel. 4625402; mob. 26406929  
Smiltenes pagasta "Kalnamuiža" (Smiltenes tehnikumā), tel. 4772567, mob. 26155012

600

# SOCIALA DAREA UN SOCIALĂ PEDAGOGICĂ



## AUGUSTSKOLA "ATTISTIBA"

PREDĂVA ÎNȘEIRĂ ÎN SOCIALĂ DAREA ÎNȘEIRĂ

1. Funcția socială a profesorului este de a crea condiții pentru dezvoltarea personalității elevului în cadrul școlii și în viața socială.

2. Profesorul trebuie să aibă o bună cunoaștere a psihologiei copilului și a proceselor de învățare, să fie capabil să adapteze metodele de predă la nivelul de dezvoltare al elevilor.

3. Rolul profesorului este de a crea un mediu educativ favorabil, de a încuraja elevii să participe activ la activități școlare și extrașcolare.

4. Profesorul trebuie să fie un model de conduită pentru elevi, să demonstreze valori morale și sociale pozitive.

5. Comunicarea este o competență esențială pentru profesor, care trebuie să fie capabil să comunice eficient cu elevii și cu colegii săi.

6. Profesorul trebuie să fie un observator atent al comportamentului și al progresului elevilor, să poată identifica problemele și să ofere sprijin adecvat.

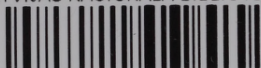
7. Activitatea profesională a profesorului este în continuă schimbare și trebuie să se adapteze la cerințele societății și ale tehnologiei.

8. Profesorul trebuie să colaboreze cu părinții și cu comunitatea pentru a crea un mediu educativ coerent și eficient.

9. Dezvoltarea profesională este o necesitate pentru profesori, care trebuie să participe la cursuri, simpozioane și activități de formare continuă.

10. Profesorul trebuie să fie capabil să lucreze în echipă și să contribuie la îmbunătățirea calității învățării în școală.

LATVIJAS NACIONĀLĀ BIBLIOTĒKA



0308028190

95-3  
L 400  
X<sup>11</sup>

