

Nagy Ádám - Oross Dániel (szerk.)

**IFJÚSÁGÜGY -
SZÖVEGGYŰJTEMÉNY VI.**

OKTATÁSI SEGÉDANYAG

**IFJÚSÁGÜGY -
SZÖVEGGYŰJTEMÉNY VI.**

IMPRESSZUM

Ifjúságügy – szöveggyűjtemény VI.
oktatási segédanyag

Kiadó: Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, UISZ Alapítvány



Iuvenis
Ifjúság szakmai Műhely



Szerkesztők: Nagy Ádám, Oross Dániel
Olvasószerkesztők: Kölcseyné Balázs Mária
Tördelés: Creativity Kft.

Támogatók:
Nemzeti Együttműködési Alap (UISZ Alapítvány)

EFOP-3.6.1-16-2016-00006 „A kutatási potenciál fejlesztése és bővítése a Pallasz Athéné Egyetemen” (Neumann János Egyetem)

ISBN 978-615-5817-33-5



Nemzeti
Együttműködési
Alap

©2020 – Minden jog fenntartva!

Tartalomjegyzék

Az európai ifjúsági munka

Simon Bradford

Az ifjúságsegítés modernizálása: az univerzálístól az egyediig és vissza. 8

Griet Verschelden, Filip Coussée, Tineke Van de Walle és Howard Williamson

Az európai ifjúságsegítés története és mai jelentősége az ifjúságpolitikában 18

Filip Coussée

Az ifjúságsegítés története – az ifjúsági kérdés újratársadalmasítása?..... 34

Peter Lauritzen

Európa, az Európai Unió bővítése és az oktatás. 39

Neil Thompson

Reflektív gyakorlat 48

David Jenkins

Ifjúsági képzés az európai kontextusban: reflektálás a TALE program tapasztalataira 55

Helmut Fennes and Hendrik Otten

Minőség a nem formális oktatásban és képzésben az európai ifjúságsegítés területén 70

Jean Spence

Mit csinálnak az ifjúságsegítők? Az ifjúsági munka kommunikációja 88

A kutatás, közpolitika és gyakorlat közti összefüggések

Anthony E. Azzopardi

Kutatás, szakpolitika és gyakorlat – néhány gondolat a kapcsolatokról ... 105

René Bendit

A különböző társadalmi szereplők lehetséges hozzájárulása a fiatalokkal kapcsolatos tudástermeléshez 110

Andreas Walther

Az ifjúsági átmenetek rendszerei. Választási lehetőség, rugalmasság és biztonság a fiatalok tapasztalataiban, különböző európai kontextusokban ... 125

Beatrix Niemeyer

Létezik a társadalmi befogadás pedagógiája? Kritikai reflexiók az oktatásból foglalkoztatásba való átmenet európai szakpolitikáiról és gyakorlatáról ..143

Walter Hornstein	
Ifjúság, ifjúságpolitika és ifjúságkutatás a globalizáció folyamatában	157
Lynne Chisholm	
Az elismerés felé vezető út folytatása: a nem formális oktatás (f)elismerése az ifjúság szakterületén: kutatói megközelítés.....	165
Források	176

Az európai ifjúsági munka

Simon Bradford

Az ifjúságsegítés modernizálása: az univerzalistól az egyediig és vissza¹

Bevezetés

A többi állami szektorhoz hasonlóan, a szakmai ifjúságsegítés is olyan társadalmi és intézményi környezetben működik, amely radikálisan megváltozott az elmúlt években. Ennek háttere máshol már jól bevált, ám növekvő egyenlőtlenségeket – általánosságban és különösen a fiatalok körében (Ridge, 2002; Sen, 1997), a jóléti állam szerkezetének alapvető változásait (Pillinger, 2000), a közszolgáltatások nagykereskedelmi „menedzserializációját” (Clarke, Gewirtz és McLaughlin, 2000) és új szolgáltatáskonfigurációra irányuló, főként a „partnerséget” vagy a „többes ügynökséget” hangsúlyozó megközelítéseket foglal magába (Powell et al., 2001; Banks et al., 2003). Az ifjúságsegítés nehéz feladatokkal szembesült ebben az új környezetben, és a túléléshez gondosan kellett képviseltetnie magát a csökkenő vagy átszervezett erőforrások iránti növekvő igények közepette.

Ebben a fejezetben rövid áttekintést adunk az ifjúságsegítés közelmúltjáról, majd azt, az „univerzális” ifjúságsegítés elvének (hogy pl. valamennyi fiatal számára hozzáférhetőnek kellene lennie) és a növekvő „menedzserialista” igények (az ifjúságsegítés a fiatalok bizonyos csoportjaira irányuljon) közötti feszültség bemutatásával zárjuk. Úgy gondoljuk, hogy ironikusan fogalmazva, az ifjúságsegítés „új univerzalizmuson” esett át, amelyhez részben a menedzserialista gyakorlatok növekedése járult hozzá.

Az ifjúságsegítés indokai

Az ifjúságsegítés gyökerei a tizenkilencedik századba nyúlnak, amikor a munkásosztályt “észérvekkel kormányozhatónak” (Donald, 1992: 23) gondolták és a fiatal munkásokat a polgári elvek szerint próbálták megszervezni. A viktoriánus félelemnek és elragadtatottságnak az „eltűnő és veszélyes osztályok” iránt ma is megvan a kortárs megfelelője, az úgynevezett “társadalom alatti” (angolul: underclass) rétegekre vonatkozó népi aggodalmak formájában (MacDonald, 1997; Institute of Economic Affairs, 1996).

Annak ellenére, hogy „gondoskodó” szakmaként elismerésre tett szert (Malin, 2000), az ifjúságsegítés továbbra is a kétértelmű gyakorlat maradt, melyet különböző idő-

1 Újra kiadva: Modernising youth work: from the universal to the particular and back again. In: R. Harrison & C. Wise (eds), Working with young people (pp. 57-69). London: Open University/Sage Publications, a SAGE Publications Ltd. engedélyével.

ben, különböző érdekek, különböző irányokba hajtanak. Úgy tűnik, hogy végtelenül folyékony, rugalmas és mozgékony. Képes változatos környezetben dolgozni, és megváltoztatni identitását a „fiatalok szükségleteinek” különböző meghatározásaihoz igazodva, legyen az önmaga vagy mások által meghatározott. Például úgy tűnik, hogy az ifjúságsegítés a fiatalok szabadidejének gondos bosztására irányul, az ifjúságsegítők számos tevékenységet szerveznek a fiataloknak: sport, művészet és dráma az ifjúsági klubokban, központokban és projekteken. Máshol az ifjúságsegítők tanácsadási és információs szolgáltatások révén foglalkoznak a terápiás problémákkal. Egy másik formában az ifjúsági dolgozók kifejezetten „oktatási” szerepet töltenek be, segítve a fiatalokat az egészséggel, a szexualitással és az állampolgársággal kapcsolatos kérdések megértésében. E tevékenységek alapja az ifjúsági dolgozók és a fiatalok közötti önkéntes és *részvételi* kapcsolatok iránti szakmai elkötelezettség. Az ifjúságsegítők azt állítják, hogy ezen kapcsolatoknak az intimitása, melyeket a fiatalok szabadon választanak az, amely az igazi potenciáljukhoz vezet. A kapcsolatok ezen – néhány ifjúságsegítő számára fontos –, önkéntes aspektusa került veszélybe az Egyesült Királyság jelenlegi politikai fejleményei miatt.

Erőssége mellett, az ifjúságsegítés ezen rugalmas jellege egyben a potenciális gyengesége is. Soha nem tudott különálló saját területet „gyarmatosítani”, és az ifjúságsegítők kénytelenek voltak elfoglalni a más intézmények által elhagyott tereket: például szociális munkát, iskolázást vagy szabadidőt. Az elmúlt évtizedben az ifjúságsegítést egyre inkább a „veszélyeztetett” fiatalokkal foglalkozó munkával azonosítják, akik nyilvános láthatósága felélénkítette az erkölcsi pánikot. Néhány ifjúságsegítőben ez felveti a dilemmát és megkérdőjelezi, hogy valójában „a társadalmi ellenőrzés ügynökei” vagy „informális pedagógusok”, akik arra törekednek, hogy együttműködjenek a fiatalokkal „az ő feltételeik szerint” (Banks, 1999: 10). Ebben a látszólag kimeríthetetlen vitában a fő probléma az, hogy a társadalmi ellenőrzés fogalma nem megfelelően tesz különbséget a – többszörös – beavatkozások és kezdeményezések közt, amelyek a modern társadalmakban az emberi magatartás kezelését próbálják elrendelni (Rose & Miller, 1988: 172). Az ifjúságsegítés olyan intézmények és gyakorlatok hálózatának része, amelyek feladata a lakosság stabilitásának, harmóniájának, növekedésének és gondozásának biztosítása; hozzájárulva a modern társadalmak „kormányzásához” (Foucault, 1991: 102). A kormány fogalma ebben az értelemben a politikai hatalom jellegzetesen modern- és liberális formáját jelenti, amely nem feltétlenül elnyomó, és nem korlátozó. A kormányzati hatalom célja inkább az, hogy csendesen és hatékonyan működjön a lakosság kezelése és szabályozása során, gyakran a szakemberek „technikai” szakértelme révén: például a szociális munkások, az egészségügyi felügyelők és az ifjúságsegítők bevonásával. Különleges kortárs szerepük az, hogy bátorítsák az egyéneket arra, hogy saját felelősségüket és szabadságukat gyakorolják, és ezáltal magukat is „irányítsák”. Amint az egyik legfrissebb elemzés javasolja:

Minden fiatalnak szeretnénk segíteni, hogy olyan olyan ember legyen, aki nemcsak az életet élvezi, hanem jó egészségben van, képességeinek megfelelően a legjobban tanul, a mentális és fizikai kihívásokat könnyen veszi, aktív tagja a helyi közösségnek és képes megérteni a saját cselekedeteinek következményeit. Olyan fiatalokat szeretnénk formálni, akik a társadalmi környezetükhöz hozzáadott értéket képviselnek, nem pedig levonnak abból az antiszociális viselkedésükkel (Oktatási és Foglalkoztatási Minisztérium, 2001: 13).

A felelősségteljes részvétel, az önreflexió és a „legyek valaki” életfelfogásra való törekvés az alapvető elvek, amelyekre a mai liberális demokratikus államok alapulnak, amellyel a társadalmat irányítják, és amelyen keresztül a „jó állampolgárság” megvalósul. Ezek olyan eszmék, amelyeknek hosszú története van az ifjúságsegítésben.

Társadalmi nevelési diskurzusok és ifjúságsegítés

A Thompson-bizottság 1982-es ifjúsági szolgáltatások jövőjéről szóló jelentése megerősítette, hogy a szakterület sajátos feladata az volt, hogy „... társadalmi nevelést biztosítson...”, univerzális szolgáltatásként minden olyan fiatalnak, akik abból profitálhatnak (Oktatási és Tudományos Osztály, 1982: 122). A „társadalmi nevelés” koncepció az 1960-as évek vége óta viszonylag következetes, bár változó súlyponttal látja el az ifjúságsegítést. A társadalmi nevelés különböző árnyalatai felismerhetők, amelyek széles körben kapcsolódnak bizonyos történelmi pontokhoz.

A társadalmi nevelésről szóló *liberális-demokratikus* beszámolók – különösen az 1970-es évekhez kapcsolódva – az egyén elvont iedálját hangsúlyozzák, és annak másokkal való kapcsolatait. Lényegében humanista és „személyközpontú” megközelítésével a társadalmi nevelés arra törekedett, hogy a fiatalok tudatában legyenek, és jobban megértsék „önmagukat”. Az egyik elemzés arra enged következtetni, hogy a társadalmi nevelés:

... az egyén önmagának – értékeinek, képességeinek és kiaknázatlan erőforrásainak megnövekedett tudatosságához vezet... (Davies & Gibson, 1967: 12).

A liberális szociális nevelés célja, hogy „ön(magunk) etikájának” (a lét és a „korrekt” mindennapi élet) előmozdításával introspektív, „reflexív” és aktív “ént” fejlesszen, amely képes megbecsülni, értékelni, és dolgozni a konstitutív érzéseiben, attitűdjeiben és véleményeiben. Davies és Gibson szerint, az ifjúságsegítésben való társadalmi nevelést a fiatalok másokkal kialakuló személyes kapcsolatainak összefüggésében kell kezdeni, lehetővé téve számukra, hogy „első kézből meg tapasztalják, és személyesen átérezzék, hogy a közös érdekek és a közös tevékenységek, hogyan hozzák össze és tartják együtt az embereket és mi okozza az eltávolodásukat” (Davies & Gibson, 1967: 13). Így a társadalmi nevelés *tapasztalati és részvételi* dimenziói meghatározó jellemzőként jelennek meg. Jellemzően az ifjúságsegítés tevékenységét úgy tervezték meg, hogy az maximalizálja a fiatalok személyes kapcsolatokban való részvételét, és ösztönözze őket arra, hogy reflektáljanak és tanuljanak ezekből a tapasztalatokból.

Az egyéni vágyak és a szélesebb körű társadalmi felelősségvállalás közötti alkalmazkodás képességének kialakítása a társadalmi nevelés célja. Mint azt Davies és Gibson leírta, a „valóban segítőkész társadalmi nevelésnek megfelelő egyensúlyt kell kialakítani az „önkifejezés” és a alkalmazkodás között, figyelembe véve a ... „hűség”, „felelősség”, „tiszteteljesség”, és különösen a „törvénytisztelés” iránti elvárásokat (Davies & Gibson, 1967: 17). Kívánatos egy olyan sajátos “én” kialakulása, amely érzékeny a társadalmi értékekre és felelősségekre, ugyanakkor egyidejűleg aktív a saját maga által meghatározott potenciáljának fejlesztésében. Ez elsődleges fontosságú a liberális demokráciában (talán kifejezetten a mai *kapitalista* demokráciában, ahol az egyéni vállalkozás és a törekvések értékeit ápolják). Így a szociális nevelés arra törekszik, hogy a fiatalok megtanuljanak magukon „uralkodni”, „saját eszközökkel, testükön, lelkükön, gondolataikon és magatartásukon... (és) átalakítani, módosítani önmagukat” (Miller, 1987: 206-207). Ez egy olyan gyakorlat, amely

összeegyeztethető a liberális demokrácia elveivel – amelyből származtatható – és amelyben az önszabályozó, racionális és autonóm egyén választást, felelősséget és szabadságot gyakorol a „jó állampolgárság” elérése érdekében.

Davies és Gibson társadalmi nevelésről szóló beszámolója döntő és megőrizte meggyőző voltát. Az évek során különböző formákban történő terjesztése, identitást és jelentőséget adott az ifjúságsegítésnek, bár az individualista álláspontja és a liberális kilátásai miatt erős kritikának volt kitéve (Butters & Newell, 1978). Az 1980-as években ez a társadalmi nevelési mód „radikalizálódott”. Ahogy máshol is, az Egyesült Királyságban (és szélesebb körben), a nemi, faji és fogyatékosági politikára épülő újonnan kialakuló „liberalista” diskurzusok az ifjúságsegítésbe is bevéssztek. A korábbi társadalmi nevelés absztrakt témáit „fiatal nőkre”, „afroamerikai fiatalokra”, „fogyatékkal élőkre” vagy „meleg” fiatalokra cserélték. Az ifjúságsegítők (mint szociális pedagógusok) egy sor olyan „kérdésre” válaszoltak, amelyek a fiatalok életének anyagi és szimbolikus aspektusait tették ki (például életesélyek és identitások), ezáltal strukturálva az ifjúságsegítés terepét. Úgy tűnt, a fiatalok csak akkor tudtak megfelelő ifjúságsegítői választ kapni, ha azokat a fennálló társadalmi erők alakították: rasszizmus, szexizmus, fogyatékoság, munkanélküliség, szegénység stb. Az ifjúságsegítők a fiatalok „felhatalmazásával” (empowerment) foglalkoztak, segítve őket abban, hogy fejlesszék azokat a készségeket, ismereteket és hajlamokat, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a társadalom aktív résztvevői legyenek, nem pedig annak passzív áldozatai. Az ifjúságsegítők öntudatosabb „jogokon alapuló” pályaképvűek, hangsúlyozva „az igazságosságba vetett hitet: minden embernek azonos jogai vannak” (Karsh, c84), megtartva az egyéni fókuszot, de elismerve azt a politikai és társadalmi hátteret, amely ellen a fiatalokat felvilágosították.

A gyakorlatban, a társadalmi nevelés két különböző eleme – a „liberális demokratikus” és a „felszabadító” – kapcsolódtak össze. Az ifjúságsegítés mindkét módra támaszkodó kétértelmű célok, technikák és kezdeményezések komplexumává vált. A szociális nevelés, amelyet ma már „informális oktatásnak” vagy „informális társadalmi nevelésnek” neveznek, mivel ez állítólag egyértelműbb definíciót kínál (Banks, 1999: 7), továbbra is egységes téma marad, és jelentős folytonosságot mutat: a fiatalok problémás átmenete a felnőttkorba, a tapasztalat, mint a tanulás forrása, az egyén és a társadalom közötti kapcsolat, és talán mindenekelőtt az autonóm és önszabályozó egyén előmozdítása.

Az univerzalizistól az egyediig: a „veszélyeztetett” fiatalokkal végzett munka...

Az elmúlt évtizedben az Egyesült Királyságban az oktatási szolgáltatásokat formáló „modernizáció” mélyülő folyamatainak részeként (Ferguson, 2000), az ifjúságsegítés és az ifjúsági szolgáltatások ellenőrzés alá kerültek. Az egyre növekvő politikai igényhez alkalmazkodva, fiatalok *célzott* csoportjaival foglalkoztak. Az univerzalizmus és a „célzott” közötti feszültséget tükrözve, azonban az univerzalizmus úgy tűnt, hogy a következő utópikus „nyilatkozatban” szerepelt, amelyet az Országos Ifjúsági Ügynökség terjesztett az 1990-es évek elején. Az ifjúságsegítés *célja*

... az egyenlőtlenségek minden formájának orvoslása és az esélyegyenlőség biztosítása minden fiatal számára, hogy képesek legyenek potenciáljuk teljesítésére, mint felhatalmazott egyének, csoportok és közösségi tagok, és támogassák a fiatalokat a felnőttkorba való átmenetben (Nemzeti Ifjúsági Ügynökség, 1992: 21).

A korábbi társadalmi nevelési diskurzusra támaszkodva a nyilatkozat arra is rámutatott, hogy az ifjúságsegítésnek oktatási, részvételi, felhatalmazási, informális, készséges, biztonságos kapcsolatokon alapuló tájékoztatást, tanácsadást és mentorálást kell nyújtani a 11-25 éves fiatalok számára, a 13-19 éves korosztályt prioritásként kezelve (Nemzeti Ifjúsági Ügynökség, 1992). Az elkötelezettség ellenére, a menedzserizmus növelése miatt, egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a "kimeneti eredmények", szemben a szakmai értékekkel és vélekedésekkel. Az 1990-es évek ifjúság állapota miatti erkölcsi pánikjával összefüggésben az az elképzelés nyert teret, hogy az ifjúságsegítőknél az úgynevezett „veszélyeztetett” fiatalokra kell koncentrálniuk. Az ifjúságsegítés a „veszélyeztetett” ifjúságot illetően, összhangban volt az akkori politika prioritásaival. Hatalmas szimbolikus jelentőséget tulajdonítottak az Egyesült Királyság különböző „veszélyeztetett” populációinak, amelyek a népszerű politikai fókusz középpontjában álltak: az úgynevezett „alsóbb-osztályok”, melyekbe a fiatal egyedülálló anyák, szerhasználók, iskolakerülők, fiatal hajléktalanok, és természetesen fiatal jogsértők tartoztak. Az ifjúságsegítők és az ifjúsági szolgálatok jelentős szerepet játszottak az ilyen csoportokban, tovább súlyosbítva az univerzális és a „célzott” ifjúságsegítés közötti feszültséget. Egyes kommentátorok szerint, a célzott munka egy olyan Faust-paktum része volt, amelyben a rövid távú finanszírozását az ifjúságsegítés hosszú távú marginalizációja fedezi (Gutfreund, 1993: 15). Mások számára talán pragmatikusabban, a célzott és eredmény-alapú munka korszellemét jelentette (France & Wiles, 1996: 49).

A „kockázat” fogalma a politikai döntéshozók és a szakemberek számára kulcskérdéssé vált. Végtelen teret kínál a magatartás és a körülmények kiterjedt repertoárjának kialakítására saját speciális területének részeként. A többi „jóléti” és oktatási gyakorlathoz hasonlóan, egyes ifjúságsegítések olyan megközelítést alkalmaznak (különösen a „nehezen kezelhető” fiatalok felé), amit az indokol, hogy egyes fiatalok „veszélyeztetettek”, nem pedig „veszélyesek”. Emiatt átértékelődik a meglátás (mely az ifjúságsegítők korai beszámolójában implicit), miszerint a *sérülékeny* fiatalok a megfelelő beavatkozás nélkül túl könnyen veszélyessé válhatnak. A „veszélyeztetett” státuszuk (azaz sebezhetőségük) azonosításával a korai *eltérítésre irányuló* vagy *megelőző* beavatkozás racionális stratégiává válik. A „kockázat” fogalma ahelyett, hogy az egyéni tulajdonságokat részesítené előnyben, azokra a konkrét és absztrakt tényezőkre összpontosít (a háttér, a lakóhely, a szakemberekkel való kapcsolat, a hírnév, az élet-elvárások, a viselkedés, az érzések stb.), amelyek hozzájárulnak az egyén identitásának „veszélyeztetett” jellegéhez. Az ilyen egyén (vagy inkább csoport vagy közösség) kialakítása része annak, amire Hacking az „emberek felépítésének” folyamatként utal (Hacking, 1986: 222). Majdnem bármit lehet úgynevezett „kockázati tényezőnek” tekinteni. A kockázat fogalma korlátlan lehetőségeket kínál az új helyszínek azonosítására a társadalmi és materiális világokban (Castel, 1991: 289), amely erősen igazolja a szakmai tevékenységet, különösen a „többes ügynökség” megközelítéseit. A koncepció hasznossága abban rejlik, hogy képesek olyan aspektusokat nyújtani, amelyekben a fiatal személy a szakmai értékelés és a beavatkozás kiszámítására alkalmas. Mint ilyen, nagyban megkönnyíti a kormányzati (szakmai) tevékenység bővítését.

A célmeghatározás és a kockázatok rubrikájában meghatározott munkásság az Egyesült Királyságban és más országokban is jelentős mértékben nyitott a már

most is virágzó közszolgáltatások felülvizsgálatára és menedzserialista használatára (Power, 1999; Flynn, 2000). A jobbára célzott, mintsem egyetemes ellátás lehetőséget biztosít az egyértelmű „eredmények” azonosítására, valamint a nyilvánvalóan egyértelmű „teljesítménymutatók” bevezetésére ezek mérésakor.

Az ifjúságsegítés átalakítása: a befogadás napirendjei

A New Labour, ifjúságsegítés iránti elkötelezettségét az ifjúsági átmenetek szabályozásában az Egyesült Királyságban az „Ifjúságsegítés átalakítása” (Oktatási és Foglalkoztatási Minisztérium, 2001; Oktatásügyi és Képzési Osztály, 2002) című dokumentum jól tükrözi – politikai narratíva, amely meghatározza a központi kormányzati követelményeket az ifjúságsegítés és az ifjúsági szolgáltatások terén. Az *Ifjúságsegítés átalakítása* (angolul: Transforming Youth Work, TYW) radikális eltérés az ifjúságsegítés elfogadott és eddig domináns *oktatási* hagyományától. Ebben három fő tényező határozza meg az ifjúságsegítés relevanciáját és hatékonyságát (Bradford, 1999).

Először is, az ifjúságsegítést a fiatalok *önkéntes* részvétele jellemzi, különböző informális, szabadidős és oktatási tevékenységekben: a művészet és a sport, az egészségfejlesztés vagy a közösségi részvétel különböző formáiban. A „cselekedni valamit” iránti vágy fontos tényező sok fiatal életében, és az ifjúságsegítők által kínált programok ellensúlyozzák a korrozív unalmat. Kreatív tanulási lehetőségeket is biztosíthatnak. A részvétel és a befogadás (abban az értelemben, hogy bárki részt vehet – nem csak azok, akiket a „veszélyeztetettnek” neveznek) az ifjúságsegítés központi értékei. Bár a fiatalok, csak úgy, mint a felnőttek, ezeket különböző módon szemlélik, úgy tűnik, hogy amikor részvételi és befogadó megközelítéseket tapasztalnak az ifjúságsegítésben, azok fontos tényezővé válnak a bevonásukban (Williamson et al., 1997).

Másodszor, az ifjúságsegítés egyik fő célja az, hogy fokozza a fiatalok azon képességét, hogy *tájékozott* döntéseket hozzanak az életükről. Ez azt jelenti, hogy az ifjúságsegítők részt vesznek a releváns információk (például az egészségügy, az oktatási lehetőségek vagy a lakhatás) biztosításában és a támogatják a fiatalokat azok hatékony alkalmazásában. Az ifjúságsegítők számára, ez munkájuk rutin elemévé válik, különösen az fiatal felnőttek esetében, akik munkaerő-piaci, lakhatási vagy mobilitási okokból átmeneti helyzetben vannak. Az ilyen informális támogatás szimpatikus és bizalmas módon (elő)segítheti, hogy a fiatalok bölcs döntéseket hozzanak az életükről.

Harmadszor, az ifjúságsegítők biztonságos tereket kínálnak a fiataloknak. Ez különösen fontos egy olyan időszakban, amikor talán gazdasági okok miatt, a fiatalok jelentős részének korlátozott hozzáférése van olyan térhez, ahol informális és vonzó környezetben találkozhatnak a barátaikkal. Az ilyen tereket gyakran az ifjúsági központokban vagy projektekben, az ifjúsági tájékoztatási és tanácsadási szolgáltatásokban vagy a tevékenységközpontokban hozzák létre. Az utcán tevékenykedő ifjúságsegítők „virtuálisan” zárt tereket hoznak létre, amelyekben a fiatalok egymás közötti és az ifjúsági dolgozókkal való kapcsolatukban földrajzi és társadalmi határokat húznak meg, olyan helyek létrehozása érdekében, amelyeket magukénak éreznek. Az ifjúságsegítők hozzáférhető és készséges találkozóhelyeket kínálva szoros kapcsolatot alakíthatnak ki a fiatalokkal, és olyan válaszokat nyújthatnak, melyeket a fiatalok maguk is fontosnak tartanak. Támogatják a fiatalok barátságait és

személyes kapcsolatait is, hiszen ezek, a fiatalok és a felnőttek bizalmának és tiszteletének fokozása és fejlesztése szempontjából nélkülözhetetlenek. Ennek eléréséhez elengedhetetlen a fiatalok, mint *aktív tényezők* elismerése az ifjúságsegítés folyamatában.

A TYW eltér az ifjúságsegítés ezen leírásától. Alapvető változásként úgy tekinthetünk erre, mint a *kifejezőtől az eszköz jellegű* funkciókra való áttérésre (Parsons, 1951). A hagyományos ifjúságsegítésnek nagyrészt *kifejező* jellegű törekvései voltak (hangsúlyozzák az érzelmi elkötelezettség lehetőségét, a személyes kapcsolatokat „jónak” tekintik és olyan tereket kínálnak, ahol a fiatalok saját és mások érzelmeit közvetíthetik és azon dolgozhatnak). Az úgynevezett „modernizálás” az Egyesült Királyság közszolgáltatásaiban sokkal instrumentálisabb nézetet és kísérletet tett arra, hogy „funkcionális autoritást” adjon az ifjúságsegítésnek, hangsúlyozva annak képességét, hogy konkrét célokat érjen el, hatékony és hatásos foglalkozásokkal. Három módot azonosítunk, amelyek ezt nyilvánvalóan tükrözik a a TYW napirendjében.

Először is, feltételezésük szerint, a fiatalok alapvetően problémás társadalmi kategória, amely gondos irányítást és szabályozást igényel. Ez, az ifjúság, mint „átmeneti állapot” fogalmára támaszkodik, a brit szociológusok által kifejlesztett perspektívára, amelyben a fiatalok felnőttkorra irányuló (élet)pályái és a hozzájuk tartozó állapotok a függőségtől az önállóságba, a késő modern társadalmakban a fiatalok meghatározó jellemzői (Jones & Wallace, 1992, Coles, 1995, Furlong & Cartmel, 1997). Ebből a szempontból, a fiatalok csak akkor számításba veendő, ha problémásnak tartják őket: hiányos „proto-felnőttek”, akik „kulturális deficitben” szenvednek, egy bizonytalan, kockázatos és veszélyes világnak kitéve. Egy ilyen álláspont szükségessé teszi a felnőttkorba való átmenet sikerességét elősegítő, célzott beavatkozások alkalmazását (a „megfelelő” kulturális kompetenciák és diszpozíciók megszerzését). Az átmenet diskurzusa önmagában is vitatható, annak ellenére, hogy gyakran magától értetődőnek tűnik (Webster et al., 2004: 2). Kevés dolgot lehet elkülöníteni, ami kizárólag az ifjúság átmeneti státuszára vonatkozik: sem az oktatás helyszínén (ezen a gyerekekkel és végzett diákokkal osztoznak), sem a családtól való függőségük terén, (itt sokan mások is említhetők), sem a munkaerő-piacról kimaradást tekintve. Ahogy Mizen javasolja, „... a korosztály önmagában még mindig azt a fő eszközt biztosítja, amellyel a [fiatalok] életét egy koherens és értelmes kategóriába sorolják” (2004: 8). Az *instrumentális* (és kormányzati) értelemben azonban az átmenet határozottan (meg)indokolja a „felnőtté válás medzselését”.

Másodszor, a New Labour „társadalmi kirekesztéssel” (és annak ellentétével: társadalmi beilleszkedéssel) való elfoglaltsága miatt, az ifjúságsegítés egy megnövekedetten barokkos *technológiába* épült be, amely a kortárs társadalom marginalizáló tendenciáinak leküzdésével segíti a befogadást. Charles Clarke hangsúlyozta a fiatalok kirekesztési folyamatainak jelentőségét, ismervé

... a fiatalok közösségeiktől való elhidegülésének következményeit – az értéklenség érzése és az antiszociális viselkedésbe és a bűncselekményekbe való sodródást (Oktatási és Képzési Osztály, 2002: 3).

A társadalmi kirekesztés, mint fogalom azonban amorf, vitatott és nagy mértékben ideológiai jellegű; hasznossága abban rejlik, hogy sokféleképpen képes alátámasztani a különböző pozíciókat. Ruth Levitas (1998) három társadalmi kirekesztési diskurzust azonosít a New Labour gondolkodásban:

- „újraelosztó” diskurzus: a szegénység és a gazdasági hátrány, mint a kirekesztés oka;
- „erkölcsileg lecsúszottak” diskurzus: a kirekesztés az egyéni (és közösségi) alkalmatlanság következménye;
- „társadalmi integrációs” diskurzus, amelyben a foglalkoztathatóság és a munkaerő-piaci részvétel a kizárt státuszából való kilépés fő útvonalai.

Ez az utóbbi „társadalmi integrációs diskurzus” (SID) dominálja a jelenlegi politikát és gyakorlatot, és amelyben az ifjúságsegítés jelentős szerepet játszik. A TYW megálapította, hogy az ifjúságsegítést szorosan be kell építeni a kapcsolatépítés stratégiájába, amely a fiatalok munkaerő-piaci átmenetét irányítja, bár a Connexions szervezésével kapcsolatos közelmúltbeli kutatások alapot adhatnak a reflektálásra (Coles et al., 2004). A „Kapcsolatépítő Szolgálat” meghatározó jellemzője a nagy mértékű személyre szabottság (esettanulmány, „kulcsfontosságú munka” vagy „személyes tanácsadók” által végzett munka) a „NEETS”-ekkel (nem foglalkoztatott, oktatásban vagy képzésben nem részesülők), a kirekesztés veszélyének nagy mértékben kitett csoport, mely beavatkozást igényel a „társadalmi befogadásuk” biztosítása érdekében. Ebben az összefüggésben az integrációt a Levitas által felvázolt társadalmi integrációs diskurzus határozza meg, melyet a fiatalok foglalkoztathatóságának fejlesztése (oktatás és képzés révén), a lehetőségeket hangsúlyozva és munkaerő-piaci részvételük biztosításával alakít ki.

Harmadszor, és összhangban az auditálás elterjedésével (Power, 1999; Strathern, 2000), az ifjúságsegítés alapvetően irányítottá vált, fő célja az elszámoltathatóság, az ifjúságsegítés és az ifjúsági munkások biztosítása. Az ifjúsági dolgozók, a fiatalokkal való kapcsolattartás helyett – olyan módon, ahogyan a fiatalok azt részlegesen meghatározzák –, előre meghatározott célok, szabványok és teljesítménymutatók szerint működnek. Például az ifjúságsegítés új tanterve (beleértve a „tartalmat”, a „pedagógiát” és a „értékelést”) olyan nemzeti keretet hoz létre, amely alapján a helyi hatóságok teljesítményét meg lehet ítélni. A fiataloknak tett ígéret tovább formalizálja a szolgáltatóktól elvárható dolgokat. Az „ifjúságsegítést biztosító szabványok” meghatározzák a megosztott és elfogadott nemzeti minimális szolgáltatási szintet (Oktatási és Képzési Osztály, 2002). Ezek a gyakorlatok egy sor másodrendű tevékenység felé fordulást feltételeznek melyek az ellenőrzési gyakorlatokhoz kapcsolódnak (például a rejtett felülvizsgálatok visszatérése és a teljesítmény kiértékelése). Az általuk meghatározott eredmények és mutatók határozzák majd meg a szolgáltatások és a szakemberek jövőbeli munkáját. Amennyiben tevékenységük nem felel meg a rendelkezés ezen definíciójának (az ellenőrző apparátuson keresztül meghatározva), a finanszírozás komoly kockázatoknak van kitéve. Az ilyen performatív kultúrákban elkerülhetetlen, hogy azok, akik a legjobban képesek teljesítményüket meggyőzően „eladni” (bármilyen formában: számok, mérések, személyes beszámolók stb.), szerzik meg leginkább a megfelelő finanszírozást.

A TYW agendája *technikai* vagy *formális* képviselést nyújt az ifjúságsegítés szakmai kultúrája úgynevezett *informális folyamatának*. Olyan gyakorlati és eljárási racionalitást hordoz magában, amely hozzájárul az ifjúságsegítés hatékony (és kétségtelenül hatásos) irányításához (gyakorlati vagy vezetői szinten), amelyet az általuk kitzúzott és az ifjúságsegítők gondosan szabályozott beavatkozása által elért célok határoznak meg. A konkrét eredmények *egybeeshetnek* az ifjúság szükségleteinek értelmezésével, amelyet a fiatalok maguk, vagy az ifjúsági munkásokkal együtt határoznak meg. Azonban a „tanterv” vagy „elkötelezettség” által megnyitott beavatkozási

terek célja, hogy megkönnyítsék a nagyrészt előre meghatározott eredmények repertoárjának kezelését. Így a TYW célja, hogy a fiatalok bizonyos típusait alakítsa ki, akiknek önképzése összhangban van a „felelősség”, az „aktív állampolgárság” és a „társadalmi befogadás” szélesebb körű politikai törekvéseivel.

Következtetések: feltörekvő „új univerzalitás”

Ebben a fejezetben az ifjúságsegítés fejlődését vitattuk meg, a „fiatalok és az átmeneti időszak” szükségleteinek kezelése és szabályozása összefüggéseiben. A tanulmány foglalkozott a „társadalmi nevelés” jelentőségével, annak szerepével, hogy a fiatalokat saját magatartásuk irányítására ösztönözzék, valamint tapasztalataik hasznosítására napjaink fiatalok előtt álló kihívásainak kezelésében. Emellett kiemelte a társadalmi és informális oktatás „egyetemes” megvalósításával kapcsolatos nehézségeket, valamint a kockázat fogalmának politikai és gyakorlati értelmét is.

Az Egyesült Királyságbeli közszolgáltatások menedzserizációjának és korszerűsítésének összefüggésében, az ifjúságsegítés számos új szempontra, megváltozott intézményi és szervezeti elrendezésre, és esetenként az ellenőrzés és az elszámoltathatóság új gyakorlataira épült. Úgy tűnik, hogy az *univerzális* gyakorlatok iránti történelmi elkötelezettség (például az „összes” fiatallal együtt dolgozás iránti kötelezettségvállalás) csökkent, és az ifjúságsegítés olyan kezdeményezésekre kényszerült, amelyek kifejezetten a fiatalok bizonyos csoportjainak kezelésére irányult, különösen a „veszélyeztetett” fiatalokéra. Például ilyen az ifjúságsegítés szoros kapcsolata a Kapcsolatteremtést célzó szolgáltatással.

Az *Ifjúságsegítés átalakítása* azonban egy másik *univerzalizáló* folyamat részét képezi. A pragmatikus és technikai megközelítés iránti elkötelezettsége, a jelenlegi divat „rezgése” és „a bizonyítékokon alapuló gyakorlat” az egyetemes szabványok felé való elmozdulást jelentik. Ezek jelentősen növelik a központosított elszámoltathatósági és ellenőrzési gyakorlatokat az ifjúságsegítésben. Például az „Ifjúságsegítés átalakítása: kiváló ifjúsági szolgáltatások forrásai” (Oktatásügyi és Képzési Osztály, 2002: 23-26) című dokumentumban található „Ifjúságsegítés előírásainak standardjai” olyan kodifikált és formai specifikációt kínálnak, amelyeket a mérés és az elszámoltathatóság biztosítására lehet használni különböző szolgáltatások összehasonlítása. Az ugyanabban a dokumentumban szereplő teljesítménymutatók jegyzéke nem tartalmaz olyan helyi ismeretekről, amelyek a közelmúltig szakmai jellegűek voltak. A „közös értékelési keretrendszer”, a „kimeneti keretrendszer” kifejlesztése és az ifjúsági szolgáltatások beépítése a javasolt gyermekbiztonsági alapokba, mind a „Minden Gyermeke Számát” napirendjének részeként, ezeket a tendenciákat fogja mélyebbre beágyazni. Érdekes kérdések merülnek fel az „ifjúságsegítés ismereteinek” sajátos munkakörülményeiben kifejlesztett konkrét szerepéről és státuszáról, amely konkrét értékeken alapul és megkülönböztető megközelítéseket tartalmaz. Ezen a ponton nehéz megmondani, hogy az ilyen ismeretek hogyan fognak megjelenni a fiatalokkal való szakmai munka vitatott és változó területein. Newman és Nutley (2003) szerint, a „közönséges szakmák” ilyen fejleményei általában már megkezdték a szakmai élet meglévő kapcsolatainak és struktúráinak megzavarását, és ténylegesen újradefiniálták a szakmai ismeretek fogalmát. Úgy vélik, hogy ezek a tudás új formái (például a standard értékelési eredmények vagy „azonosítási, átírási és nyomon követési eljárások”) új kulturális tőke formákat képviselnek, amelyeket a szakemberek – például az ifjúságkutatók – a küldetésükben fognak

alkalmazni a több képviseletű és partnerségi munka fejlődő kontextusában való legitimitásért (Newman & Nutley, 2003: 560). Hogy ez milyen formában fog jelentkezni az ifjúságsegítésben, nem tudjuk.

Kétségtelen, hogy a fiatalok identitása, mint a késői modernitás politikai és társadalmi aggodalmának forrása, továbbra is különböző irányokban fejlődik. Életük új aspektusai kétségtelenül felismerésre és alakításra várnak. Az ifjúságkutatás ilyen vagy olyan formában továbbra is rugalmas, de változó eszközöket kínál majd a fiatalok orientálásához.

Griet Verschelden, Filip Coussée, Tineke Van de Walle és Howard Williamson

Az európai ifjúságsegítés története és mai jelentősége az ifjúságpolitikában²

Ez a fejezet az ifjúságsegítés történetéről, és a mai európai ifjúságpolitikák relevanciájáról szóló műhelymunkában megfogalmazott főbb kérdésekkel foglalkozik. Ezt a műhelymunkát Belgiumban, Blankenberge-ben tartották, 2008. május 26–29-én. A szakmai összejövetet a Belga Flamand Közösség Ifjúsági és Felnőttkori Szociális és Kulturális Munkájának Ügynöksége, valamint az Európai Bizottság és az Európa Tanács közötti Ifjúsági Partnerség szervezte, részt vettek benne kutatók, döntéshozók és az ifjúságsegítés szakemberei.

A műhelymunka célja, hogy a transznacionális perspektívát az ifjúságsegítés történetére vonatkozó új, szélesebb perspektívával ötvözze, a nemzeti ifjúsági munkapolitikák megvizsgálásával, és a benne rejlő paradoxonok meghatározásával. Az ifjúságsegítés és az ifjúságsegítésre vonatkozó politikák szélesebb társadalmi, kulturális és történelmi trendjeikben léteznek. Milyen történelmi fogalmak támasztják alá az ifjúságsegítést? Hogyan kapcsolódnak ezek az ismétlődő ifjúságsegítési paradoxonhoz, miszerint az ifjúságsegítés megpróbál aktív és demokratikus polgárokat „előállítani”, de az aktív polgárságból kizárt fiatalok számára mégis elérhetetlennek tűnik? – Más szóval: számukra az ifjúságsegítés nem elérhető; az elérhető ifjúságsegítés nem működik (Coussée, Roets & Bouverne-De Bie, hamarosan).

Az ifjúságsegítés gyökereinek nyomon követése, és az országok közötti és országokon belüli különböző fejlemények azonosítása segíthet a jelenlegi ifjúságsegítés diskurzusának megteremtésében. A történelmi fejlemények és fogalmak jobb megértése lehetővé teszi számunkra, hogy a mai ifjúsági politikát megvizsgáljuk.

A bevezető előadások

Három bevezető prezentációban világosan megfogalmazták a műhelymunka céljait. Jan Vanhee (flamand közösség) a műhelymunka négy célját írja le: az ifjúságsegítésre és ifjúságpolitikára való figyelemfelhívás és reflektálás; az ifjúságsegítés és az ifjúságpolitika, valamint a társadalmi-kulturális és történelmi trendek közötti szoros kapcsolatok meghatározása; nemzetközi összehasonlító perspektíva kiépítése; és az ifjúságsegítés és az ifjúságpolitika történetének európai ifjúsági napirendre tűzése. Pierre Mairesse (Európai Bizottság) azzal kezdte áttekintését az elmúlt tíz év

² A tanulmány eredetileg megjelent: Verschelden, G., Coussée, F., Van de Walle, T. & Williamson, H. (2009). The history of European youth work and its relevance for youth policy today. In: G. Verschelden et al. (eds), The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today (pp. 134-149). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Megjelentetve a szerzők és az eredeti kiadó engedélyével: © Európa Tanács.

ifjúságpolitikájáról Európában, hogy biztosított róla, az elkövetkező hónapok kulcsfontosságúak lesznek az ifjúságpolitikák európai szintű fejlesztése szempontjából, és hogy az e műhelymunka keretében tartott vitáknak ösztönözniük kell ezeket a értekezéseket és az ifjúságsegítés elismerését európai szinten.

Bemutatva „a történelem funkcióját az európai szociális szakmákról folytatott vita során” Walter Lorenz (Bolzano Egyetem) hangsúlyozta a társadalmi problémák és intézmények történelmi szemléletének fontosságát. Azt állította, hogy a visszatekintés a reflexió kiindulópontja, és lehetőséget kínál a szociális foglalkozások, valamint a gyermekkor és az ifjúság, mint társadalmi konstrukció fogalmainak elemzésére, kritikus hangsúlyt helyezve az elterjedt értékekre, és folyamatosan rekonstruálva az emberré válás feltételeit a történelmi, kulturális és társadalmi összefüggésekben. Ez teremhet teret gyakorlatunk – látszólag magától értetődő – aspektusainak megkérdőjelezésére is.

Ez azt jelenti, hogy noha az ifjúságsegítés és a politika történelmi megközelítése önmagában is érdekes, de még fontosabb a szakma megértése szempontjából (Fisher & Dybicz, 1999: 117). Az ifjúságsegítés történelme hiányos professzionalizálással rendelkezik. A teljes professzionalizáció gyakran azt jelenti, hogy magunk mögött hagyjuk a rögös identitást és a jelenlegi kritériumok szerint definiáljuk. Az ifjúságsegítés gyakorlata tehát nem más, mint az ifjúságsegítők által folytatott „professzionális projekt eredménye” (lásd Harris, 2008). Lorenz a történelem iránti elkötelezettséget egy kétirányú nyitott folyamatként határozta meg: ez a múlt meghallgatása, amely arra ösztönöz bennünket, hogy felismerjük szubjektivitásunkat az ifjúságsegítés gyakorlatának részeként, és ugyanakkor a jelen vizsgálata is, amely az ifjúságsegítés gyakorlatának és politikájának vetületében az ideális modell meghallgatására ösztönöz azáltal, hogy megmutatja az úgynevezett helyes modell mögötti feltételezéseket. A történelemre való visszatekintés során mi magunk is történelmet csinálunk, feltéve azt az érdekes kérdést, hogy miként ítélik majd meg a jelenlegi ifjúságsegítési gyakorlatunkat és politikánkat a jövőben. A történelemre való visszatekintés a szakmai ifjúságsegítők és az önkéntesek munkájának nélkülözhetetlen része, és ezért oktató-sukban és képzésükben nélkülözhetetlen.

Az öt fő kérdés bemutatása

Az első műhelymunkák során összegyűjtött véleményeket hét különböző nemzeti kontextusba ágyazták: Belgium – Flandria (Louis Vos és Filip Coussée), Egyesült Királyság – Anglia (Bernard Davies), Málta (Miriam Teuma), Németország (Christian Spatscheck), Lengyelország (Marcin Sińczuch), Finnország (Helena Helve) és Franciaország (Patricia Loncle). Az előadók nyomon követték az ifjúságsegítés történetének aspektusait, és kérdőre vonták az európai ifjúságsegítés jelenlegi és jövőbeli gyakorlatát és politikáját. A műhelymunka előkészítéseként a résztvevők megkapták *Az ifjúságsegítés politikájának egy százada* (Coussée, 2008) című könyvet.

A műhelymunka előadásai és beszélgetései öt fő kérdés keretében illeszthetők:

- Az ifjúságsegítés története: különböző megközelítések és perspektívák.
- Az ifjúságsegítés identitása: létezik-e egyértelmű ifjúságsegítői identitás?
- Az ifjúságsegítés vezérelve és politikája: ez egy önálló terület? Vagy: ki határozza meg az ifjúságsegítés napirendjét?

- Az ifjúságsegítés pedagógiája: az egyéni törekvések és a társadalmi elvárások között. Vagy: ifjúságsegítés az emancipáció és a kontroll között.
- Az ifjúságsegítés gyakorlata: az életvilág és a rendszer/struktúra között. Vagy: a nem formális egyre növekvő formalizálása.

Először arról számolunk be, amit a felszólalók osztottak meg velünk az öt kérdésről. A második részben visszatérünk a fő kérdésekre, és elmélkedünk az előadásokat követő vitákon.

1. Az ifjúságsegítés története: különböző megközelítések és perspektívák.

Stanford különbséget tett a „történelem, mint esemény”, amely arról szól, hogy mi történik a világon, és a „történelem, mint számadás” között, amely a szavak és ötletek rendezett elrendezéseiről szól, amelyek többé-kevésbé koherens beszámolót adnak az eseményekről (Stanford, 1994, Fisher & Dybicz, 1999: 106). Erre a megkülönböztetésre támaszkodva, a műhelymunkához fűződő összes hozzászólás sokkal többet adott nekünk, mint történelmi tények: a különböző nemzeti történetek elemzése hangsúlyozta az ifjúságsegítés gyakorlatának és politikájának különböző szempontokból való kritikáját.

Az ifjúság és a társadalom kérdése

Több közreműködő az ifjúságsegítés történetét a „társadalmi kérdés” oldaláról közelítette meg. Az ifjúságsegítést ekkor olyan gyakorlatként írják le, amely a szociális jóléti államban alakul ki. Helena Helve (Finnország), Christian Spatscheck (Németország) és Miriam Teuma (Málta) elemezték az ifjúságsegítés szerepét például a szabadságról és az egyenlőségről szóló vitákban és dilemmákban. Más közreműködők az „ifjúság kérdését” állították középpontba a történelem leírása során. Az ifjúságsegítést ekkor intervenciónak tekintik, amely közvetlenül kapcsolódik a fiatalok társadalmi helyzetéhez. Louis Vos (Flandria) és Marcin Sińczuch (Lengyelország) a hallgatói mozgalmak történetére összpontosított, és az ifjúságsegítést válaszként írja le az ifjúság, mint a társadalom megkülönböztető jellegzetes csoportjainak növekvő tudatosságára. Ennek során összekapcsolták az emancipáció fogalmát az életkorral.

Természetesen ezeket a perspektívákat nem lehet egymástól elkülöníteni, és valójában mindkettő szerepelt – bizonyos mértékig – az összes előadásban. Ez nagyon világosan megfigyelhető volt Patricia Loncle (Franciaország), Bernard Davies (Egyesült Királyság) és Filip Coussée (Flandria) előadásaiban. Megmutatták, hogyan változik a fiatalok helyzete a társadalomban, utalva az ifjúsági kérdés kialakulására és változására. Történetükben világossá vált, hogy az ifjúsági kérdés miként mutatott egy nagyon kétértelmű megközelítést az ifjúság fogalmához.

A beavatkozások célja a fiatalok támogatása az – egyfajta ideális – ifjúsági szakasz megvalósításában. A munkásosztályú fiatalok gyakran álltak az ifjúságsegítés beavatkozásának középpontjában, különösen a bizonytalanság idején. Ezen kívül az ifjúságsegítés emancipációs potenciálja az ifjúság társadalmi-gazdasági státuszától függött. A legújabb fejleményekben láthatjuk, hogy az emancipáció és az ifjúságsegítés közötti kapcsolatot az etnikai hovatartozás határozottan színesebbé teszi. Walter Lorenz szerint ez még túlkonceptualizált kérdés az ifjúságsegítésben, míg a nemek alulkonceptualizáltak tünnek, és az osztály továbbra is rejtett probléma. Lorenz szerint az identitás több kérdését az ifjúságsegítésben szorosan meg kell vizsgálni politikai értelemben, mivel ez felfedi az alapvető kérdést, hogy az

ifjúságsegítés gyakorlatai és politikái az identitások reprodukciójáról, vagy azok – történelmi reflexión alapuló – folyamatos átalakulásáról szólnak.

A mágikus háromszög

Az ifjúságsegítés politikáját és gyakorlatát lebontották, különböző szemszögből megvizsgálták. Néhány elemzés az ifjúságkutatás szempontjából kezdte, és arra a kérdésre irányult, hogy az ifjúságkutatás miként járul hozzá az ifjúságsegítés gyakorlatának és politikájának megfogalmazásához. Helena Helve rámutatott a finn ifjúságkutatás történetére, amely megerősíti a finn ifjúságkutatást és az ifjúságpolitikát, egy „mágikus háromszöget” alkotva.

Néhány közreműködő az elemzést a történelem szemszögéből kezdte, azt a kérdést vizsgálva, hogy az ifjúságsegítés hogyan alakul a gyakorlatban, összekapcsolva a történelemet azzal, amit a fiatalok és az ifjúságsegítők napjainkban ténylegesen végeznek. Louis Vos a Katolikus Flamand Hallgatói Mozgalom perspektíváját mutatta be. A katolicizmus központi szerepet játszott Miriam Teuma történetében, mely a Máltai Ifjúságsegítés gyakorlatának fejlődéséről szól. Marcin Sińczuch bemutatta az összefüggéseket az ideológia és a valóság közötti kapcsolatban a lengyel ifjúságsegítésben.

Más elemzések az ifjúságpolitika (vagy akár a politika) szempontjából indultak ki, figyelembe véve azt a kérdést, hogy a vezérelvek és a politika (története) miként építik fel az ifjúságsegítés gyakorlatát. Bernard Davies megmutatta, hogy az Egyesült Királyságban a New Labour politikája hogyan épül a normatív kérdésekre adott technikai válaszok felhasználásával. Filip Coussée két politikai stratégiát határozott meg, amelyek megerősítik a flandriai ifjúságsegítés paradoxonját: a „felfelé haladás” politikáját – ahol az ifjúságsegítést nem önmagában eszköznek tekintik, hanem olyan platformként, amely az embereket a fiatal önkéntesek által irányított mainstreamebb ifjúságsegítéshez irányítja – és a „korszerűsítés” politikája, amelynek középpontjában a szakmai ifjúságsegítés minőségének javítása áll.

Ami az ifjúság kérdése és a társadalmi kérdés közötti kapcsolatot illeti, az is egyértelmű volt, hogy ezek a különféle szempontok összefonódnak. A felszólalók kiindulópontja gyakran a saját háttérükből származott, és megemlézték a politika, a kutatás vagy a gyakorlat kapcsolatát és fontosságát saját országukban. A három szereplő közötti kapcsolat nem szilárd. Néhány közreműködő váltogatta történetének perspektíváit, és ezzel szemléltette országa „egyensúlyváltozását”. Patricia Loncle az ifjúságsegítés gyakorlatában bekövetkezett változásokkal kezdett, fokozatosan áttérve a francia állam és helyi hatóságok befolyásának elemzésére. Christian Spatscheck a németországi ifjúságsegítést a – történelem különböző szakaszaira jellemző – társadalmi és politikai összefüggésekben írta le. Az utóbbi időszakban nagy figyelmet fordított a modern német ifjúságsegítés elméletének trendjeire és fejleményeire.

Folytonosság és törés

Általánosságban elmondható, hogy az ifjúságsegítés történetét gyakran a haladás történetének nevezik, amelyet a társadalmi és pedagógiai beavatkozások és a fiatalok ellátásának létfontosságú változásai jellemeznek. A hozzászólások folytonosságokat mutattak az ifjúságsegítés történetében, egész Európában. Noha Máltán és az Egyesült Királyságban az ifjúságsegítés teljesen eltérő időtartam alatt fejlődött ki, sok hasonlóság van – az egyház befolyásában és később az ifjúságsegítés professzionalizálásában. Néhány országban a törések nagyon hangsúlyosak

a társadalmi, kulturális és történelmi tények miatt. Például a német perspektívát bemutató Christian Spatscheck jelentős töréseket mutatott az ifjúságsegítés történetében azáltal, hogy magyarázatot fűzött az összes létező struktúra eltörléséhez és cseréjéhez különböző időszakokban: a 19. század vége körül, amikor az első szakmai kezdeményezések az informális találkozó helyébe léptek, a Weimari Köztársaság idején, amikor az ifjúsági szervezetek uralták az ifjúságsegítés területét, a náci rezsim alatt, amikor minden fiatalnak csatlakoznia kellett a Hitlerjugendhez, a második világháború után, amikor az amerikaiak bevezették a „Német Ifjúsági Tevékenységeket”, és végül a kommunista korszakban, amikor az ifjúságsegítés Németország keleti részén hirtelen nyugatosítva lett.

2. Az ifjúságsegítés identitása: létezik-e egyértelmű ifjúságsegítői identitás?

Úgy tűnt, hogy a műhelymunka résztvevői egyetértenek abban, hogy az ifjúságsegítés identitásválságban szenved. Ez a válság különféle formákban mutatkozik meg, és úgy tűnik, hogy az ifjúságsegítéssel kapcsolatos, de mindig ambivalens, a hozzáállás változása táplálja. Az identitásválság kezelésének lehetőségeit keresve több közreműködő az ifjúságsegítés meghatározását vagy leírását kereste, amelynek célja az ifjúságsegítés megmagyarázása és elismertté tétele volt, megpróbálva különbséget tenni az ifjúságsegítés és az egyéb oktatási vagy szociális munka között. Bár az előadók hangsúlyozták az ifjúságsegítés változásait, többségük, többé-kevésbé kifejezetten, rámutatott az ifjúságsegítés néhány kulcsfontosságú tulajdonságára az évek során. Így összegezhethetnénk őket:

- együtt fiatalnak lenni,
- gyakran (de nem mindig) egy ideológián vagy egy projekten való osztozás,
- társas élet ápolása,
- társadalmi kapcsolatok, rekreáció és oktatás lehetőségeinek biztosítása.

Bernard Davies (Egyesült Királyság) fogalmazta meg legegyszerűbben az az ifjúságsegítést, a társadalomban elkülönült gyakorlatként. Meghatározása számos alapvető tulajdonságot tartalmaz, három központi értéke:

- önkéntes részvétel,
- részvétel,
- a tagok önkormányzása;

és az egyik fő célja:

- a rekreáció és az oktatás közötti szimbiózis.

Davies ezenkívül az ifjúságsegítést személyre szabott gyakorlatként jellemezte, amely az egyéni igényekre és a kapcsolatok építésére összpontosított. Az ifjúságsegítés a fiatalokkal folytatott tárgyalásokon alapszik, baráti csoportjukban (lásd még Davies, 2005b).

Bernard Davies felismerte, hogy az ifjúságsegítés társadalmi konstrukció, amelynek létrehozását annak a politikai, gazdasági és társadalmi helyzetnek a szélesebb összefüggésében kell megérteni, amelyben kifejlődött. Ennek ellenére fontosnak tűnik az ifjúságsegítés egyértelmű definíciójának vagy fogalmának meghatározása, hogy felismerjék és bizonyítsák az ifjúságsegítés hasznosságát, mivel a változó politikai prioritások miatt a politikai döntéshozók szűkítik, sőt felborítják az ifjúságsegítés gyakorlatát. Felmerült a kérdés: segítené-e egy egyértelmű meghatározás abban, hogy eldöntsük, az ifjúságsegítés mely jellemzőit akarjuk megvédeni, és melyeket vagyunk hajlandóak feláldozni, ha szükséges?

Az ifjúságsegítésben azonban az identitáskérdés, akárcsak a szociális szakmákban alkalmazott összes identitás, nem semleges és megkülönböztethető, hanem állandó és szorosan kapcsolódik az ifjúságsegítés politikai természetéhez. Ezen a ponton az előadások rávilágítottak az ifjúságsegítés társadalmi funkciójára. Több résztvevő különbséget tett az ifjúságsegítés célja és gyakorlata között (a „felszín” és a „valóság”, ahogyan Marcin Sińczuch nevezte). Helena Helve (Finnország) rámutatott, hogy szakadék tátong az ifjúságsegítés célja (társadalmi oktatás) és annak gyakorlata (rekreáció) között. Más országokból származó bizonyítékok világossá teszik, hogy ez a szakadék veszélyezteti az ifjúságsegítést a külsőleg előírt meghatározások miatt, mivel azok nem mindig tartják szem előtt az ifjúságsegítés fontosságát a fiatalok életében. Marcin Sińczuch (Lengyelország) az ifjúságsegítést nem az ifjúságsegítés ideális modelljének alapjául szolgáló hiedelmek és fogalmak alapján írta le, hanem inkább az ifjúságsegítésre bízott társadalmi küldetést vizsgálta. Megmutatta, hogy gyakran a szociálpolitika eszközüvé redukálják. A lengyel ifjúsági tevékenységek a szabadidőt célozták meg, ám az ifjúságsegítés küldetése ideológiai volt, és a nacionalizmus vonzónak találta.

Filip Coussée (Flandria) rámutatott az ifjúságsegítés egy olyan módszerre redukálásának veszélyére, amely szem elől téveszti mandátumát. Az ilyen módszertan elrejtje az ifjúságsegítés küldetését azáltal, hogy gyakorlati és technikai kérdésekre összpontosít, például hogyan lehet növelni az ifjúságsegítésben való részvételt. Összekapcsolva az ifjúságsegítés gyakorlatát a fiatalok valós körülményeivel, valamint a szélesebb társadalmi, kulturális és történelmi trendekkel, Coussée megmutatta, hogy az ifjúságsegítés gyakorlatai gyakran a felső- vagy a középosztály értékein alapulnak. Az ifjúsági vezetők, a politikai döntéshozók és a kutatók befolyása alatt a hallgatói mozgalom jellegzetességeit, ahogy azt Louis Vos (Flandria) leírja, hamarosan az ifjúságsegítés alapvető vonásainak tekintik Flandriában. A közös fiatal létet és a szabadidőben folytatott önképzést vették az ifjúságsegítés módszerének alapjául, amelynek célja a fiatalok zökkenőmentes integrációja a kívánt társadalmi rendbe.

A Christian Spatscheck (Németország) által leírt német esetben egyértelművé vált, hogy a módszertan hogyan depolitizálja az ifjúságsegítés gyakorlatát, ily módon átalakítva az ifjúsági munkát minden célt elérő fegyverré. A berlini fal leomlása után a kelet-németországi ifjúságsegítés gyorsan nyugativá vált, ami azt jelentette, hogy a módszerek változatlanok voltak, ám a explicit ideológiai dimenzió implicitté, és így vitathatatlaná vált.

3. Az ifjúságsegítés vezérelve és politikája: ez egy önálló terület?

Mi az a vezérelve? Belgiumnak 1945 óta van hivatalos ifjúságpolitikája. Németországban kiindulási pontként 1911-et választhatnánk. Kijelenthetjük, hogy Anglia ifjúságsegítési politikája 1939-ben kezdődött. Máltán az 1990-es Oktatási Minisztériumon belül létrehozott és 1992-ben az Ifjúsági és Művészeti Minisztériummá átalakított, ifjúsági ügyekkel foglalkozó Parlamenti Titkárság létrejött, melyre az ifjúságsegítés hivatalos kezdőpontjaként tekinthetünk. De, bizonyos értelemben, egyik felszólaló sem korlátozta az ifjúságsegítési politikát a kormányzati beavatkozásokra. Walter Lorenz kijelentette, hogy az ifjúságsegítés mindig politikai, ezért az ifjúságsegítés politikáját kritikusan kell megvizsgálni. Az ifjúságsegítés eszköz, de kinek az érdeke? Több résztvevő megemlítette azt a tényt, hogy az ifjúságsegítés a gazdasági, politikai és társadalmi erők hatására instrumentálissá válik, átformálódik. A fent említett metodizáció úgy tűnik, hogy az ifjúságsegítésről folytatott vitát egy

belső megbeszéléssé korlátozza, és a szélesebb, mögöttes küldetést kivonja a képből. Ez az ifjúságsegítést minden cél számára hasznos fegyverré teszi (Dewe és Otto, 1996; Nörber, 2005; Coussée et al., 2010). Ez felvetette azt a kérdést a műhelymunka során: mennyire határozza meg az ifjúságsegítés a saját napirendjét?

Az egyesült királyságbeli perspektíva, amelyet Bernard Davies tolmácsolt, azt mutatta, hogy az Új Munkáspárt alatt végzett ifjúságsegítés az államilag meghatározott célokra összpontosított, amelyek a „koherens” szolgáltatások és a zökkenőmentes ellátás gondolatán alapulnak: egy integrált szolgáltatáskészlet, amely a fiatalok különféle kérdéseire és igényeire irányul. Bizonyos történeti időszakokban, néhány országban az egyház – ahogy azt Martin Sińczuch (Lengyelország), Louis Vos (Flandria), Miriam Teuma (Málta) és Helena Helve (Finnország) is bemutatta – vagy a katonaság, amelyet Christian Spatscheck (Németország) vázolt fel – határozta meg és szabályozta az ifjúságsegítés napirendjét. Más országokban több mozgástér maradt, részben a „támogatott szabadság” elve miatt, hogy az egyesületek működhessenek és megőrizzék a kollektív szabad teret –, ahogyan Patricia Loncle állította Franciaország esetében.

Több országban az ifjúságsegítés napirendjének külső meghatározása mérhető eredmények iránti igényt eredményezett (akár statisztikailag meghatározott célokat és célterületeket is). A pedagógiai gyakorlatot legtöbb esetben az ifjúságsegítőkre (és a fiatalokra) hagyják, de a kívánt eredményeket egyértelműen meghatározzák. Számos előadó megemlítette azt a tendenciát is, hogy az ifjúságsegítés beavatkozásait „speciális” csoportok felé irányítják, azaz azokra a fiatalokra, akiknek leginkább szükségük van az ifjúságsegítés értékes hozzájárulására (munkásosztályú fiatalok, veszélyeztetett vagy kiszolgáltatott személyek, etnikai kisebbségek és így tovább).

4. Az ifjúságsegítés pedagógiája: az egyéni törekvések és a társadalmi elvárások

Nem meglepő, hogy az évszázados pedagógiai paradoxont – az emancipációt és az irányítást – sokat tárgyalták a műhelymunka során. Az ifjúságsegítés támogatja a fiatalok függetlenségét és a társadalmi korlátozások alól való felszabadulást. Ugyanakkor megmentheti a fiatalokat az erkölcsi hanyatlástól, mivel ésszerű szabadidős lehetőségeket kínál nekik. Az összes előadás megmutatta, hogy ez a feszültség a kezdetektől fogva rögződött az ifjúságsegítésben. Baden-Powell ezt a „diktálás nélküli útmutatás” egyik formájának tekintette. Ezzel a kijelentéssel megragadta az ifjúságsegítésben jelen lévő feszültséget a fiatalok önszerveződése és a felnőttek általi szervezés között. Az ifjúságsegítés története természetesen nem tekinthető progresszív történetnek, amely az ellenőrzéstől és a fegyelemtől az emancipáció és a felszabadítás felé halad. Az ifjúságsegítők mindig is felszabadító és fegyelmi feladatokat láttak el, de sajnos úgy tűnik, hogy az ifjúságsegítés konkrét célja elkerülhetetlenül a társadalmi integrációról szól, és sokkal kevésbé arról, hogy a fiatalok és az ifjúságsegítők maguk hogyan határozzák meg érdekeiket, aggodalmaikat és prioritásaikat. Az ifjúságsegítést elsősorban arra használják fel (és amiatt értékelik), hogy megkönnyítsék a gyermekek és fiatalok zökkenőmentes beilleszkedését a meglévő társadalmi rendbe, és így megszilárdítsák a meglévő hatalmi viszonyokat és a társadalmi egyenlőtlenségeket.

Ennek következtében az emancipáció-kontroll egyensúly eltérően működik, attól függően, hogy kik a beavatkozás célpontjai és mik a feltételezett emancipációs igényeik. Filip Coussée (Flandria) kimutatta, hogy a fiatalok igényeit az önállóság és a

társadalmi integráció középosztálybeli normáitól való távolság határozza meg. És ironikus módon: minél nagyobb az emancipációs igény, annál ellenőrzőbb beavatkozásokra van szükség – mintha arra kényszeríthetnénk a fiatalokat, hogy emancipálódjanak. Spatscheck (Németország) megmutatta, hogy az emancipáció fogalmának jelentését nem lehet elválasztani a társadalmi kontextustól. A fiatalok évtizedek óta harcoltak a nagyobb autonómiáért. Az autonómia társadalmi elvárássá vált: a fiatalokat folyamatosan ösztönzik arra, hogy önálló egyénként dolgozzanak és viselkedjenek. És ismét a fiatalok ugyanazon csoportját érintik érzékenyen ezek a társadalmi elvárások, és szembe kell nézniük ezen aktivizáló politikák ellenőrzőbb oldalával. Patricia Loncle megmutatta, hogy Franciaországban az 1960-as évektől kezdve, abban a hitben, hogy az állam az ifjúságsegítésen keresztül képes megszervezni a fiatalokat, különbséget tettek a különféle típusú szakemberek között: így vannak az önkéntes szektor ifjúsági vezetői, akik a szervezett ifjúsággal dolgoztak, a szociokulturális tevékenységek koordinátorai, akik szabadidős, kulturális és sporttevékenységeket biztosítottak nem szervezett, de szervezhető fiatalok számára, valamint a speciális igényű fiatalokkal foglalkozó oktatók, akik hátrányos helyzetű fiatalokkal vagy az úgynevezett nem szervezett és nem szervezhető fiatalokkal dolgoznak. Az emancipáció és a kontroll közötti pedagógiai paradoxon teljes megértése érdekében szem előtt kell tartanunk, hogy a pedagógiai beavatkozások nem egyoldalúak. Még akkor is, ha a politikai döntéshozók és az ifjúságsegítők nem rendelkeznek emancipációs célokkal, a fiatalok lehetőségeket találhatnak arra, hogy fejlesszék magukat vagy „bűntársakkal” találkozzanak. A munkásosztályú gyerekek Franciaországban és Flandriában az istentiszteletre nem imádkozni és tanulni jártak, hanem a barátaikkal találkozni. Még a Hitlerjugend kötelező tagsága is bizonyos mértékű szabadságot adott a fiataloknak: megszökhettek édesanyjuk szárnyai alól. Davies (Egyesült Királyság), Sińczuch (Lengyelország) és Spatscheck (Németország) azt is kimutatta, hogy – még azokban az időszakokban is, amikor az ifjúságsegítést egyre inkább egy modellre vagy egy ideológiára szűkítették – a fiatalok figyelemre méltó rugalmasságot mutattak a közös fiatal lét alternatív formáiba való szerveződésükkel.

5. Az ifjúságsegítés gyakorlata: az életvilág és a rendszer között

Az összes előadás rámutatott, hogy az ifjúságsegítés szorosan kapcsolódik az „integrációs problémák” (melyre az ifjúsági kérdés részeként vagy a társadalmi kérdés részeként tekintettek) „pedagógiai kérdésekké” alakulásához. Ez a pedagógiai mechanizmus az ifjúságsegítés gyakorlatát átmeneti térként alkotja meg az életvilág és a rendszer között. Mint Walter Lorenz kifejtette, az életvilág fontos szerepet játszik az ifjúságsegítés gyakorlatában, mivel magában foglalja a civil társadalmat, a mozgalmakban és egyesületekben megjelenő önkéntességet, valamint lehetőséget teremt a kulturális reprodukcióra (ideértve az ellenkulturális lehetőségeket), és az ifjúságot – társadalmi hajtóerőként való komolyan vételére. A struktúra vagy rendszer tartalmazza a társadalmi rend, a társadalmi integráció és az egyenlőség kérdését. Ebben az analitikus megkülönböztetésben mindkét szempontnak vannak buktatói. Az életvilág perspektívája elősegíti az eredetiséget és az identitásfejlődést, és komolyan veszi az ifjúságot, mint erőt a társadalomban, de a rendszer nélküli életvilág elősegítheti a bandák szubkulturáit, emellett tartalmazhat még megkülönböztetést, nacionalizmust, kolonializmust és rasszizmust. A rendszer szempontja inkább eredményközpontú, és könnyen önkényeskedéshez, ideológiai kizsákmányoláshoz és az

életkörülmények kritikus vizsgálati lehetőségeinek bezárásához vezethet. Az életvilág és a rendszer összefonódik: az egyik a másik nélkül elviselhetetlen.

Több felszólaló szerint a pedagógiai aggodalmak úgy tűnik elkerülhetetlenül, az ifjúságsegítés nem formális folyamatainak formalizálódásához vezetnek: a népoktatástól az ifjúsági szolgáltatásokig (Bernard Davies), az informális találkozóhelyektől az állami ifjúságsegítésig (Christian Spatscheck), az ifjúsági mozgalomtól a ifjúsági szervezetig (Louis Vos és Filip Coussée). Az ifjúsági mozgalmakról szóló megbeszélés illusztrálta ezt az evolúciót. Vos és Coussée különbséget tett az „ifjúsági mozgalom” két értelmezése között. Mások ifjúsági egyesületekről vagy ifjúsági szervezetekről beszéltek.

Bernard Davies kiemelte az ifjúsági szolgálatot az Egyesült Királyságban. Ez az egyéni életvilágok és a rendszer közötti feszültségben helyezkedik el, melynek közép-pontjában, úgy tűnik, az ifjúsági egyesületek állnak. Ennek tisztázása érdekében néhány résztvevő azzal érvelt, hogy az egyesületek nyitva tartják a határokat, és teret adnak a társadalom meghallgatására és közös építésére. A mozgalmak a társadalom ellen tiltakoznak, sőt akár el is hagyják azt, míg a szervezetek – különösképp, amint azt Davies megmutatta, az Egyesült Királyságban lévő aktuális ifjúsági szolgálat – egy előre meghatározott társadalomba való integrációról szól. Az ifjúságsegítés minden gyakorlatában a „részvétel” egy kulcsszó, de jelentése függ az ifjúságsegítés gyakorlatának helyzetétől az életvilág és a rendszer közötti feszültségben. Ha az ifjúságsegítők a rendszer szempontjából vesznek részt, akkor a részvétel az előre meghatározott ellátásban való részvételre korlátozódik, melynek végső rendeltetési helye a meglévő társadalomba való integráció. Világosnak tűnik, hogy az ifjúságsegítés nagyon ki van téve a formalizálási kockázat veszélyeinek.

Záró beszédében Rui Gomes (Európa Tanács) felvázolta az ifjúságsegítés számos dilemmáját, amelyek érintik ezt a formalizálási kockázatot: az egyetemes – szemben a specifikus megközelítéssel, a nem formális oktatás minősége és elismerése – szemben a kreativitással, a szakértelem és tudás-alap – szemben a részvétellel és képviseléssel, az oktatási tapasztalat – szemben a politikai irányultsággal. Kifejezetten a „dilemma” szót használta, ezzel szemléltetve, hogy az ifjúságsegítés nem képes ellensúlyozni a formalizációt azzal, hogy egyszerűen kivonja magát a társadalomból. Számos résztvevő visszatért erre a pontra a vitában, azzal érvelve, hogy ha az ifjúságsegítők kizárólag az életvilágra koncentrálnak, akkor a részvétel úgy tűnik, hogy el van vágva annak közvetlen társadalmi jelentőségétől.

Diszkusszió

A fenti öt kérdés az ifjúságsegítéssel és az ifjúságpolitikával kapcsolatos történelmi, politikai, pedagógiai és módszertani gondolatokra vonatkozik. Világossá vált, hogy ezek a kérdések összefonódnak. Nincs mód arra, hogy az ifjúságsegítést más társadalmi intervencióktól és szakmáktól, illetve annak történelmi és társadalmi kontextusától elkülönítve határozzuk meg, ezért meg kell vizsgálnunk, hogy az ifjúságsegítés hogyan működik társadalmi szereplőként a „szociális” szférát szabályozva (lásd Harris, 2008). Az ifjúságsegítés, mint pedagógiai tevékenység a szélesebb társadalomban helyezkedik el és épül fel, amelyet történelmileg a pedagógiai folyamatok jellemeznek. A társadalom kitörlése ezekben a folyamatokban kétirányú politikát eredményez, amely kockáztatja az ifjúságsegítés formalizálását és eszközként való felhasználását, megerősítve az elválasztó vonalakat az ifjúságsegítés és a

fiatalok csoportjai között. Hogy ezen túljussunk, vissza kell hoznunk egy szociális pedagógiai perspektívát.

1. Pedagógiai identitás: az ifjúságsegítés keretein belül vagy a társadalom felé nézve?

Az ifjúságsegítés szereplői megpróbálták megkülönböztetni az ifjúságsegítés néhány széles körben elterjedt pedagógiai vonását, ám ezeket a meghatározásokat leginkább a fiatalok és az ifjúságsegítők közötti pedagógiai kapcsolatokra korlátozták és ágyazták bele. A Blankenberge szeminárium megmutatta, hogy lehetetlen elválasztani az ifjúságsegítést, mint pedagógiai tevékenység céljait a társadalmi összefüggéseitől. Valójában a történelmi perspektíva és a nemzeti határok átlépésének kombinációja lehetővé teszi számunkra, hogy az ifjúságsegítést új oldaláról lássuk. Felhívja a figyelmünket arra, hogy a problémákat és azok oktatási válaszait miként építik fel társadalmi szinten.

A német Wandervögel (1901) és az Angol Cserkészek (1908) elemzésével, Gillis (1973) megmutatja, hogy első látásra a német és a brit ifjúsági mozgalmak két nagyon eltérő tendenciát szemléltetnek, ha dekontextualizált módon nézzük meg őket: A „Cserkészkedés, mely tipikusan brit a fegyelmezett kompromisszumában a középosztályi utilitarizmus és az arisztokrácia sportösztönei között, stilisztikailag szembenállt a Wandervögel-el, akiknek kihívóan szokatlan viselkedése és megjelenése úgy tűnt, hogy a hallgatói radikalizmus újjáéledését tükrözi, amely a német történelem része volt a tizenkilencedik század elején” (Gillis, 1973: 249). Másrészt, a látszólag annyira eltérő mozgalmak, és az ifjúság történelmi helyzetének a társadalmi és politikai rendben való elemzésével, amelyek a demográfiai, társadalmi és gazdasági változásokkal összefüggésben zajlottak Európa minden részén, a 20. század elején, Gillis megmutatja, hogy a Cserkészek és a Wandervögel közötti stílusbeli különbségek sokkal kevésbé fontosak, mint a társadalmi és pszichológiai hasonlóságok: „Mindkettőjük értékei a középosztályból eredtek, bizonyos közös attitűdökön osztozva az ifjúság helyzetéről a gazdaságban, politikában és társadalmi sorrendben. Mindkettőben a fiataloknak tulajdonított szerep – lényegében a politikai passzivitás és a társadalmi függőség –, a serdülőkor normája volt, amely a század elején egyre szélesebb körben elterjedt” (Gillis, 1973: 251).

Gillis azt a következtetést vonja le, hogy a stílusbeli különbségek kevésbé voltak a két ország fiatalsága közötti különbségek következményei, sokkal inkább a felnőttek próbálkozásainak eredménye a megjelenő serdülő tömegek első kezelésére. Ez a két mozgalom formában és stílusban különbözik, de működésük kontextusát tekintve azt mutatják, hogy a cserkészek és a Wandervögel nagyon hasonlóak voltak abban, ahogyan felismerték és intézményesítették az egyre növekvő fiatal szegmens függő és passzív helyzetét (Gillis 253 [1973]).

2. Az ifjúságsegítés története: a pedagógiától a megosztottság megerősítéséig

Az ifjúságsegítés történetének elemzésekor kiindulási pontként tekinthetünk az ifjúságsegítés jelenlegi meghatározásaira, és innen visszatérhetünk, vagy kezdhetjük az első olyan ifjúsági beavatkozások nyomán követésével, amelyek a fiatalokra irányultak. Nem meglepő, hogy eltérő vélemények vannak arról, hogy lehet-e azonosítani egy olyan pillanatot, amelyet az ifjúságsegítés születésének tekinthetünk. Davies

(Egyesült Királyság) az ifjúságsegítés őskoráról beszél, amikor megemlíti az iparosodást megelőző ifjúságsegítés formáit. Valójában az előadók többsége számára az ipari forradalom volt az ifjúságsegítés történetének legkézenfekvőbb kiindulópontja. Ez a gyors társadalmi átalakulás időszaka volt, amely társadalmi kérdésekhez vezetett, és nagyrészt felelős az ifjúság kérdésének felmerüléséért.

Két kérdés összekapcsolódott a pedagógiai mechanizmusban, kifejezve azt az egyre növekvő hiedelmet, miszerint a pedagógiai beavatkozások megoldhatják és meg kell oldaniuk az integrációs problémákat. A pedagógia az ifjúságsegítést a szociálpolitika eszközüvé teszi, amely a fiatalok zökkenőmentes integrációjára összpontosít, ugyanakkor az ifjúságsegítés a társadalmi változások szereplője is, és megkérdőjelezi az uralkodó értekezéseket arról, hogy mit jelent az integráció és milyen társadalomban. Ez a döntő fontosságú, egyértelmű álláspont mindenütt jelen van az ifjúságsegítés gyakorlatában, de egyértelműen azt is mutatja, hogy az ifjúságsegítés természetéből adódóan társadalmi jellegű, összekapcsolja a személyest a politikaival és fordítva. Ezért az ifjúságsegítés feltételes gyakorlat, és az ifjúságsegítés apolitikai (és egy történelmietlen) tevékenységre csökkentése káros hatásokkal jár:

- kétirányú politika,
- amely az ifjúságsegítés formalizálásával és eszközzé tételével ér véget,
- megerősítve az elválasztó vonalakat az ifjúságsegítésen belül és a fiatalok csoportjai között.

Kétirányú politika

Az ifjúságsegítés nagyon különböző gyakorlatokban gyökerezik, kezdve a meglehetősen fegyelmezett szervezetekkel, amelyek megvédik a fiatalokat az erkölcsi hanyatlástól, és képzési programokat kínálnak a jobb polgárok számára, egészen az emancipációs kezdeményezésekig, amelyek elősegítik a részvételt a fiatalok saját erőfeszítéseinek és mozgalmainak támogatásával. Több felszólaló rámutatott, hogy az ifjúságsegítésnek nem szabadna egy formális szervezet formáját öltetni, de nem szabadna vad mozgalomnak sem maradnia.

A legtöbb országban kétirányú politikát azonosíthatunk. Mivel az ifjúságsegítést, mint pedagógiai tevékenységet elválasztották e fellépés társadalmi kapcsolatú jelentéseitől, egyetlen kérdés marad, mégpedig, hogy hogyan lehet az ifjúságsegítést a leghatékonyabb eszközzé tenni a cél elérése érdekében, és ezáltal felosztani az ifjúságsegítés területét – az azonosított célcsoportok állítólagos igényeinek megfelelő – módszerekre osztva. Tehát az egyik oldalon ott állnak az ifjúsági szervezetek, amelyek fokozatosan kiválnak a felnőtt szervezetekkel, iskolákkal vagy egyházakkal fennálló szoros kapcsolataikból, de amelyek időközben növekvő autonóm létükben úgy tűnik, elvesztették aggodalmaikat a nagyobb társadalmi kérdések iránt és képességeiket, hogy befolyásolják a nagyobb társadalmi képet. A másik oldalon az ifjúságsegítésre irányuló kezdeményezések állnak (gyakran professzionalizáltak), amelyeket a nem szervezett fiatalok szervezésére hoztak létre, növelve a fiatalok részvételét az ifjúságsegítésben, ugyanakkor marginalizálják ezeket a fiatalokat azáltal, hogy „rendellenesnek” minősítik őket, elválasztva a társadalmi helyzetüktől és megerősítve a társadalom elválasztó vonalait.

Az ifjúságsegítés formalizálása és eszközzé tétele

Coussée (Flandria) összekapcsolta a differenciált megközelítést, amely egy kétirányú ifjúsági munkapolitikát eredményez, az ifjúságsegítés formalizálásának kocká-

zatával. Megállapította, hogy az ifjúságsegítés és az ifjúságsegítés politikája a nem formális tanulás magasabb értékébe vetett hit által vezérelt. Ha azonban az informális vagy nem formális légkör, amelyben a fiatalok szocializálódnak, nem mutatkozik „pozitív, ösztönző” környezetként, akkor a formalizálás tűnik az egyetlen lehetőségnek.

Még ha az ifjúságsegítés „túl is lép a bal vagy a jobb oldal kérdésén”, akkor is hatalmas politikai tartalommal bír. Ezt Lorenz hangsúlyozta, aki szemléltette is a Freie Deutsche Jugend (FDJ) és az Angol Ifjúsági Szolgálat mai összehasonlításával. Spatscheck (Németország) megmutatta, hogy ez a probléma az ifjúságsegítés céljainak külső meghatározásával kezdődik. Megadta a FDJ példáját, amelyet a társadalmi GDR-projekt megvalósításának kulcsfontosságú eszközének tartottak. Az ifjúságot a jövőnek tekintették, ezért az ifjúságsegítésnek ideális szocialista személyiségekké kellett őket formálnia, akik csak ésszerű és hasznos tevékenységeket folytatnak. Az NDK ifjúságsegítőinek fő célja az olyan fiatal személyiségek oktatása és formálása volt, akik követik és megtestesítik a kormány ideológiáját; miután világossá vált, hogy nem minden fiatal áll készen ilyen szocialista személyiséggé válni, fokozatosan fokozódott az állami ellenőrzés.

Ez a példa egy kommunista állami szervezetből származik, de sok párhuzamot mutat a Davies által bemutatott jelenlegi brit történelemmel. A társadalmi projekt kevésbé egyértelműen van megfogalmazva, de ugyanazokat a mechanizmusokat látjuk. Ha az ifjúságsegítők olyan fiatalokat érnek el, akik nem felelnek meg az autonóm „vállalkozói önkép” ideáljának, úgy tűnik, hogy az ellenőrzés és a formalizálás tevékenysége fokozatosan átveszi az uralmat: egyéni értékelés, az egyéni válaszok és még a kötelező részvétel sem elképzelhetetlen az Egyesült Királyság ifjúsági szolgálatában.

A szétválasztás megerősítése az ifjúságsegítésen belül és a fiatalok között

Figyelemre méltó, hogy az ifjúságsegítést a szociális munka és a szociálpolitika céljainak elérésére vonják be, ám ugyanakkor úgy tűnik, hogy ki van zárva (és magát zárja ki) ebből a vitából azáltal, hogy tisztán a szociálpolitika társadalmi adminisztrátorává válik a társadalom (változásának) ügynöke helyett. Feltették a kérdést: hogyan tud az ifjúságsegítés működni és kölcsönhatásba lépni a társadalommal, ha céljai és erőforrásai egymástól szétválasztottak? Valóban, úgy tűnik, hogy ez a megközelítés minden pedagógiai aggályt mellőz, egy formálisabb, megkövetelt, technikai igények által vezérelt érdekében. Az ifjúság pedagógiai támogatása elmozdul – az összes fiatal iránt táplált strukturális aggodalomtól – a szükségletekkel rendelkező fiatalokat érintő nagy beavatkozások felé (egyéni szükségleteknek vagy igényeknek tekintve, nem pedig kollektív szükségleteknek).

Ez a formalizációs kockázat nem azonos mértékben fenyegeti az ifjúságsegítés minden kezdeményezését. A műhelymunka résztvevői hangsúlyozták, hogy minden fiatal különbözik egymástól, ezért differenciált ifjúságsegítésre szorulnak. A vele járó kockázat kettős:

- Először is, a differenciált megközelítés megerősítheti a megkülönböztető vonalakat a fiatalok között, és így növelheti a fiatalok közötti különbségeket, vagy akár kölcsönös elidegenedéshez vezethet.
- Másodsorban, a differenciált megközelítés nem magától értetődő módon veszi a fiatalok igényeit kiindulási pontnak, hanem elkerülhetetlenül úgy tűnik, hogy elsősorban a társadalmi elvárások területén működik. Azok a fiatalok, akik megfelelnek ezeknek az elvárásoknak, és sikeres, „normális” módon fejlődnek, élvez-

hetik a pedagógiai paradoxon emancipációs oldalát. Azok a fiatalok, akik nem konstruktív módon viselkednek, kiszolgáltatottak a kontrollálóbb megközelítésnek. Ez értelmetlen különbségtételhez vezet a fiatalokkal végzett ifjúságsegítés és a fiatalokon végzett ifjúságsegítés között.

Ennek eredményeképpen a legtöbb országban megfigyelhető az egyre növekvő szakadék az önkéntes ifjúságsegítés és a hivatásos ifjúságsegítés között, amellyel párhuzamosan megfigyelhető az általános és kategorikus ifjúságsegítés, az egyetemes és célzott ifjúságsegítés, az igények és a költségvetés által irányított ifjúságsegítés, a rendszeres és speciális ifjúságsegítés stb. közötti hasadás is. A professzionális ifjúságsegítés célcsoportjai ezután a munkásosztályú emberek, az alacsonyan képzett fiatalok, az etnikai kisebbségekből származó fiatalok és más fiatalok lesznek, akiket hallgatólagosan „veszélyben lévőeknek” vagy „veszélyesnek” minősítenek.

1. A formalizáción és az eszközzé tételen túl: nem formális tanulás, kulturális cselekvés és szociális pedagógia

A tény, hogy az ifjúságsegítés identitását ennyire nehéz meghatározni, sok szakembert, kutatót és politikai döntéshozót kísért arra, hogy az ifjúságsegítés módszertani identitására összpontosítson. Ez elkerülhetetlenül az elszámoltathatóság és a hatékonyság megkérdőjelezéséhez vezet. A német szociálteoretikus, Hermann Giesecke már 1964-ben felhívta a figyelmünket erre a jelenségre, amelyet *Praktizismus*-nak hívtak. Nagyjából ugyanaz a probléma merül fel: az ifjúságsegítés elméletének hiánya, amely összekapcsolja a kutatást, a gyakorlatot és a politikát, és meghaladja az ágazati megkülönböztetési határokat, ugyanakkor megakadályozza az ifjúságsegítés különálló gyakorlatként való eltűnését.

Úgy tűnik, hogy az ifjúságsegítés hozzájárul az egyéni és a társadalmi fejlődéshez: mind egyéni, mind kollektív eredményeket biztosít. Az ifjúságsegítés általában a társadalmon belül (nem kívül) működik, hozzájárul a fiatalok társadalmi oktatásához, a fiatalok társadalmi és kulturális fejlődéséhez. Davies (1979) – egy mérőföldkőnek számító *Kinek az érdeke?* (elérhető a Nem formális Oktatás Enciklopédia archívumában, <http://www.infed.org>), című broszúrában – úgy érvelt, hogy a szociális oktatásnak abban a társadalmi, gazdasági és politikai környezetben kell gyökereznie, amelyben működik.

A legtöbb országban, a történelem során a fiatalok egyéni fejlődése holisztikus szemlélet újrarahangsúlyozását tapasztalhatjuk, segítve az egyéneket abban, hogy a társadalomban megtalálják magukat, vagy akár megmentve őket mindenféle társadalmi problémától és elhajlástól. Az ifjúságsegítés minden bizonnyal segít az egyéneknek, és hozzájárul a társadalmi mobilitáshoz, ám továbbra is felmerül a kérdés: vajon a társadalom jobb lesz-e ettől? A társadalom legfeljebb az egyén derivációja: a holisztikus megjelenés egy eszközzé csökken mely az egyének (egy kívánt) társadalomba való zökkenőmentes integrációjának általános célját szolgálja. Az ifjúságsegítés inkább a társadalmi integrációról szól, mint a társadalmi változásokról (Smith & Whyte, 2008): a hatalmi viszonyok és a meglévő társadalmi rend stabilizálására szolgál, nem pedig destabilizálására vagy a megváltoztatására. Az ifjúságsegítés csak korlátozottan képes a fiatalok emancipációjára, a kultúra és a struktúra megváltoztatására, a hatalom és az irányítás újraelosztására irányuló kollektív fellépés nélkül. Lehetséges, hogy az ifjúságsegítés kilépjen a funkcionista paradigmából? A társadalmi problémáknak való háttáfordításának nincs értelme, mert az elzárja a fiatalokat a társadalomtól. Jobbnak tűnik elfogadni, hogy az ifjúságsegítés mindig egy

eszköz a speciális probléma meghatározásában, és tovább kell fejleszteni, hogy mely problémameghatározásban vehet részt és hogyan kell abba az ifjúságsegítést bevonni. A német szociális pedagógusok gondolatai (lásd Giesecke, 1970; Böhnisch & Münchmeier, 1987; Thole, 2000; Cloos és munkatársai, 2007; Lindner, 2008) arra ösztönözhetnek bennünket, hogy kritikusan szemügyre vegyük ezeket a kérdéseket, az ifjúságsegítést a szó tágasabb – „a társadalmat alakító” munka – értelmében szociális munkának véve. (Law & Urry, 2004). A szociálpedagógiai gondolkodás arra készíten bennünket, hogy tegyük fel a következő kérdéseket az ifjúságsegítés és az ifjúságpolitika történetével kapcsolatban: Milyen problémameghatározások támasztják alá az ifjúságsegítést? Ki határozza meg a problémát, kiről? Melyik valóságot építi fel, és megfelel-e a fiatalok felnövése során tapasztalt körülmények sokféleségének? A szociálpedagógia gyümölcsöző perspektívának tűnik az ifjúsági munka és az ifjúságpolitika történelméről szóló vita szempontjából, mivel ez aláhúzza azokat a társadalmi, politikai és kulturális projekteket, amelyek kritikusan tükrözik a pedagógiai intézmények társadalmi szerepét (Coussée et al., 2010; Hämäläinen, 2003; Mollenhauer, 1985). Ilyenek például, amikor a „kulturális akciót” (Freire, 1972; 1995) a valóság feltárása, a dehumanizációs folyamatok megkérdőjelezésére és megváltoztatására hozzák létre, kritikus álláspontot felvéve. Ebből a szempontból maga az ifjúságsegítés – nem a fiatalok és az ifjúságsegítők közötti (kapcsolatok) – kerül az elemzés középpontjába. Ez lehetőséget teremt arra, hogy kitörjön az uralkodó ifjúságsegítés fogalom-meghatározásaiból az ifjúságsegítés kiemelésével az intézményekből, és a pedagógiai (és szélesebb körű szociális munka) beavatkozások átalakításával, a fiatalok életvilágainak/terének támpontja szempontjából; a fiatalok támogatásával a cselekvéseikben és életrajzi, intézményi és politikai kompetenciák megszerzésében. Christian Spatscheck erre utalt az ifjúságsegítés társadalmi, térbeli megközelítésével (lásd Böhnisch és Münchmeier, 1990). Ilyen módon az ifjúságsegítés történelmének mérlegelése hozzájárulhat az ifjúságsegítés gyakorlaton alapuló elméletéhez, ahelyett, hogy elméleti és társadalmi kontextusától elválasztanának egy elvont elméletet. Fontos, hogy információval szolgáljunk arról, hogyan kell cselekednünk a gyakorlatban, és meg kell akadályoznunk a formalizálást és az eszközzé tételt anélkül, hogy az ifjúságsegítés hátat fordítana a társadalomnak.

Következtetések: a Blankenberge II. napirendje

Ebben, az első műhelymunkában a felszólalók felismerték az ifjúsági munka őskorának és az ifjúsággal való együttműködés szempontjainak fontosságát az ifjúságsegítésen kívül, ám ezt nagyon változatos módon végezték, ami még nehezebbé teszi az összehasonlítást. Az ifjúságsegítés feltételes gyakorlat. A nagyobb összehasonlíthatóság iránti törekvés paradoxnak tűnik, de lehetővé kell tenni, hogy legyen néhány átfogó vonal a vita irányításához.

Az ifjúságsegítés előzményei, az ifjúságsegítés identitása és a nem formális tanulás

Az ezen fogalmak értelmezéséről szóló vita megkülönböztette az úgynevezett valódi és eredeti ifjúságsegítést (önkéntesekkel végzett ifjúságsegítés) és a professzionizált ifjúságsegítést (a kiszolgáltatott fiatalok megcélzása és szétválasztása különálló ifjúságsegítésre).

Természetesen a legtöbb országban az ipari forradalom és a kapcsolódó társadalmi kérdés, a serdülőkör konstrukciója, a kötelező oktatás bevezetése, a gyermekmunka tilalma, valamint az ifjúságkutatás és az ifjúságpolitika szerepe az ifjúsági kérdés kialakításában, mind befolyásolták a társadalmi ifjúságsegítés kialakulását. A kérdés az, hogy összpontosítsunk-e az akkor létrehozott ifjúságsegítés definíciójára, valamint a definíció belső fejleményeire és felülvizsgálatára, vagy pedig a fiatalokkal való munka őskori szempontjait is meg kellene vizsgálnunk a vita ösztönzése és gazdagítása érdekében? Mit veszítettünk vagy dobtunk el a fiatalok életének pedagógizálásával? Figyelembe vesszük-e a „közös fiatal lét” vagy „a fiatalokkal való munka” egyéb aspektusait is, miután telepítettünk egy rögzített ifjúsági munka definíciót?

Ezek a kérdések arra a problémára vonatkoznak, miszerint az ifjúságsegítést speciális foglalkozásnak és/vagy módszernek, vagy inkább tudományágnak kell-e tekinteni. Más szavakkal: meg lehet-e szervezni az ifjúságsegítést a sport- vagy kulturális központokban, iskolákban, fogvatartási központokban, gyárakban és így tovább? Ez a vita természetesen összekapcsolódik az ifjúságsegítés és a nem formális tanulás/oktatás kérdéseivel, de az ápolás és az oktatás egyéb kérdéskörével is. Fontos lehet ezt figyelembe venni a következő történelmi műhelymunka során.

A politika kialakítása és az állam szerepe

A (ifjúság és ifjúságsegítés) politikaalkotás összetett és rétegekkel teli terület, helyi, regionális, nemzeti és európai szinttel (és az országok közötti különbségekkel), és számos szereplővel (kormány, köztisztviselők, politikusok, ifjúságsegítők és fiatalok). A politikai döntéshozatal különböző módon történik: alapulhat a társadalmi terven, melyet a társadalmi problémák megoldásához szükséges szakértelem ösztönöz, vagy kiindulhat egy nyílt és reflektív folyamatból, figyelembe véve a normatív kérdéseket.

Meg lehet-e különböztetni az állam szerepének történelmi változásait a társadalmi kérdés és az ifjúság kérdése kapcsán: a társadalmi államtól az engedékeny- vagy a távolságtartó államig? Mi a helyzet a központosítással és a decentralizációval? Helyezhetjük-e az ifjúságsegítés történetét az egyenlőségért folytatott társadalmi és politikai küzdelem összefüggésébe, az államban és azon kívül? Vissza kell-e hoznunk az államot, az ifjúságsegítés az államban és ellene való gyökereztetéséhez?

Az ifjúságsegítés emancipációja, mint professzionális projekt?

A vita néhány kérdése az ifjúságsegítés emancipációjára, mint egy professzionális projektre hivatkozott. De hogy vannak az ifjúságsegítők képezve és képesítve? Megkülönböztethető-e a szakma széttöredezettsége, és ez fenyegetést jelent-e az ifjúságsegítő-identitásra, vagy lehetőséget kínál-e önálló gyakorlat létrehozására? A professzionalizáció hozzájárul-e az ifjúságsegítés megerősítéséhez –, mint a társadalmi változás szereplője, amely foglalkozik az egyenlőtlenség minden formájával –, vagy a további professzionalizáció elkerülhetetlenül egy olyan szerepbe vezet minket, melynek célja a jelenlegi társadalmi helyzet megőrzése?

Az ifjúságsegítés ösztönzése, kutatása, megvalósítása és megtapasztalása

A vita során egy hasadékot említettek az ifjúságsegítés politikai szintű előmozdítása és az ifjúságsegítők általi megvalósítás között. Maga, az ifjúságsegítő nagyon

fontos szerepe, alulreprezentált az ifjúságsegítés történetében. Hasadék tátong az ifjúságsegítés törvénybe iktatása és – a fiatalok által – az ifjúságsegítés terén szerzett tapasztalatok között is. Az ifjúságsegítés jelentősége a fiatalok számára gyakran nagyon különbözik az ifjúságsegítők és a politikai döntéshozók szándékától. A következő műhelymunka során meg lehetne erősíteni a fiatalok és az ifjúságsegítők perspektíváját. Ez szintén az ifjúságsegítés kutatásának szerepéhez vezet. Milyen szerepe volt az ifjúságsegítés kutatásának a politika és a gyakorlat között? Bizonyítékon alapuló politika táplálása vagy a politika alapú bizonyítékok szolgáltatása?

Filip Coussée

Az ifjúságsegítés története – az ifjúsági kérdés újratársadalmasítása?³

Az Európai Bizottság és az Európa Tanács – partnerségben az ifjúsági szakterületen –, együttműködésben a Belga Flamand Közösséggel, második alkalommal szervezett műhelymunkát az ifjúságsegítés európai történetéről, annak érdekében, hogy a múltunkból tanulhassunk. Az első műhelymunkával ellentétben (lásd Verschelden et al., 2009a), a második nem az ifjúságsegítés – történelmi és kulturális kontextusától független – letisztult fogalmának létrehozására törekedett, hanem az volt a célja, hogy meghatározza az ifjúságsegítés és a szélesebb társadalmi és kulturális trendek közötti szoros kapcsolatot. Az ifjúságsegítés gyökereinek visszakövetése, és az országon belüli és az országok közötti különböző fejlemények azonosítása segíthet abban, hogy alapos vitát folytassunk az ifjúságsegítés sokoldalú és sokrétű identitásáról, és konstruktív módon nézzünk szembe az ifjúságsegítés visszatérő dilemmáival.

A történelmi tudatosság lehetővé teszi, hogy túllépjunk az aktuális problémák alapján megfogalmazott viták korlátain. Ebben az értelemben a Blankenberge történeti üléseinek célja az volt, hogy tisztázza, mi is az az ifjúságsegítés, anélkül, hogy az ifjúságsegítés identitását a jelenlegi módszerek leírásával korlátozná. Az ifjúságsegítés „társadalmi” lény (Williamson, 2008c). A jelenlegi vita azonban elsősorban technikai kérdésekkel foglalkozik: bizonyos módszerek kizárásával és mások bevonásával, az ifjúságsegítés és az iskolai vagy szociális munka közötti határok meghatározásával, vagy a (feltételezett) új módszerek hozzájárulásával a sérülékeny fiatalok társadalmi integrációjához. A mai politikát közvetlenül érintő, inkább módszertani kérdésekre vonatkozó vita ilyen korlátai miatt, az ifjúságsegítés sebezhetővé válik azok számára, akik olyan „lejáró szakpolitikát próbálnak ráerőltetni, amelyeket a múltban kipróbáltak és hiányosnak találtak” (Gilchrist, Jeffs & Spence, 2001).

Az ifjúságsegítés társadalmi jellege

Bár a szervezők ezt nem kérték kifejezetten, minden közreműködő a következő kérdéssel kezdte a bemutatóját: „Mi az ifjúságsegítés?” és „Miért volt/van szükségünk ifjúságsegítésre?” Az előadások során az ifjúságsegítést társadalmi gyakorlatként mutatták be, változó alakokkal és formákkal. A visszatekintés minden résztvevőt arra kényszerített, hogy vázolja fel az ifjúságsegítés születését és növekedését meghatározó, szélesebb társadalmi, kulturális és politikai elképzeléseket és fejleményeket. Hamarosan világossá vált, hogy két társadalmi vonás rendkívül fontos – az ifjúságsegítés helyzete és funkciója szempontjából – egy adott társadalomban: az ifjúság társadalmi integrációja mint a népesség egy specifikus része, és a társadalom jóléti

³ A tanulmány eredetileg megjelent: Coussée, F. (2010). The History of Youth Work. Re-socialising the youth question? In: F. Coussée et al. (eds), *The history of youth work in Europe. Relevance for today's youth work policy. Vol. 2* (pp. 9-14). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Kiadva a szerző és az eredeti kiadó engedélyével: © Council of Europe.

rendszerének típusa. Mindkettő a társadalmi integráció és bevonás kérdéseire vonatkozik. Az első, a fiatalabb korcsoportnak a felnőtt társadalomba való integrálásával kapcsolatos. Ez utóbbi arra a kérdésre utal, hogy miként lehet előmozdítani a társadalmi kohéziót egy olyan társadalomban, amely egyidejűleg a kapitalista piaci társadalmakra jellemző kirekesztő mechanizmusokon alapul. Az ifjúságsegítés mandátuma és profilja nem ugyanaz, és nem lehet ugyanaz a demokratikus, jóléti társadalmi rendszerekben, mint a liberális, vagy a totalitárius rendszerekben. Számos felszólaló hangsúlyozta az ifjúságsegítés és a demokrácia megteremtése közötti szoros kapcsolatot. Ez a megfigyelés elhangzott a második műhelymunkán is.

Az „ifjúság”, a jólét és a társadalmi kohézió fogalmai szorosan kapcsolódnak egymáshoz, mindkettő az egyén és társadalom kívánatos kapcsolatát tükrözi. Mindazonáltal a különböző szereplők rámutattak arra, hogy az ifjúságsegítés gyakorlatát és politikáját egyre inkább az ifjúság kívánt fejlődéséről és viselkedéséről szóló gondolatok támasztják alá, és kevésbé a társadalom demokratikus formálására utaló ötletek. Az első Blankenberge műhelymunka után arra következettünk, hogy a társadalmi kérdés az ifjúsági kérdés keretébe került (Verschelden et al., 2009a).

Az ifjúságsegítés alakulását növekvő mértékben inspirálták a politikai döntéshozók és az ifjúságsegítők (és gyakran a fiatalok) saját ötletei, az ifjúságsegítés potenciális, kívánatos, elképzelt jelentéséről és jelentőségéről a fiatalok pozitív fejlődése szempontjából. A fiatalok egyéni, harmonikus átalakulása kreatív és autonóm felnőtt polgárokká, akik a társadalomban megtalálják a helyüket, rendkívül fontossá vált. Ezeket az ötleteket a tudományos kutatások egyre inkább alátámasztották, főként a fejlődépszichológiában (az ifjúságra, mint életszakaszra fókuszálva) és az ifjúság-szociológiában (az ifjúságra, mint társadalmi kategóriára fókuszálva). A politikai döntéshozók, az ifjúsági dolgozók és a kutatók találkoztak egymással, a fiatalok ideális fejlődési pályájának és átmenetének kialakításában. Így, mint a szociális munka egyéb formája (tág értelemben), az ifjúságsegítés egyre inkább olyan eszközzé vált, amely integrálja a fiatalokat az uralkodó, felnőtt társadalomba. Meglepő, hogy számos európai országban a „társadalmi inklúzió” (vagy a kirekesztés) egyéni eszközként került kialakításra, nem pedig a társadalom szociális minőségének részeként.

A „társadalmi jelleg” kezelése

A harmonikus és egészséges emberek csoportja nem feltétlenül (és önmagában sem) eredményez igazságos és szociálisan összetartó társadalmat. Ez azt jelenti, hogy az ifjúságsegítés társadalmi jellege sokkal többet foglal magában, mint egy „holisztikus” nézet a gyermekek és fiatalok egyéni fejlődéséről. Túl ezen, az ifjúságsegítés hangsúlyozása, mint a fiatalok egyéni fejlődésének és befogadásának eszköze, két alapvető problémát rejt. Először is, elhomályosítja azt a kérdést, hogy hogyan működik, és hogyan képes az ifjúságsegítés a „demokratikus infrastruktúránk” részeként funkcionálni, olyan fórumot biztosítva, ahol a fiataloknak hangot adhatnak társadalmunk alakításában. Másodszor pedig azt vonja kétségbe, hogy a fiataloknak hozzáférést kell-e biztosítani az ifjúságsegítéshez, ami pontosan az ifjúságsegítés elérhetetlenségének alapját képezi.

Ebben az értelemben az első Blankenberge műhelymunka történeti betekintése ráirányította a figyelmet arra, hogy a fiatalok nem alkotnak homogén csoportot és társadalmi lények, s nem pusztán potenciálisan szocializált emberek. Ezért az ifjúságsegítés politikáját és gyakorlatát az olyan (elfelejtett) „társadalmi kérdéseknek”,

mint az „ifjúsági kérdések”, kellene irányítaniuk. Ezek a betekintések nagyon fontosak minden európai ország számára.

Az ifjúságsegítés a társadalom szociális infrastruktúrájának része. A legtöbb kelet-európai országban ezt a szociális infrastruktúrát meg kell újítani egy olyan államszocializmus utáni időszakban, amelyben a „szociálist” államira csökkentették. A legtöbb nyugat-európai országban a neoliberalizmus aláásta a „szociálist”, az „egyéni, autonóm, kreatív, független állampolgár” erejét hangsúlyozva az egyén életében. A különböző „pillérek” szociális erejét (például a katolikus, szocialista, liberális, nacionalista) és a társadalmi életet szervező egyesületeket (sport, iskolák, egészségügyi alapok, szakszervezetek, ifjúsági szervezetek, felnőtt szövetségek stb.) kritikusan megkérdőjelezték. Ezek a kritikák nagyrészt legitimek voltak, mert a pillérek társadalmi kategóriákra osztották az embereket, és gátolták a közöttük lévő kapcsolatokat. Sőt, a pillérek hatalmas befolyása a társadalmi életre nem volt túlságosan átlátható, és nem állt megfelelően demokratikus ellenőrzés alatt.

Úgy tűnik, hogy úgy nyugaton, mint keleten, a „szociális” a társadalom jelenleg nyitottabb, mint valaha, de ez azt is jelenti, hogy bizonytalanabb és sebezhetőbb.

Számos (fiatal) egyént egyre inkább saját magára hagyják. A társadalom átszervezését egyre inkább pedagógiai és – látszólag apolitikus – struktúrák veszik át, amelyek kezelhető ágazatokra oszlanak, és amelyeket „társadalommérnökök” irányítanak. Csakúgy, mint a korábban, ez a megosztottság is megosztó hatású, bár kevésbé problémás. A „problémás” emberek el vannak választva a „normális” emberektől. Míg az korábbi időszakban a „szociális és kulturális munka” egy pillérben egyesült, a szociális munkát megkülönböztetik a „szabályos” kulturális munkától, ami azt is jelenti, hogy a deviáns fiatalokat egyre inkább elválasztják a „szabályos” fiataloktól.

A záró reflektálásban és vitákban a résztvevők egyetértettek abban, hogy az ifjúságsegítéssel kapcsolatos vitákba a „szociális irányítással” kapcsolatos kérdéseknek sokkal jobban integrálódniuk kellene, mint manapság.

Következtetéseinkben (Verschelden et al., 2009a) megpróbáltuk megragadni a vitát, mégpedig annak társadalmi pedagógiai szempontból történő megfogalmazásával.

Az ifjúsági munka szociális és pedagógiai identitása

A különböző előadók rávilágítottak az ifjúságsegítés identitásának néhány alapvető elvére. Bernard Davies (Egyesült Királyság) volt ebben a kérdésben a legszókimondóbb (lásd még Davies & Merton, 2009). A fő elvekre hivatkozott, mint az önkéntesség, a csoportmunka, a fiatalokkal és közösségeikkel való kapcsolatok kiépítése, részvétel, abból kiindulva, ahol a fiatalok vannak, erős hangsúllyal a rekreációra és társulásra stb..

Ezeket a jellemzőket más közreműködők is megerősítették. Ugyanakkor felismerték, hogy az ifjúságsegítés jellemzése ezekben a kifejezésekben leginkább módszertani szinten marad. Ez utal az ifjúságsegítés pedagógiai jellegére, de nem köti kimondva össze ezeket az elveket a társadalmi kérdésekkel és a társadalom iránti jelentőséggel. Még ha az ifjúságsegítés meg is felel ezeknek az alapvető jellemzőknek, azt igen eltérő feltevések és célok támasztják alá. A történelem során meghatároztuk az ifjúságsegítés konzervatív formáit, de azt az ifjúságsegítést is, amelyet az egyén és a társadalom közötti kapcsolaton alapuló, progresszív, erősítő és radikális ötletek alapján alakítottak ki.

Ezek nem pusztán önkényes választások. Természetesen, ha elfogadjuk, hogy nem létezik legjobb módja a társadalom megszervezésének, akkor el kell fogadnunk, hogy nincs „legjobb” módja az ifjúságsegítés megszervezésének sem. Mindazonáltal sokkal explicitebbé kell tennünk az ifjúságsegítés gyakorlatára és politikájára vonatkozó feltételezéseket. Ha ezek nincsenek kifejezve (vagy tudatosan elismerve), akkor lehetetlen az ifjúságsegítést szélesebb társadalmi funkcióiban megvitatni. Talán ezért van az, hogy az ifjúságsegítésről folytatott beszélgetések gyakran olyan módszertani kérdésekhez kapcsolódnak, amelyek a dolgok jobb megvalósítására összpontosítanak.

Hajlamosak vagyunk elfelejteni arra rákérdezni, vajon a jó dolgokat csináljuk-e? A szociálpedagógiai keretrendszer a figyelmünket az ifjúságsegítésről, mint pedagógiai gyakorlatról, a kívánt társadalmi rend és a pedagógiai gyakorlat szoros kapcsolatára irányítja. A történelem ezt a kapcsolatot nagyon konkrétá tette. Minden történelmi kor egyfajta szociális pedagógiai „szégyenérzetet” azonosított (Mennicke, 1937), bár a legtöbb közreműködő ezt nem így fejezte ki. A szociális pedagógiai szégyenérzet által felvetett kulcskérdés: Hogyan lehet megakadályozni a társadalmi szétesést és megőrizni a társadalmi kohéziót a sokféleség megszüntetése nélkül? Ezt a kérdést az egyén és a társadalom közötti szakadékot áthidaló társadalmi gyakorlat megteremtése által válaszolták meg. Amint fentebb említettük, ezek a társadalmi gyakorlatok a szociális kérdéseket egyre inkább oktatási kérdésekké alakították át. Az ifjúságsegítés, mint ilyen társadalmi gyakorlat, elősegíti az egyéni törekvések és a társadalmi elvárások közötti tárgyalásokat. Ezért az első Blankenberge műhelymunka előadói kifejezetten úgy döntöttek, hogy az ifjúságsegítést „szociális” munkának nevezik.

Tehát az ifjúságsegítés tiszteletben tartja a sokféleséget és a különbséget, ugyanakkor törekednie kell az egyenlőségre és a kohézióra.

Ez a fajta feszültség – nyitott, de nem elkötelezettség nélküli – a „szociális” minden gyakorlatának belső jellemzője. Mert ez az a szféra, ahol az egyén és a társadalom, vagy az életmód és a rendszer közötti kapcsolat (Lorenz, 2009) folyamatosan megkérdőjeleződik és épül. Az ifjúságsegítésről, mint feszültségekkel teli gyakorlatról szóló, 2008 májusában folytatott intenzív megbeszélések azt tanították nekünk, hogy az ifjúságsegítésnek nyitott végűnek, de nem aszociálisnak kell lennie. Az ifjúságsegítés kezdeményezései, melyek külsőleg kialakítottak, és ahol a tevékenységeket és a célokat felülről határozzák meg, nem veszik észre, hogy a demokráciában nem lehetséges előre meghatározni az egyéni és társadalmi folyamatok végső célállomását. Az ilyen „zárt” jellegű gyakorlatok nem társadalmi, „aszociális” munkának tekinthetők; kihagyják a szociálist és a munkát hangsúlyozzák (Bradt, 2009).

Másrészt az ifjúságsegítési kezdeményezések, amelyek nem kapcsolják össze tevékenységüket a tágabb társadalommal nagyon nyitottak, de aszociálisak is lehetnek. Ezek a részvételt az ifjúságsegítésre korlátozzák és nem a fiatalokat értik alatta. Az első Blankenberge műhelymunka azt mutatta, hogy a történelem során sok ifjúságsegítési forma elválasztódott társadalmi kontextusától, konkrétan a demokratikus jóléti állam építésétől. Ezek a kezdeményezések ifjúságközpontúak, de nem kérdőjelezik meg társadalmi jelentőségüket.

A nyitottság és az elkötelezettség közötti dialektikus kapcsolatokat az ifjúságsegítés pedagógiai és társadalmi természetének elválaszthatatlanságában értjük. A „pedagógiai” révén az ifjúságsegítők elősegítik az egyéni tanulási folyamatokat, és szándékosan arra törekcsenek, hogy túllépjének az egyes fiatalok életvilágain. A „szociális”

révén, az ifjúságsegítők az egyeni életvilág és a rendszer között töltenek be közvetítő szerepet, és a társadalmi tanulási folyamatokra törekszenek.

Fenntartható gyakorlat és támogató szakpolitika

Ezek az elválaszthatatlan és dialektikus feszültségek nagyon megnehezítik az egyértelmű identitás megteremtését, és ezáltal a fenntartható, támogató ifjúságsegítő politika kialakítását is.

A történelem során megmutatkozott, hogy a politikai döntéshozók (és az ifjúságsegítők is) gyakran elhanyagolták ezeket a feszültségeket. Úgy tűnik, a dialektika kísértést érez (hajlamos) választani a két pólus között. Különböző példákat kaptunk az ifjúságsegítésre vonatkozó politikákról és gyakorlatokról, amelyek túlzottan hangsúlyozták az egyik szempontot, és figyelmen kívül hagyják a másikat:

- vagy az ifjúságsegítés társadalmi aspektusainak leválasztása által: a pedagógiai cselekvést ezután olyan módszerek vagy technikák halmazára kell csökkenteni, amelyek a gyermekekre és a fiatalokra vonatkozó holisztikus, gondoskodó feltételezésekből táplálkozhatnak, de a társadalomtól elválasztják a pedagógiát (Coussée et al., 2010). Ez azt jelenti, hogy az ifjúságsegítés társadalmi funkciója (az életmód és a rendszer közötti tárgyalás) rejtve van, és ezért vitathatatlan;
- vagy az ifjúságsegítés pedagógiai aspektusainak leválasztása által: a szociális cselekvés ezután elválik a pedagógiai kérdésektől. Ezekben az ifjúságsegítéssel kapcsolatos nézetekben a társadalom demokratizálódásának és az ifjúságsegítés radikalizálódásának erős érvelését érzékeljük, de az ifjúságsegítők önmagukban nem kapnak pedagógiai perspektívákat, hogy ezeket az elveket a konkrét, fiatalokkal való munkájuk során a gyakorlatban alkalmazzák.

A második Blankenberge műhelymunka célja az volt, hogy az európai ifjúságsegítés történetének képét teljesebbé tegye. Emellett reméltük, hogy továbbfejleszt(het)jük az ifjúságsegítés társadalmi identitását. A fentiekben leírt szociális pedagógiai keretrendszer produktív keretként próbáltuk kifejleszteni az identitás-vita megtermékenyítésére, nem pedig sterilizálásra, meggyőződve arról, hogy képes az ifjúságsegítés módszerei, stratégiái és definíciói sokféleségének kielégítésére, és annak felügyeletére, anélkül, hogy megpróbálnánk megszüntetni azt. Ez segíthet, hogy megvitassuk az ifjúságsegítés identitását:

- közös küldetéséből és pozícióból indulva az összes ifjúságsegítési formáért;
- a sokféleség és az egyetemesség közötti dialektikus feszültség tekintetében;
- az ifjúságsegítés gyakorlatán alapulva, és nem külsőleg meghatározva;
- az ifjúságsegítés valódi cselekedetei alapján, nem pedig arról, amit színlel;
- az ifjúságsegítés a fiatalokkal és az ifjúságsegítés a fiatalokért elválasztása nélkül;
- rugalmas és nyitott módon;
- anélkül, hogy figyelmen kívül hagynánk a szakemberek és a döntéshozók gyakorlati perspektívái kidolgozásának szükségességét.

Az európai ifjúságsegítés történetéről szóló második műhelymunkában (az ifjúságsegítésre és az ifjúságpolitikára vonatkozó jelentőségét illetően) továbbfejlesztettük ezeket a betekintéseket és kereteket. Reméljük, hogy ez a betekintés tovább élénkítheti, elősegítheti az ifjúságsegítésről és annak jelentőségéről, a fiatalok és a társadalom számára nyújtott hasznáról szóló vitát.

Peter Lauritzen⁴

Európa, az Európai Unió bővítése és az oktatás⁵

Hölgyeim és Uraim, Kedves Barátaim és Kollégáim!

Szeretnék köszönetet mondani a magyar hatóságoknak, amiért megbíztak azzal, hogy összegezzem ennek a fontos kutatásnak az eredményeit. Ez valóban azt mutatja, hogy készek szembenézni bármivel a jövőben.

Kezdeképpen egy rövid reflexióval szeretnék nyitni, amely kissé túlmutat az ifjúságkutatással kapcsolatos gondolatokon, melyek ezután jönnek. Az Európai Unió bővítési folyamatának politikai dimenziójára utalok. Mi történik most? Ez az a „hazatérés Európába”, amit sok évvel ezelőtt Václav Havel hangoztatott? Ez egy „európai újraegyesülés” lenne, mint ahogy tegnap reggel Deutsch Tamás utalt rá? Vagy „az első alkalom, mikor komolyan vesznek bennünket”, ahogy azt a román Külügyminiszter, Mircea Gonea mondta nemrégiben egy találkozón? A Délkelet-európai fiatalok helyzetéről tartott előadást Bukarestben, ahol is pontosan a következőket mondta el:

A nyugat sokszor játszadozott velünk, de szerintem most komolyan beszél, ezúttal a NATO- és az EU-csatlakozási történet komoly, és emiatt máshogy kell foglalkoznunk ezekkel a napirendi pontokkal, mint ahogy azt a múltban tettük.

Lehetséges, hogy a csatlakozási folyamat egy kicsit mindegyiknek tekinthető, és úgy gondolom, ezért kell, hogy a közös munkánkat egy nagyobb elképzelés mentén kössük össze.

A hidegháború a futó politikai programok szempontjából mögöttünk van már, de ha az emlékekről és az attitűdökről, vagy a közvélekedésről van szó, kétségesnek tűnik, hogy ez a konfrontációs időszak oly távoli lenne, mint ahogy azt hisszük, vagy, ahogy elhitették velünk. Az én generációm számára a hidegháború – és annak hatása az oktatás struktúrájára és tartalmára – meghatározta életünk kb. 30 évét, a vasfüggöny mindkét oldalán. Hogyan lehet ettől megszabadulni? Egy éjszaka alatt, pár ital után? Úgy értem, hogyan kerülhet ki belőlünk mindez a hatás, hogyan tudunk „kitanulni” belőle? Azt hiszem, néhány hosszútávú hatás velünk marad: a „hogyan tanítottak”, „hogyan gondolkodsz”, olyan kérdések, amiket bővebben kell tárgyalnunk, és ismernünk kell tudatalattinkat, sztereotípiáinkat és azt, hogyan kezeljük örökségünket az oktatásban.

Igaz, a jövő számít, de aki nem ismeri, és nem sajátítja el a múltat, a hozzá kapcsolódó emlékekkel, nem áll készen arra sem, hogy szembenézzon a jövővel. Az aktuális

⁴ Ezek Peter Lauritzen záró megjegyzései, melyeket a 13-4-10s (tizenhárman a tizenévesekért) konferencia plenáris ülésén mondott el, mely a magyar Ifjúság és Sportminisztérium által került megrendezésre a 13 Európai Unióhoz csatlakozó ország számára „Az ifjúságpolitika fejlődése a Fehér könyv tükrében” címmel. Helyszín és időpont: Európai Ifjúsági Központ, Budapest, 2002. április 18-21.

⁵ Jelen tanulmány eredetileg a következő formában jelent meg: Lauritzen, P. (2008). Europe, European Union Enlargement and Education. In: A. Rothemund & Y. Ohana (eds), *Eggs in a pan. Speeches, Writings and Reflections by Peter Lauritzen* (pp. 67-84). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Reprinted here with the permission of the publisher: © Council of Europe.

viták a Mitteleuropa-ban⁶: a nemzetiséggel, a kényszerített migrációval, a megtartott és elvesztett jogokkal és az új jogi valósággal kapcsolatos viták az Európai Unión belül, mind az én véleményem élő példáiul szolgálnak. A világrend, melyet a II. világháború után hozott létre a három nagy építész: Sztálin, Churchill és Truman, szintén egy olyan fajta rend volt, mely etnikai alapú nemzetállamok létrehozását erőltette. Amit meg akartak akadályozni, az a német nemzetiségű népességszűkező tömörülése, ami ürügyül szolgálhatott volna bármely németajkú népesség egy nemzetbe való egyesüléséhez. Tehát 1945 után – kényszerített migráció útján – biztosították, hogy nemzetiségi alapú államok jöjjenek létre, s mindeközben új problémák megjelenését alapozták meg, ami az etnikai alapú nemzetek modernítéshez, és egy szabad tőke- és munkaerőáramlást támogató, nemzetközi kompetitív gazdasághoz való adaptációjának nehézségeiben nyilvánul meg.

Mindez kevert lakosságokat eredményez, ami egyfajta normalitásként jelenik meg, és ez mindig is így volt! Az egyetlen állam, ahol ez nem így történt, Jugoszlávia. Egyike a legnagyobb tragédiáknak, aminek szemtanúja voltam életem során, hogy eme multikulturális föderáció nem tartott ki: mintha ez az ország indokolatlanul meghaladta volna korát, és ennek ellenére visszarántották volna az etnikai alapú nemzet-építés történelmi logikájához.

Manapság, ha Európáról beszélünk, valójában egy olyan rendről beszélünk, ami különbözik attól, amit közvetlenül a háború után hoztak létre. A dolgok fejlődtek, ahogy azt mindannyian tudjuk: egy olyan rendszer jött létre, amely nyitott határokat, a mozgás szabadságát, valamint az államokon belüli heterogén lakosságot foglalja magába. Megtanultuk, hogy lehetetlen Európát a nemzetállamok koncepciójára építeni, sőt még nemzetállamok sokaságára sem lehetséges. Ez önmagában rasszista lenne, és mindazok az európai népek, akik keresztülmentek ezen a gyakorlaton az utóbbi 50 évben, tudják ezt. Szemben találják magukat az ebből adódó nehézségekkel: az idegengyűlölettel és agresszióval, ami elkerülhetetlennek tűnik a heterogén társadalmakban, és egyre csak jogvédő intézményeken és törvényeken dolgoznak, melyek segítenek fenntartani és megvédeni az alapvető értékeiket, és beavatkoznak olyan esetekben, mikor ezeket veszélyeztetik. Mindezek mellett ez az új rend magában foglalja a nemzetek fölttiséget és a közösségi szabályt. Ez persze kemény beavatkozást jelent a nemzeti szuverenitásba, a szuverenitás régi értelmében, azaz, ha azt oszthatatlan, központi hatalomként fogjuk fel. Ennek értelmében, az Unióba való belépést követően nem beszélhetünk nemzeti szuverenitásról többé olyan formában, ahogy régen. Beszélhetünk védett kompetenciaterületekről, melyeket a nemzetállamok birtokolnak majd továbbra is, és ezek kiemelten fontosak maradnak, de sok egyéb elem esetében – és ezek fejezetről fejezetre meghatározásra kerülnek a csatlakozási folyamat során – ezen a szuverenitások egyes elemeit el kell osztani a jövőben. Ez azok szabad akaratával összhangban történik, akik részt vesznek a folyamatban; hisz mindez nem kötelező. Azt mondom: „szabad akarat”, mert ezek az emberek hiszik, hogy a csatlakozás révén mindannyian résztvevői egy nagyszabású folyamatnak, melynek során egy humán, gazdasági, szociális és demokratikus unió jön létre Európában, és ennek részei akarnak lenni. Ez egy önkéntes folyamat és ebben áll a különbség. Időnként egyes összezejveteleken, kb. hajnali 1-körül, pár feles után hallom, hogy egyesek azt mondják: végülis ez sem különb, eddig Moszkva ellen-

⁶ Ez németről szó szerint Közép-Európát jelent, de a *Mitteleuropa* mögötti fogalom összetettebb, és a közép-európai államok közös birodalmi történelmére és örökségére utal, mely a társadalmi és politikai fejlődést befolyásolta.

őrzése alatt voltak. Volt egy kis szünet, amikor újra talpra állhattak, és most Brüsszel fogja irányítani őket. Az ilyen kijelentések mindig felidegesítenek és elszomorítanak engem. Valahogy a demokratikus megértés hiányát tükrözik a hasonló megnyilatkozások. Ebben az esetben egyszerűen nem értik meg, hogy az országok miért mennek bele a csatlakozási folyamatba. Demokratikus szavazást tartottak a kérdésről, parlamenti szavazás előzte meg, referendumok és újabb referendumok jöttek, mikor a csatlakozás formális kérdése napirendre került. Hol vannak az Európai Unió zászlóaljai, melyek a terjeszkedést hivatottak kierőszoakolni? Nem pont fordítva van? Azaz, hogy a csatlakozás folyamata súlyos ellenállást vált ki a régi uniós államokban, és ezt az ellenállást kell leküzdeni?

Azt hiszem, a teljes folyamatot szem előtt kell tartanunk. Nem arról van szó, hogy új lehetőségeket biztosítunk egyes kiváltságos fiataloknak. Új életperspektívák nyitásáraól és bevonásáraól van szó, hogy az európai egység, ami egyértelműen egy „nyugati” projekt, valóban páneurópaivá legyen, és ehhez a fiatalok támogatására van szükség, ma és a jövőben is. Felvetem, hogy a bővítés egy nagyobb projekt része, és úgy gondolom, helyes, ha a beszámolóim elején felhozom ezeket a gondolatokat.

A „Fehér Könyv az Ifjúságról” az európai ifjúságpolitikáról folytatott diskurzus kiindulópontja, adódik ez mind a tartalmából, mind módszertanából, de mindenekelőtt, mert betekintést nyújt a fiataloknak a bővítési folyamatba. Mondhatjuk – legalábbis azokban az országokban, ahol a csatlakozási folyamat kevésbé előrehaladott – hogy az ifjúság problémája szintén része a napirendi pontoknak. Ma reggel azt mondták, hogy ez az érvéls lehetetlen, és ezek a folyamatok teljesen elválnak. Nem vagyok ebben biztos.

Vegyünk egy olyan országot, mint Románia. Emlékszem, hogy Verheugen megbízott megszólította a román parlamentet, és ezt mondta:

(...) amennyiben nem oldják meg az olyan problémákat, mint az utcagyerekek és az intézeti gyermekek helyzete, vagy a fiatal nőkkel való kereskedelem és hasonló, problémák adódnak a csatlakozással.

Tehát úgy tűnik, hogy kapcsolat áll fenn számos társadalmi jellegű elem és az Unióhoz való csatlakozás lehetősége között, és ezek a foglalkoztatás, a szociális kohézió, az emberi jogok és a civil társadalom, valamint a fiatal nők és gyermekek jogai tiszteletben tartásának területén jelennek meg. Részbe minden közösségi napirendi pontnak és rejtetten megtalálható minden egyezményben. Említésre kerülnek a Fehér Könyvben is, ezért elmondhatjuk, hogy ezek azok az ifjúságpolitikai elemek, melyek számunkra jelentőségteljesek, és szeretnénk, hogy ezen elemek részét képezzék az európai uniós csatlakozás keretfeltételeiről és politikai kontextusáról szóló vitáknak. Legalábbis én így értelmezném a Fehér Könyv, és a hozzá kapcsolódó nyitott koordinációs módszer politikai relevanciáját a csatlakozó országok esetében, amint bekerülnek az eljárásba. Ennek a megközelítésnek egy másik következménye lenne, hogy ebben az esetben közvetlen hatással lehetnénk a nemzeti jogszabályokra, finanszírozásra, a civil szervezetek státuszára. Tehát jó ötlet lenne a Fehér Könyvet egyfajta regiszterként használni arra vonatkozóan, amiben megegyezés született az ifjúságpolitikával kapcsolatban.

Újabb gondolat, hogy a Fehér Könyvvel való munka előkészületi folyamatában, ami ezen találkozó keretein belül is történik – és amit fontos kiemelni, hogy igen üdvözlendő kezdeményezésnek tartok – valójában megelőzik azt, hogy egy Brüsszel felé tartó rohamban külön-külön haladjanak, egymás versenytársaiként. Egyesítik a 13-akat ezen eseményen, ami egy igen építő hozzáállás. Ugyanakkor mi a helyzet

a 13-ak és a 15-ök megkülönböztetésével, amit észrevettem a tárgyalásaik közben? Nem lehetséges, hogy ez csapdához vezet? Annak csapdájához, hogy azt higgyük, adott 15 ország, mely már foglalkozik a Fehér Könyvvel egy ideje, és elért már valamilyen egységet, és van a másik oldalon bizonyos 13 ország, melyeknek meg kell teremteniük valamilyen fajta egységet olyan konferenciákon, mint például ez is. Nem vagyok abban biztos, van-e bármennyi igazság ebben az elkülönítésben, akkor sem, ha jogi és formális értelemben igen. De mi a helyzet az ifjúságpolitika tartalmával? Szeretném látni, hogy mi lenne az eredmény, ha tesztelnénk és összehasonlítanánk a szlovén és olasz ifjúságpolitikai intézmények hatékonyságát. Valóban meg lehet-e mondani, mi szignifikánsan „nyugati” egy országban, azaz progresszív, modern, posztmodern stb. és mi szignifikánsan „keleti”, azaz premodern vagy modern, ami azt illeti? Mikor 1998-ban Szlovénia elkészítette első beszámolóját a fiatalok attitűdjével, az ifjúságkultúrákkal és viselkedésmintákkal kapcsolatban (Ule & Rener, 1998), volt egy rövid vitánk az Európa Tanácson belül a munkatársak között a közép- és kelet-európai fiatalok értékrendjéről, arról, hogy különböznek-e ezek a nyugat-európai értékektől? Az átmenettel és a fiatalokkal kapcsolatos elérhető szociológiai beszámolók fényében nem igazán tudtuk megerősíteni ezt, ugyanakkor több korábbi állásfoglalásunk azt sugallhatja, hogy nagy különbségek lehetnek, és ezek sokáig megmaradhatnak. A kutatások, az előbb idézett tanulmánnyal egyetemben szintén nem támasztják alá ezt a diszpozíciót. Annyit mondhatunk csak, hogy hasonló értékek és elképzelések kapcsolódnak a fiatalokhoz egész Európában, habár a társadalmi feltételek, a tanulás és az életmód nagyon különbözőek lehetnek. Ezért óvatosságra intenek mindenkit, hogy ne ragadjunk bele a „13” és „15” logikájába, nem szólva a társadalmi különbségekről, melyek jelen lehetnek a „13”-on belül, tekintve, hogy olyan országok mellett, mint Málta és Ciprus ugyanazon folyamatban jelen vannak Magyarország és Lengyelország is.

Nemcsak a Magyar Kormány kezdeményezéséért tartozunk köszönettel, hanem Wootsch Péter remek munkájáért is, aki kifejlesztett egy specifikus kérdőívet és egy módszertant erre a találkozóra, amivel gyors eredményeket kaphatunk. Beszámoló második részében megpróbálom röviden összefoglalni az eredményeket, és hogy én hogyan értelmezem ezeket.

El kell mondanom, hogy amit ezzel a kérdőívvel elértünk, meglehetősen figyelemre méltó. Az Európa Tanácsnál és annak Kormányközi Ifjúsági Bizottságánál (CDEJ) nem tudtunk bármi ehhez foghatót elérni. Mikor ilyen jellegű információt szerettünk volna, Ön és én is a kollégáinkhoz fordulhatnánk ebben a teremben, és mondhatnánk: mindez meglehetősen bonyolult, meg kell kérdeznünk ezt és azt a minisztert, valamint a statisztikai hivatalt és végül mégsem kapnánk meg a dokumentációt olyan formában, ahogy azt szeretttük volna, és persze mindig elavult lenne. Ezen kívül – helyesen – ragaszkodna ahhoz, hogy bizonyos iránymutatást kapjon az adatok összehasonlíthatósága és a valóban európai célok vonatkozásában.

Működött itt valamiféle varázslatos meggyőzés a konferencia előkészítő folyamatában, és Önök olyan információkat küldtek, amelyek valóban nagyon beszédesek és hasznosak annak elképzeléséhez, hogy milyen adatokra lenne szükségünk a jövőben. Az egyik javaslatom az, hogy ezt az eljárást – és ezzel összhangban van, amit Wootsch Péter és Szabó László maguk is elmondtak – kell követni, és erre kell építeni. Ha az előkészítő folyamatkor tapasztaltnál több idő és erőfeszítés állna rendelkezésre, gondolkozhatnánk az ilyen típusú kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtés rendszeresebb és szisztematikusabb felhasználásáról. Mindez, szinte olyan lenne,

mint a tagállami ifjúsági fejlődés megfigyelőközpontja. Ez a fajta megközelítés előfeltétele lenne az ifjúságpolitika megfigyelési eljárásának, és nemcsak a 13-ak, hanem a 15-ök, valamint az Európa Tanács többi tagállama számára is létezne, és egyáltalán nem kapcsolódna az Európai Unióhoz való csatlakozáshoz. Úgy gondolom, hogy üdvözlőnk kell ezt a kezdeményezést és módszert, meg kell őriznünk, és tovább kell fejlesztenünk.

Az általunk kitöltött kérdőívekből megtudjuk, hogy az itt képviselt tagjelölt országok közül kilenc országban vannak parlamenti bizottságok az ifjúságpolitika területén, és tíz ország meglehetősen expliciten részletezett ifjúsági törvényekkel rendelkezik. Időnként, néhány válaszban, ezeket valóban minden részletében körvonalazzák, ami értékes forrás. Tizenkét kérdőívvel dolgozunk, egy országinformációs rész nem érhető el.

Van egy ország, ahol az ifjúságsegítést egy ügynökség szintjén szervezik, tíz adminisztráció kapcsolódik meghatározott minisztériumokhoz, ebből csak kettőnek van Ifjúsági és Sportminisztériuma, ezek Magyarország és Románia. És minden más országban az „ifjúság” az oktatási minisztériumokba integrált. Ez egy érdekes és új tendencia, amely megváltoztatja a múltbeli gyakorlatot, ahol külön „ifjúsági” minisztériumok vagy állami bizottságok működtek minisztériumi rangban. Egyre inkább azt láthatjuk, hogy az oktatási minisztériumok veszik át az ifjúsági minisztériumokat Európában – ez egy tendencia. Még Oroszországban is ez történt.

Nem tudom, hogy ez a tendencia valójában mit jelent, kivéve a karcsúsított kormányzatot és a portfóliók számának csökkentését. Néha viszonylag független ifjúsági osztályokat tartanak fenn az Oktatási Minisztériumon belül. De ez a tendencia nagyon gyakran azt is jelenti, hogy a formális oktatás erőteljesen befolyásolja az ifjúságsegítést, és nem mindig világos, hogy jól tud-e vele együtt dolgozni. Legalábbis ez a „folyamatban lévő oktatási trend” derül ki kis felmérésünkéből: 13-ból 9 esetben. Egy ország, Litvánia, rendelkezik egy „Állami Ifjúsági Tanács”-csal. Most éppen részt veszek a litvániai ifjúságpolitikáról szóló nemzetközi áttekintésen, és el kell mondanom, hogy ez, az együttes irányítás lenyűgöző modellje minden szinten: nemzeti, regionális, helyi szinten egyaránt. Ezt az Államtanácsot a Szociális Minisztérium helyettes minisztere vezeti, és a döntéshozatal minden szintjén bevonja a civil szervezeteket. Általánosabb probléma, hogy akadnak nehézségek a minisztériumok közötti szükséges koordinációban. A kérdőívek azt mutatják, hogy ez a koordináció csak két, vagy három ország esetében működik kielégítő módon. Az ifjúságpolitikában ez a fekete lyuk a kormányzati szervezetben. Tehát bizonyos esetekben ez a koordináció civil szervezetek bevonásával történik; néhány országban azonban ez ismeretlen. Az összes ország hosszú távú projektekkel rendelkezik, és egyikük, Ciprus, hosszú távú projektje tervét a Fehér Könyvre alapozta, abban az értelemben, hogy a Fehér Könyv célkitűzéseit a hosszú távú tervezés alapjává tette. Ez a megközelítés azt is jelenti, hogy szociális jelentésekkel és kutatással dolgoznak. A témakör olyan elemeket ölel fel, mint például a turizmus, a szabadidő, a média, a regionális együttműködés, a nem formális oktatás, az iskolaelhagyók szakmai integrációja, a stabilitási paktum, az egészséges életmód és a rasszizmusellenes kampány.

A kormányok eszközöket, munkaformákat és civil társadalmi szereplőket „használnak” és finanszíroznak, mint például az „Ifjúság Európáért” ügynökségek, oktatási és ifjúsági munkaközpontok, gyermek- és ifjúsági intézmények, nem kormányzati [civil] szervezetek, drog- és függőségi központok, egészségfejlesztő egységek, helyi képzési egységek és kutatóközpontok. E szereplők egy része továbbra is független

(nem kormányzati [azaz civil] szervezet); mások kibővített kormányzati szolgáltatásként működnek.

A hangsúly a projektfinanszírozáson van; egyes esetekben nincsenek adatok; de általánosságban a tendencia az, hogy a projekteket – a megelőzés, az ifjúságsegítés, az ifjúsági központok és klubok, valamint a civil társadalmi szervezetek nem kormányzati – szervezetein keresztül finanszírozzák.

A helyi önkormányzatokat illetően nem lelkesítenek túlzottan az eredmények. Általánosságban mindenki azt mondja, hogy a fiatalok segítése a helyi szinten valósul meg. Bizonyára van bizonyos mértékű decentralizáció, és vannak regionális irodák. De ha megnézzük a kérdőívben az önkormányzati kérdéseknek fenntartott nagy szakaszt, a válaszok kissé homályosak és zavarosak. Természetesen örülök az Európa Tanács sikerének, azaz, hogy a települési önkormányzati életben való részvételre vonatkozó ajánlásaink alapját képezik a helyi ifjúságsegítési munkának Bulgáriában, és ajánlásaink néhány más országban is befolyásolták a helyi ifjúságsegítési munka gyakorlatát, ám egyéb feltett kérdések esetében azt gondolhatjuk, hogy a helyi ifjúságsegítéssel kapcsolatos dolgok még javíthatók. Vessenek egy pillantást a felmérésre, és döntsék el maguk! Kihangsúlyozom ezt, mivel az emberek igen általánosan és könnyedén állítják, hogy az ifjúságsegítés egyszerűen nem hatékony egy olyan országban, ahol nem nyúlik le a helyi szintre. De ugyanakkor vannak olyan országok – és Magyarország egyike ezeknek az országoknak – ahol sikeres az ifjúságsegítés regionális és helyi szinten történő irányításának politikája.

Az ifjúsági tanácsok részvétele és szerepe kissé zavaros. Nyilvánvaló, hogy probléma van az ifjúsági tanácsokkal Közép- és Kelet-Európában. A kérdőíveket tekintve azonban úgy tűnik, hogy ifjúsági tanácsok gyakorlatilag mindenhol léteznek a tagjelölt országokban, Lengyelország és Törökország kivételével. Lehet, hogy ez egy olyan terület, ahol a kérdőív nem segít, mert ismernünk kell a háttérinformációkat, értékelnünk kell az egyes országok politikai kultúrájának reprezentativitását, és szükségünk van az Európai Ifjúsági Fórum tapasztalataira is. Az Európa Tanácsban megállapítottuk, hogy hiányoznak a megalapozott ismeretek e tárgyról, és kértünk egy nagyobb tanulmányt az ifjúsági tanácsokról, melynek elkészítése 2002-ben még folyamatban van, és az azt követő évben nyilvános vita keretében kerül bemutatásra. Saját benyomásom, bármennyire felületes is, az, hogy az ifjúsági tanácsok eltérő társadalmi folyamatokon mennek keresztül a különböző országokban. Mivé alakultak – ha csak tíz évvel ezelőttre tekintünk vissza – az Egyesült Királyságba, Ausztriába vagy Franciaországba? Az utóbbi két országban egyenesen eltűntek (egy időre); más országokban megváltoztak a funkcióik, és inkább szolgáltató szervezetté, mintsem politikai testületté váltak; más országokban is úgy működnek, ahogy korábban: lobbiznak, támogatják és befolyásolják a közvéleményt és a közhatalmat. Néhány, de nem mindegyik ifjúsági tanács működésében ez a változás folyamatosan jelen van Európában. És ezen a téren ismét kérdés, hol lehet különbséget tenni a 13-ak és a 15-ök között?

Valójában azt terveztem, hogy megkérdezem a plenáris üléstől, hogy az ifjúsági demokrácia teljesebb formái manapság nincsenek-e Közép- és Kelet-Európában kialakulóban. A „nyugatibb” kontextusokban igen gyakran hallom, hogy az emberek azt mondják: menjenek már az ifjúsági tanácsokkal, a szervezetekkel, ez már a múlté. Tudjuk, hogy mit gondoljunk az ilyen felületes véleményekről, és továbbra is bízunk a fiatalokban, hogy maguk meghatározzák, hogy az érdekeiket hogyan lehet legjobban megfogalmazni és megvédeni. De szinte úgy érzem, hogy a csatlakozó

országokban a demokratikus ifjúsági szervezetek, a multiplikátorok, és általában a fiatalok intenzívebben igyekeznek megtalálni és megerősíteni helyüket társadalmi szereplőkként, mint a „régii” demokráciákban. Ezt a pontot a levegőben hagyom, mintegy kreatív kételkedés gyanánt.

A felmérés szerint a helyi szervezetek jól oszlanak el. És ismét látni fogják, hogy ezeknek a kérdőíveknek az áttekintésekor probléma merül fel az adatok megbízhatóságával kapcsolatban. Amikor olyan kérdésekre kerül sor, mint „hány egyesület létezik az Ön országában?”, Akkor egy országnál például 50 000-et, egy másik országnál pedig 4 000-et találunk. Azt gondolom, ahhoz, hogy jobban megértsük az ilyen különbségeket, tudnunk kell, hogy milyen társulásokra hivatkoznak. Nem tudom, hogy nagyon hasznos-e ezekkel a számadatokkal rendelkezni specifikus képzettség hiányában.

Ami érdekes – mert ez a kormányzati tevékenységekkel kapcsolatban informatív –, az a tevékenységek leltára. Az ifjúságsegítő tevékenységeket olyan területeken regisztrálták, mint a kultúra, a szabadidő, a vallás, a rekreáció, a sport, az egészségügy, a szociális jólét, a diákpolitika, a politikai tanulmányok, a szakmai érdekek, a nemzeti identitás, az interkulturális tanulás és a fogyatékkal élők segítségével kapcsolatos tevékenységek. Azt mondanám, hogy ez egy nagyon széles skálája az ifjúságsegítéssel kapcsolatos munkának, mely szinte teljesnek tekinthető; és ezt jött vissza a projektekkel kapcsolatos válaszokból is.

A szervezeti tagsággal kapcsolatban a számok 2 százaléktól 13 százalékig terjednek. Tehát ebben a szakaszban nincs esély az eredmények bármilyen értelmezésére. Ezt további kérdésekkel kell megvizsgálni.

Azt is láthatjuk, hogy a hallgatói szinten, a hallgatói szervezetek körében és a felsőoktatásban nagyon sokféle tevékenység folyik. A lista hiányos; talán még több dolog is történik itt... Az említett szövetségek pedig az AIESEC⁷, az AEGEE⁸ és a nemzeti hallgatói tanácsok.

Ami az állampolgársággal kapcsolatos programokat illeti, csak néhány programot említenek – néhányat az iskolákban, de egyelőre nincs sok civil szervezeti tevékenység. Az önkéntes szolgálatoknál az az érzésem, hogy van kisebb zűrzavar a válaszokban. Úgy tűnik, hogy a civil társadalom iránti elkötelezettség átfedésben van az önkéntes szolgálattal egy szervezeten, vagy egy olyan speciális programon keresztül, mint például az „Európai Önkéntes Szolgálat”.

A „kulcsfontosságú tevékenységi területek” részénél a foglalkoztatást, a lakhatást, a kirekesztést, a kockázati magatartást, a szegénységet, a részvételt, az erőszakot, az interperszonális kapcsolatok romlását, a társadalmi feszültségek növekedését és az egészségügyi politikát láthatjuk. Ez arra a kérdésre vonatkozik, ha meg kellene neveznie országának munkájának öt kulcsfontosságú területét, melyek lennének azok? Ez érdekes, mert ez az első alkalom, hogy egy európai felmérésben valójában felmerülnek olyan kérdések, mint az erőszak, a feszültségek, a polgári és társadalmi viselkedés romlása. Ezt még folytatjuk ...

A nem formális oktatásról: sok tevékenységről számoltak be szabadidőközpontokban és klubokban, a tanárok szabadidős kezdeményezéseiről, a nem formális oktatásról, a felnőttképzésről, valamint a modernizáció és az egész életen át tartó tanulás

7 AIESEC Közgazdászhallgatók Nemzetközi Egyesülete (angolul: International Association of Students of Economics and Commerce). További információkért lásd: <http://www.aiesec.org>.

8 AEGEE Európai Hallgatók Hálózatának Egyesülete (franciául: Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe; angolul: European Students' Forum. További információkért lásd: <http://www.aegge.org>.

általános kontextusáról. Pontosabban, az egész életen át tartó tanulásnál, hat ország esetében kiterjedtebb választ kaptunk, nagyon érdekes projektekkel.

Mit tartalmaz még ez a körkép? Nagyon pozitív beszámolókat az e-tanulásról és az információs technológiákról, mind az iskolában, mind az iskolán kívül. És akkor van valami, amely miatt az egyik munkacsoport igencsak bosszankodott: látszólag nagy bizonytalanság figyelhető meg az ifjúságsegítők helyzetét illetően. Úgy tűnik, hogy a 13 országon belül gyakorlatilag nincs szabvány az ilyen munkával kapcsolatosan; az emberek nehezen tudják eldönteni, hogy miről szóljon egyáltalán. Ugyanakkor elismert tény, hogy az ifjúsági képzési struktúra az ifjúságpolitikához tartozik. Tehát ez egy olyan elem, amely további figyelmet érdemel.

Az itt bemutatott és az Önök rendelkezésére álló összefoglaló jelentés erős oldala az, hogy a 13 országban sokkal több jól működő ifjúságsegítő munka, demokratikus struktúra és részvételi struktúra létezik, mint amennyire számítottunk. Ez a kérdőív ezt egyértelműen a felszínre hozza. Jó és szilárd irányultság és hajlandóság van a nem formális oktatás és az információs technológiák fejlesztésére, s elkötelezettség van a politikai képzés iránt is. Vannak hiányosságok is: ezek a koordináció és a kormányzás területén, valamint a központi politikai szereplők azonosításában jelennek meg. Amikor valaki megkísérel olvasni a sorok között, úgy érzi, hogy a rejtett üzenet a következő: „de soha senki sem csinál semmit”! Mintha az ifjúságpolitikák természetüknél fogva összetettek és személytelenek lennének, egyértelműen felismerhető hajtóerők és kiemelkedő személyek nélkül. Nem mintha ezt általános szabálynak tekinthetnénk, főleg nem itt, Budapesten, de a megadott válaszokkal együtt melankolikus dallam is van a levegőben.

Most az előadásom utolsó részéhez értem, és csak azt mondom el, hogy mit javasol ez a konferencia a csoportokban végzett munkák eredményeihez, ahogyan azt már a csoportok beszámolóin is hallhatták.

A részvételtől: úgy gondolom, hogy... nagyon jó ötlet egy felnőttképző tanfolyam javaslatát, amely megtanítja az idősebbeknek, hogyan kell meghallgatni a fiatalokat. És hozzáférést kell biztosítani az információs képzéshez és a részvételi struktúrákhoz, ezáltal biztosítva, hogy az emberek maguk is meghozhassanak döntéseket saját jövőjükkel kapcsolatban. Nagyon helyes a felelősséggel való felruházás és a konkrét felelősségvállalás megteremtése, és úgy éreztem, hogy a részvételi munkacsoport javaslatát nagymértékben az aktív, demokratikus állampolgárság irányába vezetnek. És ezzel párhuzamosan a végső szövegben ott a javaslat a nemzeti cselekvési tervekkel való munkára.

A „társadalmi tényezőkről szóló jelentés” azt mutatja, hogy nem lehet arra kérni az embereket, hogy vegyenek részt az ifjúságsegítő munkában és beszéljenek a fiatalok autonómiájáról anélkül, hogy a szükséges feltételeket megteremtenénk számukra, hogy meg tudjanak birkózni azokkal a dolgokkal, amiket elvárnak tőlük a lakhatás, oktatás és egészségügy területén. Ez egy fontos kiindulási pont. A munkacsoport következtetései ismét a végleges szövegben vannak, ahol kimondják, hogy fontos a fiatalokat érintő ágazati politikák összehangolásának szükségességére összpontosítani. Külön említést érdemel egy lista – mintegy húsz, nagyon érdekes mikroprojekt listája –, amely az ifjúságsegítés és a társadalmi tényezők közötti kapcsolatot szemlélteti, és amelyet a csoport terjesztett elő.

A nem formális oktatási csoport számos nagyon érdekes javaslatot terjesztett elő. Nincs okunk azt hinni, hogy az Európa Tanács és az Európai Bizottság között bármilyen probléma lenne a benyújtott javaslatok típusa kapcsán, amint azt egyesek

hinni vélik. Néha nem vagyok biztos abban, hogy amikor az ifjúságsegítő munkában dolgozó embereket felkészítik arra, hogy dolgozzanak az „Ifjúság Európáért” ügynökségeknél és azokkal együtt, akkor nem a szakképzésről beszélünk-e, amelyet később össze lehet keverni a nem formális oktatás jóval szélesebb témájával. Valójában azt mondanám, hogy a nem formális oktatás potenciálisan a legnagyobb növekedési tényező az ifjúságsegítésben. Felkészít az információs társadalomra, a tudásalapú gazdaságra, és a harmadik szektor kibővítésére, valamint felkészít a premodern és a modern társadalomról a posztmodern szolgáltatási társadalomra történő áttérésre. Ez egy olyan ágazat, amelynek a jövőben is saját gazdasági súlya lesz, amely szignifikáns jelentőséggel bír a nem formális oktatási ajánlatok és gyakorlatok nyújtásával foglalkozó, nem kormányzati szervezetek számára. Ebben a tekintetben külön szeretném megemlíteni a nem formális oktatás elismerésére vonatkozó, az Európa Tanács által jelenleg kidolgozandó ajánlást.

A „ifjúság értékei munkacsoport” javasolta, hogy tartsunk egy nagyszabású fórumot az ifjúsági értékekről, ezt üdvözlünk és támogatnunk kell. Interaktív, és időnként vitával teli eszmecsere-t folytattak ma a fiatalok értékeiről, amit valahogy jó lett volna az egész konferenciára kiterjeszteni. Hogy ítéljük meg a hazafiasságot? Egy megvédendő érték-ként, reakciós fogalomként, vagy üldözendő érték-ként? Erről szóltak a csoport vitái. Ha felelősséget akarunk vállalni a fiatalok iránt, mint vezetők, hogyan nézzen ki az etikai kódexünk? Mik a befolyásunk határai? Melyek azok a pillanatok, amikor cselekednünk kell, és hogyan?

Ami az „együttműködést” illeti, hallottunk már az információs kapuról, melyet az Európai Bizottság tervezett. Nagyszámú javaslatot kaptunk – az ifjúsági információk területén – az EuroDeskkal és a Közép-Európai Információs Központtal kapcsolatban. A Fehér Könyvvel és a Nyílt koordinációs módszerrel kapcsolatos tevékenységeket hirdettek meg, főképpen a téma közelgő konferenciáin.

A következő kérdés maradt: ki készíti fel a fiatalabb generációt arra a fajta Európára, amiben ők élnek majd, és milyen lesz a lojalitásuk ehhez a rendszerhez? Beszélhetünk-e állampolgárságról, mint a valahová tartozás érzéséről, közösséghez tartozásról, és ezt hogyan alkotják meg, hogyan fejlesztik és erősítik meg? Kik lesznek a szereplők? Maguk a fiatalok? Az iskolák? A szülők? A média? A civil szervezetek? Valószínűleg mindegyik, de hogyan fog ez végbemenni, egyáltalán végbemegy-e?

A nagy kérdés, melyet Európa az oktatásnak feltesz, így hangzik: Európát megteremtettük, hogyan teremtsünk európaiakat? A kérdésre adott válasz elemei azt kell, hogy taglalják majd, hogyan segítsük a fiatalokat Európa felépítésében. A Fehér Könyv, a könyv fejezeteire utal, melyeket meg kell írni: részvétel, információ, értékek, autonómia, alkalmazkodás, életmód egy befogadó, demokratikus környezetben és kultúra. Senki sem vár előre felépített európai házat, senki sem élne benne. Tegyük tehát azért, hogy felépítsék a saját házukat. Végül is ez a jövőjük.

Végezetül szeretném kifejezni köszönetem és elismerésem a szervezőknek, és nagyon szépen köszönöm a figyelmüket.

Neil Thompson

Reflektív gyakorlat⁹

Bevezetés

A reflektív gyakorlat fogalma szorosan kapcsolódik Donald Schön munkájához (Schön, 1983; 1987; 1992). Ez a szakmai gyakorlat megközelítés hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a szakemberek elkerüljék a szabványosított, mintaszerű válaszokat azoknál a helyzeteknél, amelyekkel szembesülnek. A reflektív gyakorlat magában foglalja az emberi szolgáltatásokkal kapcsolatos munka összetettségének, változékonyságának és bizonytalanságának megértését.

Ezért ez a fejezet a reflektív gyakorlat fejlesztésének következményeit vizsgálja. A tanulmány először a következő kérdéssel foglalkozik: „Mi a reflektív gyakorlat?” Ezután az elméletből a gyakorlatba való átültetés folyamatát vizsgálja, mely magában foglalja az elmélet és a gyakorlat közötti összefüggések tisztázását és annak megállapítását, hogy miért fontos, hogy a gyakorlat elméleten alapuljon. Végül pedig a kreativitás szerepét a szisztematikus és megkülönböztetés-mentes gyakorlat elősegítésében.

Mi a reflektív gyakorlat?

A reflektív gyakorlat azon a feltevésen alapul, miszerint az emberi problémák nem oldhatók meg a technikai megoldások egyszerű alkalmazásával, mivel az emberek problémái túl bonyolultak és „rendezetlenek”. Schön megkülönbözteti az elmélet és a kutatás „magaslatát” és a gyakorlat „mocsaras mélységeit”. Ezt a következőképpen írja le:

A szakmai gyakorlat változatos topográfiájában magas, kemény talaj van, amely a mocsárra néz. A magaslaton, a kezelhető problémák megoldhatók a kutatás-alapú elmélet és technika alkalmazásával. A mocsaras alföldön a problémák rendezetlenek és zavarosak, szakmai megoldásuk pedig nem lehetséges. A helyzet iróniája az, hogy a magaslat problémái viszonylag kevésbé fontosak az egyénekre vagy a társadalom egészére nézve, bármennyire is nagy a szakmai érdeklődés irántuk, míg az emberek legnagyobb aggodalomra okot adó problémái a mocsárban lapulnak. (Schön, 1983: 54)

Ennek egyik jelentős következménye, hogy a szakemberek nem ülhetnek ölbe tett kézzel, várva a „szakértőket”, hogy a megoldást tányéron tegyék eléjük. A dolgozóknak szembe kell nézniük a gyakorlat összetettségével és így menni előre. Ez azt jelenti, hogy a reflektív gyakorlat a megoldások építésének aktív, nem pedig az alábbi eljárások vagy irányelvek passzív folyamata.

Ennek érdekében először meg kell vizsgálnunk azt, amit Schön (1983) „problémameghatározásnak” nevez. Azok a szokatlan helyzetek, amelyekkel a dolgozók találkoznak, nem járnak együtt egyértelműen meghatározott problémákkal, amelyeken a szakember rögtön elkezdhet dolgozni. Következésképpen az első feladat, amellyel a munkavállaló szembesül, az, hogy megértse a helyzetet, egy képet

⁹ Reprodukálva: Thompson, N. (2005). Thompson, N. (2005). Reflective Practice. In: R. Harrison & C. Wise (eds), Working with young people (pp. 95-103). London: Open University/Sage, a SAGE Publications Ltd. engedélyével.

alkosson a kezelendő problémá(k)ról. Ez tehát a „problémameghatározás” folyamata. Schön (1983: 40) szerint: „A problémameghatározás olyan folyamat, amelyben interaktív módon megnevezzük azokat a dolgokat, amelyeket megfigyelünk, és megalkotjuk azokat az összefüggéseket, amelyek szerint felügyeljük őket”. A problémameghatározás része az értékelési folyamatnak, és szemlélteti azt a pontot, hogy az értékelést nem lehet rutinszerűnek vagy mechanikusnak tekinteni – ez egy aktív képalkotó folyamat, a problémák azonosítása és a jövő útjának feltérképezése. Ily módon láthatjuk, hogy az elmélet „magaslata” nem fogja biztosítani a „kész” megoldásokat. Amit inkább tennünk kell, az az, hogy a magaslatról nyert áttekintést egyesítjük és integráljuk a konkrét betekintésekkel, amelyeket pedig azáltal érünk el, hogy „közel állunk a cselekvéshez” a tényleges helyzetekben, melyekkel foglalkozunk. Vagyis a munkavállalóknak tapasztalataikat és szakértelmüket oly módon kell felhasználniuk, hogy az adott időpontban a sajátos helyzetükhöz igazodjon.

A reflektív szakember tehát olyan munkavállaló, aki képes gyakorlati tapasztalatokat, tudást és elméleti perspektívákat használni a gyakorlat irányítására és tájékoztatására. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az ötleteket egy általános formában, a körülményektől függetlenül, meggondolatlanul és kritikátlanul alkalmazzák. A reflektív gyakorlat magában foglalja a „ruha – konkrét körülményeknek megfelelőre szabását”, ahelyett, hogy kész megoldásokat keresne.

A tapasztalatlan dolgozók számára ez nagyon nehéz és ijesztő lehet. Mindazonáltal olyan készségeken alapszik, amelyeket tapasztalattal fejleszteni lehet, és szilárd alapot nyújt a magas színvonalú gyakorlathoz és a magas szintű elégedettséghez.

Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása

A reflektív gyakorlat magában foglalja az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának lehetőségét, a meglévő ötletek és ismeretek keretein alapulva úgy, hogy nem kell „újra feltalálnunk a kereket” minden új felmerülő helyzet esetében. Ezért az elmélet, gyakorlati alkalmazásához kapcsolódó, néhány kulcsfontosságú kérdésével is foglalkozom. Mindenekelőtt két félreértést vázolok fel az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolatról.

Először is fel kell ismernünk, hogy a kapcsolat nem egyszerű, vagy egyszerűen megfogalmazható. Az elmélet számos finom és bonyolult módon befolyásolja a gyakorlatot, de a gyakorlat is befolyásolhatja az elméletet (Thompson, 2000). Ezek fontos pontok, amelyek segítenek eloszlatni a mítoszt, miszerint az elmélet és a gyakorlat különálló, független területek. Az alábbiakban az elmélet és a gyakorlat közötti ékverés veszélyeit tárgyalom. Másodszor, azt is fontos felismerni, hogy az elmélet nem nyújt nehéz és gyors válaszokat vagy egyértelmű, egyszerű megoldásokat a problémákra. Ha ezt másképp látjuk, abban az esetben tévesen értelmezzük azt a szerepet, amelyet az elmélet játszik a gyakorlat irányításában.

Ez a két kérdéscsoport egy kontinuum két szélsőségét képviseli. Egy szélsőséges esetben, problematikus az elmélet elválasztása a gyakorlattól, hiszen a gyakorlati helyzetek megértéséhez szükséges fontos erőforrás hiányzik így. A másik szélsőséges esetben nem célszerű, irreális elvárásokat támasztani azt illetően, hogy elmélet mit tud, vagy annak mit kellene kínálnia, mivel ennek hatása szintén negatív és eltávolító az elméletet és a gyakorlatot tekintve.

A két szélsőség középpútja a reflektív gyakorlat. Ez magában foglalja azon módok felismerését, amelyekkel az elmélet által kínált általános elveket el lehet fogadni, és

„testre szabni”, hogy azok megfeleljenek az adott helyzet konkrét körülményeinek. Az elmélet gyakorlattól való különválasztása veszélyes, mivel számos lehetséges nehézségnek tesz ki minket. Ezeknek világossá kell válniuk azért, hogy belegondolunk miért is kellene a lehető leghatékonyabban integrálni az elméletet a gyakorlattal. Egy korábbi írásomban (Thompson, 2000) az alábbi hat okot azonosítottam az elmélet gyakorlathoz kapcsolódásában. Röviden ismertetem.

A diszkriminációellenes gyakorlat

A hátrányos megkülönböztetés és az elnyomás a társadalom felépítésének szerves részét képezi. Ezért figyelniük kell a diszkrimináció és az elnyomás elméleteire, ha szembe akarunk szállni a pusztító hatásukkal. A „józan ész”-re való támaszkodás valószínűleg inkább tükrözi a domináns, diszkriminatív attitűdöket, minthogy kétségbe vonná azokat.

Az elmélet nélküli gyakorlat tévedése

Még ha az ötletek keretrendszerét nem is szándékosan vagy kifejezetten használjuk, elkerülhetetlen, hogy cselekedeteinket ötletek és feltételezések halmaza vezérelje. Az az elképzelés, hogy elmélet nélkül létezhet gyakorlat, ezért tévedés. Az elméletnek nem kell formális vagy „hivatalos” elméletnek lennie a könyvekből vagy az akadémiai folyóiratokból. Az elmélet utalhat minden olyan elképzelésre vagy keretrendszerre, amelyet a mindennapi tapasztalatunk és a gyakorlati helyzetek megértéséhez használunk. Az elmélet tehát elkerülhetetlenül alkalmazandó a gyakorlatra, de ha nem alkalmazzuk az elméletet kifejezetten vagy szándékosan, akkor nem tesztelt feltételezésekre támaszkodunk, és így sok múlik a szerencsén.

Értékelés

Gyakorlataink kiértékelése hasznos lehetőséget nyújt számunkra, hogy tanulhasunk tapasztalatainkból azáltal, hogy azonosítottuk, mi működött jól, és mi volt problémás [...]. Ehhez egy elméleti alapra kell támaszkodnunk: Például egy gyakorlati megközelítés értékelésekor legalább az alapjait meg kell érteni azoknak a gondolatoknak, amelyekre ez a megközelítés alapul.

Folyamatos szakmai fejlődés

[...] A folyamatos szakmai fejlődés iránti elkötelezettség [...] az elméleti alaptól függ. A folyamat magában foglalja a sablonszerű, gondolkodást nem igénylő, kritikátlan rutinok elkerülését. A folyamatos szakmai fejlődés azon alapul, hogy képesek vagyunk arra, hogy reflektív megközelítést alkalmazzunk, kreatívan és kritikusan gondolkodjunk munkánkról.

Szakmai felelősségre vonhatóság

Szakemberként, az emberekkel dolgozók felelősek a cselekedeteikért. Következésképpen meg kell tudnunk magyarázni és indokolni az általunk hozott döntéseket és a megtett lépéseket. Nehéz, ha nem lehetetlen, ezt elméleti alapra való hivatkozás nélkül elvégezni. A szakmai felelősség indokolt érveket követel meg cselekedeteink igazolásához, és ez természetesen magában foglalja a gyakorlatunkat irányító és tájékoztató eszmék felhasználását.

Nem megfelelő válaszok

Ha a „józan ész” használó válaszokra támaszkodunk az általunk tapasztalt problémák esetén, komoly veszély áll fenn, hogy cselekedeteink nemcsak hatástalannak bizonyulnak, hanem valójában rontanak a helyzetet:

Az elméleti ismeretekre alapozás elmulasztása a munkavállaló nem megfelelő reakciójához vezethet. Tévesen félreértelmezhetjük, mi történik, és olyan módon reagálunk, amely nem segít, vagy ami még rosszabbá teszi a helyzetet. Például, a gyászoló személy jelentős haragot fejezhet ki a munkavállaló felé. Ha a munkavállaló nem ismeri fel a haragot, mint a gyász folyamatának gyakori jelenségét, könnyen félreértheti a helyzetet, és a haragot, az adott munkavállaló segítségének elutasításaként értelmezi. (Thompson, 2000: 35)

A reflektív gyakorlat, ahogyan ez a hat példa is illusztrálja, sokat köszönhet az elmélet gyakorlati alkalmazásának. Ez messze meghaladja az elmélet implicit, kritikus használatát, és proaktív megközelítést foglal magában az elméleti elképzelések és a tudás felhasználásának, mint a hatékonyság maximalizálásának keretében.

Ez ahhoz a kérdéshez vezet minket, hogy hogyan alkalmazhatjuk az elméletet a gyakorlatban – mit kell tenni, hogy az elmélet által kínált előnyökre támaszkodhassunk? Ez egy tág téma, ezért a rendelkezésre álló terjedelem miatt csak a következő hat lépést vázolom fel, amelyek a reflektív gyakorlat előmozdítására irányulhatnak:

- **Olvassunk!** Annak érdekében, hogy az elméletet a lehető leghatékonyabban lehessen használni, fontos, hogy megkérdőjelezzük azt a feltevést, miszerint olvasni csak a tanulók vagy a még képzésben lévő személyzet számára fontos, a teljes jogú szakembereknek nem szükséges. Sajnos sokan általában azt feltételezik, hogy az elméletről való elmélkedés a diákok feladata, nem pedig a szakembereké. Például egy tapasztalt szociális munkás azt mesélte, hogy hiányoztak neki a tanulói évei, mivel akkor még széleskörűen élvezte a szociális munkáról és az ahhoz kapcsolódó témákról szóló könyvek olvasását. Amikor megkérdeztem tőle, hogy mi akadályozza meg, hogy ezt folytassa, küszködött a válasszal. Végül azt válaszolta, hogy „már nem elfogadott”. Fontos tehát, hogy az ilyen „az olvasás csak a diákoknak van” kultúrát eltöröljük. Néhányan azzal érvelnek, hogy nincs elég idejük az olvasásra. Erre válaszul két érvem van. Először is, az olvasással töltött idő befektetés, és a gyakorlatunk javításával időt takaríthatunk meg hosszú távon. Másodsor, az olvasás növelheti a munkahelyi elégedettség szintjét, szélesebb perspektívát és nagyobb betekintést nyújtva az emberek munkájába. Ennek fényében úgy érzem, érdemes a saját munkaidőn kívüli időnkéből is ráfordítani a munkánkhoz kapcsolódó témák olvasására.
- **Kérdezzünk!** A kérdezés kétféleképpen alkalmazható. Először is, az olvasással kapcsolatban. Az emberek által írt irodalmi bázis nagy része szakmai nyelven, tudományos stílusban íródott, ami megnehezíti a megértést. Hasznos lehet ezért, ha megkérdezzük más embereket az ilyen problémákról, hogy túlmutassunk ezen az akadályon. Fennáll a veszély, hogy néhány ember lemond az olvasásról, mert kényelmetlenül érzi magát az alkalmazott stílus miatt, melyben az adott mű íródott. Másodsor, sok mindent megtudhatunk más emberek gyakorlataiból. A diákok gyakran tanulnak az olyan kérdésekből, mint például: „Miért csinálod ezt így?, vagy Van valami ötleted, hogy hogyan kezelhetem ezt a helyzetet?”. Sokat lehet nyerni a nyitott, érdeklődő, kölcsönösen támogató légkör létrehozásával, amelyben az egész személyzet, nem csak a diákok, tanulhat

egymástól.

- *Figyeljünk!* Sokat tanulhatunk a megfigyelőképesség fokozott fejlesztéséből. Az idő nagy részében elsiklunk jelentős problémák felett, mert a helyzeteket rutinszerűnek és szokásosnak tartjuk. Emlékeznünk kell arra, hogy bizonyos módon minden helyzet egyedülálló, és ezért ahhoz kell igazodnunk ahhoz, ami történik, és nem tehetünk általános feltételezéseket. A rutinszerű, kritikátlan gyakorlat azt jelenti, hogy a szemünk zárva van, és figyelmen kívül hagyjuk azokat a jelentős tényezőket, amelyek nagyon fontosak lehetnek a helyzet kezelésével kapcsolatban. Az elméleti tudás segíthet nekünk megérteni és megmagyarázni tapasztalatainkat, de ha nem vagyunk érzékenyek arra, ami történik, akkor nem is fogjuk észrevenni, hogy olyasvalami történt, amit meg kellene magyarázni. A reflektív gyakorlat azon alapul, hogy érzékenységet alakítunk ki a körülöttünk történő eseményekre.
- *Érezzünk!* Az emberek érzelmi dimenziója nagyon fontos. Érzelmi reakcióink néha fájdalmasak és nehezen kezelhetők. Egy másik szélsőség, ha az elmélet használatát néha ridegnek és szakmainak tekinthetjük. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a két dolog, a gondolkodás és érzés nem egyeztethető össze. A gondolat segíthet nekünk megérteni az érzést (és így foglalkozni vele), az érzések pedig segíthetnek – az elmélet életre keltésével – a koncepciókat munkaeszközökké alakítani, és ezáltal a reflektív megközelítést fejleszteni.
- *Beszélgessünk!* A munkahelyi helyzetekről és azok kezeléséről szóló vélemények megosztása széles perspektívát ösztönöz. Lehetővé teszi az emberek számára, hogy tanuljanak egymás tapasztalataiból, közös nevezőt találjanak és azonosítsák a megközelítés különbségeit. A munkamódszerekkel kapcsolatos konstruktív párbeszéd, a konkrét cselekvési módok indoklása stb. kiváló módja lehet a látókör bővítésének, a megértés elmélyítésének és a készségek fejlesztésének. Az ilyen párbeszéd segít egy nyitott és támogató munkakörnyezet kialakításában, és ez önmagában is fontos ugródeszkát jelent a reflektív gyakorlat számára.
- *Gondolkodjunk!* A gyakorlat megfontolt megközelítésének két fő akadálya van. Ezek rutinok és nyomás. A rutinszerű megközelítés a „robotpilóta” használati módot jelenti, és nyilvánvalóan veszélyes módja az érzékeny kérdések kezelésének. Amint azt korábban említettem, a problémákkal való rutinszerű foglalkozás, a meggondolatlanság, sebezhetővé tesz minket a hibák elkövetésére. A nyomás a gyakorlatunkról való gondolkodás útjában állhat. Ha nagyon elfoglaltak vagyunk, óvatossá kell lennünk nehogy megengedjük magunknak, hogy gondolkodás nélkül végezzük azt amit csinálunk. Továbbra is képesnek kell lennünk munkaterhünk irányítására [...], hogy képesek legyünk gondolkodni cselekedeteinkről. A gondolkodási időt a jó gyakorlat lényeges részének kell tekinteni, nem pedig olyan luxusnak, amelyet el kell hagyni, amikor nyomás alatt állunk. Ezek a lépések nem az egyetlenek, amelyek a reflektív gyakorlat kifejlesztésére irányulhatnak, de jó „kiindulópontot” kell nyújtaniuk a gyakorlati minták kidolgozására, amelyek a reflexiós megközelítés előnyeit vehetik igénybe. Az önreflexió felé vezető újabb fontos lépés a kreatív megközelítések kifejlesztése, melyekre most térünk ki.

Kreatív megközelítések

A humán szolgáltatások területén elhelyezkedni kívánó diákok gyakran arra vágyanak, hogy kész technikák álljanak rendelkezésükre, melyet azonnal alkalmazhatnak a gyakorlatban, és olyan módszerek eszköztára, amelyeket egyszerűen tudnak majd használni. Az ilyen elvárások, bár érthetőek, ugyanakkor irreálisak és haszontalanok.

Nem reálisak, mert csak korlátozott számú kész technika létezik, amelyeket a különböző helyzetekben alkalmazni lehet, és ezek önmagukban nem lesznek elegendőek ahhoz, hogy megfelelő repertoárt biztosítsanak az emberekkel dolgozóknak. Kevésbé hasznosak, mert a szakmai fejlődés nem megfelelő modelljén alapulnak. A munkavállalóra nem úgy kell tekinteni, mint egy tartályra vagy raktárra, amelyet módszerekkel és technikákkal kell feltölteni, hanem inkább ötletek és lehetséges megoldások generátoraként. A felmerült helyzetekben közös pontok lesznek (és ez az, ahol az elmélet nagy értéket képviselhet), de az egyes helyzetekben egyedi különbségek is vannak. Ezért a munkavállalóknak készen kell állniuk új megoldások létrehozására, az új helyzetek kezelésére. Ezért (gyorsan) érdemes megfontolni, hogy hogyan lehet kialakítani egy kreatív megközelítést.

De Bono író, akihez szorosan kapcsolódik a kreativitás fogalma a „laterális gondolkodásról” szóló írásain keresztül: „A laterális gondolkodás kifejezetten azzal a képességgel van összefüggésben, hogy megszabaduljunk a meglévő perceptuális (és fogalmi) mintáktól annak érdekében, hogy új szemszögből lássuk és műveljük dolgokat” (1986: 114). A kreativitás magában foglalja a rutinszerű gyakorlatokhoz és szűk perspektívákhoz vezető „utak” eltávolítását.

A kreativitás fejlesztésének egyik legnagyobb akadálya az a hozzáállás, amely azt mondja: „Én ezt nem tudom. Nem vagyok az a fajta személy, aki kreatív.” [...] Ez egy kishitű hozzáállás, amely összekeveri a képességeket az emberi tulajdonságokkal. Ez különösen a kreativitás szempontjából fontos, mivel azt esetenként szinte mágiikus tulajdonságként látják, mintha „különleges ajándék” lenne. Azonban, De Bono erre vonatkozó észrevételei ismét hasznosak: „A kreativitásról sok butaságot írtak, mert – mint az anyaság – automatikusan jó dolog. Előnyben részesítem a kreativitás logikai folyamatként való felfogását, mint a tehetség vagy misztika kérdését” (1986: 114).

A kreativitás tehát megtanulható, szándékos erőfeszítések és tapasztalatok révén fejleszthető. Az ilyen típusú fejlesztések előmozdítása, a kreatív megközelítés ösztönzése érdekében öt stratégiát fogok bemutatni:

- *Látószög megváltoztatása.* Észrevettük már valaha, hogy egy szoba mennyire másképp néz ki, ha a megszokottól más helyen ülünk? A helyzet látószögének megváltoztatása új perspektívát adhat nekünk, friss betekintésekkel. Ezért metaforikusan jól kifizetődő lehet a pozíció megváltoztatása, így különböző szemszögekből láthatjuk az általunk éppen kezelt helyzeteket. Ez fontos része a partnerségben való munkának, megtanulni mások szemszögéből látni a helyzeteket, hogy hatékonyabban tudjunk együtt dolgozni.
- *A jövőkép kialakítása.* Az egyértelmű célok [...] magukban foglalják a látásmód kialakítását, hogy hol akarunk lenni, mi az a pont, amelyet el szeretnénk érni. Ez a fajta vízió is ösztönözheti a kreativitást. Ha tudjuk, hogy hol vagyunk, és hová

szeretnénk jutni a jövőben, akkor feltérképezhetjük a különböző útvonalakat, a különböző odajutási módokat az odaérkezéshez stb. Ilyen lehetőségeket generálva elkerüljük, hogy csak egy előre vezető útra koncentráljunk.

- *Visszalépés.* Néha olyan közel állhatunk ahhoz a helyzethez, hogy „nem látjuk a fától az erdőt”, és ezért leragadunk vagy elveszítjük irányérzékünket. „Visszalépve”, távolságot teremthetünk magunk és a helyzet között, amellyel foglalkozunk. Visszalépve a helyzetből, nagyobb mozgásteret kapunk, mely segít abban, hogy új perspektívát alakítsunk ki.
- *Elengedés.* Az ötletbörze technikája nagyon hasznos lehet, mivel sok ember tehet javaslatokat anélkül, hogy aggódnia kellene amiatt, hogy azok értelmetlenek, logikusak vagy működképesek lennének. Ily módon le lehet tenni a hagyományos gondolkodás kényszerét, utat adva a kreatív megoldások lehetőségének. Azáltal, hogy ilyen módon „elengedjük” számos lehetőséget teremtünk. Ezek közül biztosan sok alkalmatlan lesz, azonban, lehet, hogy valódi aranyrögre is bukkanunk.
- *Provokáció.* Ez egy másik koncepció de Bono-tól, ő ezt a következő módon magyarázza:

Egy olyan „mintázó rendszer”, mint az elme, vagyis olyan mintákat hoz létre, amelyeket ezután tovább használunk. Gondolkodásunk nagy része arra törekszik, hogy a dolgokat ezekbe a mintákba illessze, hogy hasznosan és eredményesen cselekedjünk. De ahhoz, hogy megváltoztassuk a mintákat és feloldjuk azokat az „ösztönös mintákat”, amelyek rendelkezésünkre állnak (miután megtaláltuk őket), valami teljesen másra van szükségünk. Ez a folyamat a provokáció. A provokációval nem olyannak írunk le valamit, mint amilyen vagy amilyen lehet. A provokációval megvizsgáljuk a „mi van, ha” és a „feltételezzük” szituációkat ... A provokáció instabil ötletet teremt, hogy arról továbbléphessünk egy új ötletre. (1983: 200)

Befejezés

A reflektív gyakorlat magába foglalja az elméletre hagyatkozást, mely képviseli mások felhalmozott tapasztalatait és szakértelmét. Ily módon, az elméleti bázist használva, elkerülhetjük a „kerék újra feltalálását”. Az elmélet azonban nem a gyakorlathoz igazodik – a ruhát a körülményeknek megfelelően kell szabni. A reflektív szakembernek ezért az elmülethez kell igazodnia, azt használni és kreatív módon, konstruktívan és pozitívan formálni, nem pedig egyszerűen passzívan várni az elmélettől, hogy kész megoldásokat nyújtson.

A reflektív gyakorlat tehát kreatív és proaktív gyakorlat, amely aktív szerepre készíti a gyakorlókat. Ez a gyakorlat egy olyan megközelítése, amely teljes mértékben összhangban van az emberekkel való munkával, olyan munkamódszerrel, ahol bár az általunk kezelt helyzetek sok közös témával rendelkeznek, de bizonyos szempontból különlegesek és egyediek. A reflektív gyakorlat elméleti alapot kínál, hogy segítsen megérteni a közöset, és a kreativitásra összpontosít, hogy segítsen bennünket az egyes helyzetek egyedi aspektusainak kezelésében.

David Jenkins

Ifjúsági képzés az európai kontextusban: reflektálás a TALE program tapasztalataira¹⁰

Bevezetés

Bár kiindulópontként a saját TALE értékelésem (Jenkins, 2011b) összefoglalóját használom, ezek a gondolatok túlmutatnak a TALE programon, mivel sok kérdés endemikusnak tűnik az ifjúsági szektor képzése szempontjából és kiterjed az ifjúságsegítésre, illetve az európai beavatkozásokra. A TALE (angolul: Training for Active Learning in Europe, magyarul fordítva: Képzés az Aktív Tanulásért Európában) egy olyan kezdeményezés, melynek célja a „képzők képzése” volt az ifjúsági területen. Európában előrelépésnek tekintették az ifjúsági képzők képzésének összehangolása felé, ezért arra törekedett, hogy ne csak példaként, hanem általános modellként is szolgáljon a jövőben, a tervezett „európai értékeken” alapuló képzések során.

A TALE képzés 2009 áprilisától 2010 decemberéig tartott, és hét fázist foglalt magában. Az EYS MA képzéshez hasonlóan elkötelezte magát a „kevert tanulás” megközelítése mellett, amelyben az online és kontakt elemeket úgy tervezték, hogy ésszerű egyensúlyt érjenek el. Az online megfigyelőközpont egy speciálisan létrehozott LOFT¹¹ platformot használt, míg a szemtől szembeni elemeket három jelentős, lakossági szemináriumként szervezték meg Strasbourgban, Berlinben és Budapesten. Ez a kombináció egyedülálló és innovatív, hosszú távú képzési tapasztalatot biztosított a nem formális tanulási módszerek alkalmazásával, bár folyamatos vita zajlott arról, hogy a nem formális oktatás (NFE) alapelveit igazítani kell-e a további képzéshez, ami idővel továbbléphet az Európai Képesítési Keretrendszerhez való kapcsolódás irányába.

Részletes leírás

A TALE eredeti céljai a következők voltak:

1. Az európai ifjúságpolitika oktatóinak képzésére irányuló koordinált megközelítés kialakítása;
2. Bővíteni a tapasztalt oktatók már meglévő hálózatát az európai ifjúságpolitika területén a minőségi képzési tevékenységek fejlesztésére és végrehajtására, valamint a meglévő európai oktatók továbbfejlesztésének támogatása;
3. Hozzájárulni az ifjúsági oktatók európai profiljának kialakításához az oktatók alapvető kompetenciáinak elismerésével az ifjúsági területen és a nem formális oktatás egyéb területein;

¹⁰ A TALE programot az Európai Bizottság / Európa Tanács ifjúsági partnerségének égisze alatt fejlesztették ki. Hálásak vagyunk, hogy engedélyezték a finanszírozott Külső Értékelési Jelentés használatát tanulmányunk alapjául.

¹¹ LOFT jelentése – Learning Opportunities for Trainers (Tanulási Lehetőségek Képzőknek)

4. Innovatív koncepciók és gyakorlatok kifejlesztése és alkalmazása a nem formális oktatásban részt vevő oktatók képzésére Európában;
5. Az európai ifjúságsegítés értékelése, és annak mérlegelése, hogy hogyan lehetne a legjobban előmozdítani a képzési tevékenységeket;
6. Hozzájárulni az Európai Bizottság, az Európa Tanács és partnereik ifjúsági programjának minőségéhez és fenntarthatóságához;
7. Az érintett felek meglévő erőforrásainak kihasználása – a közös cél elérése és a szinergiák létrehozása érdekében;
8. Az ifjúságkutatás, az ifjúságpolitika és a gyakorlat jótékony hatásának szemléltetése, kiemelve annak fontosságát a képzési tevékenységek tervezésében, végrehajtásában és nyomonkövetésében.

Összességében a TALE elért eredményei a politikai és stratégiai célkitűzésekhez viszonyítva jók voltak, bár némi elcsúszás azért érzékelhető volt. A TALE jelentősen hozzájárult az ifjúsági program fenntarthatóságához, általánosságban összhangban állt az EU ifjúsági politikai folyamataival (Agenda 2020, a Cselekvő Ifjúság prioritásai, az Új Szövetkezeti Keret stb.¹²) és az európai fiatalok politikai, gazdasági és társadalmi kontextusáról szóló eddigi ismeretekre alapozott (Szociális Munkaügyi és Szociális Oktatási Intézet, 2010). A programnak volt néhány innovatív eleme, de általánosságban a nem formális oktatás radikális hagyományának megőrzése érdekelte, amely az elégedetlenség diskurzusán alapul. Ezt a megközelítést a kurzuscsoport fenyegetőnek tartotta, nem utolsósorban a bosszantó akkreditációs kérdéssel kapcsolatban. Félő volt, hogy „a fürdővízzel együtt a gyereket is kiöntik”.

A TALE példaértékű volt az olyan értékek megtestésítésében és kiemelésében, amelyeket a kurzuscsoport az európai ifjúságsegítés lényeges alapjainak tartott. A TALE program következetesen arra ösztönözte a résztvevőket, hogy reflektáljanak a gyakorlati ifjúsági tevékenység alapjaira. Általánosságban elmondható, hogy a kurzuscsoportok elkerülték az értékek közvetlen tanításának csapdáját, noha időnként egy kicsit közel merészkedtek a szakadék széléhez. Az erkölcsi oktatásért felelős pedagógiában a feladat az értékekre való rákérdezés, nem pedig azok másokra való ráerőltetése.¹³

Háttértörténet

A TALE-nek érdekes és komplex háttértörténete van, mely több dimenzióval rendelkezik. Mivel a háttérnek nagy részét máshol is kielégítően leírták¹⁴, én a leginkább releváns jellemzőkre koncentrálok.

A lisszaboni 2000-es Európai Tanács ülés¹⁵ és a 2010-es napirend meghatározása után összehangolt erőfeszítéseket tettek a nem formális oktatás (NFE) európai, dinamikus, tudásalapú gazdasági, politikai és gazdasági törekvések által történő megvalósítására. Meggyőzően érveltek, hogy ez magában foglalja a tanuláshoz a formális oktatási rendszeren kívüli tanulásra történő érvényesítését és elismerését, beleért-

12 A fejlesztés következetes volt, ami az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának a nem formális oktatás/tanulás előmozdítását és elismerését illeti az európai ifjúsági területen (Európa Tanács – Miniszterek Bizottsága, 2003).

13 Ez különösen fontos a kommunista blokkban az ifjúságsegítés történelme miatt. A ráerőltetés csak azért elfogadható, mert elfogadjuk a ránk erőltetett eszméket.

14 Lásd például Hopkins (2004). Chisholm et al. (2005) és García López (2007).

15 Az Európai Tanács 2000. március 23–24-i lisszaboni ülése. Elnökségi következtetések, 1. szekció: Foglalkoztatás, Gazdasági Reform és Társadalmi Kohézió.

ve a hátrányos helyzetű vagy elégedetlen fiatalok tanulását is. A következő Koppenhágai Nyilatkozat ösztönözte a „közös alapelvek” kidolgozását, amelyek a különböző elismerési és érvényesítési megközelítések nagyobb összeegyeztethetőségére irányulnak Európa-szerte, hogy figyelembe vegyék a tanulás különböző helyzeteit és körülményeit.

Az Európa Tanács Ifjúsági és Sport Igazgatósága és az Európai Bizottság Ifjúsági Szervezete közös kiadvánnyal válaszolt a nem formális tanulás ifjúsági szektorban történő érvényesítéséről, azzal a céllal, hogy cselekvést kezdeményezze mind a „lágy” elismerést¹⁶ (angol: soft recognition), mind pedig az NFE-re vonatkozó minőségi szabványok jobb megértését. A közös kiadvány az NFE és a formális oktatás és képzés „jobb összehangolására” hivatkozva kiemelte és támogatta az ágazat néhány normáját, különösen, hogy a tanulás „önszerveződő” legyen, ami „belső” motivációból származik, miközben az ösztönző tantervi struktúráknak „rugalmasnak” kell lenniük. A tanulásra „kollektív folyamatként” tekintettek, amelyet „támogató tanulási környezetben” kell folytatni, és amelynek vonatkozásában az egyéni siker vagy kudarc értékelése „helytelennek” tekinthető.

Ez az érvelés különösen hatásos volt, mivel a TALE hallgatólagosan támogatta a „fel-felé való kompatibilitás” elvét, vagyis azt a nézetet, hogy az „ifjúsági ágazat” „fejlett” oktatói képzésének tükröznie kell az ágazat pedagógiai normáit, pl. az ágazat hátrányos helyzetű vagy elégedetlen fiatalokkal¹⁷ való kapcsolatában, beleértve a külső megerősítés elutasítását is. A kérdés az, hogy ezek a normák, valamint ez a légkör nélkülözhetetlen elemei-e a TALE programnak, amely egy fejlett¹⁸ képzési program. Nem meglepő, hogy a TALE-ben, a kurzusokcsoportok körében is, eltérő véleményű diskurzus alakult ki a kérdésről.

Más trendek szintén közvetlenül relevánsnak bizonyultak. A TALE-t megelőző időszak eltökélt szándéka volt, hogy technikailag három fronton folytassa a minőségi vitát. Az első az általános ifjúsági minőségi kritériumok kidolgozása a szervezetek, események és a hozzájuk kapcsolódó feltételek tekintetében – az európai ifjúság szakterületén. Ez a küldetés egyértelműen egy értékorientált európai „ideológiai projekt”¹⁹ összefüggésébe került, melyben a határokon átnyúló interkulturális tevékenységet a tiszteletre, az önrendelkezésre, a társadalmi kohézióra, antirasszizmusra, antixenofóbiára és befogadó és részvételi demokráciára törekvő európai értékek támasztják alá. Európában természetesen sok ilyen deklaratív érték jobban elismert a jogsértéskor, és talán inkább elvi támogatást igénylő fogalomként kezelik, mint alapvető kulturális értékeként. A TALE példaképnek bizonyult ennek az ideológiai projektnek a megvalósításában, az annak értékeit mélyen tiszteletben tartó kurzuscsoportot következetesen tájékoztatta a gyakorlat során.

A második trend egyre inkább olyan szükségnek adott hangot, mely szerint az átfogó

16 A „lágy” elismerésre úgy tekinthetünk, mint nyilvános elismerésre, amelyet informálisan generált, nyilvános hírnév alapján szerez az illető, a különböző érdekelt felek, közönség és végfelhasználók észrevételei alapján, külső visszacsatolás hiányában.

17 Chisholm és mtsai. (2006) az ATTE értékelő jelentése szerint: „az ifjúsági oktatók” hagyományosan „nem formális oktatási módszereket használnak, a személyes és társadalmi fejlődésre összpontosítva, hangsúlyt fektetve az interkulturális kompetenciák előmozdítására”.

18 A „fejlett” kifejezés használata érzékelhető problémát jelent, mivel a kiválasztást és az önkéntes szabad hozzáférés elvét sérti. Bár kifejezés hangsúlya az ATTE és a TALE összehasonlításában nem nagy, ez utóbbi egyértelműen fejlett program.

19 Az „ideológiai projekt” kifejezést úgy értem, hogy egy olyan „világnézetet” kíván létrehozni, amely vonzó, de nem általánosan elfogadott értékeken alapul.

minőségi kereten belül meg kell határozni a ToT (Oktatók Képzése) alá tartozó tevékenységek minőségi kritériumait, és javasolni kell az oktatói kompetenciák szakmai²⁰ profiljának meghatározását. Ennek a gyakorlatnak a kanonikus szövege, amely a TALE-t befolyásolta, bár formálisan soha nem került elfogadásra²¹, Helmut Fennes és Henrik Otten (2008) *Minőség a Nem Formális Oktatásban és Képzésben az Európai Ifjúsági Munka Területén (Quality in Non-formal Education and Training in the Field of European Youth Work)* című műve lett. Ez egy politikai szempontból kényszerítő keretnyilatkozat, az Európai Bizottság *Egész Életen át Tartó Tanulás Kulcskompetenciájának* irányába, bár Fennes és Otten egy kissé csavartak a dolgon, hogy elkerüljék azt a feltételezést, miszerint a Lisszabon utáni gazdasági prioritások „az ifjúságsegítést” a „munkaerő-piac vagy gazdaságpolitika eszközüvé tették”²². Ennek következtében a hazai képzett oktatók „kompetenciaprofilja” – a TALE megkérdőjelezhető összetartásával – az akkreditációs keretrendszer felé haladt, ami a legjobb esetben is vegyes eredményként írható le.

Egy másik fontos és elismert előzmény a TALE-hez vezető ToT program volt, emellett az Irányítócsoporthoz és a Kurzuscsoport dicséretes erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy értékelje és beépítse örökségét, csoporttársuk Miguel Angel Garcia Lopez alapul véve, *Az Oktatók Európai Szintű Képzésének Érdekképviseleteinek Feltérképezése* (2007) című kiváló tanulmányát. A Lopez-tanulmány szisztematikusan megvizsgálta a korábbi ajánlásokat, figyelembe véve mind a sokszínűséget, mind a szinergiákat és a minőségi és elismerési kihívásokat. A SALTO²³, az Ifjúsági és Sportigazgatóság²⁴ és a Partnerség²⁵ keretében rendezett különböző rövid kurzusok ezen alapultak, de a közvetlenebb összehasonlításokat alkalmazó, azt megelőző korábbi tapasztalatok látszódtak túlsúlyban lenni, a Partnerség Továbbképzése az Oktatók Számára Európában (ATTA - Partnership's Advanced Training for Trainers in Europe) és az Ifjúsági Sportosztály Továbbfejlesztett Iránytű Képzése az Emberi jogok Oktatásában (ACT-HRE: Youth Sports Division's Advanced Compass Training in Human Rights Education)²⁶ programokban.

Lopez fő javaslata az volt, hogy miután a „politikai hajlandóság” adott, a TALE-nek példát kell mutatnia és be kell mutatnia egy „közös stratégiát” a ToT-ben „a felesleges párhuzamosságok elkerülése érdekében”²⁷, és mindenek egyértelműen „a nem formális oktatás elvein kell alapulnia”, bár a „kreatív feszültség” kialakulásával számoltak. Mind a „szakmai profil” szükségességének elfogadása a ToT számára (amely átdolgozásra került, hogy 18 TALE kulcskompetenciává váljon) mind pedig a felfelé

20 Mint pl. ATTE-ben kifejlesztett kompetenciák

21 A kurzuscsoport nem támogatta a Fennes & Otten (2008) dokumentumot („nem a TALE alapja”), sőt néhány részletében nagyon is kritikusak voltak vele szemben. Sohasem volt „hivatalosan elfogadott” a SALTO támogatása ellenére, és az Irányítócsoporthoz külön kérése sem.

22 Számos TALE-résztevő erős EK-gazdasági és társadalmi problémakezelést látott benne „rejtett tantervként”, amellyel szemben néhány hagyományos NFE és LLL csodamódszer, mint a résztvevőkörponti tanulás megkérdőjelezésének veszélye állt fenn.

23 Például a SALTO CD rövid Kulturális Sokszínűség tanfolyamai

24 Például az Ifjúsági és Sportigazgatóság TOTHE: Az Oktatók Képzése a Kulturális Sokszínűségről.

25 Például a Partnerség TATEM: Az Euro-Mediterrán Ifjúságsegítés Képzésének Aktív Képzése.

26 Lásd az ACT-HRE értékelését Andreas Karsten (2007) tanulmányában. A kérdőív a TALE végső résztvevői kérdőívnek alapjául szolgált.

27 Ez tükröződött a háttérinformációban, amely az Irányítócsoporthoz Második Találkozójának Végleges Jelentésébe került, amely megállapította, hogy a TALE „az első lépés az összehangolt megközelítés kialakítása felé az európai oktatók képzésében”.

irányuló kompatibilitási érvelés²⁸ mély hatással volt a TALE, mint oktatási környezet általános hangulatára.

Szükséges felhívni a figyelmet további három tényezőre, amelyek relevánsnak bizonyultak. Az elmúlt évtizedben a felsőoktatás körülményeinek tartós kritikája (Scott, 1995) a felsőoktatásban a kritikus olvasás és a „konstruktivista pedagógia” újragondolásához vezetett, amely hozzájárult ahhoz, hogy a formális és nem formális megközelítések hagyományos különbségei felülről omoljanak össze, és hogy így a „az elmosódó határok” normává váljanak (Geertz, 1993). Egy elemző munka (Colley, Hodkinson és Malcolm, 2002) valóban bizonyította, hogy a „formális” és a „nem formális” többé nem tekinthető stabil vagy koherens paradigmának; a helyes kérdés az, hogy a köztük lévő egyensúly milyen körülmények között megfelelő.

A második hatás az volt, hogy az online vagy a kevert tanulás az „oktatási dizájnnak” alárendelt oktatási technológiából domináns paradigmává vált, és egyre inkább a formális és nem formális megközelítések potenciális integrációjának/átfedésének helyszíne lett (Madiba, 2007; Clark és Mayer, 2003). Az online tanulás és az NFE pedagógiai elvek közötti kompatibilitás azonban a kurzuscsoport számára problémát jelentett, amit sem az oktatók, sem a résztvevők nem tekintettek teljesen megoldhatónak. Ez továbbra is kulcsfontosságú kérdés a jövőben.

A harmadik kihívás az volt, hogy az NFE ideológia egyik szent tehene úgy tűnt, nem fejthető tovább. A „tanulási stílusok” elméletének viszonylag megmagyarázatlan szabályszerűségei (Coffield et al., 2004) és az „önirányított” vagy „résztvevőközpontú” pedagógiához való kapcsolódása, szkeptikus újraértékelést vonzott mind fogalmi, mind módszertani szempontból. Ezzel a problémával soha nem foglalkozott komolyan a TALE, bár továbbra is indokolatlan állításokat tett ezen a területen.²⁹

Toborzás

A TALE-nél a „résztvevő oktatók”³⁰ felvétele során (akik kiegészíthetik az európai szakemberek magját) figyelembe vették a folyamatban érdekelt felek által kifejtett „szükségleteket” (Európa Tanács, Európai Bizottság, SALTO, a Cselekvő Ifjúság program nemzeti ügynökségei, Európai Ifjúsági Fórum stb.) az adott alkalmakkor, ideértve az európai szintű oktatói képzésekről szóló, az Ifjúsági Partnerség által Budapesten (2007. június 19-21.) szervezett találkozót is. Ezt nyilvánvalóan alátámasztotta az a meggyőződés, hogy tapasztalt és „képzett” oktatók európai szintű bevonása szükséges, és eljött az idő, hogy ez a rendelkezés egy általános modellen alapuljon. Az összeített európai profilnak megfelelő, gondosan toborzott jelentkezőktől kifejezetten elvárható, hogy „képesek továbbfejleszteni képzési kompetenciáikat annak érdekében, hogy a jövőben az ifjúsági színtér európai szintű oktatójaiként működjenek”.

A résztvevőknek kiírt felhívás hangsúlyozta, hogy a megfelelő pályázatok a nemek, fogyatékoság, családi vagy szülői státusz, faji, etnikai vagy társadalmi hovatartozás, szín, vallás, meggyőződés vagy szexuális irányultságtól függetlenül kerülnek elfogadásra. Továbbá az ifjúságpolitika fejlődésének további erősítése érdekében ezekben a régiókban, a felhívás feltételeinek megfelelő kelet-európai, kaukázusi és délkelet-európai országok résztvevő oktatóit (függetlenül attól, hogy ezen országok állampolgárai vagy lakosai) különösképpen buzdították a jelentkezésre.

28 A „felfelé kompatibilis” érv az a nézet, mely szerint az oktatók képzésénél alkalmazott pedagógiának szisztematikusan tükrözni kellene az ágazati normákat, és nem csak a referenciákat.

29 Bár soha nem volt világos, hogy melyik versengő modellt, vagy a 4x4 dichotómiát használták.

30 A „hallgató” szó az NFE körökben anathéma.

A lakossági szemináriumok³¹

A TALE csomag egyik kritikus eleme a strasbourgi, berlini és budapesti lakossági szemináriumok sorozata volt. A kurzuscsoport mind a három szemináriumot lenyűgöző kollektív társadalmi stílussal, szellemi erőteljességgel és jelentős interperszonális készséggel kezelte, különösen akkor, amikor a berlini szemináriumon a kötelező NFE-csoport érzelmi válsága során a potenciálisan káros elemeket szakszerűen kezelte.

A strasbourgi lakossági szeminárium

A kezdetektől fogva a tervezett fizikai közelség kiegészítőként és a csoport harmóniájára törekvő erőfeszítés eszközeként volt jelen. A szeminárium során számos „jégtörő” vagy „energizáló”³² feladat került kipróbálásra, azok alkalmazását időről időre megismételték. Ezek közül néhány kifejezetten furcsa volt, mint pl. csirkék vagy a silány hírességek utánzása.

Bár sok tevékenység izgalmas felfedezések felé irányította a résztvevőket, amelyekhez kapcsolódva megoszthatták tapasztalataikat, az ilyen szintű képzés feltétlenül igényel akadémiai háttérrel rendelkező oktatót, ha a képzők a mindennapi, az alkalmazott, az elméleti és a kritikus diskurzus közötti lépcsőzetes különbségeket akarják megtárgyalni. Mindezt nehéz anélkül megvalósítani a TALE-ben, hogy a formális és nem formális módszerek közötti megkülönböztetést tovább homályosítanánk (Macken-Horarik, 1997).

A kompetenciák mátrixának elméleti megalapozottságát kivételesen jól bemutatták, bár a résztvevők egy részét zavarta és irritálta a látszólag kényszerítő minősége. Pedig felkínálták nekik a lehetőséget a tartalom ellenőrzésére („Ön dönti el, hogy mire van szüksége, és mi az, amit tanulni akar, és ezt mikor és hogyan szeretné tanulni”). A kompetenciák közül sokat a példák és az elvek tanítottak meg meggyőzően. Kiemelkedő eredmények születtek a csoportos tanulás és az interkulturális tanulás terén. Az oktatók szakképzett és szakértő – kultúrák közötti – csoportsegítők, és meggyőző szerepmodellek voltak. Nagyon erős volt az egyéni tanulás megkönnyítése, az egyéni szintű igényeket nagy gonddal vették figyelembe. Kevés bizonyíték volt a kritikai gondolkodásra, amely egy csökkenő tendenciát mutató, magas szintű képesség. A legvalószínűbb talán, hogy ez egy olyan környezetben virágzik, ahol a szkepticizmus kulturális normát jelent, melyben minden javaslatot annak kétségbevonására szóló meghívóként kezelünk. Ez nagyon távol állt a TALE kultúrájától, amely időnként úgy viselkedett, mint egy vallási csoport.

A berlini lakossági szeminárium

A TALE narratívája a második lakossági szemináriumig és annak idejére könnyen összefoglalható. A résztvevők bizalmatlanul érkeztek Berlinbe, a TALE közösség erejével kapcsolatos bizonytalanság miatt, miután a LOFT (mint TALE online) nem tudta fenntartani vagy megismételni azt az izgalmat és elismerést, amelyet az első strasbourgi lakossági szeminárium során éreztek, emellett még fennállt a bizonytalanság a társaikkal alkotott hármas csoportok életképességét illetőleg. A kiábrándulás mértéke mindenkit meglepett, és elkezdte rontani a csoportdinamikát.

31 Itt csak bepillantások lehetségesek. A teljes kitekintés Jenkins (2011b) tanulmányában található.

32 Ezek a mindenütt jelenlévő események gyakran jelentéktelennek tünnek, bár nem tudtam meggyőzni sem a kurzuscsoportot, sem az én „felszólalómat” (Andreas Karsten), hogy érettek a felülvizsgálatra.

A kurzuscsoportnak sikerült – átgondolt beavatkozással – fordítani a helyzeten. A szeminárium e kulcsfontosságú eseménye a TALE-módszertan egyik alapvető elve iránti elkötelezettséget mutatta:

„Helyet biztosítunk az „itt-és most” módszertan számára. Meggyőződésünk, hogy minden, ami a tanfolyam során történik, potenciálisan a képzésről való tanulás forrása lehet. Ezért arra törekszünk, hogy előmozdítsuk az olyan eseményeket, amelyekkel a csapaton és az egész csoporton belüli folyamatokat megfigyelhetjük és elemezhetjük.”

Az elkeseredettség mértéke változatos volt, de több résztvevő egyszerűen nem barátkozott meg a TALE online rendszerével, és elkezdtek megkérdőjelezni annak feltevéseit, gyanítva, hogy a nem formális tanulás alapvető értékeit sérti. Mások, akik jelentős időt és erőfeszítést fektettek bele, úgy érezték, hogy a hajó közepén eveznek, túl sok meg nem jelent társuk vagy utas helyett. Az online üzeneteik valahogy eltűntek az éterben, látszólag nem érdemelték választ. Ezen a ponton a kevésbé szorgalmas online közreműködők emelték az érzelmi feszültséget, azt állítva, hogy személyesen kritizálják, és nem „tartják tiszteletben” őket (mindkettő magatartás magasan helyezkedik el az NFE ortodoxia 7 halálos bűne közül). Magas kockázatú stratégiát vontak be a programba, hogy a problémákat közvetlenül kezeljék.

Ez halk énekléssel kezdődött különböző hangmagasságokban, amelyet egy (remélhetőleg ironikus) babonás rituálé követett, amely a multikulturalizmust külső védelmi korlátjáig feszítette; a résztvevőket arra kérték, hogy fogjanak kezét és táncoljanak/énekeljenek, és kérjék „az isteneket”, hogy járjanak közben és „küldjenek jó szellemeket a TALE-nak”. Ezt a hangulati zenét követve az oktatók „az intenzív visszajelzést adó csoportok” véleményét ismertették, amelyek figyelmeztették őket a csoport társadalmi kohéziójának problémáira. A „csoport egészének dinamikája” szenvedett, mert az emberek „a fejlődés különböző szakaszaiban voltak”. Egy olyan „kultúrában, amely nem teszi lehetővé a konfrontációt”, azt mondták, „megoldás alapú megközelítés” volt szükségszerű a probléma megoldására.

A résztvevőket arra kérték, hogy alkossanak egy képzeletbeli kontinuumot a szoba padlóján, attól függően, hogy milyen mértékben érezték magukat érintettnek. A vonal három csoportra oszlott. A „leginkább érintett csoportot” felkérték, hogy írják le „mi történik” és hogy mit éreznek. Ekkor a középső csoportnak egy elemzéssel kellett előállnia, amelyre ezután a „nem érintett” csoportnak megoldást kellett javasolnia. A feltételezés az volt, hogy az érintett csoportok túlságosan „blokkolva vannak érzelmileg”, hogy könnyen megoldásokat találjanak, de a középső csoport érzelmi távolságot tarthat fent. Ekkor a „nem érintett” csoport feladata, hogy ezt a közvetítő nyilatkozatot konkrét javaslatokká alakítsa.

A középső csoport igazság szerint nem adott túl alapos elemzést, azt az érdekes pontot leszámítva, hogy az oktatók piaca a versenyzőket egymással versenyhelyzetbe helyezte, ami éberséget és apró féltékenységet eredményezett; általánosságban inkább mérsékeltebben újradefiniálták a problémákat, ám nem adtak róla külön „perspektívát”. Ők is támogatták az NFE közhelyét, miszerint a csoportoknak kényelmesen kell magukat éreznie az „érzéseik feltárása” mellett. Az esemény dinamikáját tekintve, ez a középső csoport megtett egy egyszerű, ösztönzés felé vezető lépést („miért nem tudjuk csak élvezni és megosztani egymással az információkat félelem nélkül?”).

A harmadik csoport válaszolt erre az előterjesztésre, és egyfajta előre kiszámítható pozitív javaslattal állt elő, tekintettel a helyzetre, elfogadva a probléma újradefiniálását, mint emberek, akik magatartásukkal gátolják *mások* tanulását („bár

tiszteletben kell tartanunk a kivonulást”). A javaslatok közül sok a csoportterápia hagyományából származott, arra ösztönözve a résztvevőket, hogy pozitívan álljanak szembe a „kihívásokkal”, fogadják el a „felelősséget”, és a nehézségeket, „fejlődési” lehetőségeknek tekintsék őket, elismerve a „kultúrák közötti párbeszéd” kollektív elkötelezettségét. Ezeket a megoldásokat (ellentétben a problémákkal) prezentációs táblákon kodifikálták, és manifesztóval egybekötött szerződéssé alakították, melyekre a résztvevő oktatókat meghívták (szó szerint) hogy „feliratkozzanak” azáltal, hogy pontot helyeznek az egyes nyilatkozatok mellé, így megszerezve a megoldás úgymond „tulajdonjogát”.

Ez az érdekes epizód Arisztotelész komédiáról szóló elmélete szerinti érvelést mutatott, amelyben a katarzis az irigység érzelmi megtisztításának (nem pedig a félelem, mint a tragikus katarzis) formája. Richard Jango szerint „a komikus katarzis hasznos ahhoz, hogy a közéletet erényként lehessen elérni” (Janko, 1984), ahogy ez Berlinben is szinte szó szerint történt.

A budapesti lakossági szeminárium

A budapesti lakossági szeminárium zárta a TALE-t, „minden szenvedélyt felhasználva”. Figyelemre méltó volt egy kvázi-spirituális kitalált szertartással érzelmi lezárást elérni. Feltételezhetjük, hogy mindezek célja, Mary Douglas *Tisztaság és Veszély* (Douglas, 1966) művét követve az volt, hogy a résztvevők tudatában a TALE-t megkülönböztető jellegűvé tegye, amelybe való belépés és annak elhagyása olyan mélyreható változást jelentett, hogy védelemre volt szükség a határázóna rituális tisztátalanságán való átkeléskor. A TALE-t és a nem-TALE-t tehát egymás ellentétéiként kezelik, amelyek között szükség van átmeneti rítusokra, egy olyan meglátás, amely hasznos lehet a queer elmélet szempontjából. Paradox módon ez a nézet azal a ragaszkodással párosult, hogy a TALE-t az egész életen át tartó tanulás tágabb összefüggésében kellett meghatározni.

A LOFT

A LOFT („Tanulási Lehetőségek Oktatók Számára”) a kezdeti dokumentációban „a TALE e-learning platformja” volt. A programleírásban a LOFT „több [különböző] célt szolgál a TALE alatt”:

- A távoktatás feltárása a tanfolyam teljes időtartama alatt, különösen a lakossági szemináriumok között;
- A résztvevő oktatók alapvető kompetenciáinak fejlesztéséhez való hozzájárulás ... [a LOFT speciális sajátossága];
- A résztvevő oktatók és a [kurzus] csapat közötti kommunikáció és megosztás támogatása, különös tekintettel az e-learning tematikus modulok megvalósítására;
- Az e-learning lehetőségeinek feltárása ... az európai ifjúságsegítésben, valamint a résztvevők e-learning kompetenciájának fejlesztése oktatóként;
- A TALE összekapcsolása az európai ifjúságsegítés szélesebb közösségével.

Nem nehéz meglátni, hogy ezek a célok különböző irányba húznak.

A LOFT hiányosságának fő okai a második lakossági szemináriumig meglehetősen jól ismertek:

1. Feszültség a LOFT kettős szerepe között, mint a TALE tanterv online eleme (pl. „e-learning egységek”), és annak ellentétes státusza, mint „gyakorlati közösség” közösségi hálózata;

2. A kurzuscsoport viszonylagos online láthatatlansága, és az ebből következő nehézségek az interaktív TALE online pedagógia azonosításában;
3. A résztvevők online forgalmának jellegéből és mértékéből adódó kérdések, amelyek egyre inkább egyoldalúak és túlzott mértékben támaszkodtak néhány kulcsfontosságú szereplőre.
4. Az a tendencia, hogy a LOFT forgalma visszafelé, a szociális hálózat (azaz a „csevegés”) nyelvi és diskurzus szabályai felé fejlődött
5. Az online forgalomban mutatkozó nagy különbségek, a résztvevők bejegyzéseinek minőségében és a volumenében megnyilvánuló eltérések.

Annak ellenére, hogy következetesen törekedtek arra, hogy a résztvevők saját tapasztalataikkal járuljanak hozzá, kevés kritikus olvasást tanítottak nekik, míg a program nagyrészt szövegalapú volt. Mindezen tényezők következtében Berlinben az irigység és a megtorlás mérgező keveréke keletkezett, mivel azok, akiknek a hozzájárulása korlátozott volt, úgy érezték, hogy a „személyüket kritizálják”, mely az NFE ismertetőjele.

Eredmények és hiányosságok

A TALE programban azonosított alábbi eredmények és hiányosságok azok, amelyek hatással lehetnek az ágazat alapvető kérdéseinek jövőbeli kezelésére, amelyek közül sok endemikus. Bár a TALE eredményei jelentősen meghaladják hiányosságait, fontos, hogy mindkettőből levonjuk a következtetéseket.

Eredmények

- A TALE a kritikus értékelésre nyitva álló példák panteonjához³³ adta hozzá a fejlett európai ToT programját, és tette ezt úgy, hogy fenntartotta a hitet az NFE alapvető elveivel és gyakorlataival, melyet a kurzuscsoport fenyegetettnek tartott. Ezt széles körben és helyesen, minőségi hozzájárulásként érzékelték, amely jelentősen elősegítette a munka „finom elismerését” ezen a területen.
- A TALE tanterv megfelel a Lawrence Stenhouse által javasolt tantervi specifikáció feltételeinek, azaz „az oktatási javaslat lényeges elveinek és jellemzőinek közlése olyan formában, hogy az alkalmas legyen a kritikus ellenőrzésre és a gyakorlatba hatékonyan átfordítható legyen”. Ez szükséges, ha nem elegendő feltétele annak, hogy örökségére a jövőben építsenek.
- A TALE sok tekintetben innovatív volt, a kurzuscsoport hajlandó volt jelentős kockázatokat vállalni és kitolni a határokat, beleértve saját kompetenciáikat is.
- Korlátozott, de jelentős előrelépés történt a ToT kompetencia-kereteinek és profiljainak további elemzésében, valamint olyan módok mérlegelésében, amelyekben a nyilatkozattételt bizonyító portfólió-megközelítés tükrözné a kompetenciák fejlesztését a kompetenciafejlesztési térkép (CIM) eszközével.
- Az online LOFT szolgáltatáson kívül, ahol volt néhány jól ismert nehézség, a TALE pedagógia volt a leginkább megfelelő a multimodalitások és a belső modellkészítés³⁴ módszereinek teljes körű felhasználásra. A résztvevő oktatókat arra ösztönözték, hogy vállaljanak felelősséget saját tanulásukért, és legyenek

33 A legszembetűnőbb előfutár az ATTE volt.

34 Jerome Bruner szavaival ezek enaktívak (cselekvéses), ikonikusak és szimbolikusak. Bár a korai gyermekkorban fejlődési és szekvenciális jelentőségűek, a kifejezések szélesebb körű alkalmazással rendelkeznek.

a kollektív TALE tanulási tapasztalatok társtermelői. A tanfolyamok a lakossági szemináriumok rugalmasak, ötletesek és hatékonyak voltak – egy széles körű elősegítésre törekvő NFE-ideológián belül –, bár néhány aspektusát inkább nevezhetnénk tisztességes kompromisszumnak a formális és nem formális módszerek között, amennyiben ezek megkülönböztethetők (Colley Hodgkinson és Marshall, 2002). A metafora, a fizikai színház, a csoporttevékenység, a heves vita és a támogatott reflexió mellett a közvetlen magyarázat, a művészi idióma, a heves megközelítések kellemesen felölelték az egész programot. A TALE tevékenységei a testtel, mint mindenhol jelenlévő metaforával (Baudrillard, 1994) voltak elfoglalva és a nem formális tanítási módszerekkel érdekes módon olyan távoli vizekre eveztek, mint a fizikai színház³⁵, a pszichoterápia³⁶, az alternatív spirituálisok³⁷ és az etnometodológia³⁸.

- A LOFT néhány erősebb jelölt számára lehetővé tette a mélyreható tanulás lehetőségét, és ez adott némi betekintést ahhoz, hogy milyen eredményeket értek volna el, ha a TALE online szolgáltatásai mind kötelezők³⁹, mind pedig pedagógiaileg megfelelően irányítottak lettek volna. Sok mindent tovább lehetett volna fejleszteni, a teljes szerkezettől kezdve egészen az ötletesebb tevékenységekig. A LOFT egyidejű használata a „nyílt napokon” a platform értékes használatának bizonyult, úgy ahogyan a négy tematikus „teaidő” is, a berlini második lakossági szemináriumot megelőlegezve.
- A TALE-nél résztvevő oktatói tapasztalat, amint az az értékelési fókuszcsoporthoz keresztül bemutatásra került, és a kurzuscsoport felügyelete alatt a felmérési adatokban is rögzítve lett (zárt és nyitott kérdésekkel együtt), szinte minden tekintetben nagyon pozitív volt, különösen a képzési projektek mérsékelt, de szakértői támogató mentorálásával és a személyes tanulási célok teljesítésével kapcsolatban.
- A TALE több érdekes kockázatot vállalt az érzelmek tanulási szerepére vonatkozóan. Bár néhány lépése – különösen az önkéntes fizikai színházi tevékenységek a megújult környezetben, késő este a test-metafora és a nem nyugati alternatív spirituális gyakorlatokkal – ellentmondásosak, legalábbis ennek a megfigyelőnek, jelentős vonzerőnek bizonyultak, egy megkülönböztető borzongást adva a lakossági szemináriumoknak. Az alkalmak megfelelő érzékenységgel kerültek megrendezésre, de jogszerű aggodalomra adhat okot a nem szakértői kézben való használatuk, ha azok a résztvevők képzési környezetéhez igazodnak. Mindazonáltal ezek az alkalmak jelentős tanulási tapasztalatoknak tekinthetők.
- Folyamatosan figyelmet fordítottak a résztvevők központú tanulásra, mi alkotja azt, és hogyan lehet a legjobban elérni azt a környezetet, amely ösztönzi a pár-

35 Észrevehető kötődésük volt Augusto Boal fórumszínházához, de a Clive Barker „színházi játékaival” is. Lásd még Anderson, Gallegos és Alexander (2005).

36 Általánosságban úgy tűnik, hogy az NFE hajlamos arra, hogy a terápiás diskurzust olyan műfajba szivárogtassa, ahol annak megfelelősége megkérdőjelezhető, és a feltételezés alapja talán újra megvizsgálandó.

37 Például a keleti meditatív vagy relaxációs technikák, függetlenül attól, hogy mantrák segítik-e vagy sem. A TALE egészében úgy vélte, hogy a világ mítoszai, allegóriái és történetei fontos forrást jelenthetnek az emberi állapot narratíváinak megértésében (pl. A Mítosz kártyák használatával).

38 Lásd: Garfinkel (1967). Az etnometodológia egy olyan vizsgálati forma, amelyben a társadalmi betekintést a feltételezések szándékos destabilizálásával vagy az egyezmények megszakításával, valamint a hatások (egyfajta deviáns résztvevő megfigyelés) elemzésével nyerik.

39 Bár valóban félreérthető volt, a legtöbb résztvevő úgy gondolta, hogy a LOFT opcionális extra.

huzamos tanulást. Bár a TALE kurzuscsoport nem teljesen kodifikálta a véleményét ezen a területen, úgy vélem, hogy a kollektív gondolkodás, ha egy lektorált folyóiratban jelenne meg, jelentősen hozzájárulna az NFE tanulási elméleteinek elemzéséhez.

- A kurzuscsoport a tanárok tehetséges, reflektív és átgondolt csoportja volt, akik rendkívül releváns személyes tapasztalattal rendelkeztek, rendkívül jól működtek együtt, mint koherens és összehangolt csoport, egy közös filozófiát tiszteletben tartva és hatékonyan megvalósítva.
- A TALE mentorálási és tanácsadási rendszerei kiválóak, elmécek, nem irányelv alapúak és gondoskodóak voltak, és az oktatók különleges szakértelmet mutattak a személyes tanulási tervek támogatásában, és a résztvevők egyéni képzési projektjeihez kapcsolódó tanácsadásában (valamint az alkalmi személyes válságok kezelésben). A LOFT fórumokon valószínűleg elvárt kvázi-oktató „segítő” ráfordítást átirányították a foglalkozás ezen szempontjára.
- A képzési kompetenciák azonosított szakmai profiljának részeként, a TALE által kezelt kompetenciákat lenyűgözően modellezték az oktatók által megjelenített kompetenciák. Ez különösen figyelemre méltó volt a tanulók igényeire való reagálás, a csoportos tanulás csoportdinamikájának kezelése, az interkulturális cserén alapuló tanulási tapasztalatok kialakítása, valamint a kétértelműség és a konfliktuskezelés irányítása terén.
- A TALE erős résztvevőket vonzott, és sok résztvevő jelentős mértékben, mind érzelmileg, mind szellemileg befektetett a PPD potenciáljába. Többek lenyűgözőek voltak az online hozzájárulásuk volumenében, és támogatták az oktatókat a LOFT nyílt nap napirendjének kidolgozásában. Négy résztvevő sikeresen jelentkezett, hogy tovább lépjen a MA EYS Rövid Tanfolyamára, bármiféle szünet nélkül, mások pedig pozitív fejlődést tapasztaltak karrierprofiljukban.
- A résztvevők tanulási és képzési projektjei bizonyítottan magas színvonalúak voltak fogalmi, analitikai, valamint gyakorlati szempontból, és számos bizonyíték áll rendelkezésre a sikeres helyi hatásaikról.

Felmerült hiányosságok

Vita tárgyát képezi az, vajon az ilyen programokra jellemző feszültségeken és ellentmondásokon túl a TALE jelentős hiányosságokat tanúsított-e, de véleményem szerint a következő problémák merültek fel:

- A TALE irányításának szabályai bizonyos mértékig kidolgozatlanok voltak, a kurzuscsoport és az irányítócsoporthoz közti szokatlan kapcsolatokról adódóan, amelyek időnként feszültek, sőt, megterheltek voltak, ám az irányítócsoporthoz közti erős befolyása idővel csökkenésnek indult. Az irányítócsoporthoz közti rövid ismertetés több kézivezérlést sejtetett, mint ami valójában történt. A két csoport közötti ideológiai eltérés közül egy vagy kettő soha nem oldódott meg teljesen, különösen az alapismeretek tartalmának meghatározására irányuló, és amelyiket az foglalkoztatta, hogy a résztvevőknek megengedett választások mértéke összeegyeztethető-e a tanúsítványaikkal, vagy annak bármily egyenértékével.
- Miután elfogadták az iránymutató dokumentumot (García López, 2007), az volt az elképzelés, hogy a TALE általános modellként szolgáljon a jövőbeli ToT felkészüléshez Európában. Ennek a lépésnek számos ellenérve létezik. Ennek ellenére, hogy családi hasonlóságot mutat előfutárával, az ATTE programmal, a TALE

bizonyította, hogy a körülötte lévő kulturális hangulat és az „otthon kialakított” kompetencia-térképezés körülményei egyaránt egyéni sajátossággal bírnak, mely alássa azon potenciálját, hogy közös nevezőként szolgáljon. Úgy tűnik, hogy a TALE által felvetett számos kérdés radikális újragondolást igényel, amely túlmutat a TALE-n, különösen az online pedagógia vagy a képzési kompetenciák hivatalos elismerése kapcsán, illetve, hogy milyen mértékben kell veszélyeztetni a hagyományos NFE értékeket a választás és az önkéntesség terén, a fejlett ToT feltételei szerint. Van még egy érv, hogy az olyan innovációkat, mint a TALE, különbözőknek kell tekinteni, nem pedig egy csomagként, és minden jövőbeni TALE által inspirált rendelkezést ösztönözni kell a válogatásra. Talán amire a jövőben a legnagyobb igény lesz, az a modellek elterjedése, minden virágot növekedni engedve, „tanúsított” és „nem tanúsított” útvonalakon egyaránt.

- Úgy tűnt, hogy a TALE, nem szentelt elegendő figyelmet az alulfizetett szakmai csoport jogszerű törekvéseire a szakmai státusz és elismerés elérése érdekében, vagy legalábbis vonakodva mutatta be az elismerési vitát a robusztus külső akkreditáció irányában, és a reményben, hogy a kívülről érvényesített oktatói kompetenciák végül az Európai Képesítési Keretrendszerbe kerülhetnek. Érthető nehézségek merültek fel amiatt a szemlélet miatt, hogy az ilyen lépések az NFE erkölcsi világképét rágalmaznák, és csökkentenék megkülönböztető minőségét, bár azzal érvelhetnénk, hogy a fejlett ToT legitimált kivétel, amely laza kötődést igényel. Szükség van arra, hogy a TALE keretein túl figyelembe vegyék a formális elismerés megvalósításának politikai feltételeit.
- A TALE-ban könnyű volt felismerni egy kultuszszerű túlzott figyelmet a légkör megteremtésére, és az ellentétes, határozott szellemi vagy implicit terápiás diszkurzus szivárgását az oktatási környezetbe, amit sokan nem tartanának megfelelőnek az ilyen programokhoz. A kvázi-terápiás „könnyítést” úgy tekintették, mintha a tudásalapú tanításnál kényelmesebb szerepet játszana, tekintve az NFE ideológiai lemondását az oktatásról. Természetesen a paradoxon az, hogy ez szükségszerűen aszimmetrikus találkozással jár.
- A TALE értékelési stratégiája nagyrészt az NFE korlátozott önértékelési ideológiájában ragadt. Bár az önértékelésnek kétségtelenül támogató szerepe van az elismerésben, a szükséges politikai konszenzus még nem létezik ahhoz, hogy az akkreditációs kérdésre vonatkozóan elfogadott megoldás jelenleg megvalósítható legyen. A TALE azonban nem mindig mozdult el a helyes irányba; az alapkompentenciák némelyikét olyan módon bővítették, hogy többszörös vagy átláthatatlan kritériumokat vezettek be, ami nehezebbé tette a minősítést: („A tanulás, mint társadalmi jelenség megértésén alapuló csoportos tanulás kialakítása, nyomon követése és értékelése”; „Az önismereti folyamat egész életen át tartó dimenziójának megértése és elfogadása” [sic]).
- Ha a kompetenciák „központiak” vagy „lényegesek” voltak, akkor miért engedték meg, hogy a résztvevők kiválaszthassák, melyikre szeretnének törekedni?
- Bár a TALE online (a LOFT) a lakossági szemináriumokon kívüli kommunikáció egyetlen eszköze volt (e-mailen, Skype-on és véletlen találkozókön kívül, ha ezt a földrajzi elhelyezkedés megengedte az olyan csomópontokban, mint Isztambul), a kurzuscsoport (bár gyakran online) különösképpen visszautasította annak „belekeverését” a vitafórumokba, és amikor közzétették hozzájárulásait, az nem tért el szignifikánsan a többi résztvevőjétől. Ez párosulva a LOFT főoldalán betöltött tartalommal, és az online összehangoltság általános állapotával, veze-

tett néhány irányvesztett megbeszéléshez, amelyek nem rendelkeztek irányadó jelenléttel. Összességében a hatékony online pedagógia problémáit soha nem sikerült kielégítően megoldani.

- A LOFT-ban tartós ellentmondás volt két versengő szerep között; a „kevert tanulás” programjának (és az európai ifjúsági tudásbázis elérésének elsőszámú portáljaként) e-learning szárnyaként egyensúlyozott nyugtalanul az alternatív funkciója mellett, mint szaktekintélyek által irányított gyakorlati közösséget támogató szociális hálózat.

A jövőre vonatkozó hatások

Most, hogy a TALE csatlakozott az ATTE-hez, a közelmúltban a ToT rendelkezéseinek történetében hasznosnak tűnik annak örökségét, és különösen a levonandó tanulságokat értékelni, amelyek a jövőbeni rendelkezéseket érintik.

Első lecke

Fennáll a kérdés, hogy a fejlett szintű ToT egy általános modellre törekszik-e, függetlenül attól, hogy a TALE-t elfogadható sablonnak lehet-e tekinteni a jövőbeni felkészüléshez. Egy alternatív forgatókönyvben a kiegészítő modellek tovább folytatódhatnak, és az egészségességre való törekvés elhagyható. Az ilyen jövőbeni ajánlások családi hasonlóságot hordozhatnak a hagyományok folytonosságának biztosítása érdekében, de különböző nézeteket fogalmazznak meg a formális és nem formális módszerek megfelelő kombinációjáról. Ehhez inkább pragmatikus, mint ideológiai megközelítésre lenne szükség, és a maradék NFE kvázi-fundamentalizmus korlátozó tényezőnek bizonyulhat. Különösen fontos, hogy a jövőben nagyobb figyelmet fordítsunk az alapismeretekre és a specifikus készségek vagy kompetenciák oktatására.

Második lecke

A „keverék” részeként minden bizonnyal helyet biztosítanak a minőségi kínálatnak, egy a TALE közeli műfajnak. Valóban fontos, hogy ez a folytonosság érvényben legyen. A TALE megőrzésre hivatott érdemei közé tartozik a kevert tanulás iránti elkötelezettség (bár az NFE-nek jobb online berendezkedésre van szüksége, amellyel – tévesen –valamilyen feszültségben látja magát), az intenzíven személyre szabott lakossági szemináriumok használata, a tevékenységek kombinációja – a szemtől szembeni és az online, valamint a tanításra fókuszáló támogató minősége, azzal a hajlandóságával, hogy felfedezze az érzelmek és a megismerés közötti kapcsolatokat. Szintén fontosak voltak a mentorált személyes projektek és a résztvevőkkel való közös gyakorlati tapasztalat szerzése, interkulturális kontextusban.

Harmadik lecke

A technikai nehézségek ellenére sürgősen meg kell vizsgálni az oktatók kompetenciáinak, a ToT-n belüli formális elismerése lehetséges formáit. Ebből a szempontból szükséges, de nem elégséges előfeltétel a politikai együttműködés. A feladat technikai jellegű, amelynek a külső pályázati kiírása is előnyös lehet, a SALTO által először javasolt „szakértői csoport” átalakításával, amely soha nem valósult meg a TALE-ban. Az ágazatnak reagálnia kell az alulértékelt és el nem ismert csoport – szakmai elismerésre irányuló – törekvéseire; ha egy tanulságot kell levonni a szakmák

történetéből és a szakképzésből, akkor az az, hogy a szakmai státusz felé történő előrehaladás jellemzően külső megerősítéshez és akkreditációhoz kapcsolódik. Egy ehhez kapcsolódó probléma a TALE-nál az a nyilvánvalóan korlátozó tényező, hogy az NFE-n túlmutató, az értékelésen túlmenően, az önértékelésre alapozott értékelést nem szándékozik elfogadni. Mivel az értékelést a „pszichometriai” modellben⁴⁰ is értékelési proxynak lehet tekinteni, ennek következménye az volt, hogy elhomályosította a tanulási eredmények nyilvános elismerését. A TALE-t eredetileg nagyrészt az enyhén moderált önértékelés NFE-normájának alapján tervezték, a külső hitelesség összes kapcsolódó problémájával, de a tanfolyam csapatának elvi ellenállása a változás ellen idővel gyengült, és némi előrelépés történt.

Negyedik lecke

Az „növekvő kompatibilitás” érvet el kell utasítani. Nincs logikus oka annak, hogy a fejlett ToT-t korlátozni kell az ifjúsági szektor egészének pedagógiai normáinak és kulturális hangulatának megerősítésére, bár természetesen a TALE-ban ezek a jellemzők egyidejűleg léteztek a kihívásokkal teli reflexiós szinttel. Nincs arra utalás, hogy az általános iskolai tanárok képzését kizárólag a heurisztikus játék hagyományán belül kellene végezni.

Ötödik lecke

Jogos aggodalom, hogy az NFE-ben (az ezen alapuló ToT alapelveivel kiegészítve) fennáll a veszély, hogy a résztvevők érzelmekkel, készségekkel és értelemmel rendelkező egész emberként való kezelése kiegyensúlyozatlanná válhat, amely a diszkurzust egy olyan terápiás műfajba szivároztatja, amelyben annak alkalmassága megkérdőjelezhető, és amelyben a kvázi-terápiás beavatkozásokat nem arra képzett oktatók végzik.

Hatodik lecke

Voltak olyan alkalmak, amikor a TALE úgy tűnt, hogy valamilyen hasonlóságot mutat egy vallási kultúrával, vagy legalábbis szektariánusnak és evangélikusnak tűnt az NFE-hez való ragaszkodásában, ideológiai meg nem felelésével, amely a „formális oktatás” egy parodizált változatát elítélő módszertanként határozta meg magát. Külső értékelőként úgy éreztem, hogy a TALE-nál tartós általános nyugtalanság merült fel a kifejlesztett „alternatív” hangulatával és a druida-szerű hajlamával a szertartások feltalálására. Nem kétséges, hogy a TALE-n belüli mentalitás gyakran mélyen vallásos volt; a központi felhívás, a kritikusság iránti elkötelezettség ellenére a „dobozon belüli gondolkodás” volt. Ezt a későbbi fejlett ToT-ben kezelni kell.

Hetedik lecke

úgy éreztem, hogy nem volt különösebb lelkesedés a TALE-nál, hogy az „NFE-oktatók elismeréséről” szóló vitát az európai képesítési keretrendszerrel való társítás irányába vigyék, már ami a szintek meghatározását és a szemléltetést illeti. Ez komoly stratégiai hiba volt.

A TALE számadásánál a portfólió – melyet a résztvevő oktatók tevékenységében rögzített kreatív, dinamikus és feltáró eszközként kell bemutatni, elősegítve személyes

⁴⁰ Ez egy úgynevezett „mezőgazdasági-botanikai” modellhez kapcsolódik, mivel ez hasonló a terméshozam-vizsgálatokhoz. Lásd Parlett & Hamilton (1977).

fejlődésüket – nem annyira számított műalkotásnak, valamint a szakmai elismerés és érvényesítés céljából szerzett kompetenciák bizonyítékaként. Egy reflektív napló volt, amely a TALE hatását ábrázolta, és elsősorban a személyes növekedés iránti vágyakozás által motivált önértékelés volt.

Mindazonáltal remélem, hogy a ToT bármilyen formája követi a TALE-t abban, hogy a portfólió szerepe újra átgondolandó, hogy a külső validálás eszközévé tegye azt, talán más értékelési módszerek mellett, beleértve a résztvevők válaszait gondosan megtervezett szimulációkat is, melyekben rugalmas oktatói kompetenciák alkalmazhatók. A fejlődés előrehaladásának feltételei még nincsenek érvényben. Nincs megegyezés a kompetencia keretrendszerében a ToT számára, és még ha lenne is, az európai és a nemzeti képesítések keretei közötti problémákkal még mindig foglalkozni kellene.

Ez az egyik oka annak, hogy a TALE-tanúsítvány megfogalmazása olyan csalódást okozott. Két részből állt. Az első rész elismeri a TALE-n való részvételt („részt vett”), és leírja a kurzus célját („hozzá kívánt járulni...”), nem pedig azt, amit a kurzus sikeres lezárása jelent. A tanúsítvány második része, amelyet a hivatalos felek nem írtak alá, minden gyakorlati szempontból egy belső dokumentum, amely felsorolja a TALE-ben említett 18 kompetenciát, majd lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy megfogalmazzák, milyen kompetenciákat „fejlesztettek ki személyesen”. Ezután önállóan értékeli a „tanulási eredmények” bizonyítékait a választott kompetenciákról, ezt pedig enyhén árnyalja, hogy a mentorok bizonyos mértékig érvényesítik az állításokat azzal, hogy elismerik, „végigkísérték a tanulási folyamatot”.

Szerencsére a „puha elismerés” egyre nagyobb teret nyer, sok nemzeti szintű szereplővel, akik különbözőképpen világítanak rá a fennálló eltérésekre. Mindez igaz akkor is, ha az egyik disszonáns hang azt állította, hogy a TALE-nek való kitettség az egyik résztvevőt a szektás meggyőződéseibe, és a feltételezések megkérdőjelezésére mutatott hajlam csökkenésére sarkallta.

Helmut Fennes – Hendrik Otten

Minőség a nem formális oktatásban és képzésben az európai ifjúságsegítés területén

Bevezetés

Ez a tanulmány a nem formális oktatás és képzés minőségével kapcsolatos kérdésekkel foglalkozik, az európai ifjúságsegítés keretében holisztikus szempontból. A nem formális oktatás elvei, a gyakorlat és a nem formális oktatási szektorban lévő *minőségi fogalmak*, valamint más oktatási ágazatokban, a nem formális oktatás és képzés *minőségi előírásai és normái* kerülnek jellemzésre. Az európai ifjúságsegítésre szakmaként kell tekinteni, és ezért olyan kritériumokat kell követnie, mely alkalmas a szakmaiság minőségének értékelésére.

Ifjúságsegítés európai kontextusban

Az ifjúságsegítés Európa országaiban régre visszanyúló hagyományokkal rendelkezik. Számos európai ifjúsági szervezet – elsősorban a nemzeti ifjúsági nem kormányzati szervezetek keretszervezetei – a múlt század második felében jött létre, többek között azért, hogy az ifjúságsegítés európai dimenzióját megteremtsék. Ifjúsági területen létrehozták az európai szintű együttműködést és csereprogramokat, törekedve az ifjúságügy elismertségének növelésére, valamint a fiatalok közéletben és politikai életben való részvételének elősegítésére.

Ma az Európai Ifjúsági Fórum (mely egy 1996-ban létrehozott nemzetközi szervezet) az európai ifjúsági szervezetek legnagyobb közös platformját képviseli, több mint 90 tagszervezettel – nemzeti ifjúsági tanácsokkal és nemzetközi nem kormányzati ifjúsági szervezetekkel – szerte Európában.

Az Európai Ifjúsági Központ (angolul: European Youth Centre) 1972-ben, Strasbourgban történő létrehozásával az Európa Tanács intézményi keretet hozott létre az európai ifjúságsegítés és az ifjúsági együttműködés előmozdítására (Budapesten 1995-ben nyílt meg a második központ), az Ifjúsági Igazgatóság (angolul: Directorate of Youth) és az Európai Ifjúsági Alapítvány létrehozásával pedig megfelelő programokat és finanszírozási rendszereket dolgozott ki ezen a területen.

Az 1980-as évek végén az *Európai Bizottság* létrehozta az „Ifjúság Európáért” programot (1989 és 1999 között három szakaszban, amelyet 1996-ban az Európai Önkéntes Szolgálat programmal egészített ki, majd ezt követte 2000-ben az Ifjúság program és a 2007-es Lendületben az Ifjúság program) és kialakított egy ifjúsági szervezeti egységet.

1998-ban létrehozták az Európa Tanács és az Európai Bizottság közötti Partnerséget, mely „az aktív európai állampolgárság és a civil társadalom előmozdítására irányult, az európai dimenzióban dolgozó ifjúsági vezetők és ifjúságsegítők képzésének ösztönzése révén.” Ezt a megállapodást azóta kiterjesztették az emberi jogok

oktatásra, a kultúrák közötti párbeszédre, az ifjúságsegítés és a képzés minőségére és elismerésére, az ifjúság jobb megismerésére és megértésére (ifjúságkutatás), valamint az ifjúságpolitika fejlesztésére.

Az európai ifjúsági szervezetek, valamint az Európa Tanács és az Európai Bizottság főként az alábbi értékeket és célokat képviselik az ifjúsági szakterületen és az ontológiailag:

- a fiatalok részvételének és demokratikus állampolgárságának előmozdítása, különösen a fiatalok civil társadalomban, valamint a politikai életben való aktív részvétele terén; a demokrácia, az emberi jogok, a társadalmi igazságosság, a tolerancia és a béke előmozdítása;
 - az egyenlő jogok és lehetőségek előmozdítása a társadalom minden területén;
 - a fiatalok közötti szolidaritás erősítése és a társadalmi befogadás előmozdítása, különösen a kevesebb lehetőséggel rendelkező és hátrányos helyzetű fiatalok esetében;
 - a kulturális sokszínűség megértése és elismerése, a tolerancia és a kulturálisan sokszínű társadalomban való fellépés képességének fejlesztése;
 - a rasszizmus, az antiszemitizmus és az idegengyűlölet elleni küzdelem.

A fentiekben ismertetett célok az ifjúságsegítés fontos oktatási dimenzióit képviselik az európai kontextusban, mivel a fiatalok sajátos kompetenciáinak fejlesztését vonják maguk után, beleértve a kulcskompetenciákat. Tekintettel az ifjúságsegítés kontextusára, mindez magába foglalja a fiatalok nem formális oktatását, képzését és tanulását (lásd a meghatározásokat alább).

Nem formális oktatás és tanulás az ifjúságügyben

A nem formális oktatás és tanulás az ifjúságsegítésben minden szinten nagy hagyományokkal rendelkezik, még ha nem is expliciten annak elvei szerint fejlődött. A személyes fejlődés, a csoportos tanulás, az interaktív részvételen és tapasztalaton keresztüli tanulás, a nem formális oktatás és tanulás nagy múlttal rendelkezik az ifjúságügy területén. Ez közvetlenül kapcsolódik a fent leírt célokhoz, amelyek a személyes és interperszonális kompetenciák fejlesztését, valamint a hagyományos tudás megszerzésén túlmutató, humanista és demokratikus értékeket, attitűdöket és viselkedéseket igényelnek. Ennek eléréséhez a közvetlen interakció és a kognitív, affektív és gyakorlati tanulás kombinációja elengedhetetlen.

Míg az ifjúsági szektor alapvető szerepet játszott a nem formális oktatás relevanciájának és fontosságának feltárásában, és megközelítéseinek, koncepcióinak, módszertanának és módszereinek kifejlesztésében, a nem formális oktatás sem új oktatási formát nem képvisel, sem nem egyedülálló az ifjúsági területen. Más oktatási szektorok és a civil társadalom már régóta alkalmazza a nem formális oktatási megközelítéseket munkájukban – gyakran implicit módon, és nem kizárólagosan.

Az elmúlt évtizedben a nem formális oktatás és tanulás egyre nagyobb figyelmet kapott a gyakorlatban, a szakpolitikában és a kutatásban, a társadalmi és gazdasági igények figyelembevételével, deklarálva, hogy a tanulás egy egész életen át tartó (lifelong learning) és az élet minden területére kiterjedő (life wide learning) folyamat.

Ez különösen az egész életen át tartó tanulás stratégiájában tükröződik, az Oktatás és Képzés 2010 programban, az Egész életen át tartó tanulás programjában,

a Cselekvő ifjúság programban és az Európai Bizottság egyéb szakpolitikáiban és programjaiban, az Európa Tanács ifjúsági szektorának politikáiban, programjaiban és célkitűzéseiben, az Európai Bizottság és az Európa Tanács közös munkadokumentumában (2004), a nem kormányzati szervezetek fogalmaiban és politikáiban, különösen az ifjúsági szakterületen, és az európai oktatásról és képzésről szóló kortárs kutatásokban.

Kiemelt hangsúlyt fektettek a nem formális és informális tanulásra általánosságban, és különösen az európai ifjúsági területen szerzett kompetenciák elismerésére és érvényesítésére. Ebben a tekintetben két speciális eszközt fejlesztettek ki: ilyen volt a Youthpass létrehozása az Europass kiegészítéseként, az ifjúságpolitika területén, és ilyen az Ifjúság Lendületben program. Az ifjúságsegítők és az ifjúsági vezetők európai portfóliója olyan eszközöket biztosít az önkénteseknek illetve a szakembereknek, melyek segíthetnek nekik a kompetenciáik beazonosításában, értékelésében és leírásában.

A kortárs kutatások a nem formális tanulást a formális és az informális tanulás közötti kontinuumra helyezik, ahol az oktatási/tanulási tevékenység egyesíthet számos olyan funkciót, amelyek közül néhány inkább a formális tanulási környezetre jellemző, mintsem a nem formális vagy informálisra és vice versa. Colley, Hodgkinson és Malcolm (2002) húsz kritériumot dolgozott ki a formális és informális tanulás megkülönböztetésére, és azokat négy csoportba osztották (folyamat, helyszín és környezet; célok, tartalom).

Chisholm és munkatársai (2006) az *Advanced Training for Trainers in Europe* című értékelő jelentésében, újrászövegezték ezeket a kritériumokat, és minden kritériumot a leginkább beleillő négy klaszter egyikébe helyeztek, hogy elemezzék ezt a konkrét képzési programot, a tanulási folyamatban betöltött pozíciója tekintetében. A fentiekben leírt tanulási kontinuum háromféle tanulási kontextust tartalmaz az 1. táblázatban meghatározottak szerint:

Formális tanulás

A tanulás, amelyet általában egy oktatási vagy képzési intézmény nyújt, strukturált (a tanulási célok, a tanulási idő vagy a tanulási támogatás tekintetében), és tanúsítvány megszerzéséhez vezet. A formális tanulás szándékos a tanuló szemszögéből.

Nem formális tanulás

Tanulás, amelyet nem egy oktatási vagy képzési intézmény nyújt, és általában nem vezet tanúsítványhoz. Ez azonban strukturált (a tanulási célok, a tanulási idő vagy a tanulási támogatás szempontjából). A nem formális tanulás szándékos a tanuló szemszögéből.

Informális tanulás

A munka, a család vagy a szabadidő, a mindennapi életből eredő tanulás. Nem strukturált (a tanulási célok, a tanulási idő vagy a tanulási támogatás szempontjából), és általában nem vezet tanúsítványhoz. Az informális tanulás lehet szándékos, de a legtöbb esetben nem szándékos (vagy „véletlen”/véletlenszerű).

1. táblázat: A tanulási kontinuum

Forrás: Glossary, Lifelong Learning Communication (European Commission, 2001c), Lifelong Learning Memorandum (European Commission, 2000).

Ez a három tanulási típus végső soron nem teljesen különálló, sem egymást teljesen kizáró, és nincsenek egyértelmű határok közöttük. Inkább az archetipikus szerke-

zeteket reprezentálják a formalitás és az informális kapcsolat között.⁴¹ Ezért nem meglepő, hogy számos nem formális oktatási definíció létezik, amelyek különböző aspektusokban különböznek egymástól – a folyamat, a helyszín és a környezet, a célok és a tartalom tekintetében.⁴² Megkérdőjelezhető, hogy kedvező, vagy lehetséges lenne-e a nem formális oktatás/tanulás mindenki által elfogadott meghatározásának kidolgozása.

Az Európa Tanács nem formális oktatásról szóló szimpóziumának 2001-es⁴³ zárójelentése a nem formális oktatás jelenlegi meghatározásainak közös elemeit, valamint a nem formális képzés és tanulás alapvető jellemzőit és módszereit vázolja fel, különös tekintettel az ifjúsági szektorra. Így a tanulási folyamatban egy olyan tartományt mutat be, amelyet „nem formális oktatás és tanulás az ifjúság területén” címkével írhatunk le (lásd a 2. táblázatot alább). Mindazonáltal, bár e jellemzők egy része az ifjúsági szektorra valid, sok más, nem formális oktatási szektorban is tükröződnek, azaz a felnőttoktatásban és a közösségi oktatásban.

A nem formális tanulás meglévő definícióinak közös elemei

- célzott tanulás
- különböző kontextusok
- a felkészülés és átadás eltérő és könnyebb megszervezése
- alternatív/kiegészítő tanítás és tanulási stílusok
- az eredmények és a minőség kevésbé fejlett elismerése

A nem formális tanulás alapvető jellemzői

- a tanulás kognitív, affektív és gyakorlati dimenzióinak kiegyensúlyozott együttélése és kölcsönhatása
- az egyéni és társadalmi tanulás, a partnerségorientált szolidaritás és a szimmetrikus oktatási/tanulási kapcsolatok összekapcsolása
- részvételi és tanulóközpontú
- holisztikus és folyamatorientált
- közel a valós élet problémáihoz, tapasztalati jellegű és a cselekedve tanulás orientált, az interkulturális cserék és találkozások alkalmazása, mint tanulási eszközök
- önkéntes és (ideális esetben) nyílt hozzáférés
- mindenekelőtt a demokratikus élet értékeit és képességeit közvetíti és gyakorolja

Nem formális tanítási/képzési és tanulási módszerek

- kommunikációs alapú módszerek: interakció, párbeszéd, közvetítés
- tevékenység alapú módszerek: tapasztalat, gyakorlat, kísérletezés
- szociálisan koncentrált módszerek: partnerség, csapatmunka, hálózatépítés
- önrányított módszerek: kreativitás, felfedezés, felelősség

2. táblázat: A nem formális tanulás jellemzői az ifjúsági szektorban

Forrás: Európa Tanács (2001)

Feltételezhető, hogy a nem formális oktatás és tanulás ezen értelmezése széles körben elterjedt az ifjúságsegítésben és az ifjúsági nem formális oktatásban az európai kontextusban. Ezért az alábbi megfontolások alapjául is szolgál.

41 Lásd Chisholm & Fennes (2008).

42 Lásd Európa Tanács (2001: Melléklet) és Colley, Hodkinson & Malcolm (2003).

43 Lásd Európa Tanács (2001)

A nem formális oktatásban részt vevő oktatók központi szerepet játszanak ebben az európai oktatási folyamatban. Ezért logikus, hogy egy új szakma fejlődik európai szinten, s ez messze túlmutat a tapasztalt ifjúsági vezetők önkéntes részvételén, amely a múltat jellemzi ezen a területen. Napjainkban az oktatóknak multiplifikáló hatásuk van a különböző szinteken, és többnyire intézményeknek vagy nem kormányzati szervezeteknek dolgoznak. Az oktatók képzési stratégiájának szisztematikus és közös fejlesztése és annak megvalósítása megfelel ennek az elvárásnak, ezért dicséretes. A tanulmány az első lépés a cél eléréséhez.

Minőség a nem formális oktatás és képzés terén az ifjúságügyben

Minőség az európai nem formális oktatásban és képzésben

Az európai nem formális oktatás és képzés minősége az ifjúság szakterületén folyamatos igény az érdekeltek és a szereplők körében:

- a képzési és nem formális oktatási tevékenységekben résztvevőknek/tanulóknak, akik minőségi tanulási ajánlatot várnak;
- oktatók, szervezők és szervezetek körében, akik elismerést várnak ajánlataik minőségét illetően, a nem formális oktatás és képzés területén;
- a szponzorok és a hatóságok számára, akik érdekeltek a támogatások hatékony felhasználásában, az általuk nyújtott támogatás okán;
- a politikai döntéshozók számára, mert biztosítani igyekeznek a vonatkozó szakpolitikai célok és célkitűzések hatékony elérését (lásd „Ifjúságsegítés az európai kontextusban”);
- a nem formális oktatási szektor valamennyi szereplője számára, hogy egészként ismerjék el az ágazatot, különös tekintettel az ezen a területen kínált ajánlatokra, valamint azokra, akik azokat kínálják – oktatók, szervezők stb.

A minőségről szóló diskurzus szintén nem újdonság az európai ifjúsági képzés és a nem formális oktatás gyakorlatában: a minőségi előírásokat és kritériumokat explicit és implicit módon vitatták meg és alkalmazták a gyakorlatban, sok éven át, ezen a területen, bár néha nem a „minőség” címszó alatt. Ezek a finanszírozási kritériumok részét képezik, különösen az Európai Bizottság Ifjúsági Programjainak, az Európa Tanács Európai Ifjúsági Alapítványának és más finanszírozási rendszereknek. Eddig azonban úgy tűnik, hogy nincs koherens és elfogadott leírás arról, hogy mit jelent a minőség ezen a területen és milyen módon értékelhető.

A nem formális oktatás és képzés minőségéről szóló diskurzusra jellemző a félelem – elsősorban a szakembereké –, hogy a minőségbiztosítási és minőségellenőrzési intézkedések és eszközök formalizálják a nem formális oktatást, és ezért elveszítik a nem formális oktatás fő minőségi aspektusát. A potenciális dilemma – a nem formális oktatás minőségbiztosításon keresztüli elismerésére irányuló törekvés veszélyeztetheti a nem formális oktatás jellegét – óvatos, ésszerű és kreatív fellépést igényel minden érdekelt fél részéről, a problémák konstruktív módon történő megoldására.

Minőség az oktatásban

A minőség elmosódott és gyakran szubjektív kifejezés, amelyre minden embernek megvan a maga meghatározása. A közös nyelvhasználatban egy objektum, szolgáltatás vagy személy jellemzőjét vagy értékét írja le. Gyakran használják gazdasági kontextusban is, ahol leírja a termék vagy szolgáltatás jellemzőit, tekintettel arra, hogy

képes-e megfelelni a meghatározott vagy implicit igényeknek. Ebben a kontextusban a termék/szolgáltatás minősége elsősorban arra utal, hogy a termék/szolgáltatás milyen mértékben felel meg az ügyfél elvárásainak. „A minőség nem más, mint egy egység (szolgáltatás, termék) azon tulajdonsága, illetve jellegzetessége, tekintettel a fenntarthatóságra és alkalmasságra, hogy milyen mértékben felel meg az előre meghatározott vagy feltételezett elvárásoknak” (az ISO 8402 szerinti meghatározás).

A *minőségirányítás* területén egy egész eszköz- és mechanizmusrendszert hoztak létre annak biztosítása érdekében, hogy a termék/szolgáltatás tervezéséhez, fejlesztéséhez és megvalósításához szükséges minden tevékenység hatékony és hatásos legyen a rendszer és teljesítménye tekintetében: minőségellenőrzés (hibák észlelése), minőségbiztosítás (a hibák megelőzésére) és a minőség javítása. Ez *teljes körű minőségirányításra bővült* – stratégia, melynek célja a minőség iránti tudatosság minden szervezeti eljárásba való beépítése, majd a hosszú távú siker elérése a vevői elégedettség révén – amely a gyártásba, a szolgáltatásokba, a kormányzatba és az oktatásba is bekerült.

Megkérdőjelezhető, hogy a fent leírt minőség értelmezése átvihető-e az oktatás területére. Az oktatás szolgáltatásnak minősül, de különleges jellemzőkkel rendelkezik: Minden oktatási tevékenység egyedi azadott helyszín és környezet, az oktatók/tanárok és a tanulók sajátos összetétele miatt, valamint az ezt követő folyamat kiszámíthatatlansága miatt.

Az oktatási folyamatokat az oktatók/tanárok és a tanulók közötti interakció is meghatározza – és a tanulók aktív részvétele jelentős hatással van az oktatási tevékenység sikerére: A tanulási siker nem automatikusan a képzés/tanítás eredménye, és egy oktatási tevékenységnek különböző eredménye lehet különböző tanulók esetében (lásd Gruber & Schlögl, 2007). Ezért, még akkor is, ha a *képzés/tanítás* minősége biztosítható, a *tanulás* minősége aligha.

Ennek fényében elmondható, hogy nagyon nehéz az oktatási tevékenység minőségét mérni, mivel egyes szempontjai alig vagy nem mérhetőek, különösen a folyamat vagy az eredmények minősége, azaz amikor „puha készségekre” (angolul: soft skills) utalnak. Ezért az oktatási tevékenység előnyeit nem lehet teljes mértékben gazdasági szempontból mérni.

Másrészről vannak olyan szempontok, amelyekre a minőség leírható és mérhető, ilyenek a tanulási folyamatok *szervezésével* kapcsolatos szempontok. E tanulmány hatálya nem terjedt ki az oktatás általános minőségi koncepcióinak széles körű leírására. Az alábbiakban az európai szintű fejlesztésekre és elsősorban a német nyelvű országokra vonatkozó áttekintésekre koncentrálunk. Általános és gyakori igény van minőségi kritériumokra az oktatásban Európában, de eddig csak kevés minőségi fogalom létezett nagyobb összefüggésben. Amik már léteznek:

- A szakképzési minőségbiztosítás európai szabványai;
- A felsőoktatási minőségbiztosítás európai szabványai, valamint az Európai Parlament és a Tanács ajánlása a felsőoktatás minőségbiztosításával kapcsolatos további európai együttműködésről (2006c);
- bizonyos minőségi szabványok az egyes országokban vagy régiókban az oktatás egyes területeire, ágazataira és aspektusaira, azaz a felnőttoktatásra, a szakképzésre, az e-tanulásra/online tanfolyamokra, a távoktatásra, az oktatás egyenlő esélyeire, a kompetenciaértékelésre stb.;
- számos minőségi szabvány-rendszer, amelyet az egyes intézmények és szervezetek saját tevékenységük tekintetében meghatároznak és alkalmaznak, ahol

minden intézmény/szervezet rendelkezik saját szabványokkal.

A felülvizsgált fogalmak és rendszerek azt mutatják, hogy az oktatás minőségét három szinten kell figyelembe venni:

- makro-szinten, azaz az oktatási rendszerek és politikák regionális, nemzeti és európai szintjén;
- mezo-szinten, azaz az egyes oktatási intézmények és szervezetek szintjén;
- mikro-szinten, ami a tanítási-tanulási folyamatok szintjét jelenti.

A minőségi koncepciók és rendszerek struktúrái tekintetében a következő főbb modellek léteznek:

- *A struktúrák minősége/Quality of structures* (más néven a „kontextus minősége”): általános feltételek, amelyek szerint az oktatási intézmények és szervezetek működnek (jogi, szervezeti és társadalmi kontextus); emberi erőforrások, beleértve a tanárok/oktatók kompetenciáit és a személyzet képzését; oktatási, pénzügyi, infrastrukturális, technikai és egyéb erőforrások stb.
- *A folyamatok minősége/Quality of processes*: módok, hogy az oktatási szervezetek próbálják céljaikat elérni – a tartalom és módszerek kiválasztása, tervezése és szervezése, a tanulók igényeinek figyelembevétele, a tanulók irányítása, a tanárok/oktatók és a tanulók közötti kapcsolat stb.
- *Eredmények és hatások minősége/Quality of outcomes and impact*: az oktatási folyamatok hatása, mint például a tudás, a kompetenciák, a motiváció, az attitűdök, értékek stb. megszerzése és fejlesztése, valamint a megszerzett kompetenciák alkalmazása a jövőbeli tanulás során (lásd Gruber & Schlögl, 2007).

A második modell az oktatási tevékenység időrendi sorrendjében strukturált:

- *Input (Bemeneti) minőség*: explicit és indokolt koncepció; a szükségleteken alapuló tervezés, tanulóorientált, kutatásalapú és a hozzáférhetőséget biztosító tervezés; átlátható ajánlat;
- *Throughput (Áteresztő) minőség*: olyan infrastruktúra, amely megfelel a tervezett tanulási folyamatnak és biztosítja a szükséges szolgáltatásokat; professzionális személyzet, tárgyi és pedagógiai kompetenciával; motiváló, a tanulók számára megfelelő, tapasztalat- és tevékenységorientált didaktika, valamint a reflektív tanulás biztosítása;
- *Output (Kimeneti) minőség*: a tanulási célok elérése és alkalmazhatósága; a megszerzett kompetenciákkal való elégedettség, a szakmai fejlődés és a kontextus; személyes fejlődés (lásd Arnold, 1997).

Azok a tényezők, amelyek nyilvánvalóan hatással vannak a fenti rendszerekben leírt minőségi szempontokra, a következők:

- az oktatási tevékenység kontextusa;
- a tanulási célok relevanciája a társadalom és a tanulók igényeinek megfelelően;
- a tevékenység (beleértve az előkészítést és a nyomon követést is) végrehajtása a szervezők és a tanárok/oktatók által, oktatási és szervezeti szempontból, beleértve a megfelelő források biztosítását;
- a tevékenység formátuma (időtartam és ütemezés, helyszín, tanítási/képzési/tanulási módok, tanárok/oktatók és tanulók száma stb.);
- a pedagógiai megközelítés és elvek;
- a pedagógiai tervezés (program/tanterv, amely leírja a módszertant, a módszereket és a „tanulási architektúrát” – a tanulási helyeket és a tanulási tevékenységeket, beleértve azok időzítését és szekvenálását) a tartalom/tanulási célok, a tanulók és a tanárok/oktatók tekintetében);

- a tanulási környezet (tanulási terek, infrastruktúra, berendezések, támogatás);
- a tanulók és a tanárok/oktatók közötti kapcsolat;
- a tevékenység nyomon követése és értékelése (a jövőbeni fejlődéshez).

A nem formális oktatáshoz és képzéshez kialakított minőségi kritériumok és szabványok

Bár a nem formális oktatás és képzés minőségi kritériumai és szabványai csak néhány kifejezett és átfogó koncepciót, vagy rendszert tartalmaznak: ugyanakkor a minőségi kritériumokat és szabványokat már a nem formális oktatásban is alkalmazzák, néha expliciten, gyakrabban töredezett módon, és impliciten. A nem formális oktatási és képzési szektor minőségének javításához azokat átláthatóvá kell tenni, és szisztematikus, koherens és alkalmazandó módon kell megszervezni, nehézséget okoz viszont az, hogy részben relatív, kontextus- és helyzetfüggő, és néha nehézkesen, vagy egyáltalán nem mérhető.

Néhány minőségi kritériumra és szabványra vonatkozó javaslatot és koncepciót fogalmaztak meg az ifjúságpolitika területén az európai szintű nem formális oktatás és képzés keretében (lásd még az Európai Bizottság és az Európa Tanács: 2001, 2003; Európa Tanács: 2007).

Az alábbiakban néhány ilyen fogalomra hivatkozunk, és keretrendszert adunk a minőségi kritériumoknak és szabványoknak, néha generikus módon, amelyet kontextus alapján és a konkrét szituáció – melyben a képzési tevékenység zajlik – függvényében kell meghatározni.

Minőségi szabványok a nem formális oktatás és képzés részére

- A tevékenységet a nem formális oktatás alapelvei és gyakorlatai támasztják alá.
- A tevékenység megfelel a közösség azonosított igényeinek.
- A tevékenység tudatosan fogalmazódik meg és kerül kialakításra, hogy megfeleljen az azonosított és megfelelő célkitűzéseknek, valamint hogy lehetővé tegye a formabontó eredményeket.
- A tevékenység jól megtervezett, szervezett és végrehajtott, mind oktatási, mind szervezeti szempontból.
- A tevékenység megfelelő forrásokkal rendelkezik.
- A tevékenység bizonyíthatóan hatékonyan és hatásosan használja fel erőforrásait.
- A tevékenységet figyelemmel kísérik és értékelik.
- A tevékenység elismeri és láthatóvá teszi hatásait és eredményeit.

Minőségi szabványok az európai szintű nem formális oktatás és képzés terén, az ifjúsági szakterületen

- A tevékenység az interkulturális tanulás alapelveit és gyakorlatát integrálja.
- A tevékenység hozzájárul az európai szintű politikai célokhoz és célkitűzésekhez az ifjúsági területen.

3. táblázat: Minőségi szabványok

Noha ezek a minőségi előírások jelenleg az ifjúság területén az európai szintű képzési tevékenységekre javasoltak, részlegesen alkalmazhatók az ifjúság terület képzésére is nemzeti, regionális és helyi szinten, valamint általánosságban a nem formális oktatásban.

Ezek a minőségi szabványok elsősorban a képzési-tanulási (mikro-szintű) folyamatokra vonatkoznak, ezért hatással vannak az oktatók kompetenciaprofiljára az ifjúsági területen, amint azt a következő fejezetben ismertetjük; s részben a nem formális oktatást és képzést nyújtó tevékenységek szintjeire utalnak. Mindazonáltal az utóbbiaknak is teljesülniük kell annak biztosítása érdekében, hogy az illetékes oktatók hatékonyan működjenek és, hogy megfeleljenek azoknak a minőségi előírásoknak, melyekért felelősek. A fentiekben bemutatott minőségkonceptiók szerkezetét illetően a következő allokációk adhatók meg:

	Minősége			Minősége		
	Struktúrák	Folyamatok	Eredmények	Input	Throughput	Output
A tevékenységet a nem formális oktatás alapelvei és gyakorlatai támasztják alá.						
A tevékenység megfelel a közösség azonosított igényeinek.						
A tevékenység tudatosan fogalmazódik meg és kerül kialakításra, hogy megfeleljen a célkitűzéseknek, valamint hogy lehetővé tegye a formabontó eredményeket.						
A tevékenység jól megtervezett, szervezett és végrehajtott, mind oktatási, mind szervezeti szempontból.						
A tevékenység megfelelő forrásokkal rendelkezik.						
A tevékenység bizonyíthatóan hatékonyan és hatáson használja fel erőforrásait.						
A tevékenységeket figyelemmel kísérik és értékelik.						
A tevékenység elismeri és láthatóvá teszi hatásait és eredményeit.						
A tevékenység az interkulturális tanulás alapelveit és gyakorlatát integrálja.						
A tevékenység hozzájárul az európai szintű politikai célokhoz és célkitűzésekhez az ifjúsági területen.						

A fenti táblázat eléggé kiegyensúlyozott folyamat- és eredményminőséget mutat, az input, throughput és kimeneti minőség között: ez arra utal, hogy mindezek a dimenziók többé-kevésbé egyaránt fontosak és kölcsönösen függenek egymástól. Nem folyamat- vagy kimeneti minőség kérdése – például a folyamat minősége szükséges az eredményminőséghez – hanem a folyamat és a kimenet minőségének kérdése.

A fent felsorolt minőségi szabványok részletes leírását a B. melléklet tartalmazza, amely e dokumentum szerves részét képezi: A B. mellékletben szereplő leírások elengedhetetlenek, mivel a fenti 10 szabvány általánosságban van megfogalmazva, és enélkül értelmetlenek lennének.

Az oktatók kompetenciaprofilja az európai ifjúságsegítés területén

A *kompetenciaprofil* kifejezés használatával világossá kívánjuk tenni, hogy ez a szöveg *nem* ellenőrző listát kíván létrehozni, amely a lehető legteljesebb mértékben próbálja az európai oktatóként dolgozó egyéneknek szükséges kompetenciákat összefoglalni. Ehelyett próbálja felvázolni azokat az alapismereteket, képességeket; készségeket; valamint fizikai, pszicho-érzelmi és mentális diszpozíciókat, amelyek összhangban vannak egymással.

Annak érdekében, hogy az európai ifjúsági munkában részt vevő oktatók az Európai Bizottság és az Európa Tanács intézkedései keretében megfelelő feladatokat vállaljanak, megfelelő módon kezeljék őket, szükséges előfeltételeknek tartjuk ezeket, a helyzetnek megfelelő alkalmazásukkal.

Ez a fajta kompetenciaprofil, beleértve különböző dimenziókat, amelyeket ebben a szövegben elmagyarázunk, magas színvonalat igényel. Az ebből eredő kérdések lehetnek: A képzés eleget tett-e már ennek a célorientált igénynek? Miért ez a helyes út? És milyen eszközökkel lehet ilyen profilt elérni? Más szavakkal: Mely európai szintű képzési és továbbképzési intézkedések teszik lehetővé, mely kompetenciák elérését, és hogyan indokolható az egyes kompetenciák követelménye? Ezek a kérdések nem arra törekszenek, hogy ellentmondásokat okozzanak, legkevésbé pedig olyan vitát, mely indoklást igényel. Ehelyett arra szeretnénk rámutatni, hogy szükség van egy megfelelő, világos tevékenységi kör bevonására, amelyet az európai szintű oktatók kompetensen művelnek. Ily módon kialakítható és magyarázható a kompetenciaprofil, amely európai vitafórumként szolgálhat.

Kontextus

Ez a dokumentum nem egy új képzési modul tanterve, hanem egy olyan tanterv előkészítő, mentális munkájának és szerkezetének megteremtésére irányuló kísérlet, amely még fejlesztésre vár. Így nem szándékozik lépéseket felvázolni az operatív működéséhez.

Ebben a tekintetben a „konstruktív” frusztráció potenciális hatása szándékos: a mentális megközelítés, amely esetleg távoli vagy ismeretlen lehet, nem egy leküzdhetetlen akadály, és így nem vezethet semmilyen „negatív” frusztrációhoz. Az ebben a tanulmányban tárgyalt témához kapcsolódóan, mind a szerzők, mind az olvasók az új, egyéni és kollektív tanulási folyamatok kezdetének lehetnek szemtanúi. A bevezető részben leírt európai politika kontextusában, és az első szakaszban a minőség megvitatására vonatkozó megjegyzésekben, az alábbiakat fogalmazzuk meg – legalábbis politikai konszenzusként az európai tevékenységi szférákban az európai minőségi képzésekben részt vevő személyek számára: A munkájuk révén közvetlenül és közvetve (multiplikátorhatás) kell hozzájárulniuk az ifjúsági terület nem formális oktatásához és képzéséhez, amelyeknek minden résztvevőjére – az oktatók, az ifjúságsegítők és az ifjúsági vezetők – befolyásoló hatással vannak, legfőképp a fiatalokra, az életükre kiható legnagyobb hozzáadott értéket képviselve, az új tapasztalatok, betekintések és potenciális cselekvések szempontjából.

A *nem formális ifjúságsegítés* európai programokon belüli *befolyásoló hatásai* a következők: Az ifjúságsegítésnek hatékonyan kell lennie, az esélyegyenlőség előmozdítása, az interkulturális tanulás ösztönzése, a személyes növekedés és a társadalmi

integráció elősegítése, az aktív polgárság kezdeményezése és kísérése, továbbá – a foglalkoztathatóság javítása érdekében – járuljon hozzá a gondolkodás és a cselekvés európai dimenziójának kialakításához.

Az alábbiakban az első következtetést vonjuk le a felelős szereplők kompetencia-profiljára gyakorolt következményekről: A minőségi ifjúságsegítés köteles aktív felügyeletet és támogatást nyújtani a fiataloknak, de további feladata a speciális célok, például a részvétel, a szolidaritás és a demokratikus elkötelezettség közvetítése az interkulturális oktatás kontextusában, olyan tulajdonságokkal, mint a tolerancia és az emberi méltóság aktív tisztelete, és így, az élhető európai polgárság kialakulásáért dolgozik.

Az európai ifjúságsegítés, mint szakma

Még ha egyelőre nem is szerepel egyetlen hivatalos európai dokumentumban sem, széles körű konszenzus alakult ki azok között, akik a képzésért és a továbbképzésért felelősek, hogy a befolyásoló, és így *minőségi ifjúsági és oktatási munka, megfelelő képzettségű személyzetet igényel*. Valószínűleg kevesebb konszenzus létezik a megfelelő képzettségű személyzet meghatározásának kérdésében. Még kevesebb konszenzust feltételezünk abban az esetben, ha előírjuk: Tekintettel az európai ifjúságsegítés igényeire és elvárásaira, amint azt fentebb leírtuk, bizonyos szakmai feltételeket meg kell határozni, és meg kell fogalmazni az oktatási személyzet által kielégítendő igényeket. Például: egy (szakosodott) tudományos képzés, amely megfelelő a munka típusának és adekvát, személyes tapasztalat; egy szervezetben való részvétel, vagy legalább egy struktúrával való kapcsolat; bizonyos szintű tartósság és folytonosság; pénzügyi és társadalmi lefedettség; kooperatív diskurzus stb. Ha ezeket (és más) szakmai standardokat nem lehet követelni, a minőséget és a fenntarthatóságot aligha lehet elvárni ettől a munkától. (Az ezekről a kérdésekről folytatott vita friss input-ja az Európai Ifjúsági Fórum (2008) új, a *Nem formális oktatásról* szóló szakpolitikai dokumentuma: *A minőséget jelző és feltételező keret*).

E potenciálisan provokatív következtetéstől és attól is függetlenül, hogy támogatott-e vagy sem: Meg kell jegyezni, hogy kettős nézőpontból, egyre *növekvő szakmai követelményeket* támasztanak azokkal az egyénekkel szemben, akik nem csak alkalmanként vesznek részt az európai ifjúságsegítésben, hanem egyre inkább szakmájukká teszik azt: egyrészt elvárják tőlük, hogy megfelelő kompetenciákkal rendelkezzenek az adott programban meghatározott konkrét célok szisztematikus követése érdekében, hogy a befolyásoló oktatás biztosításának feladata a lehető legnagyobb mértékben végrehajtható legyen; másrészt vannak olyan *minőségi szabványok*, amelyeket a képzésükben és a továbbképzésükben kell be tartani, hogy a *szakmai képesítés* a jövőbeli foglalkoztatás előfeltétele legyen.

Még ha ez utóbbi még mindig komoly kihívást is jelent, e cél érdekében egyértelmű tendenciák mutatkoznak, különösen az Európai Bizottság és az Európa Tanács között. Nem utolsósorban ez a tanulmány az európai nem formális oktatás és képzés minősítéséről és szakszerűsítéséről szóló vitához szeretne hozzájárulni.

A kompetencia meghatározása és az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák értelmezése

Mielőtt megvitátnánk néhány olyan rendelkezést, potenciált és tudást, amelyet szükségesnek tartunk a kompetenciaprofil szempontjából, néhány mondatban le-

írjuk, mit is jelent maga a „kompetencia” kifejezés. A különböző definíciók ellenére, a kompetencia nemcsak egyedileg visszakereshető és ellenőrizhető ismereteket és képességeket jelent.

A kompetenciák az összetett helyzetek és feladatok sikeres kezeléséhez és elsajátításához használt diszpozíciók, képességek, készségek és ismeretek átfogó rendszeréből állnak.

A szakképzés kontextusában gyakran különbséget tehetünk a személyes, társadalmi, módszertani és szakértői kompetenciák között, amelyek az összes további egyéni kompetenciát integrálják. Ma a kompetenciák osztályozására különböző strukturális javaslatok készülnek, nem utolsósorban azért, mert ezek a kompetencia-dimenziók egymáshoz kapcsolódnak, és mivel a formális és nem formális oktatás és tanulás szigorú szétválasztása már nem létezik.

Az Európai Unió nyolc kulcskompetenciát határoz meg az egész életen át tartó tanulás terén, és általános meghatározást ad az „Oktatás és Képzés 2010” kontextusában. A következő dimenziókkal rendelkezik: függetlenség és felelősség; kompetencia a tanuláshoz (saját); társadalmi (kommunikatív) kompetencia; és a munkával kapcsolatos (szakmai) kompetencia.

A tanulmányunk összefüggésében elengedhetetlen a Bizottság és a Tanács *Egész életen át tartó tanulás cselekvési programjának* és a vonatkozó dokumentumoknak a tanulmányozása, beleértve a kulcskompetenciák e politikai kontextusba történő integrálásának indoklását. Ellenkező esetben fennáll annak a kockázata, hogy az európai ifjúságsegítés csak az „Oktatás és képzés 2010” integrált politikai keretrendszerének keretében kerül megfogalmazásra anélkül, hogy ezt a fejlődést megkérdőjeleznék. Az alábbi megfontolások hangsúlyozzák, hogy ez nem elegendő.

Az egész életen át tartó tanulás területén végrehajtott cselekvési programról szóló, 2006. július 24-én elfogadott Közös Álláspontra vonatkozó megfontolások négy területre osztják az oktatást: az iskolai oktatás, a felsőoktatás, a szakképzés és a felnőttoktatás – az ifjúsági oktatás, a nem formális oktatás részeként, hiányzik. Az üzleti és gazdasági fejlődés, a munkaerő-piac és a foglalkoztatás előmozdítására vonatkozó érvek érvényesülnek. A Bizottság maga határozta meg ezt az irányítást, hogy az egész életen át tartó tanulás szükségességét elsősorban a Lisszaboni stratégia keretében, és ami a legfontosabb, az „Oktatás és Képzés 2010” munkaprogramban adta meg.

A fő hangsúly áthelyezése a jelenlegi tudástranzferről az átruházható kompetenciákra szándékos; folytatódik a gazdasági érték ismeretre való helyezésének hajlandósága.

A társadalmi kohézió és az aktív állampolgárság szempontjából szükséges kulcskompetenciák és az egész életen át tartó tanulás a gazdasági orientáció ezen prioritásából származnak. A nyilvános vitában tehát egyértelművé kell tenni, hogy az európai ifjúságsegítés nagyon korlátozott körben és az egyént tekintve (pl. tájékoztatás és motiváció, támogatás és tanítás) valóban hozzájárulhat a fiatalok foglalkoztathatóságának és társadalmi kohéziójának javításához. Ez azonban nem a munkaerő-piac vagy a gazdaságpolitika eszköze. Éppen ezért kell az európai ifjúságsegítésben az oktatók kompetenciaprofiljának fejlesztésére vonatkozó megfontolásokat megvizsgálni, hogy milyen mértékben egyeznek meg az érvényes európai normákkal, és hogy miért és hol tér(het)nek el tőlük. Az alábbiakban röviden áttekintjük a *nyolc kulcskompetenciát a javasolt profilhoz való kompatibilitásuk tekintetében.*

Nyelvi kompetencia, beleértve az anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciát (1. és 2.

kulcskompetencia) minden kommunikációs cselekvés és magatartás alapvető aspektusa, és különösen fontos az interkulturális kontextusban. Az interkulturális diskurzus képessége – ebben a tanulmányban – a kompetencia központi dimenziója, amely nem alakulhat ki az egyén saját (vagy idegen) nyelvének magasan fejlett kompetenciája nélkül, és mint *kiegészítő elem, megfelelő tudást is igényel* – az ékesszólás nem helyettesíti a tudást, hanem a tudásigényt olyan módon kell továbbítani, amely az adott célcsoporthoz és a helyzethez igazodik. Ezen túlmenően: A tanulmányban szereplő gondolatok a következő gyakorlat által támogatott meggyőződésen alapulnak: a tartalmi kompetenciák nélküli társadalmi kompetenciák kizárólagos, vagy domináns jelenlétét ugyanúgy el kell utasítani, mint fordítva, azaz a tartalmi kompetenciák kizárólagos, vagy domináns jelenlétét a (rá)vonatkozó társadalmi kompetenciák nélkül. Csak a kettő jelenléte és, hogy képesek legyenek összekapcsolni őket az oktatási tevékenység szempontjából releváns módon, tekinthető hitelesíthető minőségi jellemzőnek.

A harmadik kompetencia – *matematikai, természettudományi és technológiai* – közvetett módon integrálódik profilunkba, azon növekvő igényt illetően, hogy támogassuk a fiatalokat az egyre bonyolultabb világra vonatkozó magyarázatok megtalálásában, különböző megközelítések, magyarázó modellek használatára tanítással. Kontextusunkban ezt a kulcskompetenciát elvennénk.

A negyedik kompetencia – *a digitalis kompetencia* – az információ továbbításának „technikai” változata lenne.

Az ötödik kulcskompetencia – *a tanulás tanulása* – szintén központi szerepet játszik kompetenciaprofilunkban; mindazonáltal bővítenénk és *belefoglalnánk a tanulás tanulása kompetencia képzésének szempontjait*: az oktatók szintén az egész életen át tartó tanulás folyamatában találják magukat, de hasonlóan a saját tapasztalataik és tudásuk növekedéséhez, szükséges, hogy képesek legyenek mások motiválására, hogy azok új tanulási folyamatokban vegyenek részt és támogassanak másokat a tanuláshoz való alapvetően pozitív hozzáállás kialakításában.

A hatodik kulcskompetencia négy szempontot ölel fel: a *személyközi, az interkulturális, a társadalmi* és az állampolgári kompetenciát. Ez tükröződik a kompetenciaprofilunkban, de az ötletet továbbgondolva ezek *az attitűdök, a felfogások és a viselkedés követelményei*. Sőt az interkulturális tanulás kontextusában ez a bizonytalanság és a frusztráció toleranciája is. Összességében ez a hatodik kulcskompetencia minden bizonnyal az európai ifjúságsegítés legfontosabb referenciája, és ennek megfelelően kellene használni.

A hetedik kompetencia – *a vállalkozói kompetencia* – az, amely *magában foglalja a szakmai cselekvésre* (szakmai kompetencia) vonatkozó gondolatainkat. Ezt főként az érintett készségek és attitűdök okai indokolják.

Az utolsó kulcskompetencia *a kulturális kompetencia*. Ennek, a profilban való alkalmazása természetesen további vitát érdemel. A szerző első értelmezése a kulturális kompetenciát az európai szintű oktatók jellegzetességeként jelöli meg, jelentése: a képzeletük felhasználásának képessége és a „kreativitás” fogalmának és a kreatív cselekvésnek, mint az egyének és környezetük összekötő elemének megértése. Más szóval: a kulturális kompetencia, mint a holisztikus tanulás és életérzés, az érzékszervek tudatos és szándékos használata, esztétikai érzések közvetítése és a kultúra pszichoszociális funkcióinak használata a tanulási folyamatokban, például a nyelv, a művészet és a történelem szempontjából.

E rövid kitérő zárógondolata: Az európai ifjúságsegítés kiterjesztett kompetencia-profiljának fényében a jövőbeli képzési stratégiára vonatkozó elképzeléseink nem ellentétesek az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciáinak európai szabványaként megfogalmazott célkitűzéseivel, de ezekhez további társadalmi-tudományos megfontolásokat és megfelelő profiljellemzőket kell hozzáadnunk.

Egy szakmai kompetenciaprofil dimenziói

Most pedig a kompetenciaprofil meghatározására kerül sor. Az elmúlt évek különböző tanulmányaiban és cikkeiben a következő dimenziókat használtuk fel a szakmai kompetencia profil jellemzéséhez: kognitív-intellektuális dimenzió; erkölcsi-etikai dimenzió, érzelmi dimenzió, egy olyan dimenzió, amely a cselekvésre irányul, és egy sor olyan egyéni kompetenciát foglal magában, mint a szakterületi és területi kompetenciák, módszertani és stratégiai kompetenciák (Otten, 2003; Otten & Lauritzen, 2004). Anélkül, hogy elvetnénk ezeket a dimenziókat, a tanulmány kontextusában egy kicsit más rendszert választunk: *A kompetenciaprofil mindent tartalmaz, ami a szakmai tevékenységünk és magatartásunk típusát és tartalmát jellemzi.* Azokat az alapelveket/ erkölcsi-etikai kategóriákat, amelyeket tudat alatt követünk, kifejezetten belefoglaltuk, és így nyitottak a potenciális kritikákra is.

Ez utóbbi tény azért fontos, mert amikor a kompetenciákról beszélünk, a személyes szempontok túl gyakran vagy széles körben elmaradnak (csak szakmai képességek számítanak), vagy eltúlzottak (karizmatikus személyiség, „guru”), míg a szakmai deficiteket kissé figyelmen kívül hagyják. A kompetencia, mint *cselekvési és magatartási kompetencia* meghatározásunk, a „mit tesztek” kérdést helyezi a fókuszba, egyidejűleg a „hogyan csinálom” kérdéssel. Ez a cselekvés elvek, normák, szabályok és egyéb pszicho-érzelmi tényezők személyes elemzéseink interpretatív eredményeként is értelmezhető, amely egy adott helyzetre jellemző, és a kultúrára nézve is specifikus lehet.

E definíció alapján – a cselekvésen és a magatartáson kívül – a megfelelő kompetenciák fejlesztésénél, az észlelési szokások és attitűdök kérdése is megvitatható. Erősen hangsúlyozzuk: nem a mély pszichológiai személyiségegyek alapján, hanem a szakmai cselekvés egyedi jellemzői által kell értelmezni.

A szakmai cselekvés és magatartás, valamint az őket befolyásoló vagy kiváltó attitűdök és észlelési folyamatok azok a paraméterek, amelyek szükségesek ahhoz, hogy ésszerű nyilatkozatokat tegyünk a kompetenciaprofilról. Egyrészt megmagyarázzák, hogy mi jellemzi ezt a szakmai tevékenységet, másrészt értékelik a cselekvés fejlettségének mértékét (mennyire kompetens/szakképzett/szakszerű vagyok a munkámban?), és így leírják a kompetencia meghatározásunk „mit” és „hogyan” kérdését.

Ha átvisszük az európai ifjúságsegítés „mit” definícióját a kompetencia szintjére, akkor az alábbiakban ismertetendő általános definíció – az oktatók kompetenciája a minőségi európai képzési tevékenységekben – további megfontolásokra ad okot:

Az interkulturális kontextusban a kommunikáció (beleértve a tudást) és az interakció megfelelő felhasználása, lehetővé teszi, hogy a résztvevők saját igényeik és képességeik szerint, és a program céljainak megfelelően, fenntartható módon tanulhassanak, hogy optimális előnyhöz jussanak a részvételükből, és mindazt, amit tanultak átvigyék a mindennapi életükbe és munkájukba.

Ez a meghatározás lehetővé teszi, hogy – az európai ifjúságsegítés összefüggésében – az európai képesítési szabvány relevanciájával kapcsolatos vitára hivatkozzunk.

Nemcsak azoknak a résztvevőknek szól, akiknek ilyen módon kell(ene) tanulniuk, hanem kifejezetten az oktatókra is vonatkozik.

Az interkulturális kontextusban a megfelelő cselekvés és magatartás további szakmai sajátosságokkal rendelkezik. Ezek az önreflexió, az analitikus készségek és – a saját tapasztalatok elemzéséből megtanult – differenciált önismeret és külső felfogás.

Interkulturális orientáció és az interkulturális diskurzus képessége

Ezen kompetenciák értelmezése szempontjából kialakulásuk és megjelenésük egy gyakorlatilag releváns, ellenőrizhető *interkulturális orientációhoz* köthető, amennyiben *a gondolkodás, az érzékelés és a cselekvés* adott. Az orientáció gyakorlati relevanciával ellenőrizhető, hiszen az interkulturális diskurzusba való bejutás képességét jelenti, amely a profil kontextusában központi kompetenciának minősül. Ezt az alábbiakban tovább részletezzük.

Először emlékeztetőként: az európai ifjúságsegítést – ahogy azt ma az Európai Bizottság megfelelő programjaiban és az Európa Tanács tevékenységeiben értjük – pedagógiai vagy szociálpedagógiai munkakörnek hagyta. Az *interkulturális tanulás fogalmának* kidolgozása és végrehajtásának kritikus felülvizsgálata – amely egy újabb intézményesített kulcsszó az európai ifjúságsegítésben, az első Ifjúság Európáért program óta – azt bizonyítja, hogy ezeket a fogalmakat egy olyan irányzat uralta, amely ritkán különbözött a tartalom és a perspektíva szempontjából, és inkább *a szocio-pedagógiai oktatás és a megfelelő módszerek felé irányult*. *Kivételt képeztek* azok az *elméleti megközelítések, amelyek a társadalom és az oktatás multikulturális kontextusának etikai és politikai tükrözésén alapulnak*, amelyek az interkulturális ifjúságsegítést egy – tantervben szereplő – társadalmi-politikai feladat megértésén keresztül próbálták megvalósítani. Ma is megfigyelhető, hogy az európai ifjúságsegítésben résztvevők egy része nehezen tudja elfogadni, hogy az oktatási koncepcióknak nincs mindennapos jelentőségük, és nem illeszkednek az európai állampolgárság fogalmába, ha nem vesznek figyelembe egyetlen társadalmi szempontot sem. Ez nem jelenti azt, hogy az interkulturális tanulás már nem fontos, de világossá kell tenni, hogy a multikulturális együttéléssel kapcsolatos kérdések oktatási és társadalmi-pszichológiai megbeszélése, valamint az ezeken a megbeszéléseken alapuló interkulturális tanulási koncepciók nem elégségesek. Nem fog racionálisan megalapozott konszenzust elérni az olyan szociális gyakorlatok kialakítása, amely megoldaná *az egyéni szabadság és a társadalmi igazságosság közötti* potenciálisan ellentmondásos kapcsolat *multikulturális környezetben* való feloldását.

Még ha ez a cél csak akkor érhető is el, ha a szocializáció minden példája transzverzális feladatként veszi át ezt (ez nem így van), az *európai ifjúságsegítés még akkor is fontos szerepet* játszik, mivel a megfelelő felkészülés *az életre és a multikulturális társadalmi struktúrákban való munkára* az európai állampolgárság fogalmának szerves része. Mint olyan, az európai programok ezt megfelelően differenciált célokként szolgálják. Ezért kell az ifjúságsegítésre kiképzetteknek is megtanulniuk a társadalmi ellentmondások kezelését, azáltal, hogy a diskurzust eszközként használják, anélkül, hogy elvesznének az értékek önkényességében.

Az *európai állampolgárság* magában foglalja azt a kötelezettséget és képességet, hogy aktívan hozzájáruljon egy minimális társadalmi konszenzus kialakításához és tartós megvalósításához, annak érdekében, hogy az egyéni és társadalmi jogok és

kötelezettségek garantálhatók legyenek egy demokratikus, legitimált keretben. Ehhez el kell érni a szükséges egyensúlyt: egyrészt lehetővé kell tenni, hogy az egyéni és kulturális identitás magas mértékben fejlődjön és szárnyaljon; másrészt Európának képesnek kell lennie olyan, jogi normákon alapuló politikai feltételek megteremtésére, amelyek közös politikai identitást is kínálnak. Az európai kontextusban ez a létfontosságú minimális társadalmi konszenzus csak az emberi jogok révén érhető el, mivel az emberi méltóság tiszteletben tartása és érvényesítése nemcsak egyéni kötelezettség, hanem az *igazság fogalmát* is kifejezi az európai politikai struktúrában belül.

Ebből következik az az érvelés, amely az *interkulturális diskurzus, mint az oktatók kompetenciaprofiljának, központi dimenziójának, az európai ifjúságsegítésben való részvételének képességét* illeti: az *oktatóknak* aktívan elemezniük kell és meg kell vizsgálniuk a fejlődő európai civil társadalmat, a különböző implicit érdekeket, és az ebből eredő konfliktusokat, az értékek szempontjából. Tudniuk kell az európai fiatalok domináns problémáiról. *Tudniuk kell*, hogy az érzelmileg strukturált „mi-érzések” miért járnak kéz a kézben a csoporttól való leválással és kizárással. *Tudniuk kell*, hogy a dogmatikus elképzelések egyes csoportokban mennyire találkoznak, és meg kell tudniuk, hogy Európában az etnikai és nacionalista gyökerekkel rendelkező konfliktusok gyakorisága miért növekszik és miért nem csökken. Ugyanakkor tudniuk kell, hogy az oktatáshoz, a képzéshez, a foglalkoztatáshoz és a részvételhez való hozzáférés hogyan válik elérhetővé, mit kínálnak az európai kezdeményezések és programok és milyen feltételek mellett. Ismerniük kell a saját korlátaikat is: az európai ifjúságsegítés nem kompenzálhatja az összes szociális hiányt, de ki tudja őket mutatni.

Előzőleg már rámutattunk, hogy az oktatóknak képesnek kell lenniük arra, hogy a jövőben „tudásmenedzserként” funkcionáljanak (Otten, 2003). Ezt a következtetést levonták az európai politika által kitűzött célokból (Lisszaboni folyamat – Európa, mint a legfontosabb tudásalapú gazdaság), de még inkább a tudásmenedzsment fogalmából, ahogyan azt jelenleg az üzleti és ipari életben használják (tudás, mint termelési tényező), az európai ifjúsági és oktatási munka területén kialakult értelmezésektől és következményektől. Emlékezni kell tehát arra, hogy a tudás és az információ különböző kérdések. A tudásalapú és információalapú társadalom kategóriáinak egyenlővé tétele, ahogyan ez a köznyelvben gyakran megtalálható, félrevezető.

Az információ megszerzése nem egyenértékű azzal, hogy valamit tudunk, vagy valamibe betekintést nyerünk. Hegel a „Szellem fenomenológiájában” megmutatta, hogy azok a dolgok, amelyek ismerősek számunkra, semmilyen módon nem jelenthetik azt, hogy megfelelően ismerjük (nincs megismerés), csak azért mert ismerősek. Azonban a kettőt többnyire egyenlőként kezelik, ami az önámítás „legelterjedtebb” formája, és mások megtévesztése is. A tudás, és a tudás megszerzése szükségszerűen a betekintés és a megértés folyamatához kötődik, és magában foglalja az egyéni célt, hogy az „igazságot” meglegljük. Ezért nem kell, hogy a tudás közvetlen érdek legyen ahhoz, hogy egy adott cselekvési környezetben használható legyen. Ebben különbözik az információtól, amelyet bizonyos cél miatt szereznek be, annak hasznossága és megfelelő használata érdekében.

Függetlenül attól, hogy Európa inkább az információs társadalom felé vagy a tudásalapú felé halad-e – annak ellenére, hogy a fiatalok és az oktatási munkát támogató európai programok a domináns gazdasági fókuszban állnak, mindkettőt lehetővé te-

szik: mind a jobb hozzáférést a célzott információkhoz, mind az információ tudássá történő átalakításához szükséges támogatást, a cselekvési kör bővítésének szemszögéből. Ez a szempont kulcsfontosságú a kompetenciaprofil megvitatásakor: *a tudást át kell adni és meg kell szerezni, hogy a fiatalok megtanulhassák megtalálni az útjukat a komplex társadalmakban, megismerések, megértés, társadalmi-politikai és társadalmi-kulturális környezetük révén, és így lehetővé tenni számukra, hogy alakítsák jelenüket és jövőjüket.*

Az ifjúságsegítők, az ifjúsági vezetők, az oktatók és más, az európai ifjúságért felelős személyek és a „tudásmenedzser” feladatát betöltő oktatási tevékenységnek először és főként a fiatalok betekintési és megértési folyamatainak kezdeményezésére, támogatására és nyomon követésére kell törekednie (tanulás folyamatok). Ez a következmény minden bizonnyal az egyik olyan kérdés, amelyet tovább kell vitatni a kompetenciaprofil kialakítása során. Ez azt jelenti, hogy képesnek kell lenniük tudásukat oly módon kommunikálni, hogy a tanulás lehetővé váljon, és új magatartást és cselekvést eredményezzen.

Ez az *interkulturális tanulás* megváltozott értelmezéséhez vezet: *Tanulási folyamatok, amelyek szisztematikusan közvetítik és tükrözik a kogníció, az erkölcsi normák, a politikai tudatosság és a politikai cselekvés közötti kapcsolatot.* Ebből következnek a képzési elemekre vonatkozó következtetések is, amelyek közvetítik az interkulturális tanulás megváltozott értelmezését, és lehetővé teszik az emberek számára, hogy kezdeményezzék, formálják, kísérik és mindenekelőtt támogassák az interkulturális tanulás folyamatát a fiatalok mindennapi életébe történő beillesztés céljából.

Az interkulturális tanulás új megközelítése

Ez a dokumentum a kompetenciaprofil fontosságát szeretné indokolni, ám jelen tanulmányban nem foglalkozunk azokkal a sajátos szempontokkal, amelyekről úgy gondoljuk, hogy szintén fontosak az interkulturális tanulás fogalmával összefüggésében, s amelyeket tovább kell fejleszteni. (Az Európa Tanács/Európai Ifjúsági Központ, Budapesten kiadja H. Otten az „Az európai fiatalok találkozásának, az interkulturális tanulás és a teljes és rész munkaidőben dolgozó személyzet iránti igények közötti összefüggésekről szóló tíz tézis” című kiadványát, teljeskörűen javítva, melyet 1979-ben és korábban adtak ki – a munka folyamatban van).

Az interkulturális tanulás fogalmának szükségességét továbbfejlesztő fő tézisek: Sokkal vonzóbb, mint 10 vagy 15 évvel ezelőtt, hogy az interkulturális oktatás az emberek mindennapi életében kezdődik, és az átadás más formáit is figyelembe veszi, mivel Európa napjainkban több etnikai csoport közötti konfliktusba ütközik, mint valaha. Már nem a „második világháború utáni” helyzetben élünk, amikor a kommunikáció és a megbékélés volt az elsődleges cél, és az interkulturális tanulási folyamatok összhangba kerültek e célokkal. Ma egyfajta „belső-társadalmi háború” áll fenn, amelynek reagálnia kell a következő kérdésre: Mennyi kulturális különbséget várhatnak az emberek, miközben továbbra is képesek aktív és pozitív módon kezelni az ilyen különbségeket, és mit kell ehhez tanulniuk? Ennek része, hogy minden kirekesztő és diszkriminációs magatartást egyénileg és társadalmilag elfogadhatatlannak kell tekinteni, miközben az olyan képességek, mint a bizonytalansággal szembeni tolerancia, elengedhetetlen. A kultúrák közötti oktatás tehát további és világos politikai dimenziót kap. Olyan módon kell megtervezni, hogy bármilyen oktatáshoz hozzá tudjon járulni multikulturális társadalmi körülmények között – mint a szocializáció természetes része. A kultúrák közötti párbeszéd fogalma, amelyet az Európa Tanács a

Fehér Könyvében használ, erre a politikai dimenzióra összpontosít, és így az új, interkulturális tanulási koncepció keretében figyelembe kell venni. Kompetenciaprofilunk szerves része, és az *interkulturális diskurzusra való képességnek* nevezzük.

„A diskurzus-etika az etikai kérdéseket különböző érvelési formákkal korrelálja, nevezetesen az önmagát egyértelműsítő (self-clarification) és a normatív indoklás (és alkalmazás) párbeszédével. Ez azonban nem korlátozza az erkölcsöt az egyenlő bánásmódra; inkább mind az igazságosság és mind a szolidaritás szempontjait figyelembe veszi. Ez a diskurzív megállapodás nem helyettesíthető az egyes egyének „igen” vagy „nem” válaszaival és összefügg az egocentrikus perspektíva leküzdésével Ha a diskurzus pragmatikus jellemzői lehetővé teszik a mindkét feltételt biztosító, éles és véleményformáló folyamatot, akkor a racionálisan motivált „igen” vagy „nem” válasz figyelembe veheti az egyes egyének érdekeit anélkül, hogy megszakítaná a korábbi társadalmi kapcsolatokat, amely minden olyan személyt összeköt, aki a szubjektivitáson túli hozzáállással való megértésre törekszik.” (Habermas, 2003: 34-35). Annak érdekében, hogy egy ismerősebb nézőpontú érvelést újraalkossunk, most ismét a *kompetencia jellemzőire* utalunk, amelyek a *szereptávolság, az empátia és a bizonytalanság toleranciája*. Fejlődésük és jelenlétük elengedhetetlen a konstruktív kommunikációhoz és a multikulturális helyzetekben való interakcióhoz, közvetlen jellemzői az adott észlelési struktúráknak, a társadalmi attitűdöknek és az ebből eredő magatartásnak, és ily módon az oktatók kompetens, szakmai tevékenységének mértékét is jellemzik. Ez a három kifejezés széles körben indokolt és magyarázható. Általános szabály, hogy ezek relevanciája már nem vitatott. Ezért ebben a pillanatban tartózkodunk a további kidolgozástól, pusztán rámutatunk e tényezők különös jelentőségére – az interkulturális diskurzus képességének összefüggésében –, mivel lehetetlen az interkulturális tanulás folyamatainak kezdeményezése és kísérése empátia, szereptávolság és a bizonytalanság toleranciája nélkül.

Következtetések

Világossá kellett válnia, hogy a képzők számára szükséges kompetenciaprofil sokkal több mindent foglal magában, mint néhány pedagógiai készség, animációs módszerek és moderáló technikák. Valójában a képzésnek és a továbbképzésnek az európai ifjúságsegítés további képzettségéhez kell vezetnie, amit úgy definiáltunk, hogy társadalmi-politikai feladat az élehető európai állampolgárság kialakítása szempontjából.

Jean Spence

Mit csinálnak az ifjúságsegítők? Az ifjúsági munka kommunikációja⁴⁴

Bevezetés

Az ifjúságsegítők mindig szívesen adtak tájékoztatást a fiatalokat szolgáló szakmai beavatkozásaik előnyeiről. Ezt formális és informális környezetben, szakmai határainkon túl is megtették. Úgy tűnik azonban, hogy általánosságban nincsenek meggyőződve arról, hogy munkájukat a politikai döntéshozók, szakemberek vagy a nagyközönség teljes mértékben megértik (Crimmens et al., 2003; Spence & Devanney, 2007). Függetlenül attól, hogy ezen észlelésük pontos-e vagy sem, a munkavállalók szorongását nyilvánvalóvá teszi a praxisuk folyamatos magyarázatának és igazolásának szüksége. Ez egy olyan állandó védekezés, amely azt jelzi, hogy minden verbális ügyességük ellenére a közsféra kommunikációs problémája elég valóságos számukra.

A nehézség részben az előnyben részesített kommunikációs formáknak tulajdonítható. Az ifjúságsegítők szóbeli kommunikációs formákra támaszkodnak a szemtől-szembeni helyzetekben. Egy olyan szakmában, ahol a konverzáció a sikeres gyakorlat kulcsa, ahol a mindennapi valóság kiszámíthatatlan, a beszélgetés dominanciája mutatkozik meg, ennek azonban megvannak a maga következményei. A beszélgetések jelen-orientáltak, anekdotikusak, és elsősorban a tapasztalat közvetlenségére vonatkoznak. A beszélgetésen belül a reflexió és a visszatekintés nagyrészt a mindennapi megmérettetések gyakorlati kérdéseiből és problémáiból ered. Ezzel ellentétben az írott vagy vizuális szövegek az ifjúságsegítésben elsősorban funkcionális, nem pedig analitikus célokat töltenek be; a jegyzőkönyvek, jelentések és tájékoztatók a szervezet szolgálatára tervezett dokumentumok, míg a fotókiállítások és újságok a felhasználói csoportokkal való munka produktivitásának részét képezik. Az ilyen szövegek csak mellékesen közlik a gyakorlat elveit. Eközben a gyakorlatról szóló kritikus, analitikus és elméleti szövegek csupán kis szerepet játszanak az ifjúsági munka kommunikációjában mind a szakmán belül, mind azon kívül.

Ez feszültséget okoz az elmélet és a gyakorlat között, amely nem célravezető olyan körülmények esetén, amikor a különböző nemzetek helyszínein dolgozó ifjúságsegítők – különböző szakpolitikai követelmények alapján és különböző hangsúllyal törekednek szakmai hitelességük megteremtésére. Végsősoron az egyre jobban összekapcsolódó világban az ifjúságsegítés sikeres fejlődése nemcsak a nemzeti jogszabályoktól és politikai paramétereiktől, vagy a dolgozók nemzetközi hálózatok létrehozási képességétől függ, hanem azon jellemzők azonosításától is, amelyek

⁴⁴ Ezt a dokumentumot eredetileg a következő címen tették közzé: Spence, J. (2007). Spence, J. (2007). What Do Youth Workers Do? Communicating Youth Work. *Youth Studies Ireland*, 2(2), pp. 3-18. A kiadó engedélyével itt olvasható: Irish Youth Work Press (<http://www.iywc.ie/publications>).

megkülönböztetik azt más jóléti és oktatási szakmáktól, és amelyek lehetővé teszik, hogy konkrét politikai környezetekben is alkalmazható legyen.

A konverzáció alapú kommunikációnak tulajdonított felsőbbrendűség, amelyben a tapasztalati tudás átadása nagyrészt anekdotákon keresztül valósul meg, nem egyeztethető össze a szövegalapú elméleti és kutatási ismeretek dominanciájával, mely tájékoztatásul szolgál a politikai döntéshozatalnak (Catan, 2002). Ezért gyengül annak lehetősége, hogy az ifjúságsegítés perspektíváit a politikai és intézményi folyamatokba teljes mértékben beépítsék. Amikor a kutatás inkább a politikához igazodik, mintsem a gyakorlathoz, a nehézség fokozódik (Issitt & Spence, 2005; Hoggarth & Payne, 2006). Ez abban az esetben okoz komoly problémát, amikor a kormányok az ifjúságsegítésre, egy olyan lehetséges eszközként tekintenek, mint amely azokat a fiatalokat is képes bevonni, akik a formálisabb intézményi beavatkozásokkal szemben ellenállnának, vagy azokból ki szorulnának. Ebben a kontextusban a hangsúly – a fiatalok problémaorientált megközelítéséből eredő – „bizonyítékokon” van, amelyek ritkán illeszkednek a fiatalok erőforrás alapú modelljéhez, amely az ifjúságsegítés tulajdonképpeni tartópillére (Davies, 2005a). Hacsak a gyakorlat értelmét és alapelveit nem prezentálják a szponzoroknak és a politikusoknak – a gyakorlat szempontjából releváns módon –, akkor a sikeres ifjúsági munka beavatkozásainak középpontjában álló értékek folyamatos veszélynek lesznek kitéve a politikai célszerűség és a bürokratikus merevség szeszélyei miatt.

Ez a tanulmány amellezt érvel, hogy a kommunikációs formákat finomabb egyensúlyba kell hozni, nagyobb figyelmet fordítva az ifjúságsegítés elméleti szinten tájékozott, jelentés alakító (meaning-making) elemzésére. Az ifjúságsegítők kizárólag akkor lesznek képesek hatékonyan kommunikálni munkájukról, és ezáltal maximalizálni hatékonyságukat, a fiatalok megközelítések egyéb módjairól való tájékoztatást adva, a nemzeti politikai aggályok átlépése mellett, amikor ez a szándék eléri a befolyásos „kritikus tömeget”, amely az ifjúságsegítők közvetlen körén kívül esik. A kutatásalapú, elméleti alapon kifejlesztett és gyakorlativá formált szövegek létrehozása szükséges ahhoz, hogy létrejöjjön egy olyan érvelési tér, amelyben az ifjúságsegítés jelentősége, értékei és lehetőségei hatékonyan kommunikálhatók – szakmai tevékenységként.

Ez a tanulmány elsősorban az Egyesült Királyságban 2004 és 2006 között végzett „Mindennapi Utazás: az ifjúságsegítés jelentőségének és értékének felfedezése” (Spence & Devanney, 2007)⁴⁵ című kutatásból származó bizonyítékokra támaszkodik. A kutatási folyamat során előzetes megbeszéléseket tartottunk öt ifjúságsegítő és öt fiatalokból álló csoporttal, hogy azonosítsuk a résztvevők legfőbb aggályait az ifjúsági ellátásban. Ezek az aggályok alapozták meg azokat a kérdéseket, amelyek a résztvevők megfigyelésének vezérfonalaként szolgáltak 15 különböző projektben, különböző földrajzi régiót és számos ifjúságsegítési megközelítést képviselve. A résztvevők megfigyelése során, a kutatási naplók mellett, a kutatók 51 „irányított” beszélgetést folytattak az ifjúságsegítőkkal, és 105 – a projektekből résztvevő – fiatalal készítettek interjúkat. A kapott ismeretek világos egyezést mutatnak más, közelmúltbeli kutatási projektek eredményeivel, amelyek az ifjúságsegítés gyakorlatára és az ifjúsági dolgozók perspektíváira összpontosítanak (pl. Crimmens et al., 2004; Harland & Morgan, 2006; Yates & Payne, 2007).

45 A brit „Big Lottery” által finanszírozott, 2004 és 2006 között, a Durham Egyetem és az önkéntes ifjúsági szervezet, a Weston Spirit együttműködésével.

Az ifjúságsegítés megértése

Az ifjúságsegítés – a figyelmének középpontjában álló fiatalok strukturális erőtlenségét tükrözve (Lalor et al., 2007) –, egyike a legkevésbé finanszírozott, legkevesebb képviselőt számláló munkáknak, melynek munkavállalói a legalacsonyabban fizetett szakemberek közé tartoznak az oktatási/egészségügyi/szociális munka területén. Még akkor is, ha az ifjúságsegítés törvényben előírt támogatással rendelkezik, mint ma Írországbán, gyenge a pozíciója a törvényben előírt szolgáltatások körében, és az önkéntes szektortól való jelentős függése, az erőtlenségét jellemzi. Még akkor is, ha további finanszírozást vonz, a konkrét társadalmi aggályok és kérdések megválaszolásához, ahogyan Észak-Írországbán történt, ahol a „békeosztalék” a növekedés és a fejlődés konkrét lehetőségeit kínálta fel, az ilyen finanszírozás feltételei időbelileg korlátozottak és ideiglenesek az ifjúságsegítésen kívüli célokhoz viszonyítva (Harland et al., 2005). Az ifjúságsegítésre elsősorban, mint más oktatási és jóléti szolgáltatások kiegészítő területére tekintenek, melynek prioritásai az idetartozó rendelkezések határain belül találhatóak.

Strukturális marginalitása következtében az ifjúságsegítés napirendjeit gyakran negatív témák dominálják, mint a kirekesztés, az elidegenedés, a fiatalok problémái, konfliktusai vagy az ifjúság társadalmi problémái. Ebben a környezetben a pozitív megközelítésű ifjúságsegítés nehezen értelmezhető; diskurzusait más szakmákból származó feladatmeghatározások „gyarmatosították”. Ez tükröződik az ifjúságsegítés negatív meghatározásában is. A „Mindennapi Utazás” című kutatásban időről időre a munkavállalók (és a fiatalok) az ifjúságsegítést elsősorban „nem tanításként” írják le. Harland és Morgan (2006: 9) ugyanerre az eredményre jutott. Megállapították, hogy az észak-írországi dolgozók között „több egyetértés van arról, hogy *mi nem az ifjúságsegítés*”. Még akkor is, ha a munkavállalók pozitívan írják le, hogy mit is csinálnak, gyakran összehasonlítják azt más szakmákkal annak érdekében, hogy rámutassanak saját munkájuk értelmére:

Nincsenek napirendjeink, mint például a szociális munkásoknak, vagy tanároknak... Ez nyitott. Nyitott, és szabad teret is ad nekik, amit nem kapnának meg máshol (Ifjúságsegítőt idézve Spence & Devanney, 2007: 72).

Ironikusan, lehet, hogy az ifjúságsegítők annyira képzettek verbálisan, hogy nehézségekbe ütköznek az ifjúságsegítéssel kapcsolatos tartós konszenzus elérésében. Az ifjúságsegítők a finanszírozási lehetőségek kiaknázásának szükségessége miatt, nyelvezetüket nem a saját maguk által alkotott körülményekhez igazítják. Olyan közönségnek adnak elő, akik munkájukban előre meghatározott menetrendekkel rendelkeznek a fiatalok előre meghatározott törekvéseivel kapcsolatban. Így például az – ifjúságsegítés alapját képező – „ifjúság” fogalma egy univerzális kategória, amely következetesen ellentmondásba kerül a ma oly divatos politikai nyelvvél, amely a célzott üzenetek és a kirekesztés nyelve ilyen körülmények között az ifjúságsegítés nyilvános és magán „mozzanatai” elkerülhetetlenül feszültségben kapcsolódnak össze.

A feszültségeket akkor lehet kezelni, ha az ifjúságsegítők legalább bizonyos gyakorlati körülményeik felett megtartják az irányítást, de a célmeghatározás és az eredmények által vezérelt elszámoltathatósági folyamatok hatása, amelyek az állam fokozott beavatkozását jelentik, rendszeresen kolonizálják a munkavállalói autonómia számára rendelkezésre álló teret. Mint, ahogy egy Skóciában dolgozó munkavállaló kifejtette Spence-nek és Devanney-nak (2007: 119):

Sok változás történt Skóciában az ifjúságsegítés terén... Ez a Községi Tanulás Fejlesztésének részeként alakította ki az ifjúságsegítés előrehaladását, a közösségi tervezés előterébe helyezte, és megmutatta, hogy az ifjúságsegítés az iskolákkal való együttműködés elsődleges partnere. Ez addig jó volt, amíg az ifjúságsegítés volt a „szegény unokatestvér”, de egyben ijesztő is, mivel most mindenki azt figyeli, mit is csinál az ifjúságsegítés. Ez új, szigorúbb rendszerekhez vezetett a munka igazolására.

Ha azt szeretnénk, hogy az ifjúságsegítés virágozzon, elengedhetetlen, hogy az ifjúságsegítés nyelve olyan legyen, amelyet a politika megért. Ez nem jelenti azt, hogy kizárólag egyetlen egy út lesz. Sőt azt sem, hogy a prioritások és a fogalmak statikusak lesznek. Azonban azt sugallja, hogy a vitáknak központi referenciapontok körül kell forogniuk, és hogy az ifjúságsegítés határainak felismerhetőnek kellene lennie. Ez főként azt jelenti, hogy egy olyan elméleti és szakpolitikai nyelvet kell kifejleszteni, amely alapja a gyakorlat realitásából származik, ahhoz kapcsolódik vissza.

Fennál a kísértés, hogy úgy gondoljuk, egy ilyen nyelv az ifjúságsegítés módszereinek, céljainak és értékeinek világos és közösen elfogadott definícióiból származhat. Figyelembe véve azonban az ifjúságsegítés munkafeltételeinek változékonyságát, ahogy azt Harland és Morgan (2006) kutatása is igazolja, nehéz konszenzusra jutni bármely standard meghatározást illetően. A fogalommeghatározások hajlamosak arra, hogy függenek azoktól a történelmi és szervezeti kontextusoktól, amelyekben létrejöttek, és önmagukban soha nem tudják teljes mértékben képviselni a gyakorlat azon gazdagságát és nyitottságát, ami a jelentések folyamatos javítását és átdolgozását teszi szükségessé. Annak változatlan meghatározása, hogy mi az ifjúságsegítés, vagy milyennek kellene lennie, szükségszerűen a gyakorlat formális keretei között szerepel. Például az ír Ifjúságsegítési Törvény (2001, s. 3) által kínált definícióban az ifjúságsegítést a következőképpen határozzák meg:

Tervezett oktatási program, amelynek célja a fiatalok személyes és társadalmi fejlődésének elősegítése és erősítése, önkéntes részvételük révén... amely:

a) formális, tudományos és szakképzésük kiegészítése; és

b) elsősorban önkéntes szervezetek nyújtják.

Ez a konkrét meghatározás céltudatosan strukturált, és egyértelműen „kiegészítő” jellegű megközelítésként mutatja be az ifjúságsegítést mind az intézmények, mind az intézménytípus keretein belül, ezáltal megerősítve a szakma viszonylagos és másodlagos státuszát. Mindazonáltal, annak elismerésével, hogy a fiatalok önkéntes részvételére van szükség, egyfajta rést alakít ki az ifjúságsegítők és a fiatalok közötti kapcsolatról szóló párbeszédben, ami azt sugallja, hogy az ifjúságsegítők bizonyos kontrollt gyakorolnak a gyakorlat feltételei felett. E párbeszéd határvonalai azonban korlátozó jellegűek a tanterv-tervezés és a „képzés” szempontjából. Bár a fogalommeghatározás különösen jól tükrözi, és minden bizonnyal befolyásolja az ír ifjúságsegítés fejlődésének torzulását, az általa mozgósított fogalmak mind vitathatók. A diszkurzív szakterület csak akkor fog az univerzális ifjúságsegítés elveinek aktív kommunikációs folyamatoként fejlődni, ha az ilyen fogalmak más – és talán versengő – definíciókra hivatkozva, vizsgálhatóvá és kritikusan elemezhetővé válnak. A definíciók önmagukban nem megfelelőek a feladathoz.

Ahhoz, hogy az ifjúságsegítés negatív vagy relatív ábrázolásán képesek legyünk túljutni, különösen fontos az ifjúságsegítés irányelveivel kapcsolatos fő témák melletti folyamatos elkötelezettség. Például az oktatás nyilvánvalóan központi téma, a

társadalmi nevelés, a nem formális oktatás és az informális oktatás terminológiája különböző időkből és különböző helyeken került felhasználásra, az angol nyelvű országokban végzett munka megkülönböztető jegyeinek azonosítására.⁴⁶ Az ifjúságsegítés diszkurzív területének kialakításában, és jelentésének kommunikálásában, fontos szerepet játszik az oktatási megközelítések különböző elméleti dimenzióival való összekapcsolódása.

Az ifjúságsegítés fogalma, mint „a serdülők társadalmi nevelése” (Davies & Gibson, 1967) kiemelkedő szerephez jutott a második világháború után, kitűzve a fiatalok segítségét „a szabadidejükben történő társadalmi fejlődésben” (ibid.: 1). A társadalmi nevelést elsődlegesen „a fiatalok más fiatalokkal való találkozása, egymás elfogadása és másokkal való elfogadtatása, valamint e találkozók körüli közös érdekek” foglalkoztatják (ibid.: 2). Davies és Gibson szerint a társadalmi nevelés dinamikája a kapcsolatokban rejlik, és az ifjúságsegítés elsődleges célja is az, hogy a fiatalok felfedezzék „hogyan járulhatnak hozzá, illetve hogyan meríthetnek a másokkal való kapcsolataikból” (ibid.: 2).

A nem formális oktatás olyan „tanulás és fejlesztés, amely a formális oktatási területen kívül zajlik, de strukturált és tanulási célokra alapszik” (Youth Service Liaison Forum, 2005: 13, Lalor és mtsai., 2007: 269), és tanterv alapú megközelítésekre és képzésre támaszkodik. Míg az itt idézett definíció Észak-Írországból származik, úgy tűnik, hogy ezt a perspektívát támogatja a köztársasági Ifjúságsegítési Egyezmény is. A nem formális oktatás dinamikája a fiatalok struktúrákban és programokon való részvételében rejlik, nem pedig a kapcsolatokban, és célkitűzései mind a szervezeti célokhoz, mind a fiatalok önmeghatározott érdekeihez kapcsolódnak. Amikor az ifjúságsegítés prioritásainak meghatározására vonatkozó hatáskör a mindennapi gyakorlaton kívül található, a nem formális oktatás kerül előtérbe, mert keretet biztosít a célok, stratégiák és eredmények által bizonyított elszámoltathatósági folyamatok megkönnyítéséhez. A nem formális oktatás azonban – sikere érdekében – az ifjúságsegítés kapcsolatépítésének informális jellegére támaszkodik, különösen azon fiatalok esetében, akik a kirekesztettség vagy a hátrányos helyzet miatt célkeresztben állnak.

Az informális oktatási nyelv, amely „nem strukturált és a baráti/családi kör stb. mindennapos tevékenységeinek részét képezi” (Ibid.), az ifjúságsegítés holisztikusabb meghatározása. A „Mindennapi Utazás” kutatás keretében a munkavállalók az informális oktatás terminológiáját leggyakrabban a fiatalokkal való kapcsolataik dinamikájának magyarázatára használták. Az informális oktatás, különösen angol kontextusban, egy olyan eszközzé vált, amellyel az ifjúságsegítők arra törekednek, hogy pozitívan megkülönböztessék oktatási megközelítéseiket az iskolákétól. A konverzáció középpontba helyezése hangsúlyozza a társadalmi neveléshez kapcsolódó relációs elveket, ugyanakkor figyelembe veszi, de meg is haladja a nem formális oktatás strukturális korlátait. Az informális oktatás fogalmi keretének meghatározására – az ifjúságsegítés központi értékei humanista gyakorlatként való érvényesítésének eszközeként – irányuló komoly erőfeszítéseket tettek, nevezetesen Jeffs és Smith (pl. Jeffs & Smith, 1996; Smith, 1994) munkái. Alapelveit röviden Kerry Young fogalmazta meg, aki az ifjúságsegítési folyamatokat elsősorban „erkölcsi filozófiának” tartja:

⁴⁶ Az európai kontextusban a társadalmi szervezés és a szociálpedagógia nyelve is fontos. A további értekezéseket lásd: <http://www.infed.org>.

Az ifjúságsegítők munkája az oktatás. A fiatalok életük kritikus pillanatában való támogatása, hogy megtanulják és fejlesszék a társadalomban való mérlegelés, gondolkodás és társadalmi lényekként való viselkedés képességeit. Nem úgy, ahogyan azt ők választják, hanem a „jóhiszeműség” szellemében, amelyre minden ember törekszik. Egy olyan életmódra, amelyben hűek maradhatnak önmagukhoz (Young, 1999: 1).

Young meghatározása azért különleges, mivel a fiatalokat társadalmi szereplőknek tekinti, nem csak olyan egyéneknek, akik egy bizonyos életszakaszban vannak, és hogy az ifjúságsegítés oktatási perspektívája magában foglalja a személyes „szükségleteket” átlépő eszmék halmazának előhívását.

Az informális oktatás sehol sem a politika nyelve. Az, hogy az angol ifjúságsegítőknek sikerül fenntartaniuk az informális oktatás iránti elkötelezettségüket, részben a szakpolitikai célok és a gyakorlati realitások közötti megoldatlan feszültségek, valamint a bürokratikus folyamatok tértelensége miatt áll fenn, melyek képtelenek megoldani az ifjúságsegítők és a fiatalok közötti önkéntes kapcsolat dinamizmusát és folyamatosságát. A szakpolitikai nyilatkozatokon belül hiányosságok és elmentmondások is vannak. Ezek tükrözik az instrumentálisan kívánt eredmények elérésének szükségességét az ifjúságsegítés területén, olyan körülmények között, amelyek a nem politikai döntéshozók ellenőrzése alatt állnak. A „tervezett oktatási programok” és a fiatalok „önkéntes bevonása” közötti különbség az ír *Ifjúságsegítési Törvény* (angolul: Youth Work Act) meghatározásában nem elismert; de egy olyan szakadék, amelyet át kell hidalni az ifjúságsegítés gyakorlatában. Az ifjúságsegítés beavatkozásának főbb alanyai közül sokan nem kerülnének önként kapcsolatba ifjúsági projektekkel, ha azt hinnék, hogy „egy tervezett oktatási programba fognak lépni, amelynek célja a személyes és társadalmi fejlődésük támogatása”. Bárki, aki a definíció gyakorlati alkalmazását próbálná kritikák nélkül követni, valódi kapcsolatokra való hivatkozás nélkül, komoly nehézségekbe ütközne.

Bizonyos mértékig, a struktúrával és az informalitással kapcsolatos feszültséget az Egyesült Királyság kormányának közelmúltbeli közleményében ismerik el:

A bizonyítékok... azt mutatták, hogy a strukturálatlan ellátás a hátrányos helyzetű fiatalokat vonzotta. A hátrányos helyzetű fiatalokkal való munka során az igazi kihívás az, hogy struktúrát és nagyobb szervezettséget, felügyeletet vezessen be a strukturálatlan ellátásba, amelyhez nagyobb valószínűséggel vonzódnak majd. Más bizonyítékok azt mutatják, hogy az ifjúságsegítés kulcsfontosságú szerepet játszik a fiatalok támogatásában, felkeltve érdeklődésüket különböző dolgok kipróbálására (Gyermekek, Iskolák és Családok Tanszék, 2007: 22).

Ebben a dokumentumban az Egyesült Királyság kormánya – évtizedek után – elismeri, hogy a fiatalok általában az általános ifjúsági projektekhez férnek hozzá, mert szabadidős lehetőségeket, szórakoztató és rekreációs lehetőségeket keresnek, és hogy az ilyen környezetben az ifjúságsegítők járulhatnak hozzá leginkább a „pozitív eredmények” eléréséhez. Még mindig nem világos azonban, hogy hogyan lehetne a fiatalok strukturálatlan megközelítések iránti vágyát a kormány struktúrára és tantervre vonatkozó vágyával összehangolni, az ifjúságsegítők által kínált „támogatást és kihívást” leszámítva. A probléma forrása részben a gyakorlati folyamatok diskurzusának fejletlenségében és az ifjúságsegítők gyakorlati realitásainak kommunikálásában tapasztalt nehézségekben rejlik.

A diskurzus fejlesztése

A hiányosságok és ellentmondások ellenére fontos az ifjúságsegítők néhány kulcsfontosságú aggályának politikai elismerése, beleértve az önkéntes részvételt és a struktúra és az informalitás közötti feszültséget. Ez valószínűleg azt jelzi, hogy az elmúlt években a szakemberek, oktatók és kutatók fokozott erőfeszítései arra, hogy bemutassák mi is valójában az ifjúságsegítés, a politikai döntéshozás szintjét is elérte. Növekszenek az ifjúságsegítéssel kapcsolatos szüvegalapú (írásbeli) ismeretek, melyet az ifjúságpolitika – a globális kontextusban való – fokozott figyelembevételével és az ifjúságsegítők, a fiatalok és az oktatók közötti egyre gazdagodó nemzetközi kapcsolatok (pl. Williamson, 2007) mozdítottak előre. Ezen túlmenően a professzionalizálás az ifjúságsegítés oktatásának kiterjesztését eredményezte, amely okán a szakterületen megnövekedett az egyetemi oktatók száma, valamint megtörtént az ifjúságsegítés és a kapcsolódó hivatások közötti kapcsolatok kibővítése is.

A kritikus megértés fejlesztése főként a független kommentátorok határozott erőfeszítései révén jött létre, az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék áthidalásával, a független médiát felhasználva, olyan ötletek és viták megvalósítására, amelyek kihívást jelentettek a praktizálók és a politikai döntéshozók körében, olyan értelmezésre törekedve, amely szélesebb körű jövőképet nyújt az ifjúságsegítésről, mint amit a nemzeti politikák általában előírnak. E tekintetben nem szabad alábecsülni az *Ír Ifjúságsegítés* által deklarált azon szándékot, miszerint „előmozdítsa a fiatalok és az ifjúsági szolgáltatások érdekeit – a releváns irodalom és szociálpolitikai fejlemények kritizálása és kommentálása, valamint az érdekképviselő és a kampányok bevonása révén” (<http://www.youthworkireland.ie/strategic.asp>). A szakmai gyakorlat diskurzusának kialakulásához elengedhetetlen az olyan analitikai munka, mely nem hagyja magát megfélemlíteni az erősebb „hangoktól”. Olyan, mely továbbra is megkérdőjelezi a politika filozófiai és ideológiai alapját, hogy feltárja a gyakorlat korlátait és lehetőségeit, mely vitára ösztönöz és új képzeletgazdag ötleteket mutat be, melyek a dinamikus és megkülönböztető gyakorlati hagyomány megértéséből nyert tudásból származnak.

A gyakorlat szempontjából releváns elméleti diskurzus folytatása során elengedhetetlen az ifjúságsegítéssel szimpatizáló, tudományos folyóiratok létrehozása. A nemrégiben megalakult *Ifjúsági Tanulmányok Írország* (angolul: Youth Studies Ireland), része ennek a trendnek, ugyanúgy, mint az *Ifjúság és Politika* (angolul: Youth and Policy) hosszú távú (minden számítással szembeni) fennmaradása, és a *Skót Ifjúsági Kérdések* (angolul: Scottish Youth Issues) közelmúltbeli feléléde. Ezek a folyóiratok teret biztosítanak a szakembereknek, kutatóknak és döntéshozóknak olyan témák elemzéséhez és vitáihoz, melyek közvetlenül kapcsolódnak az ifjúságsegítéshez, melyek nem kategorizálják azt egy másik szakma oldalhajtásaként, és melyek nem úgy tekintenek az ifjúságsegítésre, mint a kormányzati politika végrehajtásának eszközére. Még mindig hosszú utat kell megtenni, mielőtt az ifjúságsegítési folyóiratok és a hozzájuk kapcsolódó szövegek egyenlő státuszt kapnának más tudományos publikációkkal, de a haladás pozitív irányú. Különösen fontos, hogy az ilyen folyóiratok lehetőséget adjanak az ifjúságsegítés sajátos hangjának hallatására, a szakmai gyakorlatok és a szakpolitikai kérdések összekapcsolásával, szellemi vita és megbeszélés révén.

Az ifjúsági és a közösségi munka élen jár az új kommunikációs rendszerek potenciáljának feltárásában és kihasználásában. Ezek különösen érzékenyek az ifjúságsegítés nem hivatalos kommunikációs terére és a fiatalok érdeklődésére való reagálására. Az Informális Oktatási Honlap (<http://www.infed.org>) hozzájárul az ifjúságsegítés történetének dokumentálásához, valamint az ifjúságsegítés elméletének és gyakorlatának kommunikálásához. A közelmúltban létrehozott „Kritikusan beszélgető” (angolul: Critically Chatting) weboldal, amely szemináriumok sorozatán mutatott érdeklődés alapján készült, a konvencionális bölcsességet vitatja, és kollektív és kritikus elemzési megközelítést kíván létrehozni a politika és a gyakorlat számára (<http://critically-talking.0catch.com>). Eközben az ifjúságsegítés Írország-hoz hasonló (<http://www.youthworkireland.ie>) nemzeti és helyi ügynökségeinek és szervezeteinek honlapjai, mint például az ausztrál Clearinghouse for Youth Studies (<http://www.acys.info>) és a kapcsolódó szakszervezetek (pl. a Brit Közösség és Ifjúságsegítők Uniója, <http://www.cywu.org.uk>), valamint önkéntes vagy szakosodott szervezetek (pl. Észak-Írországi Siket Ifjúsági Szövetség <http://www.nidya.org.uk>), rengeteg naprakész információt közölnek a tevékenységekről, politikákról, gyakorlatokról, képzésről és kiadványokról, hozzájárulva az ifjúságsegítésről, és annak jelentőségéről szóló párbeszéd kibontakozásához.

Ez az egyre olyan kommunikációs tér, amelyben a megnövekedett konferencia- és műhelytevékenység révén a leírt hagyományt is tükrözi, de az elmélet-gyakorlat párhuzamosságát is bemutatja. Figyelembe veszi a gyakorlat valóságát, akárcsak az elmélet szellemi kihívásait; rámutat a történelem és a kortárs kérdések intuícióira; a politika megvalósításában felvetett kérdések feltárása mellett a politikát is értelmezi és kritizálja. Ez az a munkaterület, melyben a szakemberek narratív állításainak szöveges autoritása felbukkanhat. Az ilyen fejleményeket meg kell erősíteni annak érdekében, hogy megkönnyítsük egy olyan gyakorlati nyelv fejlődését, melyben a szóban elhangzó és a leírt nyelv is legalább egyenlő „súlycsoportban” vannak.

A gyakorlat kommunikálása

Nem véletlen, hogy az *Ifjúság és a Politika* kiváltsága volt, hogy közzé tehetett egy rövid cikket, amely – állíthatjuk –, hogy az egyik legjobb írás az ifjúságsegítés gyakorlatáról, amit valaha készítették, és amely kifejező az önállóan megalkotott szakmai diskurzus fejlődéséről. Jeremy Brent⁴⁷ írta, 2004-ben az angol ifjúságsegítés akkreditációjáról és a tananyag szerepéről szóló vitára adott válaszként. „Az ifjúságsegítés érdemeinek kommunikálása: a mosoly és a boltív” című cikk, Brent egy brisztoli ifjúsági klubban szerzett hosszú tapasztalataira támaszkodik. Érdemes idézni a „boltív” részből:

Az évek során számos olyan fiatal hunyt el, akik látogatták az ifjúsági központot: autó- és motorkerékpáros balesetek, kábítószerrel összefüggő halálesetek, öngyilkosságok, beszakadt gödör az építési területen, cisztás fibrózis. Egy fiatal halála különösen nehezen kezelhető, és a 20–30 évvel ezelőtt történt halálesetek is még mindig nagy gyászt okoznak. Így megszületett az ötlet az épületen kívüli földdarab emlékkertté átalakításáról, középpontjában valamilyen emlékművel...

A projekt egy szobrászt bérelt fel, aki a fiatalokat is bevonta a tervezési munkába. Olyan fiatalember tervét választották ki, akinek testvére karácsony napján halt meg, kábítószer túladagolásban. Brent leírja a boltív építését:

⁴⁷ Jeremy Brent 2006-ban hunyt el. Lásd a gyászjelentést a Guardian-ban és a Rapportban.

A projekt fizikai munka volt. Egy fiatal férfiről, akit itallal és drogokkal elkábított állapotban láttam a testvére temetésén (aki egy motorkerékpár-balesetben hunyt el), csöpögött az izzadság, ahogy a boltív acéldarabjait átfűrészelve megmutatkozott erőfeszítéseinek gyümölcse. Valamit csinált érte, valamit teremtett, nem csak beszélt róla. Ez volt az első alkalom, hogy úgy gondoltam, megfelelően gyászol.

A boltív létrehozásának leírását követik a szakpolitikához kapcsolódó megjegyzések:

Ez az ifjúsági munka egy erőteljes példája volt... A termék nem állt a folyamat útjában, és a projektet részben a termék határozta meg. A boltív értéke messze felülmúlja bármilyen akkreditáció értékét, amelyet a fiatalok a részvételért kaphattak volna. Valójában ebben az kontextusban az akkreditáció megalázó lenne. A tanúsítványok csökkentették volna a boltív jelentőségét, mint valamit, amelyet önmagáért érdemes megteremteni, és leértékelték volna tartalmának érzelmi mélységét.

Vélekedhetünk az érintett fiatalok tanulási eredményeiről, de ez szinte szentségtörés lenne. Ezek személyesek voltak. Eszembe sem jutna megkérdezni őket, hát még, hogy egy kérdőívet kitöltsenek velük. A projektnek, mint gyakran az ifjúságsegítésnek, nem rögzíthető eredményei voltak, olyan eredmények, melyek nem tartoznak egy értékelési úrlapra (Brent, 2004: 71-72).

Ez a részlet jól szemlélteti mind az ifjúságsegítőket, mind a munkájuk formális kommunikálásának problémáját. Brent a gyakorlati alapú történet használatával rámutat a mély érzelmekre, a személyes, saját érzékenységére a projektet illetően, szemben azzal, amit ez, az érintett fiatalok számára jelent. Ezek gyakran azok a kifejezések, amelyekkel az ifjúságsegítők verbálisan értelmezik önmagukat a gyakorlaton keresztül, és amelyek az írásbeli kommunikációból kizárt kifejezések. Tanulságos, hogy Brent nem egy vákuumban mondja el ezt a történetet, hanem kritikusan szem előtt tartja a politika egy bizonyos dimenzióját, amelyről úgy vélte, hogy negatívan befolyásolja a gyakorlatot.

Hosszú hagyománya van az ifjúságsegítők gyakorlatból származó történeteinek felhasználásának, ezzel kommunikálva munkájuk jelentését. A „Mindennapi Utazás” kutatási projekt fejlesztése mögött egy ifjúságsegítő-koordinátor fiatalokról szóló motoros projektjének története áll. Egy kis ipari telephelyen működő gyáregységben ez a projekt – főként a problémásnak nevezett és az iskolák által problémásnak tartott – fiatalok csoportjaival foglalkozott. A projekt és az iskolák közötti megállapodás formális volt, de a fiatalok részvétele megállapodás szerint történt. A helyi garázsok által adományozott régi autók használatával a fiatalok számára alapvető biztonsági technikákat tanítottak, az eszközök használatát, előkészítését és karbantartását, valamint az autómotorok szétszedését és javítását. A folyamat során portfóliót készítettek a munkájukról, és elkészítésükkor tanúsítványt kaptak. Ezt a nem formális oktatási programot informális tevékenységekkel és kirándulásokkal egészítették ki. A koordinátor nagyon büszke volt a formális eredményekre, és nagy hangsúlyt fektetett a fiatalok portfólióira. Az informális beszélgetés során azonban a hangsúlyt teljesen másra helyezte. Elmesélt egy történetet egy olyan csoportban dolgozó lányról, amelyben rajta kívül mindenki férfi volt, aki nem tudott kapcsolatba lépni senkivel, és aki folyamatosan szenvedett mostohaapja szóbeli bántalmazásaitól. A lány rendszeresen részt vett, de ritkán szólalt meg, vagy emelte fel a tekintetét. Ezután a

csoportot gokartozni vitték. A pálya nedves és csúszós volt, és egy árokba csúszott. A dolgozók odarohantak hozzá, hogy megbizonyosodjanak róla, nem sérült meg, és az árokban ülve, sárral borítva találták meg, de ő csak felnézett és nevetett kinyújtott kézzel, tenyereivel tölcserít formálva. Kezében ott ült egy béka. A történet véget ért. Nincs szükség további magyarázatra. A „bennfentessel” kommunikáló elbeszélő tudta, hogy az átadott alapvető jelentések implicit módon megértésre kerülnek.

Ez a történet, és annak elmondása rávilágított a szakadékokra, a tanulás anyagi és strukturált elemeire hivatkozó munka nyilvános bemutatása és a központi jelentések között, amelyek látszólag a projekt másodlagos és kiegészítő aspektusaiban, véletlen pillanataiban és érzelmi eredményeiben helyezkedtek el.

A történetből kiindulva, a „Mindennapi Utazás” kutatást részben azzal a szándékkal tervezték, hogy történeteket gyűjtsön az ifjúságsegítőktől és a fiataloktól annak érdekében, hogy hangjukat autentikusan lehessen hozzáadni az ifjúságsegítés fejlődő diskurzusához. Feltételezték, hogy a történetgyűjteményben azonosságokat és különbségeket is találnak majd, hogy azokat kritikusan elemezhetik „szövegként”, és ezzel megfogalmazhatják azokat a kulcsfontosságú jelentéseket és prioritásokat, amelyek az ifjúságsegítés gyakorlatának valós körülményeiből emelkednek ki.

Nem sikerült annyi történetet összegyűjteni, mint azt várták. Úgy tűnt, hogy ez a kutatási helyzet fél-formalitásával és az ifjúságsegítők kutatással szemben támasztott elvárásaival kapcsolatos. Mindazonáltal az elmesélt történeteknek világos szerepük volt. Nagyrészt azért kerültek elő, hogy legitimálják az állítást, miszerint az ifjúságsegítés beavatkozása kritikus lehet a fiatalok életének megváltoztatásában. Úgy tűnt, nincs más eszköz a változás kritikus pillanatainak kommunikálására, mivel ezek mind hétköznapiak vagy alkalmatlannak tűnhetnek, ha formálisabb nyelvre fordítják őket. A szemkontaktus, a mosoly vagy a gyászolás nem találná meg a helyét egy olyan irányelvsorozatban, amely az „élet és társadalmi készségek”, vagy a „szexuális nevelés” fontosságát hangsúlyozza. Az ifjúsági dolgozók azonban azt szeretnék sugallni, hogy amikor egy fiatal nem tud mosolyogni, a mosolygás hétköznapi cselekedete rendkívüli jelentőséggé válik. Az ifjúságsegítők kritikus beavatkozásai a mindennapos semmittevést valami rendkívülivé változtathatják.

Ami általában mindennaposnak tűnik, annak mindig nyitottnak kell lennie az ifjúságsegítők kérdései előtt. Például a következő részlet egy fiatal anyával készült interjúból származik, aki egy, a fiatal nők projektjének, életére gyakorolt hatásáról számolt be:

Kutató: És milyen változásokat figyeltél meg?

Laura: Nos, hogy ki tudtam lépni a házból. Úgy értem, nem tudtam felszállni az autóbuszra. Nem tudtam még a sarki boltba se elmenni azelőtt, aztán elkezdtem kis lépéseket tenni azzal, hogy ilyen helyekre mentem. És most tudok buszon utazni, fel tudok szállni egy vonatra, úgy értem, magamtól nem tudom megtenni, de valószínűleg magamtól is menne, mert kihívás elé állítanám magamat.

A fiatalok kifejezték, hogy ők hogyan értelmezik az ifjúságsegítők munkáját, valamint, hogy személy szerint milyen előnyük származott az ifjúságsegítésből. Ez mindig releváns volt a személyes szükségleteik és érdekeik szempontjából, és abban a pillanatban mindig hozzáadott az életük boldogságállományához. A fiatalok a saját „itt és mostokra” kíváncsiak (Anderson et al., 2005). Egy észak-írországi fiatalember ezt nagyon világosan fejezte ki:

Craig: Ez tényleg más, mert igazán visszafogott és nyugodt, inkább arról van szó, amit szeretnénk tenni, és olyan dolgokról, amiket élvezünk. Pl. én nagyon imádom a korcsolyázást, és mióta idejöttünk, mindennek a középpontjába azt helyeztük, és arról szólt, amit a korcsolyázásban csinálni akarunk. A kezdetektől fogva egészen élvezetes volt, már vagy két és fél éve, és még egyszer sem akadtam ki; soha nem jöttem ki erről a helyről dühösen. Mindig vidám hangulat volt, és alig várom a következő hetet.

Amit Craig ebben a részletben nem tár fel, az az, hogy a korcsolyázásban való részvétellel az érintett fiatal férfiak számára lehetővé tették, hogy megismerkedjenek a fiatalokkal a közösségben, vigyáztak rájuk, megvitatták a korcsolyázók közellátásának szükségességét, helyi tanácsadók mellett dolgoztak, és így elkezdték elsajátítani a demokratikus elkötelezettség művészetét. Mindezek, a korcsolyázók számára relevánsak voltak, és a demokratikus részvételük szempontjából hosszú távú jelentőséggel bírnak, de a mindennapi életük közvetlen pillanatában a legfontosabb számukra, hogy: „Soha nem jöttem ki erről a helyről dühösen”. El kellett eddig jutni, mielőtt bármi másra lehetne törekedni; az ifjúságsegítők első és legfontosabb aggálya az előrehaladás feltételeinek megteremtése és fenntartása, ami minden más fejlődést alátámaszt.

Az „onnan kell indulni, ahol a fiatalok tartanak” állandóan ismétlődő ifjúságsegítő mantra egy olyan kifejezés, amely meglehetősen esetlenül terjed ki egy bonyolult, érzékeny és magasan képzett beavatkozási folyamatra. Az onnan való (el)indulás olyan feltételeket teremt, amelyekben egyes fiatalok önkéntesen és aktívan részt vesznek egy ifjúsági projektben, végül pozitívan kommunikálnak az ifjúságsegítőkkal, ezáltal pedig megtanulják, hogyan kell aktívan részt venni a szélesebb társadalmi kérdésekben. Ez a beavatkozási folyamat magában foglalja a fiatalok életének társadalmi-gazdasági, intézményi és kulturális kontextusának megértését általánosságban, ugyanakkor képes érzékenyen reagálni az egyének és csoportok közötti különbségekre, egyéni szinten. Az elsődleges készség, amelyet arra használnak, hogy „onnan induljanak el, ahol a fiatalok tartanak”, a meghallgatás. Mivel az ifjúságsegítők tájékozottak, de nyílt módon hallgatják meg a fiatalokat, nemcsak a szavakra, hanem a csendekre és a hiányára is reagálnak, melyből beszélgetés és párbeszéd is kialakulhat. A következő párbeszéd egy kutató és egy iskolában szervezett ifjúsági projektben részt vevő fiatal nők csoportja között zajlott:

Kutató: Tudtok mesélni egy kicsit arról, amit az ifjúságsegítők munkájáról gondoltok?

Mary: Nem engedik, hogy az emberek az utcára kerüljenek.

Chrissy: Olyanok, mint a tanárok, tanítanak minket, de szórakoztatóbb és izgalmasabb módon, és tisztelnek minket.

Rosie: És meghallgatnak, amikor beszélni akarsz velük.

Leanne: A tanárok unalmasak.

Mary: És kiabálnak veled.

Kutató: És úgy gondoljátok, hogy az ifjúságsegítők ettől eltérnek?

Rosie: Igen.

Chrissy: Maureen [az ifjúságsegítő] meghallgat minket és segít nekünk.

A következő részlet fiatal nők projektjéből származik:

Kutató: Mi a segítők szerepe, mit gondoltok mi a feladatuk, és miben segítenek, ha csatlakoztok a projekthez?

Jane: Halálisan barátságosak, mindig, minden alkalommal, amikor bejössz. Mindig mosolyognak.

Katie: Mindig mosolyognak.

Kelly: Halálisan támogatók és ösztönzők, de tényleg.

Helen: És ha valakinek szüksége van rá, hogy meghallgassák, mindig ott vannak, hogy meghallgassanak.

Katie: Ha segítségre van szükséged, bármikor felhívhatod őket. Mert tudod, nem fognak szórakozni veled, megmondják, hogy „segíthetek neked ebben és ebben”.

Jane: Úgy tűnik, hogy érdeklődnek irántad.

Kutató: Szóval, mintha időt szánna rád és ilyesmi? Úgy értem, ez különbözik a többi élményedtől, vagy...

Katie: És mindenkit egyenlőnek tartanak.

A fiatalok boldoggá és barátságossá tétele, az ifjúságsegítők egész személyének bevonását igénylő folyamat, amelyben a személyiséget nem lehet teljesen elkülöníteni a szakembertől. Szakszerűségük szükségszerűségét a személyes kommunikáció bevonása jelenti. Ahhoz, hogy a fiatalok elkötelezzék magukat, hinniük kell abban, hogy az ifjúságsegítő nemcsak szakmai ügyként, hanem személyes szinten is törődik a jólétükkel. Szintén lényeges, hogy a kutatásban résztvevő ifjúságsegítők is hittek ebben; úgy vélték, hogy a „kapcsolatok” állnak a gyakorlatuk középpontjában. Ugyanakkor az ifjúságsegítők is tudják, hogy a személyes és a relációs nyelv a közkommunikáció mélyen problematikus területe. Így például a fiatalok baráti nyilatkozataira válaszolva a segítőknek meg kellett magyarázniuk, hogy nem lehetnek személyes szinten barátok, csak egyfajta „minta barátok”. Az egyik segítő bocsánatkérően beszélt a „szeretet” fontosságáról munkájában:

Claire: Ez egy olyan fajta szeretetet ad nekik, bár a szeretet valószínűleg nem megfelelő szó rá manapság, mert túlságosan ki lett szakítva a kontextusból, de ők ezt egy bizonyos mértékig megértik. Ez az egyik fő dolog amire a srácoknak szüksége van, és nem csak a fiatalságnak, hanem mindenkinek, mindenkinek szüksége van erre a szeretetre és valakire, aki igazán törődik velük. Olyan sok embert ismerek, akik az mondják: „Meg fogom ölni magam, senki sem szeret”, némelyikük ezt csak kitalálja; de másoknak talán tényleg nincs senkijük. Lehet, hogy vannak barátaik, de talán nem tudnak összehangoltan működni a barátaikkal, és pedig erre szükségük van.

Susan: Ez az elfogadás, nem igaz? És arról is szól, hogy te elfogadd a másik személyt. És néha meg is dorgáld őket, mert a viselkedésük jellegét elfogadhatatlannak fogod tartani, de ezzel nem azt akarod mondani, hogy te nem vagy elfogadható.

Végző soron a kapcsolatok, a szeretet és a barátság e nehéz területein az ifjúságsegítés nyelve a legelmaradottabb. A törvényes támogatásból származó szakmai diskurzusok során az érzelmek nyelve teljesen elutasított. Túl rendezetlen a bürokrácia és a politikai döntéshozók számára, túlságosan elégtelen a hatalom képviselői számára, és túlságosan zavaró az oktatók észszerűségéhez. Mégis ezen a vad területen található meg szerepük valódi hajtóereje, amely az ifjúságsegítők fiatalokkal való munkája mögött rejlik. Ahhoz, hogy az ifjúságsegítést teljes mértékben szakmai tevékenységként ismerjék el, elengedhetetlen egy olyan nyelv létrehozása, amely ezt kifejezi. Ez kritikus kihívást jelent a szakmaiság domináns jelentésének és a politikával összekapcsolt ifjúságsegítés meghatározásának.

Következtetések: mit lehet tenni?

Az ifjúságsegítés hatékony kommunikálása érdekében számos kérdéssel kell foglalkoznunk. Ez nem egy teljes lista, de a szakma jövője szempontjából, mint informális oktatási gyakorlat, döntő jelentőségűek.

Először is, bár az ifjúságsegítők munkájának dimenzióira vonatkozó információk már nyilvánosan hozzáférhetőek, néhány kulcsfontosságú elemük mégis el van hallgatva. A beavatkozás strukturált és formális elemei könnyen elérhetőek a közsférában, és prioritást élveznek a professzionalizmus formális diskurzusaiban. Foglalkozni kell ezekkel az elhallgatott dolgokkal, kritikus megközelítést kell alkalmazni a politikai szaknyelvre, és nagyobb mértékben kell fejleszteni az informalitás nyelvét. Itt a hatalom valódi kapcsolatai forognak kockán, mert a nyelv az ilyen kapcsolatokat reprezentálja. Ezért fontos megtárgyalni az ifjúságsegítés kialakulásának módját a szakemberek és a politikai döntéshozók közötti hatalmi rendszer keretében.

Másodszor, az ifjúságsegítőknek vissza kell szerezniük és fejleszteniük kell saját szellemi és gyakorlati törtnelmi gyökereiket. Egy tevékenység sem tudhat magáénak szakmai státuszt és közbizalmat, ha nem rendelkezik saját történelméről ismeretekkel, amely segíti a jelenlegi cselekvései megerősítését és a jelenlegi vitákról való tájékoztatást. Vannak fontos klasszikus szövegek, kutatási jelentések, felvételek, filmek és archívumok, amelyek egy koherens és nemzetközi tudásállományról beszélnek, amely nincs kiaknázva, mivel az ifjúságsegítők a jelenlegi sürgető valóságot próbálják meg kezelni, és a legfrissebb politikai prioritásnak megfelelni. A történelmi szövegek gyakran olyan gyakorlati nyelvet használnak, amely nem csak a korábbi időkre vonatkozik, hanem egyetemes érvényességgel rendelkezik. Az ifjúságsegítés szövegtörténetének visszaállítása elengedhetetlen a megkülönböztető szakmaisághoz és a dinamikus szakmai identitás kommunikálásához. Az ifjúságsegítés elmélete és gyakorlata közötti szakadékot át kell hidalni, és az ifjúságsegítéssel foglalkozó oktatóknak különösen figyelniük kell a szellemi feladatok ellátására és a diákok lelkesítésére, hogy a szakma érdekeinek előmozdítása érdekében a gyakorlatot, az elméletet és a tudásalapot ne különálló vállalkozásokként kezeljék. A reflexió önmagában nem elegendő.

Harmadszor, az ifjúságsegítéssel kapcsolatban lévők felelőssége, hogy kritikusán részt vegyenek egy olyan párbeszéd kialakításában, amelyben a politikusokat következetesen emlékeztetik a gyakorlatra. A politikusokkal folytatott közvetlen vita nélkül a munka, a valóság egy olyan változata szerint alakul, amely nem veszi figyelembe azon fiatalok nézeteit és felfogásait, akik leginkább ki vannak zárva az állampolgárság, a részvétel és a pozitív társadalmi kapcsolatok előnyeiből. Az ifjúságsegítőknek nincs szükségük kutatókra, hogy azok kommunikálják a gyakorlatuk értékeit és jelentését. Ezt maguk is megtehetik, de a gyakorlatban, a jelentőségteljes értékek megerősítésének első szakaszában az ifjúságsegítőknek egymással kommunikálniuk kell és közösen kell eljárniuk. Időt kell biztosítani az ilyen tevékenységekre, hogy az ne legyen a mindennapi elszigetelt helyzet nyomása alatt.

Negyedszer, az ifjúságsegítési folyóiratok olvasása és cikkek publikálása segíthet a szellemi párbeszéd kialakításában. Az ifjúságsegítés értékeinek és folyamatainak kommunikálásánál is figyelembe kell venni az egyéb szakmákból és más médiából származó, kapcsolódó szövegek értékét. Az ifjúságsegítés önmagában nem zárt. Vannak olyan szakterületek, amelyekkel átfedésben állnak, és amelyekkel általánosan értelmezhető nyelven kell kommunikálniuk. Csak a kapcsolódó szakmák lehetőségeinek és prioritásainak felismerésével lehet egyértelműbbé tenni az ifjúságsegítés

szakmai határait és kihívásait. Csak más szakmabeliekkel folytatott, egyenlő intellektuális szinten zajló kommunikációval lehet az ifjúságsegítést egyenlő mértékben pozicionálni az oktatási és jóléti szakemberek körében.

Végül elengedhetetlen, hogy a feltörekvő szakmai diskurzust ne torzítsák vagy tegyék kiegyensúlyozatlanná a munka affektív, érzelmi és interperszonális aspektusainak figyelmen kívül hagyásával. Ezek kezelése energiát, időt és komoly készséget igényel. Létezik gyakorlati nyelv, jelenleg az ifjúságsegítők anekdotáiba fonva és a törtélelmi szövegek oldalain elrejtve, melyek a szakma egészének szempontjából elengedhetetlenek. A kortárs diskurzusokban az ilyen nyelvet elsősorban a hit alapú megközelítésekben lehet megtalálni: abban a kontextusban is megengedett. Ha az ifjúságsegítés virágozni szeretne, az ilyen nyelvet is be kell vonni. Ellenkező esetben az ifjúságsegítői identitás központi eleme sérül. És végső soron, ilyen nyelv nélkül az ifjúságsegítés – fiatalok életében betöltött hasznossága és előnyei – szerepének kommunikálása egyszerűen a munkások személyiségétől, karizmájától és bátorságától függő, véletlen kérdéssé válik. A gyakorlat érzelmi aspektusai nélkül, amelyeket az ilyen nyelv kifejez, az ifjúságsegítés nem működik és nem is működhet.⁴⁸

48 Köszönetnyilvánítás

Szeretnék köszönetet mondani Mary Mescalnak, hogy megadta nekem a lehetőséget, hogy 2007 szeptemberében a Kilkenny-i Ossory Ifjúsági Szolgálat konferenciáján beszélhessek, amely a tanulmány mögötti eszmefuttatást ösztönözte.

A kutatás, közpolitika és gyakorlat közti összefüggések

Anthony E. Azzopardi

Kutatás, szakpolitika és gyakorlat – néhány gondolat a kapcsolatukról

Bevezetés

A kutatási projekt alapvetően oktatási jellegű, és számos olyan jellemzője van, mint a hatalmas beruházásokat tartalmazó vállalkozásoknak. Mint sok más, az oktatás területén használt kifejezés, az „oktatási vállalkozás” is a gazdaságtudományokból kölcsönzött. Többek között a „gyermekünk jövőjébe való befektetésről”, „tananyagról, mint termékről” és „oktatásról, mint fogyasztói cikkről” beszélünk. Más szavakkal, a kutatás, mint oktatási vállalkozás több érdekelt jelenlétét feltételezi. Ilyen szereplő maga a kutató, ilyenek az adatgyűjtési folyamatban részt vevő válaszadók, a kutatást támogató, vagy arra megbízó ügynökség, az egyetem, amely a projekt végén vagy az értekezés benyújtása esetén értékelést ad, végül ott vannak az ügyfelek vagy a szolgáltatást igénybe vevő személyek, amikor a kezdeményezett tanulmány célja, hogy befolyásolja például egy szakpolitikai javaslatcsomag vagy célkitűzés végrehajtását. Ilyen elképzelés mentén a partnerség fogalma is „belép a képbe.”

A partnerek jelenléte megköveteli a hatékony és eredményes vezetési készségeket a kutatótól. Következésképpen a kutató részt vesz:

- a. egy koherens és megvalósítható átfogó stratégia kialakításában;
- b. az egyértelmű fogalmi keret meghatározásában;
- c. a szenzitív adatokra vonatkozó, etikai helyes, megközelítési módszer alkalmazásában, valamint a válaszadók számára a titoktartás és anonimitás biztosításában;
- d. a jó kommunikációs és tárgyalási készségek alkalmazásában;
- e. egy olyan terv megfogalmazásában, amelyen keresztül a végső jelentést a célközönség, és általánosságban a nyilvánosság elé hozhatják;
- f. egy érvényes, megbízható és olvasható jelentés elkészítésében, amely végső soron a tudás növekedéséhez vagy a változások előmozdításához vezet.

Egy másik kifejezést kölcsönözve a közgazdasági területről, a „termék értékesítése” az utolsó szakasz, amely lezárja a kutatási folyamatot. Valóban, az eladáshoz szükséges a népszerűsítési kampány. Míg a magasabb fokozat eléréséhez a kutató próbálja meglepni a mentorát és a potenciális vizsgáztatókat egy nagy adag gondossággal, kemény munkával és tudományos kiválósággal, egy megbízott munka esetében az ügynökségnek nem szabad megkérdőjelezni a kutató azon lehetőségét, hogy ötleteket közvetítsen és a végső munkát közlétegye. Ezért mindenképpen elengedhetetlenek mind a nyílt, mind a rejtett tárgyalások, a tanulmány szabadságfokának mértékéről és megállapításainak terjesztéséről. Egy olyan kutatás, amely nem ösztönöz vitát, és amely nem képezi a nyilvánosság vizsgálatának tárgyát, a könyvtárak polcain fog megporosodni. Egy emlék marad csupán, idő és (elfecsérelt?) energia egy olyan

folyamatban, amely segíthetett volna megváltoztatni a cselekvési irányokat. Talán segített volna egy hivatalnak a küldetésnyilatkozatában, vagy egy közszolgálati osztálynak az ügyfélszolgálati politika kialakításában.

Ifjúságkutatás

Egészen pontosan, a fiatalokat érintő kérdésekkel kapcsolatos kutatási munkát egy olyan konkrét, egységesítő folyamatba kell integrálni, amely az észleléseket és elvárásokat dinamikus és mélyen gyökerező cselekvésre fordítja, amely tartós hatást gyakorol a fiatalok önéletrajzára (Azzopardi, 1998). Ezen a ponton megjelenő hatások a kutatás egyik fő célját alátámasztó „háromlábú szék” körül forognak, nevezetesen: „A kutatás olyan értékes, mint amennyire a szakpolitikát és a gyakorlatot befolyásolja.” Az elmúlt három-négy évtizedben az a szakirodalom, mely szerint az ifjúságkutatás nem képes befolyásolni az ifjúságpolitikát és gyakorlatokat, meglehetősen bőséges (Hurrelmann és Engel, 1989; Coleman & Warren-Adamson, 1992; Fornas & Bolin, 1995; Garratt, Roche & Tucker, 1997; Wyn & White, 1997; Wyn & White, 1997; Ainley, 2000). De ez nem jelenti azt, hogy az elméleti, módszertani és empirikus perspektívák mozaikjai időközben nem kerültek összeállításra. Ugyanakkor kifejezi, hogy a politikai döntéshozókat nem ösztönzik eléggé ahhoz, hogy cselekedjenek és a gyakorlatba ültessék át mindazt, amit többek között az amerikai, angol, francia, német és skandináv tudósok Stanley Hall 1904-ben kiadott *Adolescence* (magyarul: Serdülőkor) című munkája óta felhalmoztak. Bizonyíték van arra, hogy a különböző időszakokban reagáltak az „erkölcsi pánikokra”, az „erkölcstelen hadjáratokra”, a „bűncselekményekre”, a „deviáns tevékenységekre” és a „büntető szankciókra.” De az olyan témákkal kapcsolatosan készült kutatások eredményeit, mint például a család, az iskola, a szabadidő, a média, a kábítószer-fogyasztás és a dolgozó fiatalok életkörülményei, elhomályosították a hagyományos és lassú korrekciós intézkedések, amelyek a történelmi átalakulások és a már beágyazott elvek mentén közelítettek a változásokhoz a politikában és gyakorlatban. A korrekciós intézkedéseket ettől még nem kell elítélni. Rövidtávon nagyon hatékonyak, és megfelelően kielégíthetik az erőszak, a hátrányos megkülönböztetés vagy a bűncselekmény áldozatainak azonnali szükségleteit. Az állam vagy egy ügynökség politikai igényeit is kielégíthetik úgy, hogy általánosságban a társadalmi szereplők vagy különösen a szolgáltatást igénybe vevők érdekeit megosztják. Ebbe a kategóriába tartoznak az olyan tevékenységek, mint az iskolai tananyag tartalmának megváltoztatása, a szigorúbb büntetések a szerhasználókkal szemben, valamint a visszaélések elleni megelőző intézkedések biztosítása, illetve a képviselői szervek, például a nemzeti ifjúsági tanács létrehozása. Az ilyen cselekvések a konzultáció előmozdítására vagy a visszaélések megfékezésére irányuló valódi erőfeszítéseként is értelmezhetők. Amit ezek az intézkedések nyilvánvalóan nem ismernek fel, az a hatalom széleskörű gyakorlása a különböző szinteken. Míg néhány tanár általában részt vesz az iskolai tantervek vagy nemzeti alaptanterv kidolgozásában, a diákokat teljesen figyelmen kívül hagyják. A szerhasználókat gyakran először büntetik és/vagy gondozás alá vonják, és inkább utóbb, mint előbb, konzultálnak csak velük, a kezelés alatt. A reprezentatív testületek esetében pedig megkérdezhetjük: „A nemzeti vagy helyi ifjúsági tanácsokban vajon képviseltetik-e magukat a „tisztátalanok?” Ha valaki hasonló kérdéseket tenne fel a korrekciós intézkedésekkel kapcsolatban, bizonyosan több választ kapna.

Megválaszolatlan viszont az a kérdés, hogy milyen felelősséget kell vállalni a döntéseikért annak a néhány embernek, akik „hatalmat gyakorolnak” a leginkább érintettek rovására. Ez visszatéríti a vitát a hosszú távú, fogalmi keretbe vont és feltételezett gyakorlat szükségességére, egy olyan szakpolitika formájában, amely túlmutat a korrekción, és amely megalapozza a megfogalmazott, írásos változatokat (Fulcher, 1995, in Clough & Barton, 1999). Ez azt jelenti, hogy a politikát a gyakorlatnak, a valódi részvételnek (Nias, 1972, in Thorp, 1987) és azok „hatásos befolyásának” (Kinlaw, 1995) kell alakítani, akik a legjobban számítanak.

A szerző úgy véli, hogy a „kutatási muníció” segítségével a helyzet kevésbé tűnik összetettnek. A tapasztalatok, az ilyen muníció – az ifjúsággal összefüggő hagyománytiszteltet, a paternalizmussal és ambivalenciával szemben, a kutatási tapasztalatok felhasználásával nyert eredmények – továbbberősítették azt a nézetemet, hogy a lehetőségek feltárása sem nem átok, se nem csodaszer. Ez egy gyakorlat.

Elméletre alapozott gyakorlat

Az elméletre alapozott gyakorlat, vagy praxis magában foglalja azt, hogy egy adott kutatás a szakpolitika és a gyakorlat befolyásolására irányul, annak ellenére, hogy ez aligha van az egyén abszolút irányítása alatt. Számptalan korlát létezik; és a kedvező környezet rendelkezésre állása, vagy létrehozása az egyik első kérdés, amelyet a kutatóknak figyelembe kell vennie annak érdekében, hogy a kezdeményezésen keresztül hatást érjen el.

A kedvező környezet olyan, amelyben a társadalmi és politikai utitervek megérették az innovatív nézetek és/vagy alapvető változások bevezetésére irányuló kísérletre. Ha a kutató a megfelelő időben a megfelelő helyen van, és az előző bekezdésekben leírt összes kutatási munícióval el van látva, gyorsan kell cselekednie. Ha ez nem így van, akkor a cselekvés olyan környezet megteremtésére törekszik, amely azt mutatja, hogy elfogadja a kihívásokat, olyan arénákban, amelyekre akkoriban tiltott területként tekintenek. Természetesen a reakció lehet az is, hogy megkérdőjelezzük, kedvező-e az ilyen környezet. Nem vitatható, hogy egy kutató megállapításai nem szólnak olyan hangosan, mint a drámai médiacímek, vagy az érzelemmel töltött, hivatalos kijelentések. Theodore Roosevelt szerint: „A legsikeresebb politikus az, aki a lehangosabban mondja ki azt, amit mindenki a leggyakrabban gondol”. A „politikus” helyett használja az „újságcímet”, a „hivatalos nyilatkozatot” vagy a „népszerű felfogást”, és ennek megfelelően értelmezza Roosevelt szavait. Ugyanakkor a kihívást jelentő környezet kedvezősége abban rejlik, hogy a kutató képes létrehozni a kontrollrendszerek, a vezetői és intézményesített reformok kritikus mérlegelésének folyamatát, vagy akár szándékos, akár nem szándékos rejtett szövetségeket.

Az eddig elmondottak áttekintése:

- a. egy kutatás csak annyira hatékony és eredményes, mint a kutató képessége a muníciójának felvonultatására;
- b. a kutatás annyira értékes, amennyire befolyásolja a politikát és a gyakorlatot;
- c. a korrekciós intézkedés töredezett és nem emancipációs, mert csak az azonnali szükségletek kielégítésére törekszik, és figyelmen kívül hagyja a társadalom alapjait;
- d. a feltételezett gyakorlat nem habozik, hogy leleplezze a kényelmi forgatókönyvekben rejlő hatalmi politikát, ahol a döntéshozatal „néhányak” előjoga.

Következtetések

Az eddig leírtak értékelése során azt tapasztal(hat)juk, hogy több kérdés merült fel, mint amennyire válasz kaptunk. Az „elméletre alapozott gyakorlatból” eredő tapasztalatok, mint a szakpolitika befolyásolásának sarokkövei, alapos tanulmányozást igényelnek, mind a kutató saját tapasztalatai és készségei terén, mind a kontextusbéli változók tekintetében, amelyek kedvezőek vagy korlátozóak lehetnek.

Ebben a tekintetben két kérdéscsoportot vázolunk fel, az olvasók általi megfontolásra, mind egyéni szinten, mind műhelymunka feladatként:

A. A kutató előrejelzése

1. Egyetért-e azzal, hogy a kutatási projekt eredményeit nem szabad magántulajdonnak tekinteni? Milyen mértékben lép be a „partnerség” fogalma a szókincsébe?

2. Elfogadja-e a bevezetőben felsorolt „kutatási muníciók” listáját? Hozzáadna vagy törölné bármelyik elemet? Elég „felszereltnek” érzi-e magát?

3. Hogyan értékelné az „értékesítési” készségeit?

Milyen stratégiákat alkalmazna a promóciós kampányában?

Elképzelhető-e valamilyen különleges nehézség a kutatási projekthez szükséges pénzeszközök megszerzésében? Ha igen, hogyan kezelné a helyzetet?

4. Az Ön kutatásával kapcsolatban, meg van-e győződve arról, hogy a közzétett munkája, ha elfogadásra kerül, vagy egy politikához igazodik, tartós hatással lesz a fiatalok önéletrajzára?

5. Meg tudja-e értékelni, hogy az eddigi munkája, vagy az éppen kialakulóban lévő munkája, milyen mértékben járult hozzá az „erkölcsi pánikhoz” vagy a „korrekciós intézkedésekhez”?

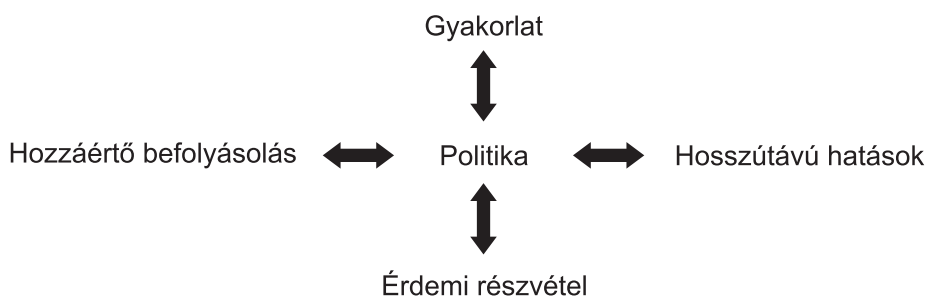
B. Kontextusbéli változatok

Bármely, a kutatásban javasolt intézkedés, amely a szakpolitika befolyásolását célozza, „politikai aknamezőnek” tekinthető. Előfordulhat, hogy egy népszerű felfogás, vagy valamely hivatalos nyilatkozat lerombolásában is részt vehet. De az is előfordulhat, hogy akaratlanul bizonyos véleményeket és hiedelmeket támogat.

Egyetért ezzel?

Biztos abban, hogy a kutatási eredményeit elismerhetik, azok relevanciája és érvényessége miatt?

Mit tud ebből a diagramból kihozni?



Az első bekezdés utolsó mondata alapján a „lehetőségek feltárása” nem tekinthető sem „anathema-nak” (egy utált dolognak), sem „csodaszernak” (univerzális gyógyszer). Ezt „praxisnak” nevezték (feltételezett gyakorlat, vagyis az elmélet, amelyet a gyakorlat ugyanolyan mértékben támaszt alá, ahogy a gyakorlatot az elmélet).

Mi a véleménye erről?

A cikk szerint a „kedvező környezet” elérhetősége vagy létrehozása elsődleges fontosságú a kutatási projekt sikeréhez.

Hogyan jellemezne egy kedvező környezetet? Valaha dolgozott ilyen környezetben?

Úgy érzi, hogy a jelenlegi kutatási projektje egy ilyen környezetben helyezkedik el?

A politikai döntéshozókból gyakran hiányzik a törekvés és idő, hogy a megalapozott, kutatáson alapuló politika megfogalmazására, vagy inkább elfogadására irányuló cselekvésükre reflektáljanak. Ezeket politikai és gazdasági nyomás is korlátozhatja.

Képzelve el, hogy Ön egy politikus, akit felhatalmaztak, hogy tanácsot adjon a kormánynak az ifjúságpolitika megvalósításában. Hogyan kezdene hozzá?

René Bendit

A különböző társadalmi szereplők lehetséges hozzájárulása a fiatalokkal kapcsolatos tudástermeléshez⁴⁹

Bevezetés

A fiatalokról szóló tudás társadalmi termelésének forrásaira és módszereire való reflektálás azt jelenti, hogy elgondolkodunk azon, vajon a különböző társadalmi szereplők, elsősorban az ifjúságkutatók, pedagógiai szakemberek és ifjúsági politikusok miként járul(hat)nak hozzá a fiatalok életének jobb megértéséhez az EU-tagállamokban? Ebben a kontextusban szintén fontos szempontok a fiatalok által generált ismeretek. Az ifjúsági tudás együttes társadalmi létrehozásának forrásairól és módszereiről elgondolkodva, első lépésként meg kell határozni, hogy mit kell érteni a tudás „társadalmi termelése” alatt? Mit jelent mindez? A különböző társadalmi szereplők képesek közösen létrehozni a fiatalokról és az ifjúságpolitikáról szóló ismereteket? Ha igenlő választ adunk erre a kérdésre, milyen szerepet játszhatnak a különböző szereplők (ifjúságkutatók, politikusok, ifjúságsegítők, fiatalok stb.) ebben a folyamatban?

A konferencia előadói elemezték és megvitatták ezeket a kérdéseket. Különösen Lynne Chisholm, aki bevezető előadásában egy érdekes elméleti keretrendszert mutatott be, amely megfelel e céloknak is. A „mágikus háromszög” metaforájával, Chisholm egy „feszültségmezőt” ír le, amelyben különböző társadalmi szereplők, mint például a politikusok, kutatók és a szakemberek vesznek részt az ifjúsággal kapcsolatos különböző tudásformák létrehozásában. Ezt a feszültségterületet a „konfrontáció és konszenzusépítés”, a „távolság és elkötelezettség” folyamatos dinamikája jellemzi, amelyben minden résztvevőnek meg kell tanulnia ezeket a különbségeket pozitívan alkalmazni a változások és az innováció eléréséhez. Lynne Chisholm szerint, a különbségek használatának tanulása intézményi kompetencia, amely megkönnyíti a hálózatok és az ágazatok közötti együttműködést, és az ifjúsági tudás társadalmi felépítésének szempontjából leginkább releváns szempontnak „a kutatás, a politika és a gyakorlat közötti strukturált tárgyalások terének kialakítását kell tekinteni – a gyakorlati közösségek, illetve a kölcsönös bizalom és tisztelet által megalapozott, hozzáférhető és produktív partnerségek alapján.”⁵⁰ Chisholm szavaival élve, a tudás és a fiatalok jobb megértése „megköveteli a tudásalapú multilógusok

49 A tanulmány eredetileg megjelent: Bendit, R. (2006). The possible contribution of different social actors to youth knowledge production. In: M. Milmeister & H. Williamson (eds), *Dialogues and Networks: Organising exchanges between youth field actors* (pp. 125-146). Esch/Alzette: Editions Phi. Itt kiadva a szerző és a kiadó engedélyével.

50 Lynne Chisholm: Youth research and the youth sector in Europe: perspectives, partnerships and promise. Kulcsfontosságú cím az EU-konferencián: *Organising Dialogues Between Youth Field Actors*

alapjainak megteremtését”.⁵¹ Ebből következően az ilyen strukturált kommunikációs és tárgyalási terek jövőbeli ígéreteit három fő látókörben (vagy dimenzióban) kell vizsgálni: a gyakorlaton alapuló tudás és kompetencia elismerése; az e-alapú kommunikációs és terjesztési rendszerek potenciáljának kihasználása, és egyrészt a kutatás és a politika közötti, másrészt a kutatás és a gyakorlat közötti nagyobb szinergia kialakítása. Az érintett társadalmi szereplők közötti mélyebb szinergia kialakításához szükség van: „a fiatal kutatóknak az interkulturális-összehasonlító perspektívák és módszerek terén több képzésre”; egy elkötelezett és széles körben hozzáférhető ifjúsági kutatási kiadványsorozatra, és egy valós idejű Európai Ifjúsági Ügyek Központjára, amely kiegészíti az EKCYF-t a közös kultúra létrehozása érdekében.”⁵²

Látható, hogy a tudás új, együttes társadalmi termeléséhez hozzájáruló feltételek elméleti meghatározása főként azon a feltételezésen alapul, hogy az ifjúságra vonatkozó ismeretek építése nemcsak kutatási kérdés, hanem más szereplők, köztük maguk a fiatalok tevékenységének eredménye is.⁵³ Ebből a szempontból az ifjúságkutatás fontos szereplő a tudás előállításában és irányításában, de nem az egyetlen, aki részt vesz és felelős a folyamatért. Mindazonáltal az ifjúsággal kapcsolatos új ismeretek mellett felelősséggel tartoznak a kutatási eredmények érthetővé tételéért minden más szereplő számára, mivel a hiányzó kompetenciák és ismeretek a nem kutatók oldalán korlátozzák a „multilógust”, ahogy azt Lynne Chisholm indítványozta.

E tanulmány célja szerint, az eddig a pontig megvitatott gondolatok és kommentárok eléggé világosak ahhoz, hogy megértsük, mi áll „közös társadalmi tudástermelés” fogalma mögött, valamint lehetővé teszi az együttműködési módok elméleti beazonosítását, melyek az ifjúsági terület különböző szereplői között alakulhatnak ki. Szükségtelennek tűnik, hogy tovább folytassuk a fent említett kérdésekre vonatkozó további meghatározások és válaszok keresését. Ezért ebben a fejezetben elsősorban négy szempontra fogok összpontosítani:

- a konkrét formákra, amelyekben a „mágikus háromszög” egyes szereplői cselekednek, mint pl. a kutatók és a szakemberek hálózatának európai szintű történelmi fejlődése, és az ifjúsággal kapcsolatos további ismeretek megteremtése érdekében eddig kidolgozott stratégiák;
- az egyes kezdeményezésekhez és stratégiákhoz kapcsolódó előnyökre és hátrányokra;
- a jövőbeli közös társadalmi tudástermelés és az európai összehasonlító ifjúságkutatásnak a területeire és témáira;
- néhány általános következtetésre és nyitott kérdésre, amely az e munkacsoportban folytatott megbeszélések kiindulópontja lehet.

Ezt megelőzően, és annak érdekében, hogy jobban megértsük az ifjúságot és a szociális problémákat, amelyekkel a fiatalok, politikusok, szakértők és kutatók

Through Networking and Transsectoral Co-operation (absztrakt a kulcsfontosságú üléshez). Luxembourg, június 16-18.

51 Idem.

52 Idem.

53 Ezen a ponton szeretném előmozdítani azt az elképzelést, hogy a közös társadalmi tudástermeléssel összefüggésben előállítható információ és magyarázat nem csak a fiatalok életkörülményeinek, attitűdjeinek és értékének elemzésére, illetve összehasonlítására vonatkozik, hanem a fiatalokra és más társadalmi szereplőkre is (pl. ifjúságsegítők). Ők ugyanis különböző módon konstuálják újjá a fiatalok rendkívül differenciált és komplex „valóságát”. És releváns persze a gyakorlati munkából és értékeléséből származó tudás is.

napjainkban szembesülnek, össze kell foglalni azokat a strukturális feltételeket, amelyekben a fiatalok napjainkban, a legtöbb európai társadalomban felnőnek, valamint azokat a kihívásokat, amelyekkel a globalizáció és az európaivá válás kontextusában szembesülnek. Véleményem szerint ezen a ponton meg kell kezdeni az ifjúsági tudás közös társadalmi tudástermelésének átgondolását, és következképpen ki kell terjeszteni azokat a következményeket, amit az ilyen makro-társadalmi jelenségek a fiataloknak és a társadalomnak általánosságban jelentenek.

Az ifjúság kontextusba helyezése az európai társadalmak változásának keretében, lehetővé teszi annak meghatározását, hogy az ifjúsággal kapcsolatos közös társadalmi tudástermelés milyen jelentősége lehet a szociális politikák továbbfejlesztésére ezen a területen, valamint annak vizsgálatát, hogy a különböző szereplők hogyan járul(hat)nak hozzá a fiatalok és szükségleteik jobb megértéséhez.

Ezen az alapon képesek leszünk megfelelően leírni és értékelni az ifjúsággal kapcsolatos központi ismeretterjesztő forrásokat, valamint a már létező módszertani megközelítéseket, eszközöket és hálózatokat, és azonosítani a lehetséges kutatási problémákat és kérdéseket is, melyek ma az európai és nemzeti ifjúságpolitika szempontjából relevánsnak bizonyulnak az – ifjúsággal kapcsolatos európai összehasonlító vizsgálatokkal foglalkozó vagy abban érdekelt – tudósok körében.

A kontextus: változó társadalmak – a társadalmi modernizációs folyamatok hatása a fiatalokra

Néhány évtizede, és különösen az 1990-es évek eleje óta, Európa gyors gazdasági, technológiai, politikai és társadalmi változásokon megy keresztül. Ezek a folyamatok annyira radikálisak voltak, hogy egyes szerzők, mint például Beck (1992 [1986]) és Giddens (1990), olyan fogalmakkal írják le és elemezik ezeket, mint a „poszt-ipari társadalom” és a „posztmodern társadalom”; és bár nem minden tudós fogadja el ezeket a fogalmakat, a legtöbbjük elismeri, hogy a kortárs társadalmak teljesen eltérnek a háború utáni időszak ipari társadalmaitól, azaz az 1950-1975 közöttitől.

Az EU-Európa társadalmi, amelyekben a mai fiatalok és fiatal felnőttek élnek, „modern korszerűsítő” társadalmakként jellemezhetőek, amelyek domináns szolgáltatási közgazdaságtannal rendelkeznek, amelyben a felgyorsult strukturális és technológiai változások mély társadalmi modernizációs folyamatokat váltanak ki. Nyilvánvaló, hogy a radikálisabb változások a közép- és kelet-európai új EU-tagállamokban zajlanak, ahol viszonylag rövid időn belül strukturális átalakulások történtek – a zárt államgazdaságtól a nyitott modern kapitalizmusig. Természetesen minden ezen változások hatással voltak az ifjúsági feltételekre. Mégis, nem minden tudós ért egyet a fiatalok, mint társadalmi kategória által tapasztalt változások intenzitásával és következményeivel.

A fiatalok számára az 1950-es évek óta Európa-szerte a legfontosabb változást az iskolai oktatás meghosszabbítása jelentette. Ennek a fejleménynek két fő következménye volt: a fiatalok munkaerő-piacra való belépésének késedelme, valamint a családalapítás, és az első gyermekek születésének elhalasztása. A munkába való átmenet késedelme szintén meghosszabbította a fiatalok szüleiktől való gazdasági függőségét.

Az 1960-as évek óta Európában zajló társadalmi modernizációs folyamatok másik meghatározó jellemzői a családon belüli változások. Az utóbbi évtizedekben a tipikus nukleáris család dominanciáját a poszt-nukleáris családok, azaz az elvált vagy

egyedülálló (általában női) szülők által létrehozott családok erodálják. Ez a fejlemény azzal a ténnyel jár, hogy a posztindusztriális társadalmakra jellemző a töredezett értékrendszer, amelyben az egyének jogai és a választás szabadsága, nem pedig a közösséggel szembeni felelősség, azok a nukleuszok, amelyek meghatározzák az interperszonális kapcsolatokat. És ez igaz a szülő-gyermek kapcsolatokra is.

Mindezen fejlemények, és a családjuktól való fokozott anyagi függőség ellenére, a mai fiatalok szexuális, kulturális és pszichológiai szempontból sokkal függetlenebbek, mint a múltban. Ez az emancipáció a modern családok oktatási értékeinek és stílusának változásai, és az egyének magasabb átlagéletkora – akik még nem fejezték be a teljes gazdasági és tartózkodási/lakhatási emancipációt, azaz a „teljes felnőttkorba” való átmenetet – következménye.

Összefoglalva, a technológiai és gazdasági modernizációs folyamatok mélyreható következményekkel járnak nemcsak a munkaerő-piacra, hanem az európai polgárok, és különösen a fiatalok mindennapi életére és személyes lehetőségeire is. Így például Münchmeier (Münchmeier, 1992) szerint az összes EU-tagállamban zajló europaizálódási folyamatok több és jobb életet fognak biztosítani a fiatalok egyes csoportjai számára, pl. a jól képzetteknek, míg a kevésbé képzett csoportok esetében a munkanélküliség és a munkaerő-piaci kirekesztés, és/vagy a társadalmi marginalizáció kockázata valószínűleg jelentősen növekedni fog. E hipotézis szerint a különböző európai országok és régiók között már meglévő gazdasági és társadalmi egyenlőtlenségek kiemelése valószínűleg nagyobb mértékben fokozza a társadalmi megkülönböztetést az összes európai társadalomban, és ez a differenciálás, mely különösen a fiatalok néhány csoportja által tapasztalható, alááshatja a társadalmi kohéziót Európában (Hübner-Funk & du Bois-Reymond, 1995; Sellin, 1995; Walther et al., 1999).

A modernizációs folyamatok társadalmi hatásai és az ifjúságra vonatkozó több tudás relevanciája

A fent leírt változásoknak számos társadalmi hatása és következménye van, amelyekkel a mai európai társadalmaknak szembe kell nézniük. Ezek közül a legfontosabbak: a negatív demográfiai fejlemények a legtöbb EU-országban, valamint a fiatalok (felnőttek) és az idősebb népességcsoportok közötti növekvő különbségek. Ez az aránytalanság – a legtöbb uniós tagállamban és társadalmukban – következményekkel jár a „nemzedékek közötti szerződésre” nézve. Továbbá Európa-szerte a családi struktúrákban, valamint a nemek közötti, és a nemzedékek közötti kapcsolatokban bekövetkezett változások is megfigyelhetők.

A fiatalok oktatási és szakmai képzési pályáinak megkülönböztetettsége és meghosszabbodása, amely a munkaerő-piacra való késői belépésüket feltételezi, a legtöbb uniós országban szükségessé teszi az oktatási és képzési rendszerek frissítését annak érdekében, hogy azok megfelelőek legyenek az EU-n belül, s igazodjanak a modern információs társadalmak és a posztfordista közgazdaságtan igényeihez. Ezenkívül sok országban, különösen a dél- és kelet-európai társadalmakban, közös tendenciának tűnik a fiatalok egyes csoportjainak bizonytalan helyzete az EU-tagállamok különböző nemzeti munkaerő-piacain és a fiatalok munkanélküliségének „aránytalan aránya”.

Sok európai társadalom számára problémás kérdés a fiatalok szüleikkel való hosszabb együttélése, a „zsúfolt fészkek” családok helyzetének összefüggésében. Mindkét generáció számára felmerülnek problémák: egyfelől a teljes felnőtt státuszt elérni

képtelen fiatalok továbbra is szüleiktől függenek, másfelől a fiatal felnőttek nehezen tudják összeegyeztetni a szakmai pályafutásukat (ami gyakran földrajzi mobilitást igényel) a saját család alapításával. A legtöbb európai társadalomban közösek a fiatalok értékorientációinak változásai. Ezek az individualizációs folyamatokkal állnak összefüggésben, valamint a tömegkommunikáció által ösztönzött fogyasztói kultúrák és életstílusok „transznacionalizálásával”. Ezek az individualizálási folyamatok a társadalmi és politikai részvétel hagyományos formáihoz, és a nemzeti és európai intézmények felé irányuló negatív attitűdök kialakulásához is kapcsolódhatnak.

Európában a modernizációs folyamatok egyéb társadalmi hatásai a regionális, nemi és etnikai egyenlőtlenségek alakulását tükrözik – így a fiatalok gazdasági helyzete és életkörülményei, valamint a társadalmi és kulturális egyenlőtlenségek új formái, nevezetesen a szegénységhez kapcsolódva, a társadalmi kirekesztés és fiatalok egyes csoportjainak marginalizációja, különösen az etnikai kisebbségeké és a migráns származású fiataloké.

Végül – a különböző európai országokban a fiatalok bizonyos csoportjain belül – az egészségtelen vagy kockázatos viselkedés különböző formái (dohányzás, alkoholfogyasztás, kábítószerrel való visszaélés, közlekedési balesetek, öngyilkosság, erősza- kos magatartás stb.) figyelhetők meg.

Mindezek a tendenciák, és a társadalmi beilleszkedésére és társadalmi kohézióra gyakorolt hatásai az európai társadalmakban olyan kontextust teremtenek, amelyből levonható a tudás, és különösen az összehasonlító ifjúságkutatás európai közös társadalmi tudástermelés politikai jelentősége. Új politikai kihívásokkal szembesítik mind az EU tagállamokat, mind az Európai Unió intézményeit, ezzel is szükségessé teszik a több és jobb tudás megteremtését annak érdekében, hogy megértsük a fiatalok európai életével kapcsolatos új kérdéseket (pl. ismert az Európai Bizottság ifjúságról szóló *Fehér Könyvében* – Európai Bizottság, 2001a).

Ezek a megfontolások arra engednek következtetni, hogy az ifjúságpolitikát, az ifjúságsegítést és az ifjúságkutatást az EU legtöbb országában fel kell világosítani a fent említett európai tendenciákról és különösen néhány olyan alapvető kérdésről, amelyek, véleményünk szerint nem csak a tényleges társadalmi fejleményekre nézve relevánsak, hanem az ifjúsági ismeretek közös társadalmi tudástermelés minden EU-tagállamban, például:

- Hogyan befolyásolják a gazdasági és politikai transznacionalizációs folyamatok az európai életkörülményeket, az oktatási és munkaerő-piaci lehetőségeket, valamint a fiatalok tudatosságát?
- Milyen új társadalmi problémák és konfliktusok alakulnak ki az ilyen folyamatokból a különböző európai társadalmakban?
- Milyen új identitásképző formák alakulnak ki ilyen összefüggésben, és hogyan kapcsolódhatnak az új identitások a hagyományosabb, nemzeti, regionális és helyi identitásokhoz?
- Milyen új kihívások és impulzusok erednek a már a leírt trendekből a nemzeti és az európai szociálpolitika és az ifjúságpolitika számára?
- Mi lesz a nemzeti és európai politikai beavatkozások jövőbeli szerepe az ifjúsági területen, különösen a különböző regionális, gazdasági és társadalmi életkörülmények fejlesztése terén?
- Hogyan alakíthatók ki az ilyen politikák a globalizáció által támasztott követelmények, és a helyi és regionális hagyományok tiszteletben tartása közötti szükséges egyensúly figyelembevételével?

Ezeket az általános kérdéseket olyan indikátoroknak kell tekinteni, amelyek az ifjúsággal kapcsolatos ismeretek közös társadalmi tudástermelésével kapcsolatos konkrét tematikus kérdések azonosításához vezetnek, és különösen a jövőbeli európai összehasonlító kutatáshoz.

Források és módszerek az ifjúságról szóló tudás társadalmi termeléséhez Európában

Amint láttuk, a globalizáció és az európai integrációs folyamatok hasonló társadalmi tendenciákat és problémákat határoztak meg a különböző európai társadalmakban. Ez elindította a transznacionális politikai, gyakorlati és kutatói hálózatok létrehozását annak érdekében, hogy megbirkózzon-e fejleményekkel. Az elmúlt tizenhárom évben az ifjúságpolitika és az ifjúságkutatás európaivá válása egyre fejlődő tendenciát mutat. Így például az 1980-as évek végén az Európai Bizottság „Humán erőforrás-, oktatási, képzési és ifjúsági munkacsoportja” létrehozta az ifjúságpolitikáról és az ifjúságkutatásról szóló „Memorandumot”, amelyben első ízben fogadták el a közös európai ifjúságpolitika általános elképzeléseit (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1990). Időközben az ifjúságpolitikáért felelős európai, nemzeti, regionális és helyi intézmények már értékeli az EU *Fehér Könyv* folyamatának és az európai nyílt koordinációs módszerrel összefüggésben megfogalmazott és meghatározott prioritások, és általános célkitűzések végrehajtását az ifjúsági szektorban. Ezzel egyidejűleg, az EU Lisszaboni Stratégiájának megújítása keretében egy új Ifjúsági Paktumot is aláírt valamennyi uniós tagállam.

Mindezek az új politikai keretek egyre növekvő igényeket támasztanak a kutatókkal és más társadalmi szereplőkkel, köztük magukkal a fiatalokkal szemben (lásd a *Fehér Könyv* konzultációs folyamatait). Sok elemre van szükség: megbízhatóbb és összehasonlíthatóbb információ a fiatalok európai életkörülményeiről, szükségleteiről, kívánságairól és értékorientációjáról, valamint megbízható információ az ifjúságpolitika és az ifjúságsegítés terén az innovatív „jó gyakorlatokról”. Más szóval, az európai társadalmak modernizációs folyamata fokozatosan nöeli az európai ifjúságról szóló tudás relevanciáját és az az iránti keresletet (Bendit, 2004; Berg-Schlosser és Muller-Rommel, 1987), és a különböző társadalmi szereplők és közösségeik feladata válaszolni ezekre az igényekre.

Ez az új helyzet a kutatók és a szakemberek hálózatainak továbbfejlesztéséhez, a fiatalok konzultációjának és bevonásának új formáihoz vezetett az ifjúsági ismeretek építésében, valamint az Európai Bizottság megbízásából speciális intézmények által kifejlesztett új kutatási eszközökhöz és adatbázisokhoz. Ahogy Wallace⁵⁴ kifejtette, ezekre az igényekre egy sor alulról felfelé irányuló kezdeményezéssel válaszoltak, amit mások „fent” kezdeményeztek, pl. az Európai Bizottság által végzett kutatások, az EU kutatási keretprogramjai és az EUROSTAT felmérései. Ehhez a besoroláshoz olyan harmadik típusú kezdeményezéseket szeretnék hozzáadni, amelyek „vegyes” kezdeményezéseknek nevezhetők, és amelyekben a politikai intézmények, a kutatókkal, az ifjúságsegítőkkal, és más, az ifjúságpolitika területén tevékenykedő szakemberekkel együtt új tudásforma-formákat alakítanak ki az ifjúságról és ifjúsági politikáról. Ez az eset áll fenn az Európai Tudásközpont esetében, melyet jelenleg az Európa Tanács „ifjúsági kutatói, nemzeti kapcsolattartói” közös kezdeményezé-

54 C. Wallace: “Perspectives on youth research in the New Europe”. Vitaindító előadás a 18. DJI Symposium-on, 2003. június 24

seként hoznak létre, és amely az Európa Tanács Ifjúsági Vezetősége és az Európai Bizottság keretei közt kerül megszervezésre. A következő oldalakon röviden bemutatjuk ezek felépítését és rövid történeti összefoglalását és néhány kezdeményezés főbb eredményeit.

Alulról felfelé irányuló kezdeményezések: hálózatok és kutatócsoportok

Wallace szerint az ifjúság és ifjúságkutatás területén az első hálózatépítési kezdeményezéseket az 1970-es és 1980-as évek elején a „Nemzetközi Szociológiai Szövetség (ISA)” 34-es Kutatási Bizottsága – Ifjúság Szociológiája – kezdte meg. Ez a Bizottság rendkívüli stratégiai szerepet játszott az európai ifjúságkutatók összehangolásában a „vasfüggöny” mindkét oldalán, akár európai konferenciák alkalmával, akár a rendszeres Szociológiai Világkongresszusok alkalmával (négyévenként). Az első három elnök erőfeszítéseinek köszönhetően, a hidegháború idején nagyon jó helyzetben volt Közép- és Kelet-Európában. Ez a kutatási bizottság járult hozzá leginkább az ifjúságkutatás fejlődéséhez a dél-európai országokban.

Wallace szerint, az ifjúságkutatók és a szakemberek általi újabb alulról induló kezdeményezés – az ifjúsággal kapcsolatos további tudás megteremtése és terjesztése érdekében – az „Ifjúságkutatási Együttműködési Kör (CYRCE)” létrehozása volt. Ezt 1990 tavaszán, Berlinben, négy (korábbi és későbbi) RC 34 elnök, valamint az Európa Tanács és az EU képviselői alapították. Ez a csoport – egy évtizedre – profi „képzési terep” lett az ifjúságkutatás európaivá válásának ösztönzésére. Ez a kör, amely számos releváns területen tevékenykedik, segítette az európai ifjúságkutatás és politika különböző aspektusainak összehangolását, és két kiváló „Európai Ifjúsági Politika és Kutatás Évkönyvet” eredményezett: „Az integráció puzzle-ja” (1995) és „Interkulturális rekonstrukció: Trendek és kihívások” (1990). A századforduló óta azonban a CYRCE hálózat megszüntette tevékenységét, és ténylegesen lezárták.

Egy másik nagyon releváns alulról felfelé irányuló kezdeményezés az „Északi Ifjúságkutatási Információs (NYRI)” hálózat⁵⁵, melyet az 1980-as évek elején alapítottak ebben az európai régióban az ifjúságkutatás ösztönzése és összehangolása céljából.⁵⁶ Ebben az összefüggésben és a skandináv kormányok támogatásával Dániából, Svédországból, Norvégiából, Finnországból és Izlandból származó északi kutatók az elmúlt két évtizedben közös struktúrákat hoztak létre az ifjúságkutatásra országai között, amik lehetővé tették ezeknek az országoknak, hogy egyfajta vezető szerepet töltsenek be az ifjúságkutatási know-how építésében egész Európában. Ez a tapasztalat azt is eredményezte, hogy a hálózatépítés szempontjából meglehetősen önállótóvá váltak. Tapasztalataikat Európa-szerte elterjesztették, és hozzájárultak az ifjúságkutatási szakértői hálózatok létrehozásához, különösen az Európa Tanács tevékenységei keretében.

Az 1990-es évek közepén megalakult „Európai Szociológiai Szövetség (ESA)”, két-évente tart konferenciákat, és kiváló hírű hálózattal rendelkezik; főként elektronikus formában létezik a hírek és tanulmányok cseréjére. Emiatt az ESA „ifjúsági és generációs” hálózat sokkal befogadóbb, mint a legtöbb más hálózat; a csatlakozáshoz nem szükséges, hogy az egyesület tagja legyen az egyén.

55 <http://www.nyri.org/>

56 E hálózaton keresztül mintegy 1,700 kutató, dokumentumíró, kutatási ismeretek felhasználója stb. kapcsolódik. Ennek az együttműködésnek a kialakulása 1985-ben kezdődött, és a jelenlegi NYRI keretrendszeren belül 1992 óta jelenik meg. A NYRI titkársága számos tevékenység koordinátora, producere és szervezője.

További, alulról felfelé irányuló kezdeményezések fedezhetőek fel az európai összehasonlító ifjúságkutatásokat támogató eszközök működtetésében, mint például a speciális folyóiratok létrehozása, az ifjúságkutatási eredmények rendszeres közzététele angol nyelven, valamint a nemzeti vélemények szerkesztése, a különböző EU-tagállamok, az ifjúsági és ifjúságkutatási eredményekről szóló cikkek saját nyelveken történő közzététele.⁵⁷ Az 1990-es évek közepe óta megjelent egy új folyóirat, a *Journal of Youth Studies* (Ifjúságkutatások Folyóirata). Bár Glasgow-i (Egyesült Királyság) székhellyel rendelkezik, egyre inkább az európai ifjúságkutatás fóruma lett. A második fórum a (sokkal idősebb) Nordic folyóirat, a *Young (Ifjúság)*, a *Nordic Journal of Youth Research*, amelyet angolul készítenek, és amelyet most egy szélesebb közönséget elérő nemzetközi kiadó jelentet meg. Ez a két kezdeményezés hozzájárul az ifjúságkutatás jobb információs cseréjéhez Európában. Az első folyóirat azonban még inkább anglo-centrikus megközelítést mutat, míg az utóbbi többnyire az északi ifjúsági trendekkel és problémákkal foglalkozik. Ezek egyike sem foglalta el teljesen a fejlődő európai kutatóközösséget, bár ez még kialakulhat.

Az európai összehasonlító kutatást támogató, meglévő erőforrásokon túl számos egyetemi kutatási programot és „ifjúsági megfigyelőket”, valamint az ifjúsági és ifjúságpolitikai kutatásra szakosodott állami és magánintézményi kutatóintézeteket is ismerünk, amelyek közül néhányan a kulturák közötti, és transznacionális európai kutatási projektekben is részt vesznek. A 2001-es IARD-jelentés (Schizzerotto & Gasperoni, 2001) részletesebb információkat szolgáltat ezekről.

A felülről lefelé irányuló kezdeményezések: az EU statisztikai és empirikus adatbázisai

Az 1990-es évek eleje óta a kvantitatív eszközök jelentős javulását észlelhetjük, nemcsak a szociális mutatók és változók harmonizációját, hanem az európai szintű statisztikai adatok mennyiségét, minőségét és elérhetőségét illetően is, ami növeli a megszerzett információ minőségét (Bendit, 2004). Így a különböző EUROSTAT-kezdeményezések jelentősen javítják az európai összehasonlító szociális statisztikákat különböző területeken, ahol a fiatalok fontos szerepet töltenek be (például az oktatás, a foglalkoztatás, a lakhatás, az egészség stb.), valamint a felmérések fejlesztésében és minőségében, melyek közvetlenül vagy közvetve az EU fiatalok életkörülményeire összpontosítanak. A felmérések közül említhetjük az: „Európai Közösségi Háztartás Panel” felmérést, az „Európai munkaerő-felmérést”, az „Európai Szociális felmérést”, az Eurobarométer 47.2-t („A fiatal európaiak”), az „Európai Értékelmérést”.

Ezeket a konkrét uniós információkat és adatforrásokat más, nem specifikus európai felmérések egészítik ki, mint például a „Nemzetközi Szociális Felmérési Program” és a „Világértékek Felmérése”. Ezekhez hozzá kell adnunk azokat az egyéb kvantitatív és kvalitatív megközelítéseket, adatokat és kutatási eredményeket, amelyeket

57 Néhány ilyen folyóirat: *Young*, szerkeszti NYRI 1993 óta; a Glasgowi Egyetemen szerkesztett és a Carfax Kft. által kiadott *Journal of Youth Studies* (JYS); az Európai Szociálpolitika Lapja (*Journal of European Social Policy*), szerkesztette a Bath-i Egyetem (Társadalmi és Politikai Tudományok Tanszék), és a Sage Publications Ltd. kiadta; a Taylor & Francis által Londonban és Washingtonban közzétett *Oktatási Politika*. Folyóirata (*Journal of Education Policy*); és sok más nemzetközi szaklap, folyóirat és negyedéves lapok Európában, melyek rendszeresen közzéteszik a legfrissebb ifjúságról és politikai kutatásokról szóló cikkeket, amelyek mindegyikét itt nem lehetséges felsorolni. Legtöbbször munkájukat olyan témákra összpontosítják, mint a serdülőkor, az oktatás, a foglalkoztatás, a munkaerő-piacra való áttérés, az egészségügy és a gyermek-, vagy ifjúsági szociálpolitika.

számos európai összehasonlító vizsgálat közül, amelyeket az EU Bizottság kutatási programjaival, az ötödik és a hatodik Keretprogramok sajátosságaival valósítottak meg.⁵⁸ Az ilyen kvantitatív és kvalitatív összehasonlító adatok segítségével jelentősen javultak, elmélyültek és elterjedtek az uniós tagállamokban az ifjúságról szóló ismeretek.

„Vegyes” kezdeményezések

Az Európa Tanács az ENSZ-Nemzetközi Ifjúsági Év „Részvétel, Fejlesztés, Béke” 1985-ös eseményét használta kiindulópontként számos olyan nagyszabású kezdeményezés bevezetésére, amely a társadalmi és politikai változások által generált európai ifjúságkutatás előmozdítására és dokumentálására irányult. E célból az Európa Tanács, amelyet a skandináv országok tapasztalatai erősen befolyásoltak, az Európa Tanács Ifjúsági és Sportigazgatósága által támogatott és koordinált „Ifjúsági Kutatási és Információs Szakértők” hálózatát hozta létre és intézményesítette.⁵⁹

E hálózat központi célja az Európa Tanács Ifjúsági Vezetőségének munkájának támogatása. A hálózat tagjai információcserét folytattak az ifjúságkutatás tevékenységeiről és a kutatási eredményekről, és terjesztették ezeket az ismereteket saját országukban. E hálózat keretében számos fontos kezdeményezést is megvalósítottak. Ezek a következők:

- ifjúsági és ifjúságkutatással foglalkozó speciális könyvtár létrehozása a strasbourgi Európai Ifjúsági Központban;
- európai ifjúságkutatás és ifjúsági politikáról szóló elektronikus adatbázis létrehozása és alkalmazása;
- statisztikai és analitikai jelentések közzététele az európai fiatalok helyzetéről;
- ifjúsággal és ifjúságkutatással foglalkozó szemináriumok szervezése fiatal kutatók számára.

Az Európa Tanács ifjúsági politikája szintén reflektálja a a nemzeti ifjúsági politikát, amelyben részt vettek az ifjúságkutatói hálózatok tagjai is.

Az Európa Tanács ezen kezdeményezései, az 1980-as évek közepe óta, hozzájárultak az európai „fiatalok” azonosításához. Legutóbb (2002-ben) Lynne Chisholm és Siyka Kovacheva feltárta az „európai ifjúsági mozaikot” – azaz a fiatalok európai szociális helyzetét – Európa (Tanács) akkori 44 tagállama tekintetében.⁶⁰

Az 1990-es évek végén bekövetkezett stagnálás után az Európai Bizottság és az Európa Tanács között létrejött paktum keretében újraaktíválódott a „Nemzeti Ifjúsági Kutatási Tudósítók” hálózat. Fő feladata azóta az Európai Tudásközpont megvalósításának és tesztelésének támogatása volt (lásd Bryony Hoskins fejezetét az ifjúságpolitika európai tudásközpontjának elindításáról).

58 A társadalomtudósok nemcsak Európából, hanem más világrégiókból is hozzáférhetnek a fent említett, különböző szociológiai archívumokban tárolt felmérésekből származó adatállományokhoz, például az EUROSTAT-hoz; Köln központi archívumához; az Essexi Egyetem adatbázisaihoz; a Mannheimi Egyetem szociológiai adatarchívumához; DJI német ifjúsági intézet adatbázisaihoz.

59 Ez a hálózat „nemzeti kapcsolattartókból” áll, akiket a különböző kormányok jelöltek ki, hogy támogassák és összehangolják az európai ifjúságkutatást. Manapság munkájuk az ifjúság és ifjúságpolitikák európai adatbázisának (<http://www.coe.int/youth>) létrehozására összpontosít.

60 Chisholm & Kovacheva (2002). Az Európa Tanács is részt vett a rasszizmus, az antiszemitizmus, az intolerancia és az idegengyűlölet elleni kampányokban. A demokrácia, a tolerancia és az emberi jogok előmozdításával foglalkozott. Az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatóságához hasonlóan azonban főleg az ifjúsági csereprogramok finanszírozásával foglalkozott, nem pedig az ifjúsági kutatási projektekkkel.

Speciálisabb értelemben, az EU kutatási támogatásával, az 1990-es évek közepe óta egyre növekvő tendenciát tapasztalhatunk Európa nyugati részén az ifjúságkutatás területén történő nagyobb mértékű hálózatépítésre. Ezt például az informális hálózatok létrehozásában vagy a konkrét tematikus kérdések és a kutatási projektek köré csoportosított konzorciumokban fejezték ki, amelyeket főként az EU Bizottság keretprogramjai vagy az „Európai Tudományos Alapítvány” finanszíroz. Az ifjúság területén az egyik ilyen kutatási hálózat az „Integrált Kutatások Európai Csoportja (EGRIS)”, amelyet 1993-ban alapítottak (német alapú) európai kutatási hálózatként. Két célkitűzéssel jött létre, ezek: a „fiatal felnőttek” európai koncepció kialakítása és az európai dimenzió integrálása az ifjúsági társadalmi kutatásba. Tíz év múlva az EGRIS már a társadalmi integrációról és a szociálpolitikáról szóló európai szintű vita fórumává nőtte ki magát, valamint olyan kutatási hálózattá, amely empirikus módszereket próbál kidolgozni a kultúrák közötti megközelítésekhez.⁶¹

Hasonló ifjúsági foglalkoztatási kérdésekre összpontosító vegyes kezdeményezések voltak a „YUSEDER” hálózatok, amelyek a „Ifjúsági munkanélküliség és a társadalmi kirekesztés kockázata” projekten dolgoztak, vagy a CATEWE, az „Oktatásról a munkahelyre történő átmenet összehasonlító elemzése Európában” című projekt, mely az „Európai Közösség munkaerő-felmérésén” alapult. Az 1990-es évek második felében létrejött egyéb fontos hálózatok az „Európai ifjúsági átmeneti kutatási hálózat”⁶² és az IARD hálózat „Kutatási Munkacsoport Európában” (TREU).⁶³

Az ifjúságkutatási hálózatok ezen példáin kívül megemlíthetjük azokat, melyeket virtuális információs és együttműködési hálózatokként fogalmaztak meg, és az ifjúság, ifjúságpolitikák és jó gyakorlatok adatainak dokumentálására összpontosítanak. Ezek közé tartozik az „Európai Ifjúsági Megfigyelő”, az „Ifjúság és Generáció”⁶⁴ és a „Fiatal kutatók virtuális közössége” hálózatok.

Egy másik sikeres hálózat, amely az elmúlt két évben jelent meg, a „Nemzetközi Nemzeti Ifjúsági Politikai Tanács (ICNYP)”. Habár elsősorban politikai, és nem kutatási hálózatok létrehozására törekszik, ez a szervezet óriási mértékben bővült, és nagyon sikeres nemzetközi kapcsolatokat teremtett Európán kívül és belül is. Ez segít meghatározni a fiatalság eszméjét, és politikai napirendre tűzni azt, így befolyásolva a transznacionális ifjúságkutatások irányát.

Ahogy ez a rövid történeti összefoglalóból kiderül, sok olyan stratégia és kezdeményezés volt, amely a közös társadalmi tudástermelés különböző formáit szeretne volna kifejleszteni – az ifjúság és az ifjúságpolitika terén – különböző intézményi kontextusokban, még mielőtt az európai Tudásközpont elképzelése megszületett.

Az ifjúsággal kapcsolatos tudástermelés különböző formáinak előnyei és hátrányai

A tudás társadalmi termelésére hivatkozva, a fentiekben vázolt különböző kezdeményezések és stratégiák természetesen számos előnyt és hátrányt jelentenek, amelyeket figyelembe kell vennünk a párbeszéd és az együttműködés tereinek megteremtése során. Az európai, alulról felfelé irányuló kezdeményezések és stratégiák előnyei között megfigyelhetjük, hogy lehetővé teszik az elméleti diskurzusok

61 <http://www.iris-egris.de/egris>.

62 <http://www.ed.ac.uk/ces/tiy/summary.htm>.

63 <http://www.istitutoiard.it>.

64 <http://www.valt.helsinki.fi/esa/youth.htm>.

kifejlesztését olyan emberekkel, akik ugyanazokat az általános célokat és hasonló technikai nyelvet használják. Szabad párbeszédet ösztönöznek más társadalmi szereplőkkel (kutatók, politikusok vagy ifjúságmunkások), és új betekintést tesznek lehetővé a társadalmi és ifjúsági fejleményekbe; ezért nagyon hasznosak az új kutatási kérdések és a politikai vagy pedagógiai beavatkozások megalkotásához. Továbbá lehetővé teszik az ifjúsági politikai struktúrák, a külföldi társadalmak és a fiatalok problémáinak jobb megismerését, ugyanakkor elősegítik saját struktúráink és ifjúsági problémáink jobb megértését, összehasonlítva és reflektálva saját helyzetünkre „mások” tükrében. Ezért ösztönzik az ifjúság és az ifjúságpolitikák kevésbé etnocentrikus nézetének kialakítását az EU különböző tagállamaiban. Ezek az alulról felfelé irányuló kezdeményezések szubjektív és objektív (pszichológiai, információs és szervezeti) feltételeket generálnak – a jobb európai együttműködés érdekében – a transznacionális/transzkulturális ifjúságkutatás és az ifjúságsegítés területén. Végül pedig lehetővé teszik az ifjúsági ismeretek jobb terjesztését a különböző területeken, pl. a politikusok, az ifjúságsegítők és a kutatók körében.

A fő hátrányok, amelyek az ilyen alulról felfelé irányuló kezdeményezéseket érintik: A kutató és a szakemberhálózatok hajlamosak arra, hogy saját diskurzusaikat alakítsák ki, néha jelentősen elszigetelve más társadalmi szereplőktől, így elveszítve a kapcsolatot az érdekelt felek, az ifjúsági tervezők, az ifjúságsegítők, más területeken dolgozó szakemberek (pl. tanárok), és maguk a fiatalok társadalmi megítélésével és perspektíváival. Ilyen kontextusban a szakemberek hajlamosak arra is, hogy a fiatalokra „kutatási tárgyként”, „cselekvési területként” vagy „problémacsoportként” tekintsenek, amely politikai, társadalmi vagy pedagógiai „beavatkozásokat” igényel. Ebből a szempontból az ifjúságkutatók és az ifjúságsegítők is túl nagy távolságban vannak azoktól a tárgyaktól, amelyekkel együtt szeretnének dolgozni. A kutatói hálózatok néha hajlamosak arra, hogy erősen akadémiai attitűdöket alakítsanak ki, anélkül, hogy megfelelően figyelembe vennék az általuk előállított tudás gyakorlati vagy politikai következményeit. Ilyen körülmények között a kutatókat néha jobban érdekli a saját tudományos karrierjük, mint a társadalom és a politika befolyásolása. A kutatók és a kutatói hálózatok szinte nincsenek is jelen a regionális vagy helyi ifjúsági politikai struktúrákban. Ennek oka elsősorban a helyi ifjúságpolitikai kezdeményezések hiánya, az erőforrások felhasználása, valamint a helyi önkormányzatok és más intézmények pénzügyi támogatásának hiánya.

A felülről lefelé irányuló kezdeményezések előnyei között megfigyelhetjük, hogy nagy és megbízható statisztikai adatbázisok kiépítését és fejlesztését teszik lehetővé, amelyekből sok kutató és más társadalmi szereplő is profitálhat. Ezek ösztönzik a különböző országokban létező nagyobb, tudományos és nem tudományos kutatóintézetek közötti együttműködést, és ezáltal a rendszeres társadalmi jelentéstétel alapját képezik. Az európai, nemzeti, regionális és helyi szintű politikai intézmények profitálhatnak az ilyen típusú együttműködés eredményeiből, különösen akkor, amikor azonosítaniuk kell a releváns társadalmi problémákat, meg kell határozniuk és legitimálniuk kell a politikai lehetőségeket és célokat, valamint a cselekvési irányokat és szociális programokat. A fent említett előnyök miatt az ilyen kezdeményezésekből kiinduló hálózatoknak szorosabb kapcsolata van a nemzeti és európai szintű politikai szereplőkkel. Az ilyen kutatóintézetek és hálózatok által generált adatokat és ismereteket tekintik a tudományos szakpolitikai tanácsadás fő forrásának.

A hátrányok közül meg kell említenünk a következőket: az általuk készített adatok, panorámaképek és értelmezések nagymértékben meghatározzák az alkalmazott

kvantitatív és szabványosított eszközök típusát. Ez azt jelenti, hogy az általános társadalmi mutatókon alapuló ismereteket és a kutatók észleléséből kialakított kérdésekre és témákra adott válaszokat generálják, és a korábban többnyire zárt kérdésekkel rendelkező kérdőívekben strukturáltak. Az ilyen típusú eszközök nem képesek megragadni a megválaszolandó, vagy megoldandó problémák szubjektív oldalát, és természetesen nem integrálják más társadalmi szereplők észlelését és értelmezését. Az ilyen típusú intézményi hálózatépítési kezdeményezésekben a tudásgyártás folyamata során a többi társadalmi szereplővel való kapcsolat nagyon csekély, vagy szinte nem is létezik, így az adatok értelmezése és magyarázatai többnyire erős technokratikus elfogultsággal rendelkeznek. Az ilyen megközelítések és hálózatok kontextusában előállított ismereteket gyakran a politika szereplői használják, hogy politikai érdekeik alapján legitimálják azokat a döntéseket, amelyeket már meghoztak vagy terveznek meghozni; ez azt jelenti, hogy ezt a tudást könnyen felhasználhatják politikai célokra. Végül pedig jelentős pénzügyi forrásokat igényelnek munkájukhoz, és ezért nagyban függenek következtetéseik politikai „funkcionálisától”.

A egyes kezdeményezések előnyei az alábbiak szerint foglalhatók össze: európai és nemzeti szinten többnyire (nem mindig) összehozzák a kutatókat, például nemzeti köztisztviselőkkel, az Európai Unió és az Európa Tanács tisztviselőivel, az ifjúsági szervezetek képviselőivel stb. így lehetőséget biztosítva az egymástól való tanulásra, és saját tudásuk más kontextusba való továbbítására. E kölcsönös ismeretek alapján – lehetőséget nyújtanak új, közös projektek megvalósítására, valamint az innovatív gyakorlatok tesztelésére, nyomon követésére vagy értékelésére. Lehetővé teszik az érdekes európai projektek, konferenciák, szemináriumok, kiadványok stb. részvételét is. A társadalmi szereplők széles körére és széles körű információs linkekre nyújtanak lehetőséget, amelyek nagyon jól használhatók terjesztésre és további hálózati célokra.

Ezek a egyes kezdeményezések természetesen hátrányokkal is rendelkeznek, amelyek magukban foglalják a következőket: Nagyon könnyen „társalgási klubba” válhatnak, valódi elméleti relevancia vagy gyakorlati következmények nélkül. Az EU által finanszírozott hálózatok (különösen a kutatói hálózatok) túlságosan függenek az Európai Bizottság változó prioritásaitól (különösen a Keretprogramokétól), és így a projektfinanszírozás eltelte után eltűnnek. Az ilyen típusú európai hálózatok is nehézségekkel szembesülnek az európai vagy transznacionális szinten kifejlesztett diskurzusok nemzeti diskurzusokba történő bevezetésében. E feladat teljesítésével a nemzeti kutatási, vagy gyakorlati közösségek általi megőrzést kockáztatják, amelyek gyakran csak addig lojálisak egyes kezdeményezésekhez, amíg azok sikeresek, főként, ha azok nem relevánsak az akut problémák megoldására helyi, regionális vagy nemzeti szinten, vagy amelyek nem alapulnak megfelelően klasszikus tudományos kritériumokon.

Tématerületek a tudás jövőbeli társadalmi termelésében és az európai összehasonlító ifjúságkutatásban

A releváns kutatási területek meghatározása, és a jelenlegi és jövőbeli európai összehasonlító kutatások kérdése, először is az Európai Bizottság néhány stratégiai dokumentumának figyelembevételével lehetséges, mint például az ifjúságpolitikáról szóló Fehér Könyv „Új lendület az európai ifjúság számára” (2001a). Ez az ifjúsági

politikusok, a szakértők és a fiatalok széles körű konzultációján alapult, az ifjúságpolitika konkrét kérdéseivel foglalkozik, mint például a „részvétel”, „a fiatalok tájékoztatása”, „civil részvétel/önkéntes munka” és „több információ az ifjúságról”, valamint az egyéb ifjúsággal kapcsolatos kérdésekkel, mint például az „oktatás”, „foglalkoztatás”, „lakhatás” és „egészség”, amelyek az EU tagállamaiban a jövőbeli ifjúsági politikák elsődleges cselekvési területeiként lettek definiálva.

Az európai ifjúsággal kapcsolatos releváns kutatási kérdések azonosításának másik fontos forrását az Európai Bizottság által támogatott programok jelentik (különösen az ötödik és a hatodik Keretprogramok). Az ezekben a programokban rögzített politikai és kutatási prioritások figyelembevételével, és azok összekapcsolásával más, általánosabb, de releváns európai szociális kérdésekkel, mint például a „társadalmi kohézió”, a „migráció”, az „oktatás és a tudásalapú társadalom”, az „oktatás és az egész életen át tartó tanulás”, „a jóléti rendszerek és a szociális politikák szerepe” stb. (Európai Bizottság – Kutatási Főigazgatóság, 2004), arra a következtetésre juthatunk, hogy a következő területek és kérdések lesznek a legrelevánsabbak az EU jövőbeli tudásigényei szempontjából:

- a szolidaritást vagy a generációk közötti feszültséget okozó tényezők, például a szociális rendszerekkel, a nemi szerepekkel, a családi struktúrákkal, az életmóddal és a generációk közötti tudás átadásával kapcsolatos tényezők;
- a tudásalapú társadalom és az információ, kommunikáció és egész életen át tartó tanulás szerepe a modern fiatalok életében;
- oktatás a tudásalapú társadalomban, és stratégiák a különböző társadalmi és etnikai származású fiatalok befogadására és integrációjára;
- a társadalmi tőke változó formái, és a fiatalok politikai, társadalmi és gazdasági részvétele Európában;
- a gazdasági struktúrák és a foglalkoztatás új formáinak, valamint a munkanélküliség és a társadalmi egyenlőtlenség korszerűsítése; ezek következményei a fiatal európai férfiak és nők számára;
- autonóm élet és társadalmi tényezők, amelyek elősegítik/gátolják az európai fiatalok emancipációs folyamatát;
- a globalizáció és az európaivá válás következményei a fiatalok identitás-kialakítására;
- a fiatal férfiak és nők munkaerő-piacra való késedelmes belépésének gazdasági és társadalmi hatásai, és ennek befolyása a családalapításra és a termékenységi rátára;
- kockázati magatartás és a fiatalok egészségi állapota Európában; megelőzési politikák és bevált gyakorlatok;
- a különböző ifjúságpolitikák és a nemzedékek közötti kapcsolatok nemzeti és európai szintű irányítását célzó politikáinak összehasonlítása, beleértve a „jó gyakorlatok” értékelését is.

E cikk keretében nyilvánvalóan nem lehetséges megvitatni az egyes területek konkrét tartalmát és jelentéseit, valamint a tematikus kérdéseket, amelyekből a jövőbeni európai összehasonlító kutatásra és az ifjúságra vonatkozó ismeretek közös társadalmi tudástermelésére vonatkozó kérdéseket lehet levonni. E problémák és kérdések bizonyos fokú konkretizálása megtalálható az Európai Bizottság hatodik Keretprogramjában.⁶⁵

65 Lásd az Európai Bizottság Kutatási Főigazgatóságát (2004). A program többek között a generációk közötti kapcsolatokat érintő kérdésekre, valamint a fiatalok attitűdjére, életmódjára és részvételi

Összefoglalás, következtetések és nyitott kérdések

Amint arra ez a fejezet rámutatott, korunk társadalmát a felgyorsult gazdasági és társadalmi változások jellemzik. Ezek a változások leginkább a fiatalokat érintő különböző jelenségekben szembetűnőek, mint például az ifjúsági „státuszban” eltöltött idő meghosszabbodása, azaz olyan állapotban, ahol a biológiai és szellemi felnőttkori élet nem felel meg a társadalmi felnőttkornak. Ez megnehezíti, hogy az egyes esetekben meghatározzuk azt az időtartamot, amely alatt egy férfi vagy nő „fiatalnak” tekinthető.

Bár a modernizációs folyamat erősen befolyásolja a fiatalok életét, nem helyezi egyenlő alapokra a fiatalokat Európában. Amint azt korábban említettük, a modernizációs folyamat önmagában a társadalmi élet diverzifikációjának és individualizálásának forrása. Ebben az értelemben, még akkor is, ha az európai fiatalok strukturális életkörülményeit kevésbé vizsgálták összehasonlító szempontból, mint más társadalmi kérdéseket, a statisztikai adatok és a meglévő empirikus összehasonlító kutatások kimutatták, hogy az ifjúsági feltételek strukturális szempontjai jelenleg jelentősen eltérnek az Európai Unió – és természetesen a harmadik országokban élő fiatalok helyzetéhez képest. Bizonyos értelemben ez utóbbi a fiatalok körülményeinek kulturális vonatkozásaira is vonatkozik.

Továbbá azt tapasztaltuk, hogy az elmúlt években az Európai Bizottság és az Európa Tanács erőteljesen érdekelt a fiatalok körében a tudásalapú termelés különböző formáinak támogatásában, az európai kutatóközösség integrációjával és megerősítésével az ifjúságkutatás területén. E célból az Európai Bizottság és más európai intézmények létrehozták és finanszírozzák a kulturális/transznacionális ifjúsági vizsgálatokkal kapcsolatos kutatási programokat és kutatói hálózatokat. Ebben az összefüggésben az európai összehasonlító kutatások az 1990-es évek óta jelentős előrelépést tettek, még akkor is, ha főként a kvantitatív felmérések fejlesztésére összpontosítottak, amelyek szabványosított statisztikai információkat szolgáltatnak európai szinten. A kutatás azonban önmagában nem elég, ha tudást szeretnénk szerezni az ifjúságról és jobban megérteni azt.

Ahogy Lynne Chisholm bevezető előadásában megállapította, a fiatalok jobb megértése és ismerete olyan társadalmi terek és strukturák kialakítását teszi szükségessé, amelyek lehetővé teszik a tudásalapú párbeszédet az ifjúsági ismeretek előállításában részt vevő különböző társadalmi szereplők között. Ez magában foglalja azt a tényt is, hogy a fiatalok vonatkozásában sokféle tudásforma létezik (elméleti, empirikus, gyakorlati, szubjektív stb.), amelyek mindegyike relevánsnak tekinthető az ifjúságpolitika és az ifjúságsegítés szempontjából, és össze kell hangolni ezeket, ha a tudás párbeszédes közös társadalmi tudástermelést valósággá szeretnénk tenni. Ebből a szempontból nyilvánvaló, hogy az ilyen párbeszédes folyamatokban résztvevő különböző szereplők saját nézőpontjukból, saját logikájukból és érdekeikből figyelik a fiatalokat, és ezért a szereplők közötti feszültségviszonyok mindig az ifjúságról szerezhető „több tudásért létrejövő paktumot” alkotnak. Az ilyen „paktumban” fontos, hogy minden szereplőnek a saját helyét és a saját szerepét kell betöltenie a közös társadalmi tudástermelés folyamatában, hogy elkerülhetőek legyen a zavarok, és természetesen, hogy hidak épüljenek e különböző pozíciók, érdekek és szerepek között.

Továbbá meg kell határozni azt is, hogy mit kell érteni az ifjúsággal kapcsolatos „tudástermelés közös irányítása” kifejezéssel. Itt vajon a fiatalokkal közös kezdeményezéseire, valamint az európai társadalomra és gazdaságra gyakorolt következményeikkel foglalkozik.

nyezésekre gondolunk-e, hogy új ismereteket szerezzünk az ifjúságról (pl. ifjúsági konzultációk, cselekvéskutatás stb.), vagy inkább az ifjúságkutatás eredményeként létrejött tevékenységekre és új projektekre reflektálunk, mint például az ifjúsági és ifjúságpolitikai adatbázisok kialakítása, az európai Tudásközpont vagy az ifjúsági és ifjúsági politikáról tájékoztató speciális honlapok létrehozására?

A fejezet második részében bemutatott különböző kezdeményezések elemzéséből arra következtethetünk, hogy az új strukturális információs cserét szolgáló terek létrehozása és tárgyalások más szereplőkkel – azaz a „mágikus háromszögben” való aktív részvétel – lehetőséget ad mind új ötletek kifejlesztésére, mind a kutatási, mind pedig a gyakorlati munkára. Azt is megállapíthatjuk, hogy az ilyen kezdeményezésekbe, valamint az ifjúsági konzultációkba való bevonás mélyebb jelentőséget és más motivációt adhat a kutatóknak, és a gyakorló ifjúságsegítőknél saját munkájukhoz. Másrészt a közös társadalmi tudástermelés célzó stratégia végrehajtásához kapcsolódó problémák és megoldatlan kérdések sem elhanyagolhatók:

- Hogyan lehet helyi, regionális és nemzeti szinten (meg)szervezni a különböző releváns társadalmi szereplők közötti párbeszéd hálózatépítést és kommunikációt? Hogyan lehet a hátrányos helyzetű fiatalokat bevonni ezekbe a folyamatokba?
- Lehetséges-e különböző szintű, nagyobb mennyiségű ifjúsági ismeretre vonatkozó „paktumok létrehozása”? Más szóval, hogyan tudjuk a szervezett és nem szervezett fiatalokat, az ifjúsági dolgozókat és az ifjúságkutatókat, valamint az ifjúsági projektekért felelős politikusokat összehozni annak érdekében, hogy közös kezdeményezéseket dolgozzanak ki a közös társadalmi tudástermelés érdekében (például a strukturált ifjúsági konzultációk és a nyílt koordináció módszerei, mint a Fehér Könyv prioritásainak végrehajtásának eszközei; a helyi vagy regionális vagy nemzeti ifjúságsegítés és ifjúsági tervezés, illetve helyi, regionális vagy nemzeti ifjúsági jelentések készítésére vonatkozó konkrét kérdésekre orientált kvalitatív vagy kvantitatív kutatási projektek kidolgozása)?
- Továbbá lehetséges-e az ifjúságpolitikára vonatkozó „tudáspaktum” létrehozása az ifjúságpolitika egyéb releváns aspektusaira is hivatkozva, például az ifjúságpolitika innovatív gyakorlatainak megfogalmazása, nyomon követése és értékelése, vagy a pedagógiai anyagok fejlesztése, valamint az ifjúság számára fontos információk terjesztése a fiatalok által, a fiatalok számára?
- Hogyan vehetnek részt az érintett fiatalok az ifjúságkutatási projektekben, és milyen szerepet játszhatnak a szakmai kutatók e tekintetben?
- Milyen stratégiákat és módszereket kell kidolgozni az ifjúságkutatóknak, hogy eredményeiket oly módon mutassák be, hogy az összes többi szereplő számára érthető legyen?

Amint azt ebben a tanulmányban láttuk, a közös társadalmi tudástermelés fejlesztésére irányuló, meglévő stratégiák nagyon különbözőek, és mindegyik rendelkezik előnyökkel és hátrányokkal. Meg kell tanulnunk ezen ambivalenciákkal és ellentmondásokkal együttélni. Az ebben a záró szakaszban bemutatott problémákra és kérdésekre úgy tekintünk, mint közös szemléletünk e workshop bemeneteként. Cél, hogy stimuláljuk a résztvevők képzeletét annak érdekében, hogy megkezdődjön a párbeszéd, amely elősegítheti a már létező tudástermelés szerkezetének javítását.

Andreas Walther

Az ifjúsági átmenetek rendszerei. Választási lehetőség, rugalmasság és biztonság a fiatalok tapasztala- taiban, különböző európai kontextusokban⁶⁶

Bevezetés

A fiatalok átmenetéről szóló kutatások – a fiatalkorból felnőttkorra és különösen az iskolából a munkaerő-piacra – egyetértenek abban, hogy ezekre az átmenetekre egyfajta destandardizáció, individualizáció és széttagoltság jellemző. Az átmenetek célállomásai ugyanúgy, a felnőtt állapot és társadalmi pozíciók tekintetében diverzifikáltak, és ezeknek a változásoknak a megértése szükségessé teszi az ifjúsági átmenetek elemzését a struktúrával és működéssel kapcsolatban. Ez azt jelenti, hogy komolyabban figyelembe kell venni a fiatalok életrajzi perspektíváit – a saját életciklusukra vonatkozó szubjektív meglátásaikat. A destandardizációs folyamathoz kapcsolódó életrajzi célállomások diverzifikációja és bizonytalansága túlmutat a nemzeti kultúrák által kínált repertoáron. Következésképpen egyaránt vonatkozik a különböző nemzetállamok politikai repertoárjaira, amivel megpróbálják az átmeneteket szabályozni, különösen a társadalmi kirekesztés kockázatainak megelőzésében és leküzdésében. Ebből a nézőpontból, és ezekhez az igényekhez kapcsolódóan, ez a tanulmány az ifjúsági átmenetre vonatkozó összehasonlító kutatási perspektívák feltárására törekszik.

Időközben számos összehasonlító kutatásra vonatkozó nehézséget azonosítottak, például a mutatók kétértelmű összehasonlíthatóságát, vagy a „nemzeti” azonosításának problémáját a biográfiai folyamatok összetettségében. Ez a kvantitatív felmérésekre, a kvalitatív kutatási módszereket alkalmazó biográfiai tanulmányokra, és természetesen a két perspektívát kombináló megközelítésekre is vonatkozik (Bynner & Chisholm, 1998; Chamberlayne et al., 2002; Giele & Elder, 1998; Schizzerotto & Gasperoni, 1998; 2001).

Ebben a tanulmányban az intézményes szerkezet és a gyakorlati működés vizsgálata, valamint az azok közötti potenciális kölcsönhatások azonosítása történik a különböző átmeneti kontextusokban. Emellett célja annak megállapítása, hogy a fiatalok szubjektív nézőpontjában megjelennek-e ezek a struktúrák. Ehhez az „átmeneti rendszerek” modelljét vesszük alapul, mint középszintű elméletet. Ezek a megfontolások az EGRIS-projekt (az Integrált Szociális Kutatások Európai Csoportja)

⁶⁶ Eredetileg megjelent a *Young* (Nordic Journal of Youth Research) folyóiratban, Vol. 14, No. 2 (2006), pp. 119-139. Copyright © Sage Publications Ltd. Minden jog fenntartva. A szerzői jogok és a kiadók engedélyével, a Sage Publications India Pvt. Ltd, New Delhi.

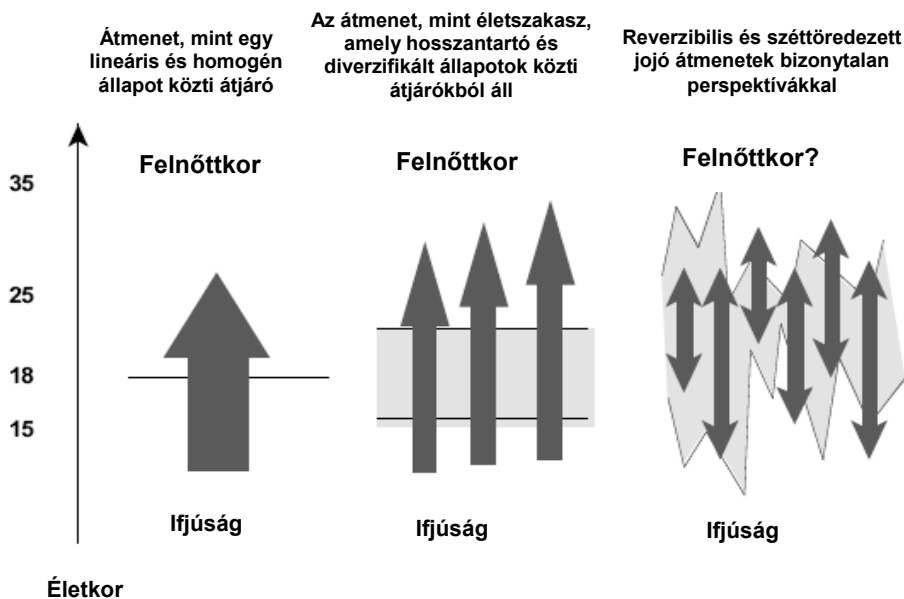
keretében 1998 és 2004 között elvégzett három EU által finanszírozott összehasonlító tanulmány eredményén alapulnak. Ezek a projektek egyénközpontú megközelítést alkalmaznak, elemezve a fiatal férfiak és nők aktív biográfiai felépítésének lehetőségeit a különböző kontextusokban. Ezt fontos megjegyezni, ugyanis az összehasonlító elemzés különösen nagymértékben támaszkodik a kutatás mögötti elvárások alapvető érdekeire.

A tanulmány négy szakaszból áll: (1) a fiatalok szubjektivitásának perspektívája és az átmenetek destandardizációja közötti kapcsolatot vizsgáljuk; (2) az átmeneti rendszerek egyfajta tipológiáját javasoljuk, amely ötvözi azokat a gazdasági, intézményi és kulturális szempontokat, amelyekre az ifjúsági átmenet különböző kontextusai modellezhetők; (3) elemezzük, hogy ezek az együttállások miként tükröződnek a fiatalok életrajzi beszámolóiban; és végül (4) összegezzük, hogy mit is jelent e,z az átmenetek kutatása, a különböző szakpolitikák átadhatósága szempontjából Európában.

Az átmenetek destandardizációja

Az elmúlt néhány évtizedben a fiatalok átmenetei nemcsak jelentősen meghosszabbodtak, de destandardizálódtak is. Ez a folyamat olyan tényezőkkel függ össze, mint az oktatásban eltöltött hosszabb időszakok, az életstílus pluralizálása, a női foglalkoztatás növekedése, a munkaerő-piaci rugalmasság és az individualizáció felé vezető általános tendencia. Az átmenetekre egyre inkább jellemző a visszafordíthatóság (reverzibilitás), a linearitás ellentéte, amikor az átmeneti lépéseket személyes választás következtében vagy erőszakosan visszavonják, például munkanélküliség vagy partneri kapcsolat felbomlása következtében. Az iskolából a munkába való átmenetek meghosszabbodásának következtében az élet egyéb területein – a családban, a lakhatásban, a partnerségben, az életmódban stb. – történő átmenetek is egyre inkább különböző logikákat és ritmusokat követnek, nem pedig a munkaerő-piacra lépés automatikus következményei. Az ifjúsági átmenetek ezért töredezettek, és a fiatalokhoz hasonló függőség és a felnőtt autonómia egyidejűleg ugyanabban az életrajzban is jelen lehet. Ez tükröződik azon fiatal férfiak és nők önmagukról alkotott képében, akik nehezen tudják eldönteni, hogy „fiatalok” vagy „felnőttek”, és ezért inkább egy „köztes” kategóriába helyezik el magukat, mint „fiatal felnőttek” (du Bois-Reymond, 1998; Plug et al., 2003; Walther, Stauber és mtsai, 2002; Westberg, 2004).

A destandardizált átmenetek ezen jellemzői miatt, a *jójó átmenetek* metaforikus kifejezés használatos, utalva – talán jelentősen hosszú – a fiatalkorból a felnőttkorba való időeltelődés időszakára (EGRIS, 2001; Pais, 2003) (lásd 1. ábra).



1. ábra: Az ifjúság és felnőttkor közötti átmenetek jójósága (Walther et al., 2002)

Az a tény, hogy a jójó átmenetek egyéni választásból alakulnak ki vagy a standard életrajzi pontokba való belépés elmaradása miatt kerülnek bevezetésre, rámutat a „régii” egyenlőtlenségek fennmaradására a társadalmi háttér, az oktatás, a nemek, a régiók és az etnikai hovatartozás alapján, ezen „új” „átmeneti struktúrák alatt (Furlong & Cartmel, 1997). Az erőforrásokhoz és a lehetőségekhez való egyenlőtlen hozzáférés ellenére a fiatalok egyre inkább olyan helyzetekkel szembesülnek, ahol saját döntéseket kell hozniuk. Ennél a felelősségnél az egyéni szubjektivitás – egyik vagy mási döntés meghozatalának motivációja – fokozott jelentőséggel bír.

Már régóta, az átmeneti politikák – amelyek jobban orientáltak a standard vagy „normális” életrajzra – elhanyagolták ezt a destandardizációt, mert a társadalmi integrációt a munkaerő-piaci integrációra redukálták (tovább is lehetne vitatkozni, hogy csak az „ifjúságra” való utalás önmagában redukció-e, mivel az életútban más életszakaszok és átmenetek is destandardizálódtak). A valóságok és az intézményi feltevések közötti eltérések egyik jele a fiatalok egyre növekvő számú kilépése és lemorzsolódása azokból a rendszerekből és programokból, amelyek célja, hogy először a munkaerőpiacba, majd a társadalomba integrálják őket. Az 1. ábrán felvázolt jójó modell azt mutatja be, hogy a fiatalok különböző átmeneteit ábrázoló nyilak egyikét elkülönítő szakpolitikák azt a veszélyt hordozzák magukban, hogy a különböző átmeneti szálak egymáshoz való viszonyát elhanyagolják, ezáltal elfedve a valósan megélt átmenetek összetettségét. Az ilyen szakpolitikákat „félvezető pályáknak” neveztük, mert – tudatosan vagy öntudatlanul – szemben állnak a társadalmi befogadás céljával (EGRIS, 2001; López Blasco et al., 2003; Walther et al., 2002). Ez megegyezik Peter Kelly észrevételével, miszerint az átmenetek egyre inkább „vad övezetekké” váltak, a társadalom azon tereivé, amelyek kevésbé ellenőrizhetőek az integráció és a kiszámítható eredmények tekintetében (Kelly, 1999). A társadalmi kohézió biztosítására irányuló átmenet stratégiai funkciója miatt, az állami intézmények próbálják ezeket „szelíd zónákká” alakítani, a fiatalokat intézményes útvona-

lakra irányítva, függetlenül a társadalmi-gazdasági életképességüktől és a szubjektív jelentőségüktől.

Erving Goffman (1962) bevezette a „lehülés” fogalmát, amely a demokratikus piaci társadalmakban az esélyegyenlőség elvének és az elismert társadalmi pozíciók szűkösségének alapvető ellentmondására utal. Ez még inkább nyilvánvaló a független oktatás és foglalkoztatás feltételei között, ahol a bizonytalan foglalkoztatási kilátások a lehető legnagyobb mértékű kulturális tőke összegyűjtését igénylik. Mivel az egyéni erőfeszítések nem minden alkalommal kifizetődőek, mechanizmusok szükségesek a vesztesek törekvéseinek „lehütésére”; vagy intézményi úton, a szakmai „kapuőrökön” keresztül, akik meggyőzik őket arról, hogy kudarcuk nem a rendszer igazságtalanságából származik, hanem a saját képességeikhez képest való irreális törekvéseikből, vagy a munkaerő-piaci verseny szabályozatlansága által, amely a családi erőforrások rendelkezésre állásának különbségei szerint puffertelt vagy megerősített.

Míg az ifjúsági átmenetek normalizálására és újraszabályozására tett kísérletek nem kompenzálják a globalizáció és a demográfiai változások jóléti államra gyakorolt hatását, az átmeneti politikák az „aktiválás” felé mozdulnak el. Ez azt jelenti, hogy az egyének felelősséget vállalnak az átmenetek sikerének vagy kudarcának eléréséért, az aktív átmeneti viselkedés – pozitív vagy negatív – ösztönzőkkel történő irányítása révén (van Berkel & Hornemann Møller, 2002).

Ezzel ellentétben, a fiatalok szubjektivitása a késő modernkori társadalmakban, és motivációjuk a döntések meghozatalára és a cselekvések végrehajtására a társadalmi valóság „objektív” részét képezik. Ez először is azonosítható választási lehetőségeket igényel a pályán, míg a választás megtagadása az állampolgárság megtagadásaként értelmezhető, különösen az olyan társadalmak esetében, amelyek demokratikusnak tartják magukat, és amelyben a fogyasztói választás a mindennapi élet jellemzője (vö. Bois-Reymond, 1998). A választást, mint az individualizált kultúra és életmód szerves részének elismerését, paradox módon megerősíti az aktiválási politikák révén az önfelelősség fokozódása felé irányuló jelenlegi mozgalom, úgy, ahogy a kényszerítő intézkedések a választási lehetőségeket korlátozzák. Másodszor, a szubjektivitások tiszteletben tartása egyensúlyt teremt a *rugalmasság*, hogy összehangolhassuk a különböző igényeket a széttöredezett életben, és a *biztonság* formái között, amelyek lehetővé teszik a bizonytalan kimenetelű pályák kockázatainak eltávolítását (vö. Bauman, 2001; Stauber és mtsai, 2003).

Eddig az ifjúsági átmenetek destandardizálását általános jelenségként fogalmazták meg, kontextustól függetlenül. Ebből a nézőpontból az átmenetek az intézményesített életútvonalak részét képezik (Hagestad, 1991), és az átmeneti rendszerek strukturális és kulturális különbségei hatással vannak a fiatalok átmenetére. Az EGRIS európai kutatási hálózat keretében, több uniós finanszírozású tanulmányt is végeztek az átmenetek destandardizációjáról, annak hatásairól a fiatalok életrajzaira, az intézményi politikák reakcióira, és hogy ez hogyan járul hozzá a felnőttkor felé vezető útszakaszok destandardizálásához. Az alábbiakban három kutatási projektre hivatkozunk:

- A „félrevezető pályák” (1998-2001) egy tematikus hálózat volt, amely a fiatal felnőttek integrációját célzó szakpolitikák másodlagos elemzését tűzte ki célul. A társadalmi kirekesztés szándékolatlan hatásaival foglalkozott; az összehasonlító elemzés főként a transznacionális érvényesség fogalmának feltárásával foglalkozott, a politikai „csapdákat” úgy magyarázva, mint amelyek célja a fiatalok

társadalmi integrációjának vezetése, mégis a társadalmi kirekesztés újratermeléséhez vezet (Walther et al., 2002);

- Az „integráció képzésen keresztül” (1999-2001) összehasonlította az Európai Foglalkoztatási Stratégia keretében kialakult, a fiatalok munkanélküliség elleni küzdelemre vonatkozó nemzeti programokat a különböző célok és hatások, valamint a konvergencia és az eltérések tendenciáinak tekintetében; a nemzeti átmeneti rendszerek elemzése és a legutóbbi politikák programjainak irányelvei alapján – szakpolitikai döntéshozókkal és szakemberekkel, például oktatókkal, tanácsadókkal vagy ifjúsági munkásokkal folytatott – szakértői interjúkat végeztek (vö. Furlong & McNeish, 2001; McNeish & Loncle, 2003).
- Az „ifjúságpolitika és a részvétel” (jojó) (2001-2004) a fiatalok karrier-motivációs céljaival foglalkozott, a munkába való átmenetre és a részvételhez fűződő viszonyt figyelembe véve, célja az aktív részvétel motivációs célkitűzéseinek fokozása volt. Az életrajzi interjúk során a fiatalokat arra kérték, hogy jellemezzék az átmeneti tapasztalataikat, különösen az intézményekkel kapcsolatos tapasztalásokat. 28 esettanulmányban elemezték azokat a projekteket, amelyek célja az ifjúsági átmeneteket részvételi módon kezelni; esettanulmányok dokumentumok elemzéséből, szakértői interjúkból és a fiatalokkal folytatott interjúk második fordulójából álltak össze, az esettanulmányi projektekből szerzett tapasztalataikról (összesen 365 fiatal interjúztattak meg, 70%-ukat kétszer, 140 szakértővel együtt) (vö. Walther, 2005; Walther et al., 2006).

Összességében ez a három tanulmány 11 országot foglal magában: Dániát, Franciaországot, Németországot, Írországot, Olaszországot, Hollandiát, Portugáliát, Romániát, Spanyolországot, Svédországot és az Egyesült Királyságot (azonban a korábbi összehasonlító kutatások és a háttér-irodalom hiánya miatt a romániai helyzettel ez a cikk nem foglalkozik, lásd alább). Valamennyi projekt az oktatás és a foglalkoztatás közötti „helyzetváltásra”, mint élethelyzetére hivatkozott, nem pedig egyértelmű korosztályra. Valójában a korosztály 15 és 35 között volt, míg a 18 és 25 év közöttiek képviselték a megkérdezettek többségét, és az elemzett politikák fő célpontjai is ők voltak.

A következő fejezetekben egy modellt vezetünk be, amelyben a struktúra és a működés komplex kölcsönhatása összehasonlítható szempontból elemezhető. Felmerül a kérdés, hogy a különböző társadalmi-gazdasági, intézményi és kulturális kontextusok milyen mértékben – és hogyan – teszik lehetővé a választást, a rugalmasságot és a biztonságot, figyelembe véve mind az életpálya reguláció strukturális szintjét, mind a biográfiai konstrukció szubjektív szintjét. Ez magában foglalja a jelenlegi aktiválási politikák mechanizmusainak vizsgálatát, a fiatal férfiak és nők által érzékelt módszerek tekintetében. Ez a modell az országok intézményi és társadalmi-gazdasági struktúrák szerinti csoportosításával kezdődik, és egy további lépésben elemzi, hogy ezek a különbségek milyen mértékben tükröződnek a fiatalok átmeneti életrajzaiban.

Az átmeneti rendszerek Európában

A fiatalok és a felnőttek közötti átmenetet a társadalmi-gazdasági struktúrák, az intézményi elrendezések és a kulturális minták összetett rendszere alkotja. Noha ezek a konstellációk állandó változásoknak vannak kitéve, például a globalizáció vagy a politikai reformok univerzális folyamatainak, ugyanakkor az „útfüggőség”

struktúrái is működnek; a meglévő struktúrák a múltbeli döntésekből és fejleményekből származnak, míg a változási folyamatok csak akkor kezdődhetnek meg, ha lépésről lépésre áthidalhatják ezeket a meglévő feltételeket.

Az életpálya-struktúrák – melyek a szociálpolitikák e tekintetben központi szerepet játszanak – összehasonlításában szükségszerűen Gøsta Esping-Andersen-féle „jóléti kapitalizmus három világa” elméletre támaszkodik, amelyen belül szociálistdemokrata (északi), konzervatív (kontinentális) és liberális (angolszász) jóléti rendszereket különböztet meg (Esping-Andersen, 1990). A „rendszerek” fogalma olyan meglévő intézményi környezetre vonatkozik, amelyeknek történetét nemcsak a konfliktusok és az egyes társadalmi szereplők érdekei, hanem az általuk folyamatosan reprodukálható értékek és értelmezések halmaza is képezi. Az intézmények és a fogalmak összefonódnak azzal, amit egy adott kontextusban „normálisnak” tekintünk, amely magában foglalja az egyéni jogosultságok és a kollektív igények közötti „normális” kapcsolatot is. Itt a kulturális és társadalmi mintázatok az egyének életrajzi orientációjának befolyásolására is vonatkoznak. A következőkben utalunk a Gallie és Paugam (2000) által kifejlesztett Esping-Andersen modell kialakulására, akik a konzervatív rendszer típusát a foglalkoztatásközpontú és szub-védő jóléti rendszerekre osztották (a Földközi-tenger országaiban az utóbbi esetben, a család és az informális munka különleges szerepével), míg a szociáldemokratikus rendszert egyetemesnek tartja, a szociális jogokat az állampolgárság státusza határozza meg (lásd az 1. táblázatot).

Jóléti rendszer	A lefedettség jellemzői	Példák
Szub-védő	Nagyon hiányos és nagyon gyenge	Olaszország, Portugália, Spanyolország
Liberális/Minimális	Hiányos és gyenge	Írország, Nagy-Britannia
Foglalkoztatás-központú	Változó és egyenlőtlen	Franciaország, Németország, Hollandia
Univerzális	Átfogó és erős	Dánia, Svédország

1. táblázat: Jóléti rendszerek Gallie és Paugam (2000) szerint

Ez a modell a „nyugati” világra korlátozódik. Az ázsiai és afrikai kontextusok, valamint a kelet-európai átalakulási társadalmak még nem voltak szisztematikus összehasonlító kutatások tárgyai. Próbaképpen a „poszt-szocialista” rendszerekre jellemző a szocialista örökségtől való elfordulásuk, egyetemes és foglalkoztatás-központú aspektusokkal, és egy, még inkább foglalkoztatás-központú, vagy egyre inkább szub-védő jelen felé fordulás (Wallace, 2002).

A jóléti rendszerek tipológiájának alkalmazása, az ifjúsági átmenet kontextusainak összehasonlítására, kiterjesztett perspektívát igényel. Míg a foglalkoztatásból származó jövedelemhiányt kompenzáló társadalombiztosítás továbbra is fontos, az oktatási és képzési struktúrákat is figyelembe kell venni - különösen a rétegzés és a szabványosítás dimenziói szerint (Allmendinger, 1989) – hasonlóképpen a munka fogalmához és a foglalkoztatási struktúrákhoz való viszonyukat is (Shavit & Müller, 1998). A foglalkoztatás és a jólét, valamint az oktatás és a képzés magában foglalja a nemek közötti mechanizmusokat, amelyek révén a férfiak és a nők közötti kapcsolat alakul ki bizonyos módon (pl. Sainsbury, 1999; West & Fenstermaker, 1995). Ezeknek a struktúráknak a kombinációja a munkanélküli fiatalok programjainak

speciális kialakítását eredményezi. Az ilyen politikák összehasonlítása ugyanakkor bizonyítja az ifjúsági munkanélküliség és a „hátrányos helyzetű ifjúság” domináns értelmezését – az egyes hiányosságok vagy a szegmentációs struktúrák hátrányának megítélése szempontjából. A politikák az ifjúság kontextus-specifikus elképzeléseitől is függenek, és azokat reprodukálják, tükrözve a fiatalokkal szembeni főbb társadalmi elvárásokat (McNeish & Loncle, 2003; Walther et al., 2002).

A rendszer típusú modell, nem pedig az egyes nemzeti rendszerek leírása, az országcsoportokat az általános érvek alapján csoportosítja össze. Ez szükségszerűen az ideális típusok általánosítását jelenti, míg az azonos rendszertípusú országok közötti különbségek és az a tény, hogy a nemzeti átmeneti rendszerek az összes rendszertípus jellemzőit tartalmazzák, igaz különböző mértékben, el vannak hanyagolva. Egy másik korlátozás az idő kérdésével függ össze. Az ilyen ideál-típusú modell azt a veszélyt hordozza magában, hogy statikusan tekint az átmeneti rendszerek struktúrákra, így elhanyagolva az egyetemes globalizációs és individualizációs folyamatokat, amelyek átalakító ereje különösen jól látható Közép- és Kelet-Európában. Az átmeneti rendszer modelljének értelmező értéke tehát a közepes tartomány érvényességének heurisztikus kompromisszumaként jellemezhető. Egy ilyen modell erőssége abban rejlik, hogy a fiatalok életét szabályozó különböző modellek „gesztaltjára” utalnak (vö. Kaufmann, 2003). Ezeket a korlátozásokat figyelembe véve a következőkben röviden ismertetjük a négy átmeneti rendszer főbb jellemzőit, kezdve a társadalmi-gazdasági és intézményi formájuktól (lásd 2. táblázat).

Az *univerzális* átmeneti rendszer az északi országokban, mint Dánia és Svédország általános iskolarendszeren alapul. Az általános és szakképzés utáni kötelező iskolai útvonalak az iskolaelhagyók majdnem 80%-át a felsőoktatáshoz való hozzáférést biztosító tanúsítványhoz juttatják (az iskolát elhagyók korlátozása a szakmai útvonalaktól a konkrét tantárgyakig). A nemzeti keretrendszerek szabványokat alapítanak meg az oktatásban és a képzésben, de elég rugalmasak ahhoz, hogy lehetővé tegyék az egyéni tanulási és képzési terveket. A jóléti szinten az egyéni jogok és kötelezettségek közötti kapcsolat a kollektív társadalmi felelősségvállalásban van. Az állampolgárság státuszával összefüggésben, a szociális segélyre való jogosultság a 18+ éves fiatalok körében érvényes, függetlenül a családjuk társadalmi-gazdasági helyzetétől. Ha formális oktatásban vagy képzésben vesznek részt, oktatási támogatást kapnak. A foglalkoztatási rendszert kiterjesztett közszféra jellemzi, amely széles körű hozzáférési lehetőségekkel párosul. A női foglalkoztatás magas arányát elősegíti a közszolgálati gyermekgondozási rendszer, ami azt jelenti, hogy a fiatal nőknek nem kell tartaniuk a család és a munka összeegyeztetésének nehézségeitől.

Rendszer	Országok	Iskola	Képzés	Társadalombiztosítás	Foglalkoztatási rendszer	Női foglalkoztatás	Az ifjúság fogalma	Az ifjúsági munkanélküliség fogalma	A hátrányosság fogalma	Az átmeneti politikák fókuszja
Univerzális	Dánia, Svédország	Nem szelektív	Rugalmas standardok	Állam	Nyitott, alacsony kockázat	Magas	Személyes fejlődés, állampolgárság	Előre nem látható	Kevert (individualizált/struktúrához kapcsolódó)	Oktatás, aktiválás
Foglalkozás-köz-pontú	Németország, Franciaország, Hollandia	Szelektív	Standardizált	Állam/család	Zárt, marginális kockázatok	Közepes	A társadalmi pozíciókhoz alkalmazkodás	Hátrányos (deficit modell)	Individualizált	Szakképzés előtti képzés
Liborális	Egyesült Királyság, Írország	Nem szelektív	Rugalmas, alacsony standardok	Állam/család	Nyílt, magas kockázatok	Magas	Korai gazdasági függetlenedés	Függésre hajlamos kultúra	Individualizált	Foglalkoztathatóság
Szubvédő	Olaszország, Spanyolország, Portugália	Nem szelektív	Alacsony standardok és lefedettség	Család	Zárd, magas kockázatok, informális munka	Alacsony	Külön státusz nélkül	Szegmentált munkaerő piac, a képzés hiánya	Struktúrához kapcsolódó	„Bizonyos” állapot: munka, oktatás vagy képzés

2. táblázat Átmeneti rendszerek

A tanácsadás széles körben intézményesült az oktatás, a képzés és a foglalkoztatásba való átmenet minden szakaszában. Elsősorban az egyének személyes fejlődésének motivációjának erősítésére irányul, ami ezen társadalmakban az ifjúság elsődleges definíciója. Ebben a konstellációban a „fiatalok munkanélküliségét” gyakran paradoxnak nevezik, mivel a nem foglalkoztatott fiatalok (el)várhatóan az oktatásban lesznek. A tág értelemben vett személyes fejlődéssel kapcsolatos oktatás tehát Dániában az átmeneti politikák középpontjában áll, míg Svédországban ezt egy átfogó ifjúságpolitika értelmezi. Ezek a politikák a fiatalokra nemcsak, mint a társadalom jövőjének potenciális forrásaira tekintenek, hanem arra is törekszenek, hogy támogassák a fiatalokat, hogy fiatalok legyenek, ami tükröződik a középiskola elvégzésével küszködők politikájában: míg a „hátrány” egyéni tulajdonság, nem áll készen arra, hogy egyéni választási életrajzba lépjen, a legtöbb „második esély” intézkedés célja a hozzáférés (új)bolí megnyitása és az egyének tájékozódásának fejlesztése a rendszeres és elismert lehetőségek irányába, a törekvések csökkentése az alacsony státuszú pályára való alkalmazkodás helyett. A munkaerő-piaci programok aktiválása magában foglalja az egyéni választást is, amely központi jelentőségű az egyéni motiváció maximalizálása érdekében. Azonban, bár az „aktiválást” hosszú ideig széleskörű értelemben magyarították, vagy a saját életrajzuk bővítésére irányuló képzésben való részvételt, akár a közösségért végzett önkéntes munkát, beleértve az önállóan kiválasztott vagy önállóan kezdeményezett projekteket, egyre szigorúbb módon értelmezik. Általánosságban elmondható, hogy a fiatal felnőtteket ösztönzik és támogatják a jó átmenetek kísérletezésében, egyénre szabott oktatási és jóléti lehetőségek mellett – mindaddig, amíg a rendszer keretein belül teszik ezt. Bár ez nem zárja ki azt a kockázatot, hogy az ún. „fennmaradó csoport” az alacsony státuszú programok és a munkanélküliség közötti „forgóajtó” hatás megmarad, és a közelmúltbeli politikai változások azt is jelezhetik, hogy az egyetemes átmeneti

rendszerben az individualizált munkaerő-piaci integrációra összpontosítanak (Bechmann Jensen és Holmboe, 2004; Furlong és McNeish, 2001).

A liberális átmeneti rendszer modellje az Egyesült Királyságban és – kevésbé hangsúlyosan – az Ír Köztársaságban dominál, ahol az egyéni jogokat és felelőségeket többre értéklik, mint a kollektív rendelkezéseket. Az Egyesült Királyság nagy részén 16 éves korig az iskolai végzettség nagymértékben teljeskörűen szerveződik, míg Írországban differenciált útvonalak léteznek. Az utóbbi évtizedekben a kötelező oktatás utáni szakasz jelentősen fejlődött és diverzifikálódott annak érdekében, hogy rugalmasabb teret teremtsen a szakképzési és tudományos lehetőségek számára, különféle bejárati és kilépési lehetőségekkel. Ezt, mint egy kezdeti beruházást is lehet értelmezni, hogy felkészítsék az egyéneket, akiket saját munkaerőjük „vállalkozóinak” tekintenek, az önállóságra és felelősségvállalásra. Ez a rendszer váltotta fel azt az 1980-as helyzetet, amikor a fiatalok többsége közvetlenül a munkaerőpiacra lépett, rögtön miután elhagyta az iskolát 16 éves korában, és ezt a változást a juttatási jogosultságok 16-ról 18-ra történő elhalasztása jellemezte. Míg az álláskeresői juttatás az állampolgárság státuszához kötődik, az ellátások szintje alacsony, idővel egyre korlátozottabb és az aktív álláskereső függvénye, így az egyetemes hozzáférés nyomás alatt van, és nem ellentétes a szociális kockázatok kompenzálására irányuló, magasan privatizált felelősséggel. Az ifjúság átmeneti szakaszként való értelmezése, amelyet a lehető leghamarabb gazdasági függetlenségre kell váltani, még mindig tükröződik abban a felfogásban, hogy a fiatalok munkanélküliségét vagy hátrányos helyzetét a függőség kultúrájának számlájára írja. A fiatalok munkanélküliségi programjaiban, még mindig az egyenes munkaerő-piaci belépés a fő cél, míg az oktatási és képzési lehetőségek rövid távúak, és gyakran hiányoznak a megbízható minőségi standardok. Az egyéni felelőségeket olyan munkaügyi szakpolitikák követik, mint például a *New Deal*, amelyben az orientációs átjáró szakasz után, a beilleszkedési lehetőségek (foglalkoztatás, képzés, önkéntes vagy környezetvédelmi elkötelezettség) közüli választás pozitív elősegítését juttatásokkal jutalmazták, de kényszerítő hatásúak is, mivel elutasítás esetén szankciókat vonnak maguk után.

A munkaerő-piacot nagyfokú rugalmasság jellemzi, míg a munkaerő-képesítés szintje meglehetősen alacsony. Ez a munkaerő-piacot rugalmassá teszi, számos hozzáférési lehetőséggel, mely magas arányú női foglalkoztatást eredményezett, a nők munkanélkülisége pedig alacsonyabb a férfiakéhoz hasonlóan. Azonban a férfi teljes munkaidős gyártási munkahelyek és a női részmunkaidős foglalkoztatási munkahelyek közötti tendencia azt jelenti, hogy a lakosság, különösen a nők növekvő száma szembeül bizonytalan körülményekkel. Ez magában foglalja a gyermekgondozási felelőséget is, amelyet nagyobb mértékben a magánpiac szervez, és – az ír kontextusban – az erős katolikus családi etika öröksége megerősít. A liberális átmeneti rendszer összefüggésében, a jó átmenet az oktatás és a foglalkoztatás rugalmasságából és a fiatalok által az átmenetekben tapasztalt kockázatokból ered (Burgess & Leahy, 2004; Furlong & McNeish, 2001; Hayes & Biggart, 2004).

A *foglalkoztatás-központú* átmeneti rendszer a kontinentális országokra, például Németországra, Franciaországra és Hollandiára jellemző. Itt az iskola szelektívebb elrendezésű, a fiatalabb generáció foglalkozási karrierjeit és társadalmi pozícióit különféle szegmensekbe osztja. Ennek következtében Németországban az iskolaelhagyók egyharmada csak kötelező iskolai végzettséggel rendelkezik, ugyanakkor a felsőoktatásra jogosultak száma nem több, mint egyharmad. A szakképzés központi szerepet játszik, és viszonylag szabványosított, ami iskolai alapú lehet, mint Fran-

ciaországban, vállalati alapú, mint a német kettős gyakornoki rendszer Németországban, vagy vegyes, mint Hollandiában, így reprodukálva egy erősen szabályozott foglalkoztatási rendszert (Németországban ez még inkább merevebb, a munka, mint „hivatás” fogalmának protestáns normatív öröksége miatt). A munkaerő-piacok egy nagyon szabványosított, védett magra – ahol a nők egyértelműen alulreprezentáltak – és a bizonytalan perifériákra oszlanak. Ezt tükrözi a társadalombiztosítás struktúrája is, megkülönböztetve a standard munkaszerződésekben szereplő kártérítés magas szintjét a társadalombiztosítás és a fennmaradó szociális segélyrendszer között. Hollandia kivételével, a fiatalok nem részesülnek automatikusan egyéni juttatásban, ha nem fizettek elég társadalombiztosítási járulékot. Ezeket a társadalombiztosítási rendszereket azonban a munkahelyi elemek közelmúltbeli bevezetése megkérdőjelezi. Az ifjúság fogalma elsősorban a szociális és foglalkozási pozíciók elosztását jelenti, míg a fiatalok munkanélküliségét úgy értelmezik, hogy tanulási vagy a szociális deficittek miatt a fiatalok nem állnak készen a szocializációs és elosztási folyamatra (Németországban azokat, akiket nem vesznek fel szakmai gyakorlatra, „képezhetetlenek” nevezik). A programok célja, hogy ezeket a deficitteket – gyakran támogató-sok vagy juttatások nélkül – ellensúlyozzák, ahelyett, hogy hozzáférést biztosítanak a rendszeres képzéshez és a foglalkoztatáshoz, kivéve a francia „emploi-jeunes” programot, amely munkahelyeket teremt a közszférában.

A *jojó* átmenetek ebben a rendszerben azt jelentik, hogy a fiatal felnőttek belekényyszerülnek és/vagy *navigálni* kénytelenek az egyéni választás korlátozott lehetőségei és a normál pályák következményei között. Kénytelenek megbékélni ezzel a folyamattal, amelyet egyénileg, az intézményi keretek normatív erejével szembeállva kell végigcsinálniuk. Ezen országok közül Hollandiának van a leginkább hibrid átmeneti rendszere, mely liberális, valamint az univerzális rendszer jellemzőit is magába foglalja, mint például a rugalmassá tett oktatási és képzési rendszert, az állampolgárságon alapuló szociális támogatási modellt, a munkafeltételekre vonatkozó szakpolitikát, és különösen, a (női) részmunkaidős foglalkoztatás magas arányát (Furlong & McNeish, 2001; Pohl & Stauber, 2004).

A *kevésbé-védelmes* átmeneti rendszer elsősorban a dél-európai országokra jellemző, mint például Olaszország, Spanyolország és Portugália. Az Esping-Andersen konzervatív jóléti államai közé sorolható, ahol a standard munkaszerződések alacsony aránya és a nem védett életkörülmények magas aránya olyan „dualista” jóléti rendszert hozott létre, amelyben a család és az informális munka jelentős szerepet játszik.

Az iskola a kötelező oktatás végéig átfogóan strukturálódik. Egészen a közelmúltig azonban a korai iskolaelhagyás aránya magas volt, ráadásul mindez a gyermekmunka jelenségével párosult, különösen Portugáliában. A szakképzést nagyrészt gyengén fejlesztett szakmai iskolák nyújtják, míg a vállalatok részvétele és bevonása alacsony. Számos régió gazdasági gyengesége és a munkajognak a (férfi) családfenntartó felé irányuló orientációja miatt, a fiatalok átmenetét hosszú várakozási fázis jellemzi. A fiatalok nem jogosultak szociális juttatásokra, és ezért bizonytalan munkahelyeken dolgoznak – vagy az informális gazdaságban, mint például Olaszországban, vagy határozott idejű szerződések keretei között, amelyek Spanyolországban rendkívül elterjedtek. A munkaerő-piaci szegmentáció és a képzés hiánya hozzájárul a fiatalok munkanélküliségének igen magas arányához, különösen a fiatal nők esetében. Az állami gyermekgondozási létesítmények szűkössége miatt különös nehézségekkel küzdenek az egyéni karrier kialakításában.

A felsőoktatás fontos szerepet játszik abban, hogy a várakozási fázisban a fiatalok státuszt kapjanak, ám sokan lemorzsolódnak mielőtt megkapnák a diplomájukat (pl. Olaszországban) vagy túlképzettek lesznek (például Spanyolországban). Az ifjúsági átmenetet érintő politikák az átfogó reformtervek és a strukturális deficit (ezen reformok végrehajtásában) öröksége közötti ellentmondással jellemezhető. A legfontosabb politikai célkitűzések az iskolai részvétel meghosszabbítására és a szakképzés integrálására, egységesítésére, a munkaerő-piaci politikákra és a munkahelyteremtésre összpontosítanak, ideértve a munkaadók ösztönzését, a pályaválasztási tanácsadást és az önfoglalkoztatás, a vállalkozás támogatását. Az ilyen szakpolitikák mögött álló általános célkitűzés az, hogy szabályosan intézményesített státuszú fiatalokat biztosítsanak – az oktatáson, a képzésen vagy a foglalkoztatáson keresztül. Más rendszerektől eltérően, a *jojó* átmenetek nem az ifjúság domináns feltevéseivel szemben fejlődnek, hanem inkább társadalmi vákuumban jelentkeznek. Megállapítható, hogy az átmeneti rendszer nem nyújt választást, rugalmasságot vagy biztonságot; ez a rendszer a családtámogatás mértékétől függ (Furlong és McNeish, 2001; Lenzi et al., 2004).

Az átmeneti rendszerek életrajzi hatásai

Hogyan befolyásolják az átmeneti rendszerek a fiatalok életrajzi felépítését és hogyan lehet azonosítani ezeket a hatásokat? Ebben a fejezetben ezt a kérdést vitatjuk meg, Dániát, mint az univerzális átmeneti rendszert, az Egyesült Királyságot, mint a liberális, Németországot, mint a foglalkoztatás-központú és Olaszországot, mint a kevésbé-védelmező modellt jellemző országot példaként hozva. Az első, általánosabb perspektíva a fiatalok élethelyzeteinek figyelembevétele, amint azt a gazdasági és lakossági függőségi mutatók tükrözik, a függetlenséggel szemben. A második, egyénre szabottabb szemlélet az, hogy megvizsgáljuk azon fiatalok tapasztalatait, akik nem tudnak zökkenőmentesen haladni az átmenetükön a megalkotott perspektívák szerint.

Függés és autonómia: a jövedelembiztonság és az életkörülmények

A „Fiatalok és az ifjúságpolitika Európában” című tanulmány (Schizzerotto & Gasperoni, 2001) a fiatalok gazdasági és lakossági státuszára vonatkozó mutatók gyűjtésével foglalkozott. Emellett az 1990-es évek közepén készült és a közelmúltbeli tanulmányok mutatói, amelyek bizonyos konvergenciára utalnak (vö. Biggart és munkatársai., 2002), az átmeneti rendszerek tipológiáját igazolják. Nagyarányú, a saját munkaerő-jövedelmükön vagy a szociális juttatásokon élő fiatalról adnak számot az Egyesült Királyságban, míg a szülői támogatás aránya itt a legalacsonyabb. Ez utóbbi Olaszországban a legmagasabb, az informális és alkalmi munkából származó jövedelem mellett, míg juttatások szinte nem léteznek. Németországban a foglalkoztatás, a szülők és a képzési juttatások jelentős szerepet játszanak anélkül, hogy bármely kategóriában elérnék a legmagasabb pontszámot. Végül Dániában a fiatalok elsődlegesen a jövedelmükből vagy a képzési támogatásokból élnek, amelyeket meg kell különböztetni a juttatásoktól, mivel azok rendszeres jövedelmet képviselnek a fiatalok állandó státuszának támogatására: az oktatásban való részvételre. Figyelembe kell azonban venni, hogy ezek a táblázatok csak a legnagyobb jövedelemforrásokat dokumentálják, míg a különböző források közötti „tipikus” kombinációkról nincs információ. Élethelyzetüket tekintve a százalékos arányok megfelelnek az átmeneti

rendszerek széles formájának, amelyben a fiatal olaszok teszik ki a szülőkkel élők legnagyobb arányát, míg az együttélés Dániában a leggyakoribb (lásd 3. táblázat).

	Egyesült Királyság	Olaszország	Németország	Dánia
A bevétel fő forrása				
Rendszeres foglalkoztatás*	56.8	26.1	51.2	64.9
Informális és alkalmi munka*	6.7	19.1	18.2	7.7
Juttatások*	18.3	0.1	7.8	8.5
Képzési támogatás*	2.8	1.3	5.8	28.2
Szülők*	17.3	67.6	37.7	18.7
Lakhatás				
Szülőkkel élés**	47.0	87.0	55.0	Nem ismert
Élettársi kapcsolat**	19.0	1.0	13.0	37.0
Forrás: IARD,2001 Megjegyzés: * 1997-es adatok, 15-24 év közöttiek, Eurobarometer, ** 1994/1995-s adatok, 20-24 év közöttiek, Eurostat				

3. táblázat A fiatalok autonómiájának/függőségének gazdasági és lakhatási indikátorai az Egyesült Királyságban, Olaszországban, Németországban és Dániában

A szubjektív törekvések fejlesztésének és karbantartásának terjedelme

A jójó projekt elsősorban annak elemzésére összpontosított, hogy a különböző átmeneti rendszerekben, a szabályos pályára nem lépő fiatalok szubjektív módon hogyan tapasztalják meg a biográfia közbenjárását az integrációs intézkedéseknél. Azt vizsgáljuk, hogy az ilyen intézkedések mennyire tartják tiszteletben a szubjektivitásukat; lehetővé teszik-e a választási lehetőséget és a biográfiai törekvések fejlesztését és fenntartását; hogy a biztonság és a rugalmasság mennyire van egyensúlyban; a munkába való átmenetet össze lehet-e egyeztetni az egyéni élettel; és hogy azok „lehülési” folyamatokat jelentenek-e, valamint milyen mechanizmusok okozzák a törekvések csökkenését. Ezek a konstellációk természetesen nem reprezentatívak, és a jójó tanulmányon belül az esettanulmány-projektek konkrét intézményi kontextusban megkérdezett fiatalokra vonatkoznak. Hasonló beszámolók találhatóak más rendszerkörnyezetben is. Ugyanakkor vitatott, hogy egyértelmű összefüggést mutatnának a fent vázolt társadalmi-gazdasági struktúrákkal, intézményi keretekkel és kulturális mintákkal, amelyek révén a különböző rendszereket jellemzik.

Dániában a korai iskolaelhagyás kockázatának kitett fiatalok vagy a regisztrált munkanélküliek olyan helyzetbe kerülnek, amely „gondoskodó ostromnak” is nevezhető. Természetesen profitálnak abból a tényből, hogy az oktatáshoz és a képzéshez nyújtott anyagi támogatások részben ellensúlyozzák azt, hogy nem kapnak felnőttkori béreket. Annak ellenére, hogy nem elegendő az önálló lakhatás megteremtésére, az állami finanszírozás biztosítja az ifjúsági életmód alapját. A fiataloknál úgy tűnik, hogy a szociális politikák és az oktatási rendszer elsődleges orientációs egységei: a belső motiváció, a személyes választás és a fejlődés, a döntéshozatalban pedig teljesen szabadok.

A legtöbb fiatalnak megkülönböztetett nézete van az átmeneti rendszerről és az általa biztosított jogokról és lehetőségekről. A második esély kínálatokra, mint például a szakmai előkészítő iskolák „próbáld ki, és meglátod” ajánlataira lehetőségként tekintenek, míg a korábbi Nyílt Ifjúsági Oktatás szintén ösztönözte az alternatív oktatási utak választását. Az ilyen lehetőségekre vonatkozó tájékoztatás és tanácsadás rendelkezésre áll, bár az egyes tanácsadókkal való kapcsolat minőségétől függ. Az alábbi beszámolók olyan fiatalokra vonatkoznak, akik az Nyílt Ifjúsági Oktatásban vettek részt egy programban a potenciális korai iskolaelhagyók számára, amelyekben az iskolát ifjúságsegítő környezetként szervezték meg. Ez lehetőséget biztosított a nem formális, feltáró és kortárs struktúrájú tanulási programokra, egyénileg kialakított oktatási tervek alapján. Azt hozzá kell tennünk, hogy a program azonban időközben leállt. Feltételezhetjük, hogy ez részben az egyik erősségének köszönhető, mivel nem egy adott célcsoportra korlátozódott, elkerülve ezáltal a megbélyegzést, és lehetővé téve a heterogén csoportok körében a tanulást, ezáltal (meg)kockáztatva, hogy nem éri el a leginkább rászorulókat. Ez feltárja az egész életen át tartó tanulás politikájának korlátozott perspektíváit – még egy univerzális átmeneti rendszerben is (vö. Field, 2000).

Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezett diákok – különböző társadalmi-gazdasági hátterekkel és a programba való belépés előtti különböző iskolai pályákról – tökéletesen elfogadták az egyénre szabott és rugalmas biográfiai megközelítés céljait:

Az oktatás értem van, és valamire fel kell használnom, ezért rá kell jönnöm, mire jó. . . én vagyok az, aki dönt. (nő, 18)

Én ezt így látom: 19 éves vagyok; Fiatal vagyok. Mindaddig, amíg tudom, szeretném, ha az életem előre haladna és kihozom belőle, amit akarok. Ha most kezdeném a gimnáziumot, talán belefáradnék, és valószínűleg depressziós lennék. (nő, 19)

Az életrajzi nyitottság biztosítása érdekében a program rugalmasságot feltételezett, például az egyéni oktatási tervek megváltoztatásának tekintetében:

Sok diák ezt tette: megváltoztatták terveiket. És ez azt is mutatja, hogy érettebb vagy és fejlődsz. Így jó, hogy képes vagy ezeket megváltoztatni. (nő, 19)

Első látásra úgy tűnik, mintha a dán átmeneti rendszer teret adna a szubjektív önkifejezés és a választás számára. Ugyanakkor kritikák vetődtek fel az „aktiválás az aktiválás kedvéért” módszerben rejlő kockázat miatt, ami azt jelenti, hogy a programok gyakran nem garantálják a biográfiai előrehaladást, és a korai iskola elhagyás az ún. a fennmaradó csoport, az etnikai kisebbségi fiatalok jelentősen nagyobb aránnyal, azt sugallja, hogy a rendszer által biztosított erőforrásokból és térből származó nyereség megköveteli egy adott részvétel kulturális modelljének elsajátítását és az egyénre szabott életrajzi konstrukciót:

Bárkinék elérhető, csak rajtad áll, hogy mit kezdesz velem, ha valamit kritizálni akarok, az csak én lehetek, mert talán nem tettem meg mindent. Csak teret ad a cselekvésre, melyben különböző dolgokat próbálhatunk ki. Tehát nem kritizálhatod, mivel csak egy üres doboz, amelyet magadnak kell megtöltened. (férfi, 19)

Természetesen ez a kulturális modell nem tekinthető magától értetődőnek. Ezt tekinthetjük a dán rendszer korlátozottságának, ami megmagyarázza, hogy a marginalizáció kockázatai a leghátrányosabb helyzetű csoportok között miért állnak fenn továbbra is (Bechmann Jensen & Holmboe, 2004; Böhnisch et al., 2002).

Az Egyesült Királyságban sok fiatal él a meghosszabbított továbbképzéshez és a tréninghez való hozzáféréssel. A munkaorientációkat azonban az instrumentális értékek dominálják – különösen az alacsonyabb osztályból származók esetében –, mely azt a domináns koncepciót tükrözi, hogy a fiatalok minél gyorsabban szeretnének felnőtt státuszba lépni, a gazdasági függetlenedés szempontjából. A „méltányosság” a fő érték, amellyel a karrierlehetőségeket „felbecsülik”, és a legtöbb esetben a fizetés nagysága a döntő ebben a tekintetben. Mégis, nem mindenki tartja ezt megfelelő karriernek, és mivel a továbbképzés szünetet – a munkásosztály kultúrájával és életmódjának mintáival – von maga után, a „status zero” ifjúság nagy csoportja képviselheti magát (Williamson, 1997). Általánosságban bizalmatlanok a „rendszerrel”, és sokan egyáltalán nem vesznek bennük részt, hiszen meg vannak győződve arról, hogy nincs tisztességes esélyük. Azt állítják, hogy a karrierszolgáltatás nyíltan elriasztja őket:

Azt mondta nekem, hogy „nincs esélyed, fiam”. (férfi, 17)

Ez a foglalkoztatási szolgálattal kapcsolatos tapasztalataikat is jellemzi:

Nincs benne semmi. . . Kitöltöd az űrlapokat, és beszélsz valakivel, és aztán nem hallasz semmit, kivéve, ha van egy poxy munkájuk, ahol nincs pénz, és úgy bának veled, mint egy rabszolgával. (férfi, 18)

Az olyan programokat, mint a New Deal, kétértelmű tapasztalat jellemzi. Egyrészt a fiatalok pozitívan értékelik a fizetett opciók lehetőségét – legalábbis helyi viszonyok között, ahol lehetőségek jelentős választéka áll rendelkezésre. Másrészt vannak olyan kontextusok is, amelyekben a programnak nem sikerült leküzdenie a rendszerrel szembeni erős bizalmatlanságot.

Ez a rendszer aláássa a fiatalok önbizalmát, de megerősíti az önvédelmi stratégiákat:

Három évig juttatásokból élni...kezdttem elveszíteni a személyes céljaimat. Félttem, hogy elvesztem az előnyöket; hogy vissza kell mennem a munkába; nem mertem célokat kitűzni, de leginkább attól tartottam, hogy kudarcot vallok. (nő, 23)

Ez egy, még inkább támadó formát is ölthet, ahol az egyének „ápolják” az ellátásoktól való függőségüket. Sheffield-ben arról számoltak be, hogy a fiatalok a hatodik havi juttatás vége felé közeledve – amikor a New Deal működésbe lép – „lemondanak” a munkanélküliségről, néhány hétig pénzügyi segítséget kapnak a barátaiktól, majd újra bejelentkeznek, hogy a következő hat hónapig tartó juttatási időszakot „élvezék” (Alan France, hivatkozás Biggart és munkatársai., 2002). Ezt úgy lehet értelmezni, hogy a függőség kultúráján alapuló kényszerítő politikák – mint egy önmegvalósító próféciaiban – hozzájárulnak az utóbbi generálásához. Általában kevés olyan mechanizmus létezik, amely lehetővé teszi a törekvések fenntartását. Nyilvánvaló, hogy a választás, a rugalmasság és a kockázatokkal és a bizonytalansággal való megbirkózás egyéni felelősség kérdése, és ezért a társadalmi egyenlőtlenségek között oszlik meg (Biggart et al., 2002; Furlong és mtsai, 2003; Hayes & Biggart, 2004).

Németországban a fiatalok tájékozódása tükrözi az átmeneti rendszer nagymértékben normalizáló jellegét. A szociális segély igénylésével kapcsolatos megbélyegzés miatt, a fiatalok erősen elkötelezettek a „normális életrajz” mellett, amely a rendszeres képzés után a „helyes” hivatáson és a standard foglalkoztatáson alapul. Ez gyakran azt jelenti, hogy több mint 100 jelentkezési lapot írnak a vállalatoknak egy interjúhoz, és ritkán kapnak választ. Azok, akiknek csak a kötelező iskolai bizonyítványa van, törekedniük kell (és ezt meg is teszik) a munkanélküliség bármilyen áron történő elkerülésére. Azok, akik nem lépnek be a szegmentált képzés és

a foglalkoztatás főbb ágazataiba, az egyes útvonalak megválasztásának lehetőségei nélkül állnak függésben.

Igen, a középiskolában nyomást gyakorolnak. Mindig azt mondják, hogy szakképzés kell, képzés, képzés, anélkül, senki leszel. És nem beszélnek más utakról. . . Olyan sok fiatal van, aki valójában csak a nyomás vagy a szorongás miatt kezdenek el bármilyen szakképzést. (nő, 21)

Ezt a folyamatot a foglalkoztatási szolgálat szakmai irányítása vezérli, amely ennek következtében nem is segítséget nyújt. Az ellenséges kifejezések, különösen a fiatal férfiaké, tükrözik a saját identitásuk megvédésének szükségességét, azzal szemben, amit ők elidegenedésnek és megalázásnak tartanak:

Egy osztálylátogatást tettünk a munkainformációs központban, és mit tettünk? Semmit! Néhány dolgot elloptunk, ezt tettük csak. . . egyszerűen unalmas. (férfi, 18)

Végül is az adminisztráció. Nincs kedvük dolgozni. Csak bámulnak a fájlodba, bla, bla, folyton csak mondják és úgy bánnak veled, mint egy tehénnel. (férfi, 23)

Azok a fiatalok, akik nem találnak képzésüknek megfelelő munkát, vagy rendszeres képzést, a szakmai előkészítő és képzési tervekbe kerülnek, és akkor is elfogadják jelentkezésüket, ha nincs megfelelő végzettségük vagy munkatapasztalatuk, ám az ebben való részvétel szintén erős stigmával rendelkezik.

A [szakmai előkészítő] tanfolyam egy része gyakornoki pozícióvá vált. . . ha szerencsés voltál, ami én egyszerűen nem voltam, de némelyikünk igen. (férfi, 19)

Az ilyen tapasztalatok növekvő időtartama miatt, egyre nehezebb megkülönböztetni a munkakörülményekhez való alkalmazkodóképességüket és a motivációs perspektívák hiányát, amikor elhagyják ezeket a programokat és a gyakornoki helyeket.

A német átmeneti rendszer felépítése nagy beruházásokat igényel az oktatásba és képzésbe. Anélkül, hogy a rugalmas munkaerő-piac által biztosított törekvések könnyen változnának, illetve a természetesnek vett családtámogatásra hagyatkozás nélkül, a német fiatalok körében a szubjektív kockázatok a demotiváció és a frusztráció tekintetében nagyon magasak (Biggart et al., 2002; Pohl & Stauber, 2004).

Olaszországban még nehezebb megkülönböztetni a hátrányos helyzetű fiatalokat másoktól, mivel a munkanélküliség az oktatás minden szintű átmeneti folyamatának normális jelensége. Az ellátásokhoz való hozzáférés hiánya, a fiatalokat családfüggővé teszi és kevés család kényszeríti utódait, hogy az oktatásuk alatti szinten dolgozzanak. Az úgynevezett „hosszú családban” való tartózkodás már nem tekinthető moratóriumnak, az elhalasztott függetlenség értelmében, hanem életállapotnak, amelyet mind a szülők, mind a fiatal felnőttek érzelmi és gazdasági okokból reprodukálnak. Ezek a fiatalok elégedettek a családi támogatásokkal:

Mindig mindenben támogattak. (nő, 21)

A „hosszú család” az együttélés nagyon alacsony arányát is magába foglalja, mivel az elköltözés egybeesik a család alapításával. A családi erőforrások és a helyi munkaerőpiacok szerkezete ezért meghatározza, hogy a fiatalok fenntarthatják-e törekvéseiket. Ennek ellenére nem létezik világos északi-déli szakadék ebben az értelemben. Figyelembe kell venni a nemek közötti különbségeket, különösen délen, abban az értelemben, hogy a fiatal nőknek kevésbé sikerül bejutniuk a munkaerő-piacra, mint a fiatal férfiaknak, míg a családi függőség gyakrabban jelenti a fiatal nők ellenőrzését (?) mint a fiatal férfiakét. A munkába való átmenetet megfelelően szabályozó

közstruktúrák hiánya vagy alulteljesítése miatt az informális struktúrák is fontosak – nem csak a család:

*Egyedül vagyunk! Ha szerencsés vagy, van néhány barátod van, rendben... más-
különb... (nő, 19)*

Az utóbbi években jelentősen nőtt a nonprofit szervezet, az ún. harmadik szektor szerepe a fiatalok átmenetében. A fiatalok azért vesznek részt benne, mert lehetővé teszik számukra, hogy aktívan tegyenek valamit az életükkel egy biztonságos térben, de a karrierjük szempontjából. Tájékoztató, képzési területként és más lehetőségekhez való ugródeszkeként tekintenek rá. Egy fiatal nő Észak-Olaszországból, aki egy önálló ifjúsági központ szervezésében vesz részt, azt reméli, hogy:

Ebből a felelősségből valami nagyobb is születhet. (nő, 19)

Mások stratégiai szempontból egyes tanulmányokat egyesítenek az önkéntes munkával, hogy munkatapasztalatot szerezzenek és tanulmányaik értékét növeljék. A déli részeken azonban a harmadik szektor nem csak egy ugródeszka. Még a munkaerőpiac egy részét is helyettesíti – vagy alkotja –:

Ó, biztosan közismert, hogy Palermóban [Szicília fővárosa] nincs munka, de hogy folyton azt ismételtetik, hogy „nincsek lehetőségek”, és álmódoznak az úgynevezett „állandó munkahelyről” időpocsékolásnak tűnik számomra... magadnak kell létrehoznod a munkádat, új szakmákat kell (fel)találni, figyelembe véve saját kívánságaidat. (nő, 21)

Egyébként az önfoglalkoztatás támogatására irányuló politikák egyike a kevés, de sikeres átmeneti mérőeszközöknek Olaszország déli részén. Arra lehet következtetni, hogy a fiatal olaszok nagyfokú kirekesztési kockázattal szembesülnek a szubjektíven releváns élet perspektívái nélkül, ugyanakkor – a foglalkoztatás-központú rendszerhez képest – a strukturált intézmények hiánya teret enged a saját tevékenység számára. Az osztálytól, a nemtől és a régiótól függően azonban ezek jelentősen bizonytalanok (Biggart és mtsai., 2002; Lenzi et al., 2004; vö. Leccardi et al., 2004).

Ezen fiatalok fent kiválasztott beszámolóinak általános különbségei nem reprezentatívak, mivel kivételes projektkörnyezetből származnak. Mindazonáltal strukturális különbségeket tükröznek a mainstream átmeneti rendszerek tekintetében, amelyek a fiatalok életrajzi felépítésének strukturális „anyagát” képezik. Ezt támasztja alá egy másik EU által finanszírozott tanulmány is, amely a fiatalok munkanélküliségének és a társadalmi kirekesztés kockázata közötti összefüggést elemzi hat európai országban, kvalitatív eszközök felhasználásával. A Martin Kronauer (1998) által kidolgozott többdimenziós kirekesztés fogalmának felhasználásával, amely gazdasági, munkaerő-piaci, térbeli, kulturális és intézményi kirekesztésből és társadalmi elszigeteltségből áll, a YUSEDER (Ifjúsági munkanélküliség és társadalmi kirekesztés: objektív dimenziók, szubjektív tapasztalatok és innovatív választok) projektben interjúkban mérték fel a társadalmi kirekesztés kockázatait azon fiatalok esetében, akik egy évig vagy annál hosszabb ideig munkanélküliek voltak. E tanulmány megállapításai azt mutatták, hogy a kockázatok azokban az országokban voltak a legmagasabbak, amelyek ebben a cikkben a foglalkoztatás-központú rendszerhez tartoztak (Belgium és Németország). A közepes kockázatok Svédországra jellemzőek, amely az univerzális rendszert képviseli, és Spanyolországban, amely a kevésbé-védelmes rendszert képviseli. Alacsony kockázatok tapasztalhatók Görögországban és Olaszországban, melyek a kevésbé-védelmes átmeneti rendszerhez tartoztak. A társadalmi kirekesztés főbb dimenziói, mely a eltéréseket okoz-

ták a társadalmi elkülönítés és az intézményi kirekesztés voltak (pl. szelektivitás és megbélyegzés; Kieselbach, 2003).

Azonban a *jójó* projekt keretében, a különböző rendszerekről készített interjúk eredményei, megegyeznek más kutatások megállapításaival, amelyek arra utalnak, hogy nemek szerinti különbségek vannak a fiatalok átmeneti struktúrákkal kapcsolatos felfogásában és azok kezelésével kapcsolatban. Úgy tűnik, hogy a fiatal nők jobban képesek kezelni a saját törekvéseik és a külső igények és lehetőségek közötti különbségeket, mint a fiatal férfiak. Az utóbbiak nagyobb valószínűséggel hagynak el egy munkát vagy rendszert a tisztelet hiánya vagy az alacsony bérek miatt, amit méltóságukon alulinak tartanak. Az identitásuk (férfi családfenntartó) megóvása nem engedi, hogy – ha csak ideiglenesen is –, de részt vegyenek valamiben, amit kizsákmányolásnak tartanak. Ezzel szemben a fiatal nők gyakrabban képesek hosszabb ideig fenntartani a motivációt és elfogadni az úttól történő eltérést. Természetesen ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a szegmentált munkaerő-piacok határai miatt, gyakrabban sikerül is megvalósítani álmaikat és terveiket (du Bois-Reymond és Stauber, 2005; vö. Leccardi, 1999; Oechsle & Geissler, 1998).

Befejezés

Biztosít-e bármilyen előnyt a rendszermodell az összehasonlító elemzéshez, és bizonyítékot szolgáltat-e a fiatalok szubjektív választási, rugalmassági és biztonsági tapasztalatairól a munkába és a felnőttkorba való átmenet során? Az összehasonlító elemzés, a rendszer perspektívája lehetővé teszi számunkra nemcsak a strukturális különbségek magyarázatát, hanem a „normális klíma” felvázolását is. Olyan perspektívát nyújt, amely túlmutat az intézményi struktúrákon, és ideológiai fogalmakat és kulturális értékeket foglal magában, amelyek mind az átmeneti politikákat, mind a fiatalok orientációját és küzdelmi stratégiáit szolgálják. Természetesen a fiatalok szubjektív nézeteinek összehasonlítása – a kvalitatív adatokból összegyűjtött életrajzi perspektívájukról – nehezen kivitelezhető, az őket befolyásoló kontextusfaktorok miatt. A rendszer modellje az összehasonlíthatóság ezen problémáinak kezelésére irányul, melyekkel a „közvetlen” összehasonlítás hagyományos megközelítései gyakran találkozhatnak. Értelmező háttérrel vagy „szószedet” biztosít ahhoz a „fordításhoz”, ami a különböző kontextusokban levő eredmények egyezőségének és hasonlóságának magyarázatához szükséges. Mivel a fiatalok orientációi és stratégiái tükrözik azokat a forrásokat és lehetőségeket, amelyeket „normálisan” elvárnak, és törekvéseik „legitimitását”, az átmeneti rendszerek azt a különböző valóságot képviselik, amelyben a fiatalok életrajzai beágyazódnak, és láthatóvá válnak az intézményi szereplők tapasztalatairól szóló beszámolóikban, az átmeneti rendszerekben. Az átmeneti rendszer modellje a szakpolitikákra is érvényes. Az átmeneti rendszer struktúrái által kifejtett korlátok és nyomások különböző módon növelhetik a szubjektív kockázatot, és a csillapító mechanizmusok növelhetik a szubjektíven értelmes átmenetek területét. Míg az átmeneti és jóléti politikák valójában támogat(hat)ják a késleltetett átmeneteket, és erős törekvések fenntartásához vezetnek, az előnyök és a képzési rendszerek pusztán létezése, még ha egy differenciált rendszer részei is, nem feltétlenül biztosítanak teret a szubjektivitásnak. Különösen a fiatalok társadalombiztosítási juttatásainak kondicionálása, valamint a normalizálás és a szelektív megközelítések is a „lehűlési” folyamatok megerősítésének tekinthetők. Ezzel szemben a támogatási struktúrák hiánya, miközben a fiatalokat bizonytalan státuszú

vákumban hagyják, a stigmatizáción túli cselekvési tereknek is tekinthetőek, legalábbis azok számára, akik megengedhetik maguknak, hogy bizonytalan pályák veszélyének tegyék ki magukat. Hasonlóképpen ez azt mutatja, hogy a jelenlegi „aktíválódás” iránya különböző módon értelmezhető. Attól függően, hogy a negatív vagy pozitív ösztönzők, szankciók vagy támogatások és jutalmak alkalmazása érvényesül-e, nem feltétlenül vonzza magával a szubjektív terének csökkenését, mivel az egyének elfogadják a kötelezettségeket mindaddig, amíg minőségi lehetőségek közül választhatnak.

Másrészt bebizonyosodott, hogy a szakpolitikák differenciálása csak részben javítja a társadalmi integrációt, míg a szakpolitikai beavatkozás nem befolyásolja közvetlenül a többi tényezőt, például a társadalmi elszigeteltséget. Az átmeneti rendszerek összehasonlítása tehát kulcsfontosságú a jelenlegi szakpolitikák végrehajtásához és a múltbeli normális minták megértéséhez. Kulcsszerepet játszik továbbá a a struktúra és működés közötti kapcsolat megértésében, a fiatalok által megélt átmenetek szempontjából, akiknek szükségletei és orientációi szükségszerűen változnak. Ezáltal tájékoztatást kaphatunk arról, mi az, amit egy adott strukturális kontextusban normálisnak tartanak.⁶⁷

67 Köszönetnyilvánítás

A szerző szeretné megköszönni az EGRIS csoport munkatársainak a kritikus tanácsadást és vitákat, különösen Andy Biggart-nak (Coleraine), Axel Pohl-nak, Barbara Stauber-nek (Tübingen) és David Cairns-nak (Lisszabon), akik a cikket angol nyelvre fordították.

Beatrix Niemeyer

Létezik a társadalmi befogadás pedagógiája? Kritikai reflexiók az oktatásból foglalkoztatásba való átmenet európai szakpolitikáiról és gyakorlatáról⁶⁸

Bevezetés

Ez a fejezet azzal foglalkozik, hogy a társadalmi befogadás eszméje milyen kihívásokat jelent az európai oktatáspolitikára és gyakorlat számára, a hátrányos helyzetű fiatalok szakképzésének és szakoktatásának (VET, angolul: vocational education and training) visszaállítással kapcsolatos európai kutatási projekt eredményei alapján. Az iskolából a munkába való átmenet „kockázati zónájára” összpontosít. Számos európai országban ez az átmenet a VET közbenső szakaszán keresztül történik, de a leghátrányosabb helyzetben lévők a VET-ből való kizárás problémáit is megtapasztalhatják. A fejezet ezért az iskolából a VET-re való átmenetet vizsgálja, valamint a szinte minden európai országban létrehozott „rendszerterveket” az általános oktatás és a munkaerő-piac közötti növekvő szakadék áthidalására.

Makro- és a mikroszinten is, az iskolából a munka világába való átmenet problémáját gyakran gazdasági szempontból vizsgálják, kiemelve a munkáltatók szakmai készségekre és foglalkoztathatóságra vonatkozó igényeit, és az ezek eléréséhez szükséges aktív munkaerő-piaci politikákat. A másik gyakori perspektíva a kirekesztés társadalmi hatásaira összpontosít, kiemelve általánosságban a pedagógiai támogatást és az oktatási stratégiákat. Ezzel a két domináns megközelítéssel szemben, vizsgálom a tanulási közösségekben meglévő szituatív tanulás fogalmát, amely a gyakorlatra, mint a politikák és gyakorlatok újragondolására és újrafogalmazására összpontosít, mind a társadalmi, mind a szakmai integrációt megcélozva. Ebben a modellben a tanulás szociális folyamatnak tekinthető: a tanulók és a tanulást (elő) segítő személyek közös tevékenységekben vesznek részt, és a tanulásra a társadalmi részvétel – a hozzátartozás és az azzá válás – szempontjából tekintenek, nem pedig egyszerűen a tudás és a készségek megszerzéseként. A szituatív tanulás elképzelése tehát abban segít, hogy leküzdjék az informális és formális tanulás elgondolásainak korlátait, mint két különálló és elkülönült dolog, és arra ösztönöz bennünket, hogy ezeket ugyanazon folyamat szoros, egymáshoz kapcsolódó dimenzióinak tekintsük.

68 A tanulmány eredetileg megjelent: Niemeyer, B. (2007). Is there a pedagogy of social inclusion? Critical reflections on European policy and practice in school-to-work transition. In: H. Colley, P. Boetzelen, B. Hoskins & T. Parveva (eds), *Social inclusion for young people: breaking down the barriers* (pp. 85-100). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Újranyomatva, a szerző és az eredeti kiadó engedélyével: © Európa Tanács.

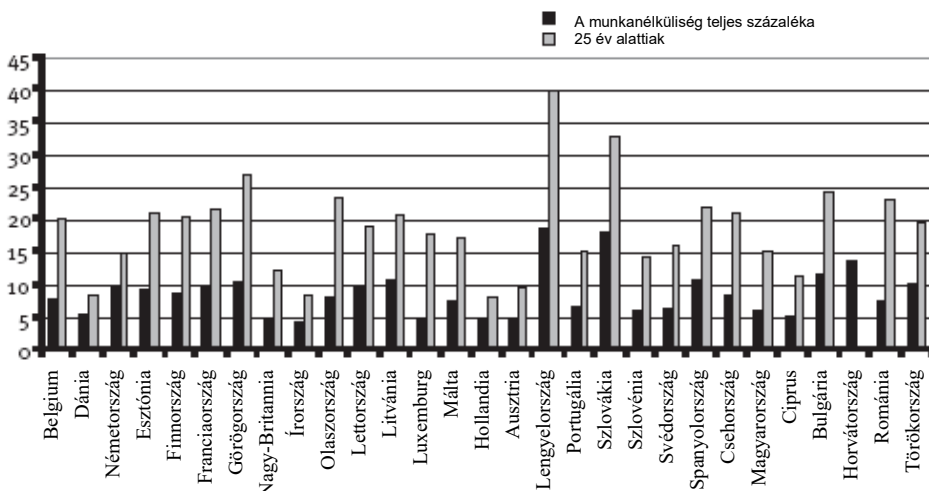
A tanulás – ezen többdimenziós perspektíváján túl –, az európai kontextus azt is jelenti, hogy az iskoláról a munkára való átmenet és a VET elrendezések transzkulturális dimenzióját kontextus-érzékeny módon kell beépíteni, mivel a szakpolitikákat és gyakorlatokat a konkrét nemzeti és kulturális környezethez kell igazítani. Sőt ebben a gyakorlati közösség fogalma is hasznos, mint analitikai keret a jelenlegi társadalmi integrációra vonatkozó európai politikák kritikus vizsgálatához, valamint a fejlődéshez szükséges kulcsfontosságú területek meghatározásához.

A társadalmi befogadás problémája a tanulásban

„Kiemelkedő kérdés az, hogy miként lehet ösztönözni a fiatalok európai projekthez való tartozásának érzését, és hogyan lehet a fiatalokat rávenni, hogy elhiggyék, miszerint az európai állampolgárság a fiatalok által kétségbeesetten keresett biztonságot kínálja egy egyre inkább individualista és globalizált világban.”

Így válaszolt fel a társadalmi befogadás problémáját, a *Társadalmi Befogadásról és a Fiatalokról* szóló *Ifjúságkutatói Partnerségi Szeminárium* felhívása, amelyen ez a tanulmány alapul. Ebből a szempontból úgy tűnik, a probléma az, hogy hogyan lehet közvetíteni az „európai ötletet” a fiatalok számára. Azonban a makroszintű európai politika és a mikroméretű egyéni életfolyamatok közötti kölcsönös kapcsolat sok fiatal számára ellentétes irányba sodródik. Mit jelent az egész életen át tartó tanulás egy olyan személynek, akinek a tanulás iránti motivációja a formális oktatás intézményeiben korai véget ért? Míg a tanulás elvileg megnyitja az ajtót a tudásalapú társadalomhoz, milyen típusú ismereteket és milyen tanulási módokat fognak ott értékelni? Kinél vannak az ajtó kulcsai, és ezáltal ki szabályozza a befogadást és a kirekesztést? Ezek nemcsak az európai szociálpolitika, hanem a nemzeti és regionális szintű politikák szempontjából is kulcsfontosságú kérdések, ahol a társadalmi befogadást az intézményekben és a programokban kell bevezetni, és az oktatási gyakorlat mikroszintjén kell meg tapasztalni.

Reflektálásom középpontjában az iskolából a VET-re való átmenet áll, mint a társadalmi befogadás döntő folyamata, a társadalom és az egyén szemszögéből is. Különösen vizsgálom a legtöbb tagállamban bevezetett „rendszer szintű tervet” az általános oktatás és a munkaerő-piacra való belépés közötti szakadék áthidalására. Ahogy Helen Colley e tanulmánykötet fejezetében arra rámutat, a meglévő szakpolitikák és programok két előfeltevésen alapulnak: először is, hogy a munkahelyteremtés a minőség és a siker egyetlen mutatója; és másodszor, hogy az egyéni siker a tanulásban megteremti a belépőjegyet a társadalmi és szakmai részvételhez. A társadalmi befogadás problémájára azonban egy strukturális és egyéni dimenzió is létezik. Következésképpen nemcsak azt kell megkérdeznünk, hogy a fiatalok megfelelően felkészültek-e a VET rendszerekhez, hanem azt is, hogy a VET rendszerek megfelelően felkészültek-e a fiatalokra – különösen azokra, akik hátrányos helyzetben vannak a mainstream-hez képest. Ne feledjük azonban, hogy az oktatási rendszerek szelektív funkcióval rendelkeznek, és maguk is társadalmi kirekesztést okoznak. Tekintettel arra, hogy az európai szerkezet-átalakított munkaerő-piacon a gyakorló helyek és a munkahelyek drasztikus hiánya, valamint a fiatalok munkanélküliségének magas szintje áll fenn (lásd az 1. ábrát), a rendszerek és a különleges támogatási programok létrehozása megváltoztathatja a vállalati kapuknál sorakozók sorrendjét, de mégsem fogja szélesíteni ezeket a kapukat, hogy több fiatal beengedjen (Galuske, 1998).



1. ábra – Ifjúsági munkanélküliség Európában, 2004.

Forrás: Eurostat 2005.

Ha a munkaerő-piac és a formális oktatás intézményei kizáró hatásokat eredményeznek és tartanak fenn, hogyan tudna a társadalmi beilleszkedés, mint politikai célpont-ötlet, ezen bármit is megváltoztatni? A „társadalmi befogadás” kifejezés egy eredeti európai találmány, amelyet az Európai Bizottság politikusai vezettek be, mivel „a tagállamok fenntartásait fejezték ki a szegénység” kifejezéssel kapcsolatban, amikor azt országukra alkalmazták. A „társadalmi kirekesztés” megfelelőbb és kevésbé vádló kifejezés lenne a meglévő problémák és definíciók meghatározására” (Berghman, 1995: 5). A szakpolitika terén a társadalmi integrációt általában technikai problémává kicsinyítik: a feladat – meghatározni a fontos mutatókat, majd mérni azokat és jelentést készíteni. Úgy kezelik, hogy a személyes problémák láthatatlanná váljanak. Általában ez a megközelítés a tudományos területen is. Nagyon sok erőfeszítést tesznek a jelentős mutatók, a fő célcsoportok stb. leírására, de keveset tudunk arról, hogyan lehetne a társadalmi befogadást pozitívan elérni. Nem sok kutató mocskolja be a kezét terepmunkával, hogy megismerje a kirekesztés szubjektív dimenzióját: a mindennapi személyes kihívásokat, mellyekkel a fiatalok szembesülnek a kockázatos élet sokrétű hatásaival szemben.

Az iskolából a munkába történő kockázatos átmenetekre összpontosítva a befogadást gyakran a munkahelyi elhelyezkedés kérdésére redukálják. Ennek eredményeként, a szakoktatásban és -képzésben, a gazdaság igényeire reagálva, a technikai készségek fejlesztésére és a képesítésre helyezik a hangsúlyt. A VET-nek támogatnia kellene a képesítési hiányosságokkal küzdő fiatalokat a munkaerő-piacra való megfelelő felkészüléshez. A képesítés e szűk és funkcionális értelmezésével ellentétben, a VET a holisztikusabb személyiségfejlesztésre is irányulhat, amely megfelel az állampolgárság fogalmának. Ez a megközelítés olyan típusú VET-et feltételez, amely jobban fel van készítve a fiatalokra, valamint komplex életkörülményeikben az elvárásaik és igényeik kielégítésére. Ennek megfelelően Andreas Walther (2007) az állampolgárság fogalmát részesíti előnyben, amely magában foglalja az egyén és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolat szubjektív dimenzióját, a befogadás fogalmát. A „polgárság” a kompetenciára és a képességre, valamint a társadalmi folyamatokban és

rendszerekben való részvételre és a jogra utal. Ezzel szemben a befogadás fogalma nem teszi láthatóvá és nem kérdőjelezi meg a kirekesztő társadalmi rendszer létezését, és így reprodukálja annak a társadalomnak a határait. Összefoglalva tehát, a társadalmi integrációt politikai elemként, nem pedig elemző koncepcióként fejlesztették ki, és a fogalomnak minden bizonnyal további feltárássra van szüksége. Ugyanakkor e fejezet alkalmazásában látjuk, hogyan befolyásolja a társadalmi inklúzió gazdasági nézete a VET ellátás elnyúlását.

Az iskolából a VET-re való átmenet, mint kockázati zóna: pedagógiai válaszok gazdasági kérdésekre

Az aktívan részt vevő állampolgárrá válás több mint pusztán az iskola és a munka közötti sikeres átmenet tárgyalása. Valójában Kronauer (2002) hat különféle kirekesztési kockázatot azonosított:

- ikeresztés a munkaerő-piacról;
- gazdasági kirekesztés, amely nem feltétlenül jelenti ugyanazt;
- társadalmi kirekesztés;
- kulturális kirekesztés;
- intézményi kirekesztés;
- térbeli kirekesztés.

Kétségtelen azonban, hogy a munka a társadalmi befogadás kulcseleme. Lehetővé kell tennie a gazdasági függetlenséget; emellett a munkaerő-piaci helyzet szorosan kapcsolódik az ember társadalmi helyzetéhez, és formálja a személyi identitást is. A fiatalok többsége számára tehát a felnőtté válás azt jelenti, hogy megfelelő helyet kell találni a munkaerő-piacon.

Az oktatáspolitikai váltoásaival párhuzamosan, a munkakörnyezet és annak szabályai, a foglalkoztatási minták és az emberi erőforrások felhasználása is megváltozott. A munka intenzitása gyorsan növekszik, a piaci ingadozások kockázatát egyre inkább az egyes alkalmazottakra és csapatokra terhelik és a szervezetek válnak az egyének identitásuk elsődleges referenciapontjává (Field, 2000; Silverman, 1999; Heikkinen & Niemeyer, 2005). Ebben a kontextusban definiálják és diagnosztizálják a mainstream oktatás és foglalkoztatás „problémacsoportjait”, és kidolgozzák az intézkedéseket a probléma „legköltséghatékonyabb” megoldására.

Az Ifjúság helyi és regionális életben való részvételéről szóló, felülvizsgált Európai Chartában, amelyet az Európai Helyi és Regionális önkormányzatok kongresszusa fogadott el 2003. májusában, a következőket olvashatjuk: „A fiatalok aktív részvétele a helyi és regionális önkormányzatok döntéseiben és fellépéseiben elengedhetetlen, ha demokratikusabb, befogadóbb és virágzóbb társadalmat szeretnénk felépíteni.” (Európa Tanács, 2003a: 2). Az ágazati politikákkal kapcsolatban a Charta azt állítja, hogy elő kell mozdítani a fiatalok foglalkoztatását és le kell küzdeni a munkanélküliséget, mert:

„Amikor a fiatalok munkanélküliek vagy szegénységben élnek, kevésbé valószínű, hogy elegendő vágygal, erőforrással és társadalmi támogatással rendelkeznek ahhoz, hogy aktív polgárok legyenek a helyi és regionális közéletben. A munkanélküli fiatalok valószínűleg a leginkább kirekesztettek közé tartoznak a társadalomban, ezért a helyi és regionális önkormányzatoknak intézkedéseket kell kidolgozniuk és ösztönözniük kell az ifjúsági munkanélküliség csökkenésére irányuló kezdeményezéseket (Európa Tanács, 2003a: 4).”

Az EU Tanácsa kifejezetten ajánlja a kísérő programok kidolgozását a társadalmilag hátrányos helyzetű csoportok tagjai számára, amelyek foglalkoztatáshoz vezetheti őket, hogy elkerüljék a karrier megszakítását a foglalkoztathatóság javítása, az emberi erőforrások adminisztrációja, a munkafolyamatok szervezése és az egész életen át tartó tanulás révén. A társadalmi inklúzió-politika megközelítésének sokrétűnek kell lennie, és olyan célcsoportokra kell összpontosítani, mint például a szegénységben élő gyermekek (Európa Tanács, 2003a: 11).

Ezek az állítások egyértelműen leírják a programok és sémák politikáját, azzal a céllal, hogy speciális útvonalakat hozzanak létre – „speciális” hozzáférést kínálva „speciális” emberek számára. Ennek következménye egy alapvető pedagógiai dilemma. Az iskolából a munkahelyre való átmenetet kritikus jelentőségűnek lehet tekinteni a társadalmi befogadás és a részvétel szempontjából; bár ezen „kockázati zóna” kialakulásának erős strukturális okai vannak, ennek a kihívásnak a kezelésére elsősorban az egyén „javítását” célzó képzési megközelítések alkalmasak. Nehéz reagálni erre az eltérésre.

A tagállamok többsége speciális programokat indított a munkaerőpiaci kirekesztés veszélyeinek kitett fiatalok támogatására. Ezek a programok azonban időtartam, finanszírozás és pedagógiai megközelítés szempontjából nagyon különböznek egymástól. Ezen különbségek négy fő szempontját az alábbiak szerint azonosíthatjuk:

- hogy a programok hogyan helyezkednek el általánosságban az oktatás és a foglalkoztatás nemzeti tájképén;
- hogyan legitimálják a programokat a hátrányos helyzetű paradigmák révén;
- a társadalom fiatalokkal szembeni domináns elvárásai;
- hogy vélekednek a fiatalok munkanélküliségéről.

E tekintetben a következő típusú programokat lehet megkülönböztetni:

- olyan programok, amelyek célja az egyéni alternatív tapasztalatok lehetővé tétele, és az iskoláztatás általános útjának kibővítése az egyéni személyes fejlődés céljából, a mainstream oktatás által elsajátítandó legjobb lehetőségekkel a későbbi elhelyezkedés kiválasztása okán;
- a gyakornoki piac strukturális deficitjeinek és hiányosságainak ellensúlyozására irányuló intézkedések. Ezekhez a programokhoz való hozzáférés általában az egyéni deficitek azonosításával függ össze, ezáltal megbélyegzi a résztvevőket;
- „workfare” programok, amelyek a foglalkoztathatóság javítására irányulnak az általános és a műszaki oktatás változó kombinációival, a korai gazdasági függetlenség és a fiatalság összehasonlíthatóan rövid időszakának modelljére építve;
- programok, amelyek célja a munkahelyek hiányának és a képzés hiányának kezelése, az iskolai végzettség kiterjesztésével és a munkahelyi elhelyezkedés hangsúlyozásával.

Konceptcionális szinten a programok és sémák elsősorban az általános oktatás és a munkahelyi tapasztalatok és/vagy képzés, valamint a társadalmi támogatás kombinációjára épülnek, bár az oktatás és a képzés közötti kapcsolat mennyiségi és minőségi szempontból eltérő. A gyakorlatban azonban ezt a „váltakozó rendszerű elvet” nehéz fenntartani, amint azt az előző időszakból is láthatjuk, amikor az iskolából a munkahelyre való átmenet először lett kockázatos.

A váltakozás megfelelő megoldásnak tűnt, amikor az ifjúsági munkanélküliség – háború utáni első hulláma – az 1970-es évek végén kihívást jelentett a bevezetett oktatási rendszerekre. Abban az időben a képzés, az oktatás és a szakmai tapasztalat váltakozó időszakai voltak megfigyelhetőek, amelyeket szükségesnek tartottak ahhoz,

hogy a fiatalokat a mainstream VET és munkaerő-piaci helyzetbe alakítsák, ahonnan a társadalmi és gazdasági körülmények elmozdították őket. Az ilyen programokat a német nyelvű országokban, Franciaországban és a Benelux államokban hozták létre annak érdekében, hogy kiküszöböljék azt a tényt, hogy az általános oktatási útvonalak túl szűkek, nem vonzóak vagy nehezen hozzáférhetőek a fiatalok számára. A következő időszakban azonban az elvárásokban csaldás motivációs problémákat vetettek fel, amelyeket a „váltakozó rendszerű” elv egyszerű alkalmazása nem tudott megoldani. Németország esetéből megtudhatjuk, hogy a váltakozás, mint a VET alapelve, garantálhatja a képzés magas színvonalát. Mivel azonban attól függ, hogy a gazdaság elegendő helyet kínál-e munkatapasztalathoz és képzéshez, ezt nehéz végrehajtani, ha magas a munkanélküliség. Mint ilyen, ezen elv nem járulhat hozzá a nagyléptékű ifjúsági munkanélküliség megakadályozásához (Dietrich, 2003; Hammer, 2003).

Ugyanakkor az elmélet és a gyakorlat egy másik ága a leszakadás alapvető okaira összpontosított, a társadalmi elméletre építve, a „szociális pedagógia” és az ifjúságsegítés módszereit felhasználva (Evans és Niemeyer, 2004). Például Németországban az 1990-es évek elején a szociális munkások rendszeres alkalmazottakká váltak a reintegrációs programokat szervező emberek között. Általános támogatást nyújtottak a társadalmi problémákkal küzdőknek, valamint a szakmai orientációs folyamatok irányítását és tanácsadását végezték (Eckert, 1999; Biermann és Rützel, 1999). Míg ezek a megközelítések képesek voltak bizonyítani az elméleti koherenciát és a fiatalok bevonásának gyakorlati sikereit (legalábbis rövid távon), a szakmai eredmények és a munkaerő-piaci elismerések hiányosak voltak.

Az iskola és a munka közötti sémák ezen történelemének áttekintésekor a VET „V” és „E”-je – szakmai és oktatási – versenytárs elemekként tűnnek fel. A szakmai megközelítés az egyéni kompetenciáknak a munkaerő-piaci igényekhez való igazításával foglalkozik; a moduláris képzési formákban megszerzett képesítések értékelésére építve; és a foglalkoztathatóság javítására törekedve. Az oktatási megközelítés viszont holisztikusabban, a személyes fejlődésre irányul szociális támogatással, többféle tanulási és tevékenységi környezettel.

A szociális és szakmai támogatás, valamint a képzés integrálására tett komoly gyakorlati kísérletek egy későbbi időszakát követően a rés, úgy tűnik, újra szélesebb lett. Ez a különbség az oktatási gyakorlat mikroszintjén, valamint a politika és a tervezés makroszintjén azonosítható. A foglalkoztathatóság javítását célzó képzés ellentétben áll az emancipált polgár létrehozására irányuló oktatással. Az egyik legalapvetőbb ellentmondás az, hogy egyre több képzési program törekszik a fiatalok foglalkoztathatóságának javítására, miközben egyszerűen kevés foglalkoztatási lehetőség áll rendelkezésre. Tehát ezeknek a programoknak – a szűrőhatásuk és az általános oktatási rendszer szelektív mechanizmusainak finomhangolása mellett – fontos feladatuk a munkaügyi társadalom ideológiájának megőrzése, és fontos feladatuk a fiatalok erényeinek képzését a munkaerő-piac szempontjából, például pontosság, udvariasság stb.

Szituatív tanulás: a perspektíva megváltoztatása

A tanulói közösségekben a szituatív tanulást, mely a gyakorlatra fókuszál, a „Re-enter (Újra belépés)” EU Socrates projekt keretében fejlesztették ki. A projekt alapvetése, hogy javítani kell az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők átmeneti képességét

a szakoktatásba és képzésbe kerülés érdekében. A vizsgálatot finnországi, egyesült királyságbéli, belgiumi, portugáliai és görögországi partnerekkel végeztem 1999 és 2001 között (Evans és Niemeier, 2004). Ez a projekt bevált gyakorlati példákat elemzett a fiatalok tanulásba és képzésbe történő újbóli bevonására. Megállapításai rávilágítanak a tanulási folyamatok társadalmi természetére, építve ezáltal a szituatív tanulás eredeti modelljére (Lave és Wenger, 1991), de megmutatják, hogy azt hogyan kell(ene) adaptálni a célcsoport egyedi igényeihez és körülményeihez, a fiatalokhoz, akik komoly gondokkal küzdöttek a formális tanulás során.

A tanulás megértésének keretei közé a társadalmi-antropológiai perspektívák az 1990-es években kerültek, Lave és Wenger (1991) befolyásos tanulmánya által, mely a munkahelyi interakciókat vizsgálta, valamint azt, hogy a munkavállalók készségeit hogy ismerték fel, miként építették fel, és hogyan tulajdonítottak ezeknek értéket a munkahelyi környezetben. Ez – a tanulás társadalmi folyamata – a gyakorlati közösségekben való növekvő részvétel fokozatos folyamatának tekinthető. Eredetileg a „gyakorlati közösséget” szakértői csoportnak tekintették, amely közös cél elérése érdekében működött együtt. E koncepció szerint a tanulás egyidejűleg a hovatartozás (a gyakorlati közösséghez), a valamivé válás (közösség tagjaként való identitás kialakulása), a megtapasztalás (a közös munkafeladat jelentése) és a cselekvés (mint gyakorlati tevékenység, hozzájárulás a közös munka elvégzéséhez) folyamata (Wenger, 1999: 5). Míg a tanulásnak ezt a társadalmi elméletét a munkahelyi tanulás keretében fejlesztették ki, az etnográfiai kutatásokra építve, a Re-enter projekt értékes betekintést nyújt azoknak a programoknak, amelyek célja a társadalmi és szakmai elszakadás elleni küzdelem.

A tanulás elméleteit elsősorban a kialakult tanulási környezetben fejlesztették ki. De sok esetben ezek pontosan azok a tanulási kontextusok, amelyekben a fiatalok korábban kudarcot vallottak. Ez azt jelenti, hogy valószínűleg nem ezek lesznek a legjobb helyek a pozitív elkötelezettségre, önmaguk vagy képességeik újfajta megteremtésére. A szituatív tanulás fogalma megkérdőjelezi az iskolát, mint a tanulási folyamatok egyedi helyét, és hangsúlyozza a többi tanulási környezet fontosságát. Értékeli az informális tanulási módokat, és hangsúlyozza azokat a környezeti lehetőségeket, amelyekben a tanulás véletlen lehet. A munka tapasztalat és a gyakorlati cselekvés fontossága az alap a tanulási és megértési folyamatok javításában (ami természetesen közös téma a szakképzés és -oktatás meglévő elméleteiben), de döntő jelentőségű, hogy a hangsúlyt az egyénről a tanulás társadalmi alkotóelemeire helyezi át. Ez lehetővé teszi a kompetenciák és a kompetencia fejlesztésének kibővített nézetét: a szituatív tanulás nem az egyes készségek speciális képzésére irányul, hanem a tapasztalatokra és a részvételi kompetenciára. Ez magában foglalja a részvétel kulturális tulajdonságai megosztásának folyamatát: értékeket és hiedelmeket, közös történeteket és a gyakorlatra összpontosító tanulási közösség kollektív problémamegoldó stratégiáit. Miközben a szituatív tanulás elméletei ígéretesnek bizonyultak a VET holisztikusabb megfogalmazására – amely túllépheti a szakmai és a szociális pedagógia korábbi kettős megközelítését – egy olyan kibővített ötletkészlet kidolgozásán dolgoztunk, amely néhány jelentős tekintetben különbözik a Lave és Wenger (1991) keretétől. A bevált gyakorlatok példáinak elemzése alapján, a hat részt vevő országban kidolgoztunk egy olyan kritériumkészletet a gyakorlatra összpontosító tanulási közösségek számára, amely ötvözi a tanulás társadalmi aspektusait, a részvétel kritikus elemét, valamint a reflektálás idejét és helyét. Megközelítésünk a következő jellemzőkre hívja fel a figyelmet, miközben elismeri a tanulás szociális jellegét:

- minden fiatal személy egyéni életrajza rendkívül fontos a kérdéses tanulási környezetbe és „közösségekbe” való bevonásuk szempontjából;
- a programok kifejezett célja a tanulás elősegítése annak érdekében, hogy az emberek végig tudjanak haladni a programon, és továbbléphessenek. A közösségek tehát a tanulók közösségei, és az elsődleges célok a tanulás és a továbblépés; a „kezdő” és a „szakértő” fogalmainak nincs ugyanolyan vonzereje, mint Lave és Wenger (1991) gyakorlati közösségek fogalmának, amely elsősorban az újoncok integrálására koncentrál egy létező szakértői csoportba. A fiatalok számára biztosított VET keretében az újonnan érkezők képességeket hoznak magukkal; részt vesznek, végighaladnak, és végül továbblépnek a megerősített képességeikkel, amelyeket megosztanak az úton haladva. A szakértői státus a teljes részvételhez szükséges környezet megteremtésének és fenntartásának felelősségével jár.

A tervezett tanulásban való elkötelezettség gyakran a legnagyobb kihívás, mivel elkötelezettség nélkül nincs motiváció és nincs tanulás. Bővített koncepciónk tehát a tanulást háromféle módon nézi:

- gyakorlati tevékenységben;
- a munkahely/tanulási környezet kultúrájában és összefüggéseiben;
- a tanulók életének társadalmi-életrajzi jellemzőiben.

A gyakorlatra összpontosító tanulási közösségek koncepciója tehát a szituatív tanulás fontosságára épül, azzal az alapvető elképzeléssel, hogy a tanulás interaktív társadalmi folyamat, nem pedig az osztálytermi oktatás eredménye. A tanulás négy dimenziója, mint cselekedet, megtapasztalás, valahova tartozás és valamivé válás elengedhetetlennek tűnik a leválás kockázatának kitett fiatalok újracsatlakozásában. A projekt során, a közös nemzetközi tapasztalat az volt, hogy a munkával kapcsolatos tanulási formák, amelyek túlmutatnak a pusztán technikai képzésen, és előmozdítják a tanulás ezen dimenzióit, jelentősen hozzájárulnak a fiatalok motivációjának növeléséhez az oktatás és képzés területén. A munkafolyamatban való részvétel ösztönzi a fiatalokat a felelősségvállalásra és az elkötelezettség fejlesztésére. A csapatban végzett gyakorlati munka hozzájárul ahhoz, hogy láthatóvá váljon a tanulás sikere, és megtapasztalják az ember hozzájárulását a személyes sikerhez. A hiteles, nem pedig a szimulált kontextusban történő munka kiemeli a saját munkájuk fontosságát. Az autentikus képzési helyek, amelyek szorosan kapcsolódnak a helyi munkaerő-piachoz, és ügyfélkapcsolatot kínálnak, segítenek bizonyítani az egyén munkájának jelentőségét és fontosságát, feltéve, hogy ezeket a helyeket az egyén érdekeihez, képességeihez és igényeihez igazodva, megfelelően választották ki.

A hatékony elkötelezettség és a tanulás tehát egyensúlyt igényel a hiteles munkakörnyezetek kihívásai, valamint az ezen tapasztalatok reflektálásához szükséges idő és tér között. Olyan megközelítés szükséges, amely integrálja a műszaki, gyakorlati, alapvető és személyes készségek fejlesztését. Ezt követően azt vizsgálom meg, hogy a gyakorlatra összpontosító tanulási közösségek hogyan tudnak ilyen kiegyensúlyozott megközelítést kínálni.

A gyakorlatra összpontosító tanulási közösség

A gyakorlatra összpontosító tanulási közösség fogalma, maga a közösség kiemelkedő jelentőségére épül, a szituatív tanulási folyamatok szempontjából. A levált fiatalok újracsatlakozásához elengedhetetlen, hogy megtapasztalják a közös tevékenység jelentését. Ezenkívül lehetőségekre van szükségük, hogy megtapasztalják részvéte-

lüket, nagyon gyakorlati értelemben. A gyakorlatra összpontosító tanulási közösség fontos szerepet játszik, mert elősegíti az identitás újjáépítését a munkakörnyezetben. Arra is szolgál, hogy támogassa a tanulás problémáit, és a társadalmi háttér eszközeként biztosítsa a megfelelő viselkedést. Ezen túlmenően a tanulási közösség gondolata a fiatalokat potenciális szakértőknek tekinti, így a tanulók képességeire, nem pedig hiányosságaira összpontosít. Kiemeli a társ-tanulók és a felnőttek közös erőfeszítéseit, akik interaktív módon, keretet alakítanak ki és formálják ezt a folyamatot, a fejlődése során.

A gyakorlatra összpontosító tanulási közösség nem csak egy dolgozó csapat, hanem egy különféle kompetenciákkal rendelkező tagokból álló csoport. Az egyének és a csoport fejlődése a gyakorlatra összpontosító tanulási közösség heterogén felépítéséből és a csoporton belüli sajátos konfliktusmegoldási stratégiákból fakad. A tanulást elsősorban részvételnélként értelmezik. A kezdő részt vesz egy gyakorlati központú tanulási közösség tevékenységében. Tanulói státuszát más tagok is elfogadják, és a tapasztalt tagok készen állnak arra, hogy a kezdők számára hozzáférést biztosítsanak saját magukhoz és közösségükhöz, hogy a tanulás lehetséges legyen.

A gyakorlati közösségek nemcsak fiatal tanulók és oktatóik körében léteznek, hanem intézményi és strukturális szinten is azonosíthatók. Itt az oktatási személyzet közössége közötti interakció formálja őket, különösen az intézményi környezetben. Például, a programon dolgozó alkalmazottak – tanárok, oktatók és szociális munkások – részt vehetnek egy olyan közös folyamatban, amelyben megosztják egymás között a kompetenciákat, a tapasztalatokat és a szakértelmet. A döntéshozatalban való részvételi lehetőségeik befolyásolják a munka motivációját. Az intézmény rugalmas és nyitott tanulási gyakorlatának megfizethetősége – vagy annak korlátozása – jelentős hatással van a tanulásra. Ahol egy intézmény elősegíti és támogatja a szakmaközi együttműködés közös célját, az egyének perspektívái gazdagodnak, csakúgy, mint a csapat oktatási megközelítése. Maga is, mint a gyakorlatra összpontosító tanulási közösség működhet. Tagjai profitálnak egymás gyakorlatából és know-how-jából, és – megosztott reflektív folyamatok révén – képesek felhalmozni egy közös tapasztalati és tudásmennyiséget, létrehozni egy közös történelmet. Az új programok a korábbi programok tapasztalataira épülnek, és ez a történelem maga a know-how, és a bevált gyakorlatok adatbázisává válik. Az önértékelés és a reflexió kultúrája elengedhetetlennek tűnik ebben a folyamatban.

A szituatív tanulás ebben az értelemben nem korlátozódik a tanulási helyzetek megszervezésére és a szakképesítések átadására, hanem annak az intézménynek a felépítéséhez kapcsolódik, amelyben ez megtörténik, valamint alkalmazottainak és munkatársainak tanulási hajlandóságához. Például az iskolai tanárok esetében nyilvánvaló, hogy az egyének által alkalmazott szakmai cselekedetek, normák és értékek kapcsolódnak az intézményi környezethez, amelyben dolgoznak. A megkülönböztetett szakmai gyakorlati modellek szintén szerkezeti szinten működnek, és megfigyelhetők a szakmai és a szociális, pedagógiai tudományágak közötti megosztásban. Ezen túlmenően azok, akik intézményeket képviselnek, és akik a reintegrációs programok tervezésével, finanszírozásával és kutatásával foglalkoznak, szintén gyakorlati közösséget alkotnak. A jólszituált tanulásnak arra kell törekednie, hogy összekapcsolja a közösség ezen összes szintjét, és készen álljon arra, hogy tagjai között fejlessze, felújítsa és folyamatosan újra-adaptálja a kompetencia társadalmi szerveit. További kihívás az, hogy ezt a felhalmozott tapasztalatot hogyan alakíthatjuk át a társadalmi integráció általánosabb pedagógiájává. A gyakorlati közösségek és

(esetleg) a közöttük lévő együttműködési hálózatok, a személyek közötti kapcsolatoktól függenek (Lave és Wenger, 1991), valamint az egyének tapasztalatainak és programtörténetének függvényei. De ha azokat nem stabilizálják megfelelő struktúrákkal, és nem tartják karban megfelelő erőforrásokkal, akkor valószínűleg gyengék és szórványosak maradnak, az egyének erőfeszítéseitől függő, és nem fenntartható perspektívával. A VET-ben részt vevő gyakorlati közösségek minősége és története annak a mutatója lehet, hogy a fiatalok újbóli beilleszkedését célzó nemzeti politikák mennyiben inkluzívak. Noha az inkluzivitást széles körben elfogadták közös elképzelésként, politikai szinten és a legtöbb szakember körében, az együttműködési struktúrák és megállapodások valósága továbbra is gyakran azt mutatja, hogy ez a jövőkép nem valósul meg a gyakorlatban. Ehhez természetesen az iskolából a VET-re való átmenet problémáinak átgondolására lenne szükség, nem csupán a terepen, hanem a finanszírozás és a jogalkotás szempontjából is. Csak a közös erőfeszítés segítheti elő a társadalmi közösségben történő részvételhez való jog biztosításának előmozdítását, minden szinten.

Kihívások a szituatív tanulás elgondolásában

Más kihívások is felmerülnek a szituatív tanulás társadalmi elméletének kidolgozása és a pedagógiai gyakorlatba történő átültetése terén. Egyrészt a megközelítés azt feltételezi, hogy a közösség kész és hajlandó megnyitni magát az újoncok vagy tanulók előtt; másrészt hajlandóságot feltételez a közös tevékenység jelentésének és a közösség mögöttes erőfeszítéseinek megosztásáról. A gyakorlatra összpontosító tanulási közösség ezen koncepciójának ezért három előfeltevése van:

- hogy a célt általában megosztják, és hogy a csoport minden tagja azonosul vele – ezt valószínűbb elérni egy munkafeladat vagy anyagi termék esetén, mint például egy iskolai teszt során;
- a közös szakértelem képes elérni ezt a célt – amelyet könnyebben lehet az osztálytermen kívül elérni;
- a hierarchiát és a versenyt támogató struktúrák nem ellentétei ennek a közös célnak.

Ebben az értelemben az elmélet rendkívül idealista és optimista. Noha kiemeli a tanulás folyamatának társadalmi dimenzióját, nem tükröz kellőképpen számos kapcsolódó kérdést:

- hatalmi kérdések és hierarchiák;
- kiválasztási és kizárási kérdések;
- az oktatási rendszerek felépítése;
- és az egyéni képességekkel és a tanulás korlátaival kapcsolatos kérdések.

Ezek a szempontok természetesen további kutatást igényelnek. Ezenkívül a szituatív tanulás fogalmát azért is kritizálták, mivel nem világos, hogy hogyan teszi lehetővé a résztvevők számára a közösségen belüli és azon kívüli mozgást, vagy hogy a közösségek korlátozódnak-e a társadalmi határaik megtartására és megismételésére (Heikkinen, 2004). Tehát magát a szituatív tanulás fogalmát is szociálisan helyezik el. Kritika nélküli alkalmazás esetén segíthet az új képesítési politikák stratégiáinak kiszolgálásában, amelyekben kizárólag a munkahelyi és a munkáltatói igények dominálnak, elhanyagolva az oktatás megalapozott képviselőinek felelősségét. Magától értetődik, hogy az ilyen érvekkel és stratégiákkal a társadalmi inklúzió problémáját inkább élesíteni fogják, mint megoldják. A szituatív tanulás kibővített fogalmainak

tartalmazniuk kell a társadalmi részvétel kritikai dimenzióját. A részvétel tehát magában foglalja a kritizálás jogát, a konstruktív kritika megfogalmazásának képességét, és ezáltal a gyakorlatra összpontosító tanulási közösség értékeinek és stratégiáinak befolyásolására és alakítására vonatkozó lehetőséget. Ha a kritikát ilyen módon lehet megoldani, a projekt eredményei azt sugallják, hogy a gyakorlatra összpontosító tanulási közösségek nagy jelentőséggel bírnak a társadalmi befogadás megteremtésére szempontjából, és hasznos modellként szolgálhatnak a VET reflektív folyamatainak előmozdításához minden szinten: politikai döntéshozatalban, intézményi kezdeményezésekben és a gyakorlatban.

Mi a helyzet az európai hozzáadott értékkel?

A társadalmi befogadás elérésére elfogadott stratégia, a közös megállapodások és a nemzeti cselekvési tervek, az emberi erőforrások fejlesztésére, az informatikai kompetenciákra és az egész életen át tartó tanulásra épülnek, és várhatóan gazdasági növekedéshez vezetnek a szabad piacokkal és a társadalmi igazságossággal rendelkező virágzó Európában.

A nemzeti cselekvési tervek ezen eszközei a politikai stratégia új dimenzióját mutatják be, mivel az EU szintje hatással van a nemzeti politikákra. A projektek és kezdeményezések versenyeznek – vagy akár felválthatják – az ifjúságsegítés területén, akár csak a VET-ben kialakult struktúrákkal (Heikkinen és Niemeyer, 2005). Úgy tűnik, hogy a skála, az intézkedések és a pénz egyesítése az oktatás további szabványosításának modelljeként szolgál. Ebben a folyamatban a kialakult nemzeti jóléti rendszerek, amelyek a múltban képesek voltak foglalkozni a társadalmi integrációval, elveszítették jelentőségük egy részét, és egyre inkább a fentről bevezetett közös mutatókészlet határozza meg őket. A nemzeti kultúrában gyökerező normákat és értékeket marginalizálják, az európai projekt létrehozásának közös célja érdekében. De lehet-e ez a stratégia sikeres? Az emancipált állampolgárok által lakott „megvilágosodott”, reflektív Európa gondolata a rövid távú kampányok, projektek, jelentések és kezdeményezések koncepciójával versenyez.

Azt állítom, hogy ez magában foglalja a tanulás transzkulturális dimenzióját is. Mivel a nemzeti integrációs gyakorlatok tipikus kulturális kontextusukban gyökereznek, megfelelő azonosításra és megfontolásra van szükség, és azok specifikus értékét el kell ismerni. A VET programok fejlesztésére vonatkozó ajánlásoknak, ezért alaposan figyelembe kell venniük a kulturális különbségeket, az oktatási és jóléti politikák nemzeti sajátosságait, valamint a szakemberek által kialakított megközelítéseket és igényeket. Ilyen mérlegelés történhet olyan közös tevékenységek keretében, mint például cserelátogatások, kutatási projektek vagy kutatási szemináriumok. Ez önmagában olyan gyakorlati folyamat, amely lehetővé teszi az egymás tapasztalataiból való tanulást, elkerülve a politikák és kezdeményezések leegyszerűsített átvételét.

Ugyanakkor továbbra is fennáll „az alma és a körte problémája”: amint azt fentebb megjegyeztük, az összes típusú iskolából a VET-re való átmenetek támogatási programjai országonként nagyban különböznek – időtartamuk, finanszírozásuk és pedagógiai céljaik szempontjából. Ezeket az egyes országok sajátos történelmi, gazdasági és politikai struktúrái befolyásolják, valamint az ifjúság és az oktatás kulturális fogalmai, amelyek ezekből fakadtak. A reintegrációs programokkal és az általuk támogatott pedagógiai megközelítéssel kapcsolatos politikai és oktatási felelősséget két fő tényező alakítja: egyrészt az uralkodó jóléti politika és az oktatásba bevezetett

mainstream útvonalak (vagyis a hátrányos helyzetű fiatalok esetén, ez elsősorban a VET rendszere). A jóléti rendszerek és a VET struktúrák meghatározzák a társadalmi kirekesztés által veszélyeztetett fiatalok alternatív útjainak biztosítását az iskolából a munkába (Walther, 2007). Befolyásolják a hátrányos helyzet meghatározásának módját, valamint a támogatási programok pedagógiai megközelítését (vö. Pohl & Walther, 2003; Evans & Niemeyer, 2004). Európában négy különféle jóléti és szakképzési rendszert kell megkülönböztetni, amelyek speciális – és különféle – kirekesztési kockázatokat hordoznak (Stauber és Walther, 2001). A 2. ábra bemutatja a reintegrációs programok, a jóléti rendszerek és a VET rendszerek típusai közötti kapcsolati viszonyt a Re-enter projektben részt vevő országokban.

Ez elemzési keretként szolgálhat a további transznacionális megfontolásokhoz, ám szem előtt kell tartani, hogy ez csak egy absztrakt tipológiát képvisel, és hogy a gyakorlatban minden típusú keverék előfordulása valószínű. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy az iskolából a VET-re való átmenetet támogató reintegrációs programok az oktatáspolitikai és a gyakorlat területén valósulnak meg, amelyek maguk is folyamatosan változásoknak és fejlesztéseknek vannak kitéve. Tekintettel ezekre az egymástól nagyon eltérő kontextusokra, az egyes modellek számára a szituatív tanulás különböző módokon jelent kihívást. Következésképpen eltérő következtetéseket kell levonni, és különféle fókuszokat kell meghatározni a politikában és a gyakorlatban is. Néhány példa szemléltetheti a fejlődés kulcsfontosságú területeit a különböző szinteken (átfogóbb képért lásd Niemeyer, 2004; 2006).

A politika és a tervezés makroszintjén az erős iskolai alapú VET rendszerrel rendelkező országokban, a szituatív tanuláson alapuló megközelítés megkérdőjelezi a fennálló intézményi korlátokat. A reintegrációs tevékenységeknek hitelesebb munkaélményt kell nyújtaniuk és csökkenteniük kell az osztálytermi tanulás hatását, amely egyes fiatalok számára bizonyítványt nyújt, de mások számára nem feltétlenül képvisel pozitív tanulási környezetet. Ezzel szemben azokban az országokban, ahol erős a nem formális VET rendszer és kevesbé intézményesített a VET, úgy tűnik, hogy a tanulás közelebb helyezkedik el a gyakorlathoz. Ugyanakkor tovább kell fejleszteni a kompetencia értékelését és az informális tanulás elismerését.

Modell típusa	Jóléti paradigmák	VET szervezése Ebből eredő kockázatok	A programok száma
Skandináv modell	- szociális biztonság és oktatás, mint állampolgári jog	- Iskola alapú VET ↑↓ - a munkaerő-piacra való áttérés - chill out az iskolában	- az egyéni fejlődés fokozása - a mainstream kibővítése
Liberális modell	- szabad egyén a rugalmas piacgazdaságban - a társadalmi kirekesztődés magas kockázata	- Piacfüggő ↑↓ - kockázatos átmenetek - képzési szint	- a foglalkoztathatóság előmozdítása - áthidaló funkció
Korporatív modell	- a rendszerek és a társadalombiztosításhoz való hozzáférés a munkaerő-piaci helyzettől függ	- Kettős rendszer ↑↓ - a hozzáférés feltételei - lemorzsolódási ráta - képzési helyek hiánya	- a strukturális hiányok kompenzálása - párhuzamos rendszer létrehozása
Mediterrán modell	- részleges társadalombiztosítási rendszerek - az informális struktúrák magas jelentősége	- Iskola alapú és/vagy piac függő ↑↓ - nem túl formalizált - gyenge struktúrák - kis önbecsülés	- a VET elismerése és értékelése - formális struktúrák bevezetése - a munkahelyi elhelyezkedés javítása

1. ábra: Az átmeneti rendszerek négy modellje Európában

Az intézmények és programok által bevezetett mezoszinten, azokban az országokban, ahol a VET erős iskolai elem (az északi országokban, valamint Németországban, erős formális struktúrájával és beépített akadályaival), a közösségi gyakorlati szempontokat meg kell erősíteni. Ösztönözni kell az iskolák és az iskolán kívüli intézmények közötti együttműködést annak érdekében, hogy tágabb választási lehetőségeket nyújtsanak, és támogatóbb megközelítéseket biztosítsanak mind az intézmények között, mind az egyéni tanulók számára.

Az oktatási gyakorlat mikroszintjén, az informális tanulás erős hagyományaival rendelkező országokban ez jó lehetőségeket kínál a formálisabb környezetben, nehézségekkel küzdő fiatalok számára. Gyakran a kisvállalkozásokban kezdenek ezek a fiatalok egyre inkább elköteleződni. Az önfoglalkoztatás viszonylag erős kultúrája, különösen vidéken, sok családi támogatást fog nyújtani. Ez a szülői forma olyan biztonságos környezetet biztosít, amely normatív és fegyelmező, és valószínűleg túl kevés toleranciát mutat a nem tradicionális magatartás iránt (lásd például Daniel Blanch és Amineh Kakabaveh (2007) galíciai és kurd ifjúsági-családi kapcsolatokról szóló szövegeit). Tehát a dél-európai országokban (és hozzátehetjük a bevándorló közösségekben is), ahol a család fontos szerepet játszik a fiatalok társadalmi támogatásában, a társadalmi befogadás javítása azt is jelentheti, hogy a fiatalok körében a nagyobb gazdasági és társadalmi függetlenség megengedett.

Megfelelően felkészül-e a VET a fiatalokra?

Visszatérve a fejezet címében szereplő első kérdéshez: létezik-e a társadalmi befogadás pedagógiája? Úgy gondolom, hogy a kérdés megválaszolásában továbbra is nagy a szakadék az elmélet és a gyakorlat között. Noha egész Európából széles körű példák találhatók a bevált gyakorlatokra, ezek hatása az általános oktatási politikára és a gyakorlatra nem egyértelmű. Konceptcionális és gyakorlati szinten úgy tűnik, hogy a szakképzés és a szociális pedagógia különböző megközelítései különböző szférákban működnek. A VET kutatások nem mutatnak hajlandóságot a társadalmi befogadás kérdéseinek mérlegelésére, és a VET gyakorlat sem foglalkozik a ki-rekesztett fiatalokkal. Másrészt a szociális munka és az ifjúságsegítő tevékenységek elhanyagolják a foglalkoztatás fontosságát a társadalmi integráció szempontjából. Így fennáll a különbség a formális és az informális tanulás között.

Ebben a tanulmányban arra próbáltam rámutatni, hogy át kell gondolnunk e két megközelítés összevonását. Ezért azt javaslom, hogy a gyakorlatra összpontosító közösségekben a szituatív tanulás olyan eszközként működjön, mely mindkét pályát összeilleszti, a közös perspektíva kialakítása és a tevékenységeik kiigazítása érdekében. A társadalmi szempontból értelmes szituált tevékenységekben való részvétel elengedhetetlen azoknál a fiataloknál, akiknél fennáll a leválás veszélye. Az érdemi munka oktatási potenciáljának újbóli felfedezése nagyban segíti az elkötelezettség motiválását, bár ez azt feltételezi, hogy elismerjük, miszerint a munka önmagában is értéket képvisel az állampolgárság megszerzéséhez. A korlátozott lehetőségekkel rendelkező átszervezett munkaerő-piac tényleges hiánya miatt szükség van a munka szélesebb körű kidolgozására, ideértve az önkéntes munkát is. Például egy olyan társadalomban, ahol a befogadás kizárólag a foglalkoztatásra épül, gyakorlatilag nincs lehetőség az újonnan érkezők legitim részvételére – még a periférián sem. Noha a különféle nemzeti és kulturális kontextusok is értékelik a részvétel és a befogadás eltérő stratégiáit, különféle lehetőségeket lehet biztosítani az érdemi, gyakorlati tevékenységekben való részvételre, amint azt Walther (2007) megmutatta. Noha a szituatív tanulás ezen speciális koncepcióját először az integráló munkagyakorlatok mikroszintjére összpontosítva dolgozták ki (Evans & Niemeyer, 2004), a gyakorlatra összpontosító tanulási közösségek gondolata átvihető a tervezés és a döntés kontextusába is. Eszközként szolgálhat az önreflexió előmozdításához mind a tanulók, mind a tanulást elősegítő személyek körében, valamint indikátorok kidolgozására a társadalmilag befogadó politikai stratégiák és programok számára. A központi kihívás tehát – a gyakorlatra összpontosító tanulási közösségekkel összefüggésben – a társadalmi befogadás pedagógiájának kidolgozása, amely a gyakorlat széleskörű tapasztalatait kapcsolja össze a szociális és a szakmai tanulást integráló pedagógiai elmélettel. Már fontos bizonyíték van arra, hogy az ilyen erőfeszítések révén a VET társadalmilag befogadóbb megközelítéseit tovább lehet fejleszteni – még a jelenlegi munkaerő-piaci kontextusban is –, ha európai szinten erőforrásokat és ösztönzést lehet biztosítani a gyakorlat fejlesztésére és a további kutatásokra.

Walter Hornstein⁶⁹

Ifjúság, ifjúságpolitika és ifjúságkutatás a globalizáció folyamatában⁷⁰

A globalizáció mibenléte: A globalizáció folyamatának megközelítései és az ifjúság szerepe ennek kontextusában

Mit értünk valójában globalizáció alatt?

Annak érdekében, hogy megvitathassuk az ifjúság, az ifjúságpolitika célkitűzéseit, szerepét és funkcióját a globalizáció folyamatában – legalábbis specifikus nézőpontokból és aspektusok mentén – elengedhetetlen, hogy alapszintű elképzelésünk legyen arról, hogyan értendő a globalizáció fogalma jelen kutatás keretein belül.

Nem egyszerű a probléma megoldása. Egyrészt a globalizáció egy mindenütt jelenlévő fogalom, ugyanakkor viszont igen zavaros. Egy olyan fogalom, melynek pontos értelmezése nagymértékben a használatától függ. Legtöbbször a munkahelyek alacsony jövedelmű országokba való telepítésével és a nyugati piac olcsó, távolkeleti termékekkel való elárasztásával kötik össze. Itt és más esetekben a globalizáció fogalma mindenhol jelen van, egy kutatás meg is jelent ezzel a témával kapcsolatban *“Globalisierung im Alltag”* (Globalizáció a mindennapokban) címmel (Kemper & Sonnenschein, 2002).

Másrészt a téma irodalmának özöne nem szűkölködik a definíciókban. Antony Giddens klasszikus műve szerint a globalizáció „a globális szociális kapcsolatok megerősödése, melynek eredményeként távoli területek kapcsolódnak össze oly módon, hogy az adott terület eseményeire hatással vannak sok-sok kilométerrel távolabbi események és fordítva” (Giddens, 1990: 85). Giddens szerint fontos annak felismerése, hogy a globalizáció lokális és globális momentumok közötti dialektikus folyamat. Ezzel kapcsolatban különösen hasznosnak tartom a *Lisszaboni Csoport* azon kísérletét, hogy tisztázzák a globalizáció fogalmát, a folyamat dimenzióinak leírásával. Szerintük különbséget kell tenni a következők között:

69 Ez egy rövidített, átdolgozott változata a szerző *“Youth, Youth (aid) Research and Youth Politics in the Global World”*, című szimpóziumon elhangzott előadásának, melynek helyszíne München, időpontja 2007. május 21, apropójára René Bendit nyugdíjba vonulása a *Deutsches Jugendinstitut*-ból (Német Ifjúságkutató Intézet).

70 Jelen tanulmány eredetileg megjelent: Hornstein, W. (2008). Youth, Youth Politics and Youth Research in the Process of Globalization. In: R. Bendit & M. Hahn-Bleibtreu (eds), *Youth transitions: processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalised world* (pp. 41-51). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers. Jelen új kiadás a szerző és az eredeti kiadó engedélyével történt.

- A pénzügyi és tőkekapcsolatok dimenziója, a pénzáramlás függetlenedése a valós gazdasági folyamatoktól.
- A menedzsment stratégiák és piacok globalizációjának dimenziója.
- A terjedő technológiák, kutatás és fejlesztés globalizációja.
- A fogyasztási minták, életstílus és kulturális stílusok terjedésének globalizációja.
- Transznacionális politikai struktúrák globalizációja.
- A tudat és észlelés globalizációja (Lisszaboni Csoport, 1995).

Ugyanakkor ezen javaslatoknak is megvannak a maguk hátrányai. Ezek abból a tényből eredeztethetőek, hogy egyrészt a megközelítés ugyan világosan kiemeli a globalizáció fogalma mögött rejlő multidimenzionalitást azzal, hogy külön dimenziókat ír le, viszont nem veszi figyelembe, hogy ezek összefüggésben vannak egymással és egyéb faktorokkal. Pontosan ezek a kapcsolatok és a versengő hatások adják a globalizáció dramatikus-dinamikus aspektusát.

A Lisszaboni Csoport szintén kiemeli – amit megalapozott elképzelésnek tartok – hogy ahova a globalizáció manapság fejlődik, az inkább „a globalizáció egy megcsontított formája”, és ha jobban megnézzük, a globalizáció hol megy végbe valójában, a globalizáció megnevezést „triadizációra” kellene cserélnünk – egy olyan terminusra, mely arra utal, hogy három fő gazdasági blokk van: Japán és Délkelet-Ázsia újonnan iparosodott nemzetei, Nyugat-Európa, illetve az USA, melyek között gazdasági intergráció folyamata megy végbe, melynek eredményeként „a világ többi része” egyre inkább háttérbe szorul és lemarad. A blokkok és „a világ többi része” közötti beruházási adatok, gazdasági és kereskedelmi kapcsolatok azt mutatják és azt bizonyítják, hogy szakadás van kialakulóban a világ egyre inkább integrálódott globális része (a nagy hármas) és az egyre elhanyagoltabb területek között, sőt már megfigyelhető a szakadás több tekintetben is (lásd Altwater & Mahnkopf, 1996; Gray, 1998; Hübner 1998; Beishem és munkatársai, 1999).

A vázolt folyamatok értékelése még annál is vitatottabb, mint annak eldöntése, valójában mit is értünk a globalizáció kifejezés alatt. Az értékelések ingadoznak, melyek nem csupán egy „globális formula” alapján számított besorolással ruházzák fel a globalizációt, hanem elősegítik annak megértését, hogy mi minden történik ma a világban. Friedman (1999), közgazdász szerint, ez a jólét, a boldogság és a béke egyetlen sikeres útja. Ezzel szemben áll azok véleménye, akik szerint a globalizáció „támadás a demokrácia és jólét ellen”, amibe, akárcsak egy „csapdába”, mindannyian beleesünk, és a végén mindannyiunk bukását okozza majd (Martin & Schumann, 1996).

A téma kulcskérdései: ifjúság a globalizáció folyamatában

Az alábbi öt pontban szeretném összefoglalni a téma következményeit, melyek a következő megfontolások és állítások eredményei:

- Alábecslést és drasztikus félreértelmezést eredményez úgy beszélni a globalizációról, mint valami olyasmi folytatásáról, ami már korábban is létezett (legalábbis Amerika felfedezésétől és a gyarmatosítás korszakától és formáitól, stb) vagy az, amikor a hong kong-i, moszkvai vagy fokvárosi McDonald’s-ot a globalizációs folyamat legfontosabb aspektusának tekintik (folyamatokról beszélünk, nem pedig állapotokról/feltételekről!). Mindez nem állja meg a helyét, mert a globalizáció a munka globális, valós idejű elosztása – a tér és idő meghódítása, „globális valósídjó felfogás” (Kernig, 2006: 195) – egy jóval központibb aspektusa a témának, és a modern információ- és kommunikációs technológiákhoz

kötődik, melyek csupán néhány évtizede léteznek – semmiképp sem Amerika felfedezése óta.⁷¹

- Ha kitartunk mindamelllett, amit eddig kijelentettünk, világos, hogy mikor „az ifjúság”-ról beszélünk a globalizáció korában vagy hasonlóról, akkor sosem egy homogén globalizált ifjúságra utalunk, mert ha létezne, olyasmiről is beszélhetnénk, mint az „iparosodás ifjúsága” (de ez is csak egy olyan leírás, melyet később találtak ki, és esetleg címkeként fogadhatjuk el, semmi többként!). Látva azt, hogy a globalizáció folyamatosan más és más módokon nyilvánul meg, és ennek hatása összeütközik azzal, hogyan fogjuk fel ezeket a különböző megnyilvánulási módokat és mintázatokat, értelmetlen dolog globalizált ifjúságról beszélni. Az ifjúság helyzetét érintő első viták az NDK-ban egyből az újraegyesülés után remek példával szolgálnak a lappangó férleértésekkel kapcsolatban. Ismeretes volt ugyanis, hogy az NDK fiataljai már a televízió és egyéb telekommunikációs médiacsatornák jóvoltából asszimilálódtak a nyugati populáris kulturába. Úgy tartották, hogy ők gyakorlatilag várták az újraegyesülést. Tévedés! A valóságban ez legjobb esetben is csak részben magyarázhatta a jelenséget (lásd Schefold & Hornstein, 1993).
- Annak a ténye, hogy a globalizáció több szinten jelen van, és elkülöníthető dimenziói ismeretesek, olyan következményekkel jár a fiatalokra nézve, amelyeket a kezdetektől figyelembe kell venni. Bizonyos, hogy a pop-kultúra, akárcsak a filmek, internetes termékek és kifejezésformák (lásd pl. a Tokio Hotel nevű lányos bandát) cáfolhatatlanul globálisak, még akkor is, ha egyéb globális fejlemények egyáltalán nem játszanak szerepet ebben. Tehát a globális fejleményekben való részvétel és a globalizáció folyamatai terület- és dimenzió-specifikusak. A kirekesztettek és a sorból kissé kilógó személyek a médián keresztül szerepet játszhatnak benne.
- A következő ugyanúgy érvényes az ifjúságkutatás és ifjúságpolitika területére: a globalizáció sosem egyirányú folyamat; nem söpör el az útjából mindent, ami helyi, hanem a helyivel és a nemzetivel való speciális elegyeket hoz létre (Münc, 1998). Ezt fejezi ki a „glokális” neologizmus, és ha ennek a szónak netán nem sikerülne gyökeret vernie (hála az égnek! éppen elég mesterséges szavunk van már így is!), mégis jól magyarázza, mit értünk alatta.
- A *politikai dimenzió*: a globalizáció olyan folyamat, melyet főképp a gazdasági érdekek és a hatalom dinamizmusa hajt előre. Nem megfelelően elérhető politikai strukturálás céljából, csupán korlátozott mértékű kötelességvállalást és bizalmatlanságot mutat a társadalmi problémák és az igazságosság tekintetében. Mivelhogy a globalizáció nagyrészt gazdasági dinamizmus eredménye, ez olyan versenyképességi dinamizmushoz vezet, mely szerint a legmamasabb pozíció egyfajta logika kreálása; ez különösen tettenérhető az oktatáspolitikai megváltozott logikájában. Másrésztől a politika az, ami mindezt lehetővé teszi: a globalizáció nem egy politikai program ebben az értelemben, habár a második világháborút követő politikai programokon keresztül maga is fejlődött. Ezen politika stációi jól ismertek:

71 Ezzel kapcsolatban szintén fontos különbséget tenni aközött, mit értünk globalizáció alatt, és azon jelenségek és folyamatok között, melyek első látásra ehhez kapcsolódónak tűnnek, valójában viszont eltérnek a globalizáció fogalmától. Ide tartoznak a nemzetközi összehasonlító elemzések és nézőpontok. Ezeknek lehet, semmi közük sincs a globalizációhoz. Érvényes ez még a migráció területére. A globalizációs folyamatok teljes mértékben különböznek a migrációs folyamatoktól. A kulturális sokk szintén eltér a globalizációtól.

1944 – Bretton Woods Konferencia, mely a Világbank és a Nemzetközi Monetáris Alap

létrehozásához vezetett.

1974 – Általános Vámtarifa- és Kereskedelmi Egyezmény (GATT).

1995 – Kereskedelmi Világszervezet (WTO), mely a GATT utódszervezete.

Ebben a tekintetben, a tény, hogy az intézmények, melyek ezen folyamat során alakultak ki, szembekerültek a fontosság egyre csökkenő tendenciájával. Mindez a globális folyamatok dinamizmusában figyelemre méltó, és leginkább India és Kína esetében nyilvánul meg világosan, melyek gazdasági ereje a valóságnál jelentéktelenebb mértékben tükröződik vissza ezen intézményekben.

A problémák (és rejtett buktatók) az európai egyesítés folyamatának összevetésében világosan látszanak. Egy politikai cél – valamint egy folyamat, mely a cél eléréséhez vezet – rejlik az EU koncepciója mögött. Mindez egy politikai kontextust teremt, melynek keretein belül lehetséges kutatások létrejötte, ami meghatároz célokat és vizsgálja azokat. Hozzájárulhat ehhez azzal, hogy megvizsgálja a politikai célok megvalósíthatóságának feltételeit, leírja a tényleges eredményeket és hiányosságokat, stb.

Nincs semmi ehhez hasonló a globalizáció kontextusában: „a humán és a társadalmi karakterű globalizáció” iránti igények nem adnak keretrendszert a tudományos kutatáshoz.

Egyebekben kívül ez azt jelenti, hogy a társadalomtudományi kutatásnak ki kell fejlesztenie saját keretrendszerét.

Témák és kérdések: a globalizáció, mint referenciakeret

A következő fejezet fő alaptézise és prespektívája, hogy a globalizációs folyamatok új, nem tradicionális konstellációkat hoznak létre. Például új referenciakereteket a szocializáció kontextusához és a következő generáció szociális pozícionálzásához, ebből adódóan ugyanakkor a generációcsere folyamatához, mely – és ezt is meg kell említeni (legalább zárójeliesen) – a társadalmi változás lényegi elemét jelenti.

Kezdetektől fontos számításba venni, hogy a globalizáció más és más hatással van az egyes országokra és régiókra: lehet a gazdasági, szociális és kulturális fejlődés radikálisan hatékony tényezője, vagy a folyamatból kiszoríthat egyes régiókat és teljes országokat – világpolitikai nézőpontból – peremlétre kárhoztatva őket.

Vizsont még ahol a globalizációnak hatása is van, ott sem határok nélkül megy végbe, hanem regionális, lokális, nemzeti és globális klasszifikációs faktorok arányainak specifikus keveredése révén. Ez a feltevés azon az elképzelésen alapszik, hogy a globalizáció folyamatai megváltoztatják az adott keretrendszert és ezáltal az integráció fejlődését a társadalom következő nemzedéke számára. Ennek van bizonyos valószínűségalapja, érdemesnek tűnik ezért feltenni a kérdést: ez a probléma hogyan jelenik majd meg az ifjúságkutatási programokban, legalábbis egyedi eseteknél, a megfigyelés tárgyaként (lásd Hornstein, 2001).

Először is fontos a korlátok megvitatása: az említett területet eddig nem kutatták; a vizsgálandónak tűnő problémák és kérdések azonosításának első kísérletével lehet kezdeni. Nem beszélhetünk létező, mélyreható kutatásról ezen a területen.

Ez azt feltételezi, hogy a releváns kritériumok alapján szükséges döntéseket hozni azokról a témákról és kérdésekről, amelyek fontosak, és megvizsgálni azokat a fogalmakat és elméleti perspektívákat, amelyeket a – korábbi nemzeti – vizsgálatok-

ban használtak és megvitatni, hogy azokat milyen mértékben – és hogyan – kell terjeszteni, kicserélni vagy alakítani a globalizáció dimenziójának bevonására, amelyet most be kell vezetni.

Renate Nestvogel egy példát mutatott be erre az eljárásra, legalábbis azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy – a globalizációs folyamatok eredményeiként – a szocializációs feltételek változásai miként válhatnak az elemzések tárgyaivá (Nestvogel, 2000). Az itt bemutatotthoz nagyon hasonló megközelítést követett, és példája a siker valószínűségének pontosabb értékelését teszi lehetővé és a megalapozottságot vizsgálja, mely az eljárás mellett szól.

Renate Nestvogel egy ötödik szint hozzáadását javasolja a négy szintű Gueulen-Hurrelmann modellhez, azaz a „globális rendszert” az individuális, az interakciós, az intézményi és végezetül a „szociális” – melyet én nem tartok szerencsés megfogalmazásnak, ha itt egységről, egyértelműségről van szó stb. – szintre építi fel, annak érdekében, hogy érvényre juttatható legyen a globalizáció társadalmi kutatásának realitása.

Itt fontos figyelembe venni, hogy jelen feltételek mellett, a szocializáció szempontjából releváns faktorok a „globális rendszerszintről” eredeztethetőek, mely meghaladja a nemzeti-társadalmi behatásokat.

Ugyanakkor tisztázni kell máris, hogy ezeknek nem ugyanaz a hatása, hanem regionális, szocio-stukturális és nemzeti hatásoktól függően teljesen más. Marginalizáló folyamatokat eredményeznek, az egyes lokációk és régiók megváltozott súlyozását hozzák létre, stb. (Például: indián kultúrák az USA-ban és Közép-, valamint Dél-Amerikában; ehhez kapcsolódik még az európai társadalmak interkulturális kapcsolata is).

Bizonyos értelemben ez megnehezíti a szocializáció, mint a globális rendszer égisze alatt végbemenő folyamat megérthetőségét és leírhatóságát. Másodszor, mindez a szocializáció korábban használt modelljei és a hozzá kapcsolódó terminológia kiterjesztésének szükségességéhez vezet. Ez szükségszerű azon új dimenzió hozzáadásához, mely figyelmünk fókuszává vált, mely dimenzió akár fel is válthatja a régiókat! Mindez a következő feladatokhoz vezet, egy, az „ifjúság” témájával kapcsolatos projekt esetében:

Először is, a cél a „globális szint” meghatározása (a globalizáció kifejezés mellett maradok, főképp, mert folyamatra utal, nem pedig statikus állapotokra; a globalizáció lényegében folyamat), mint az ifjúságkutatás releváns szintje, mely túlmegy a társadalmi (általában nemzeti) szinten. Természetesen a nemzetközi aspektus korábban szerepet játszott – a nemzetek összehasonlítása révén – a migrációs probléma kapcsán. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy ez a globalizáció folyamatát nem érinti.

Másodszor, fontos megfigyelni – és amennyiben szükséges – kiterjeszteni az elméleti ifjúságkutatással kapcsolatos terminológiát és fogalmakat, melyek alapvetően nemzetiek (pl. az ifjúság, mint a változás lehetősége; ifjúság, mint moratórium; az ifjúságkultúra fogalma⁷², a homogén (élet)korú csoportok szerepe az ifjúságkultúrában stb.).

72 Az antológia: *Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung* (Globális ifjúság és ifjúságkultúrák. Felnőni a globalizáció korában) szerzők: Dirk Villányi, Matthias D. Witte és Uwe Sander eme kézirat megírásáig nem jelent meg. A kötet betekintést nyújt a globalizáció által befolyásolt ifjúság (a kötet kiemelt témája) és ifjúságkultúrák kutatásának szerteágazó aspektusaiba és kutatási kérdéseibe. Ezért a szöveg azon kijelentése, miszerint „szinte semennyi kutatás nem jelent meg a témában” némi helyesbítésre szorul. Roth (2002) cikke szintén a témába vág.

Mindez az elméletről és kutatásról szóló olyan diskurzushoz vezetne, ami megfelelő lenne a standard nemzeti orientációjú, ifjúságról szóló diskurzusokban rejlő korlátok feltárásához, és egy olyan új diskurzust teremtene meg, mely a globalizációhoz kötődne és megfelelő kutatási tevékenységekkel reagálna.

Társadalmi érintkezés és az ifjúság politikai meghatározása a globalizáció kontextusában

Egy további fontos kutatási terület az eljövendő generációval való társadalmi érintkezés módjaival és azzal kapcsolatos kérdésekből fakad, hogy a fiatalokat hogyan használta ki a felnőtt társadalom a globalizáció kontextusában. Érdemes elemezni és megvitatni a következőket:

Először is, melyek a fiatalokkal való interakciók nemzeti-társadalmi formái, és melyek azok a politikai szervezetek és ifjúsági strukturák, amelyek új keretet, új referenciakeretet kapnak a globalizáció megvalósuló folyamatainak keresztül? Ezen kérdéseknek kutatás tárgyává kell válniuk, és újra kiemelendő: ez sem általános, egyirányú, egyforma erősségű erőként hat, hanem a globalizáció folyamatában való pozíciótól függően, a globalizáció mintázatának függvényében. Ha a nemzetközi szervezetek tevékenységét – mint például az ENSZ-ét – összefüggésbe hoznánk a globalizációval, úgy például az *ENSZ gyermekjogi egyezménye* és annak Németország ifjúságpolitikájára gyakorolt hatása az ifjúságpolitikájában példaként és esettanulmányként szolgálhatna ezen körülmények illusztrálására, amely alapján több aspektus is tanulmányozható volna.

Másodszor, függetlenül attól, hogyan határozzuk meg, mi az, hogy „politikai”, és hogy a politikai folyamatok hogyan nyilvánulnak meg, érdemes és előnyös minden esetben feltennünk a kérdést, hogy azon folyamatok, melyeken keresztül a társadalompolitika tevékenykedik, hogyan alakulnak át politikai programok és megoldások tárgyivá, és ezen folyamatok miként változnak a globalizáció folyamatainak – generációs változásokra való hatásaival összhangban. Ez mind nemzeti, mind transznacionális szinten fontos (lásd Hornstein, 2001; 2007, bővebb információért a globalizációs kor ifjúságpolitikájának alapvető problémáiról).

Harmadszor, az alulszabályozás és liberalizáció jeleként és következményeként a kapitalista piacgazdaság nagymértékben felszabadította magát a nemzeti, társadalmi és politikai kapcsolatoktól oly módon, hogy „a gazdasági szférában a nemzeti politikai főszereplők nem rendelkeznek partnerekkel, akik a demokratikusan kialakított érdekeikért felelnek” (lásd Hübner, 1998: 354).

Ugyanakkor mindannyian tudjuk, hogy a globalizáció folyamatának társadalmi és politikai játékosai nem pehelysúlyúak – ennek következményeként messze vagyunk attól, hogy legyen egy fajta globális belpolitikánk, ami kutatásunk címzettjeként a társadalmi igazságosságon és békén alapszik. Ennek a szélsőséges vákumnak a kritikája szólította utcákra a globalizáció ellenségeit nemrégiben például Genovában, Barcelonában és Heiligendamm-ban.⁷³ Egyedül akkor, ha ez a dimenzió a „globális politika” komponensévé válik, csakis akkor lesz esélyünk egy olyan globális irányelvre, melynek mentén célokat tűzhetünk ki a politika számára, olyanokat, melyek a társadalmi igazságosságra összpontosítanak.

73 Ezeken a helyszíneken 6-8 eseményt szerveztek.

Eredmények és perspektívák: az ifjúsággal és ifjúságpolitikával kapcsolatos kutatás jelentősége, funkciója és célja a globalizáció feltételei között

Keményen fogalmazva – és kissé arrogánsan – az itt bemutatott kutatás és értékezés új dimenziót adhat a globalizáció diskurzusához, mely meghaladja a megszokott diskurzust.

Zárásként szeretném felhívni a figyelmet két kutatási témára és területre melyeket (egyebek mellett) különösen fontosnak tartok ezzel kapcsolatban:

Az első, ami rengeteg kérdést vet fel a generációs „egymásutániság” és a globalizáció idején tapasztalt társadalmi változások összefüggéseivel kapcsolatos. Annak kérdése, hogy a társadalmi és generációváltási folyamat hogyan alakult át, miként került szembe a globalizáció által eredményezett kényszerekkel és lehetőségekkel, az ehhez kapcsolódó tárgy modellezésében történő változások kontextusában. Mindez nem csupán abban az esetben fontos, ha a fiatalokkal foglalkozunk, hanem a generációk közötti kapcsolatok esetében is. Az emögött rejlő eszme a „globalizált személy” kérdése és az, hogy mit jelent ez a társadalom jövőjére nézve (a téma irodalmáért lásd Rifkin, 2000; Sennet, 1998; Koch, 1995; és mások).

Nem vitás, hogy a globalizációban – legalább tendencia szinten – benne rejlik az újfajta gondolkodásmódok megteremtése, ámbar ezek nem hozhatóak közös nevezőre. Egy nyitott, nem nemzetileg orientált identitás új jellemzőt formálhat; de új, az előítélet erősebb megnyilvánulásával járó etnikai elutasítás is lehet a másik lehetőség. Másrésztől ez attól is függ, hogy mit jelent a globalizáció az adott konkrét esetben, és hogyan fogják azt fel: fenyegetésként vagy lehetőségeként! Itt szembetaláljuk magunkat azzal a kérdéssel is, hogy hogyan hatnak egymásra kölcsönösen a globalizációs és egyéb folyamatok, mint például a munka átalakulása, a „beágyazódás” (Giddens) és a tudáslapú társadalom kommunikációjának formái.

Ebben az (globalizációs) összefüggésben jó okunk van a társadalmak konstruktúrájának kutatására, a felnövő generáció szerepének és funkciójának kutatására, különös tekintettel az egyes korcsoportok közötti interakciókra és „csatákra”. Gunnar Heinsohn (2003) minden bizonnyal túlzott – ennek ellenére találó megállapítása – mikor a férfi leszarmazottak és a terrorizmus közötti kapcsolatot írta le. Kaufmann (2005) a másik végletbe ment át, mikor az „utódok hiányát”, a folyamatosan csökkenő születési arányok eredményeként, mint e folyamat következményeit, és a fejlődés ellen hozott intézkedéseket tette elemzése tárgyává.

Egyrésztől a globalizáció folyamatainak hatásait (amik mindig a kísérő tényezők mellett jutnak érvényre), másrésztől a népesség összetételének és arányainak hatásait, valamint a generációk és korcsoportok közötti kapcsolatokat kell(ene) a globalizációs folyamat kutatási tárgyává tenni.

Bizonyos értelemben a globális népesség és annak reprodukciójának megértése, és hogy kinek mely problémái merültek fel erre vonatkozóan – valamint ennek lehetséges fontossága és következményei – a globalizált világ „globális tudásának” részét képezik. Felmerül a kérdés, hogy például a két, demográfiailag végletes helyzet – azaz az „utódok hiánya” (Németországra vonatkoztatva), valamint a „túlnépesedés” (India) – milyen hatással van a globális kontextusra és a versenyre. Mindez aztán a nemzeti és globális szinteken meglévő politikai kontroll kérdéséhez vezet. Fontos itt még egyszer felhívni a figyelmet egy korábban említett problémára, miszerint globális szinten hiányzik az a politikai struktúra, mely alkalmas lenne az ehhez hasonló értekezésekből származó megállapítások és meglátások megvalósítására.

Véleményem szerint nem beszélhetünk olyan „globális belpolitikáról”, mely buzgón csak arra vár, hogy egy hasonló kutatás eredményeit felhasználhassa. Ez különbözik az EU-s kutatásoktól, ahol a politika szintén kevésbé van kihegyezve, de ahol olyan politika áll fenn, mely akár várhatna ennek megvalósulására. Nincs vita abban a tekintetben, hogy a globalizáció – esetünkben a globális belpolitikáról és globális politikáról stb. szóló alkalmi beszélgetés (Beck és munkatársai) – problémájának túl kevés a politikai szociális valóság alapja. Viszont felmerül a kérdés, hogy a világméretű szervezetek gigantizmusa mindenképp szükségszerű-e? A kérdés az, hogy a globalizáció maga nem tudja-e elősegíteni a szilárd meggyőződések liberalizációját a problémákra való újabb megoldások keresésével és a globális kommunikációba való egyre több ember bevonása révén? Nem lenne ez sokkal inkább lehetséges, mint bürokratikus, statikusan szervezett nagyszabású szervezetek keretében? Természetesen így magától értetődőnek tartjuk, hogy a nagyobb részvételi arány, jobb megoldásokhoz vezet. Ha ez megtörténne, joggal bizakodhatnánk abban, hogy a globalizáció nem csupán egy fejünk fölött lebegő elkerülhetetlen dolog lesz, hanem egy lehetőség is egyben.

Lynne Chisholm

Az elismerés felé vezető út folytatása: a nem formális oktatás (f)elismerése az ifjúság szakterületén: kutatói megközelítés⁷⁴

Ezt a műhelymunkát „Az elismerés felé vezető út folytatása” címmel hirdették meg, de azzal szeretném kezdeni, hogy én előnyben részesítem a többesszámot, vagyis „utak”-at írnék. Megkérdeztem magamtól, hogy vajon a címben szereplő kifejezést azért használták-e egyes számban, hogy rámutassanak annak fontosságára, hogy az emberek közösen dolgozzanak, hogy előre haladjanak konkrét célok elérésében és az energiákat ne aprózzák szét. Másrészt nagyon jól tudjuk, hogy nem egy út vezet az elismerés felé. Inkább úgy fogalmaznék, hogy számos szóba jöhető út van; azonosítanunk kell őket, és összehangolt módon kell dolgoznunk, hogy következetes módon elérjük azokat.

Lentebb nem a „Tízparancsolatot” mutatom be, hanem két öt pontból álló sorozatot. Az első öt pont általános jellegű, s a kutatók álláspontjának megragadását célozza. A második öt pont olyan cselekvési terület, amelyet érdemes megfontolni az elismerés felé vezető úton.

Röviden – sajnálom, hogy nem tudok maradni az egész műhelymunkán: a formális oktatási intézmények és azok, akik azokban dolgoznak és tanulnak, nem mindig tudnak olyan rugalmasak lenni, mint amennyire ideális esetben azt szeretnék. Rendkívül nehéz újratervezni az órabeosztást, miután a félév elkezdődött. Ennek fő oka az, hogy a mai egyetemi hallgatók nem tudják egyszerűen megváltoztatni a napi és heti menetrendjüket – legalábbis azok, akik neveléstudományt tanulnak (akik egyszer közösségi oktatók, ifjúságsegítők, tanácsadók, oktatói adminisztrátorok lesznek, vagy már azok). Sok tanulónk az oktatásban többéves szakmai tapasztalattal rendelkezik, akár oktatási és szociális területen, akár egészen más munkaterületen; némelyikük már egy másik szakterületen megkezdte tanulmányait, némelyik teljesen más területen már elvégezte tanulmányait. Életük közepén, számos okból döntöttek úgy, hogy meg akarják változtatni a foglalkozásukat, vagy új, komoly karriert kezdenének. Tehát sok diákunk idősebb az átlagosnál, sokuknak össze kell egyeztetnie a családot, a foglalkozást és a tanulmányokat. De azoknak is, akik fiatalabbak és nincsenek családi kötelezettségeik, nagyon valószínű, hogy meg kell keresniük a pénzt tanulmányaik finanszírozásához. Diákjaink elfoglaltak és életük bonyolult; így

⁷⁴ Ez a hozzájárulás az Európai Bizottság/Európa Tanács Partnerségi Szakértői Szemináriumához, a nem formális tanulásról a csehországi a Cselekvő Ifjúság Nemzeti Ügynökséggel együttműködve, 2008 júniusában Prágában tartott műhelymunka után 2008 augusztusában a Nonformality-n [<http://www.nonformality.org/2008/08/recognition/>] jelent meg. Megjelentetve a szerző, valamint a kiadó engedélyével.

amikor a szemeszterben a kurzusaikat megszervezték, általában nagyon nehezen tudják áthelyezni a „mozaikokat”, ha a tanárnak valahol máshol kellene lennie a tanfolyam időpontja alatt.

Mindezt azért említem, mert jól szemlélteti, hogy mit is jelent fiatal felnőttnek lenni napjainkban – a fiatalság nem áll le, amikor betöltjük a 18 éves korosztályt, ez az egyik oka annak, hogy a kutatók elkezdtek használni a „fiatal felnőttek” kifejezést, az „ifjúságon” és a „felnőttkoron” is átnyúló életszakaszra. Sok ismeretlennel, sok eshetőséggel és inkonzisztenciával való zsonglőrködés, bonyolult játék egy olyan élet megteremtése, amely az összes darabot összerakja legalább ideiglenesen, s ez nagy kihívást jelent. Ez hatással van arra, hogy a fiatalok mit tapasztalnak és tanulnak a fiatal felnőttkorba tartó életük során – és következményekkel jár arra vonatkozóan, hogy a fiataloknak mit kell megtanulniuk, és mit kell cselekedniük annak érdekében, hogy egy ebben nagyon a komplex társadalomban irányítani tudják az életüket. A kompetenciáról és kompetenciákról szóló heves vitákra kell gondolnunk, mind koncepcióként, mind pedig a szakértők és a politikai döntéshozók által összeállított listákként – a valóságos életkörülmények szempontjából, amelyekben a fiatalok kerülnek, amelyekkel együtt kell élniük és amiben meg kell állapodniuk, remélhetőleg pozitívan és kreatívan.

A kutatók öt szempontja

Ki is azok a kutatók?

A felkérés, hogy a kutatók szemszögéből járuljak hozzá ezen tanulmánykötethez, bevallom meglehetősen tehetetlen érzést váltott ki belőlem, mert nem tudom kik is lennének a kutatók és kinek a szemszögéből kellene megnyilvánulnom. Nem tudok egyetlen olyan kollektív nézetet, hogy mit is gondol(hat)nak a kutatók, így csak azt tudom mondani, hogy én mit gondolok. Ehhez alapot nyújthat, hogy sok éven át dolgoztam együtt különböző kutatókkal. Őszintén, a legjobb válasz, amit a kutatók szemszögéből a nem formális tanulás elismeréséről az ifjúsági területen adhatok, hogy: „sötétben tapogatózom.” Nincs olyan kutatócsoport, amelyik ezzel a kérdéssel foglalkozik. Sok olyan kutató van, akik számos különböző tudományterületen dolgoznak sokféle intézményben, sokféle érdekkel, és néha eredményt mutatnak fel ebben a kérdésben, de sokszor nem. Feltételezhetnénk, hogy a fejlődés során minden szakterület elkerülhetetlen jellegzetessége, hogy időbe telik a meghatározható tematikus alterületek megkülönböztetése – mint például az európai ifjúságkutatás esetében, amelynek első húsz éve a terület, mint olyan létrehozásáról szólt. Másrészről azt gondolhatnánk, hogy a nem formális tanulás témája az ifjúságkutatásban mára már külön tematikus specializációvá nőtte ki magát, és nem csak néhány személy foglalkozik a témával, akiknek nem feltétlenül ez a fő szakterületük, nem áll kutatásaik és írásaik középpontjában.

Úgy vélem, hogy ennek az egyik oka az lehet, hogy kevés olyan ifjúságkutató van, aki egyben neveléstudományi szakember is. A többség a szociológia, szociálpszichológia és a politikatudomány világából érkezik. Mindez rám is igaz, szociológus vagyok, aki mindig az oktatásban dolgozott, de a nevelésszociológia valójában a *formális* oktatásra és képzésre (környezet, folyamat, eredmények) koncentrált. Összességében kevés ifjúságkutató érdeklődik az oktatási kérdések iránt, így nagyon kevés helyezi tevékenysége középpontjába a nem formális tanulást.

Nagyon nehéznek bizonyul a fiatalok és a jövő kutatóinak toborzása ezen a területen, mert nem biztosítottak az akadémiai karrier kiépítéséhez szükséges lehetőségek és jutalmak. Például az SCI (Science Citation Index, magyarul: tudományos citációs index) egyre erőteljesebb mutató a kutatók egymáshoz viszonyított helyzetének értékeléséhez – ez egy „pontrendszert” biztosít az adott szakértői folyóiratokban megjelent publikációknak a (nyilvánvaló) szakmai presztízsiük alapján, amint azt a vezető tudósok megítélik. Ez nem minden szakterületen releváns, de néhány területen (például pszichológia) annál inkább, és az egyetemeken és minisztériumokban egyre jobban használják az egyéni és intézményi teljesítmény és a minőség értékelésére. Az ilyen jellegű mutatók valódi hatást gyakorolhatnak arra, hogy valaki képes-e munkát szerezni és azt megtartani, vagy sem – hiszen a fiatal kutatók többsége ideiglenes szerződésekkel dolgozik, és biztosítania kell, hogy megfeleljen a formális elvárásoknak, jellemzően társaival versengve, hogy „játékban” maradjon. Egyszerűen és világosan megfogalmazva: egy olyan folyóirat, mint a *Coyote*, még az SCI-hírű folyóiratok listáján sem szerepel –, de a szakmailag ellenőrzött ifjúságkutatói folyóiratok sem, melyek az európai ifjúságkutatás fő irányadó pontjai. Míg az Európa Tanáccsal és az Európai Bizottsággal közös publikációk befolyásoló értékkel rendelkezhetnek, de nem relevánsak a legtöbb szabványos kutatási értékeléshez, legyen az akár egyéni, akár intézményi.

Valójában a fiatal ifjúságkutatók, akik ebbe a területbe befektetnek és ezen a területen kutatnak, nem kapnak szakmai kitüntetések; ez demotiváló tényező a területen maradás szempontjából. Egy tavalyi megvalósíthatósági tanulmányomban (angolul: feasibility study), melyet az osztrák Egészségügyi, Család- és Ifjúsági Minisztérium ifjúsági ügyekért felelős osztályának készítettem, a jelentések és cikkek szerzőinek elemzése azt mutatta, hogy a legtöbb ember csak egy vagy két kutatási projekthez járult hozzá publikációval, majd teljesen eltűnt az ifjúságkutatás területéről. Azt feltételezem, hogy a helyzet hasonló a legtöbb, ha nem az összes európai országban. Világos és stabil referenciacsoport illetve a jutalmak és a kilátások hiánya miatt nehéz a stabil szakmai tagságot és identitást megteremteni – kivéve azoknak, akik már amúgy stabilan megalapozottak, és nem kell aggódniuk a SCI vagy a következő hónap jövedelme miatt.

Ha az első irányadó dokumentumok óta eltelt négy évre gondolok, akkor egy hatalmas dinamizmust azonosíthatunk be. Olyan mértékűt, amit látva teljesen indokolt megkérdezni, vajon a dolgok olyan gyorsan történnek-e, hogy alig van idő megemészteni és megérteni, mi is történik, és minek kellene történnie ezután? Ez a meglátás igaz a nem formális tanulás és annak elismerése terén alkalmazott szakpolitikák és a gyakorlat tekintetében is. Hamis azonban a nem formális tanulás, és annak elismerése terén végzett kutatás tekintetében. Kevés komoly kutatás történt, és azok nem voltak összehangolva. Ennek oka az, hogy kevés erre fordítható finanszírozás állt rendelkezésre, de annál fontosabb feltennünk a kérdést: miért olyan alacsony a téma prioritása, hogy csak ilyen kevés finanszírozás áll rendelkezésre. Mi rejlik amögött, hogy egy bizonyítékokon alululó, hiteles kutatási alap ilyen kevés figyelmet kap?

Mit akarunk tudni?

A nem formális tanulás nagyobb elismerése érdekében, az első lépésként meg kell ismernünk a „vadállat természetét”, azaz hogy mi az, ami a témát illetően több ismeretet igényel. Mi a nem formális tanulás? Az elmúlt években jelentős előrelépés tör-

tént a nem formális tanulás definícióinak megalkotásában, de még mindig nagyon keveset tudunk a nem formális tanulási folyamatokról, azaz arról, hogy valójában mi történik a nem formális tanulási környezetben. Tényleg tudjuk, mit keresünk?

Amikor idegen kultúrákat kezdünk el tanulmányozni, nagyon keveset értünk arról, hogy mi is történik, miért, és az mit jelent; idővel elkezdjük megérteni, dekódolni a képeket, a szavakat, az epizódokat, a dolgok módjait. Mindez időbe telik, és nincsenek rövidítések; fordulhatunk a bennfentesek felé segítségért és magyarázatokért, de leginkább a fejüket fogják vakargatni, és azt mondják majd, hogy ők sem igazán tudják, soha nem gondoltak róla, hogy ez és az mit jelent, és miért így csinálják a dolgokat. A nem formális tanulás megértése olyan, mint egy ilyen idegen kultúra felfedezése és feltárása, amely a mainstream formális oktatáson belül és amellel is létezik. A nem formális tanulás megismerése időt, szisztematikus alkalmazást és fogalmi elemzést igényel – más szóval, olyan kutatási alapú tevékenységeket, amelyek tudásbázist hozhatnak létre, amelyet azután cserélni lehet és megosztani másokkal, és hozzájárulhat egy – a nem formális tanulásról szóló – kollektív tudásbázis megépítéséhez, mint a célirányos emberi és társadalmi tevékenység külön kategóriája.

Mindig lesz olyan valaki, aki időt és erőfeszítést fektet be egy bizonyos típusú tudás megszerzésébe, és ez önmagában is értékes. Azonban a magányosan a nem formális tanulást kutató valószínűleg nem képes elegendő súlyt biztosító tudásbázist készíteni az egész terület előmozdításához. Ahhoz, hogy a nem formális tanulás tematikus mágnesként működjön, amely nagyszámú kutatót vonz, fontos és értékes témának kell tekinteni – amiről mindenki szeretne többet megtudni, amiről hasznos tudni, és jó ok van ezeket tudni. Eddig ez nem így történt, bár a Nemzeti Képesítési Keretrendszerek fejlesztése az EU-tagállamokban, növelheti a nem formális és informális tanulás megértéséhez kapcsolódó értéket. E keretrendszerek célja a tanulási eredmények természetén és minőségén alapuló egyenértékűségi csoportok létrehozása, míg a konkrét tudás és a kompetenciák megszerzésének módja nem tartozik a fő tényezők közé. A keretrendszerek célja továbbá, hogy javítsa az útvo-
nalak sokféleségét és hozzáférhetőségét, valamint az oktatási és képzési rendszerek ágazatai és szintjei közötti átjárást. Mindez azt jelenti, hogy a nem formális és informális tanulás „mi, hogyan és miért” ismerete egyre fontosabbá válik a tanulási eredmények felismerésének széles körű rendszerébe való integrálásában.

A fogalmi és elméleti tudásbázis szükségessége

Társadalmainkban kifejezetten fogalmi és elméleti tulajdonságokat mutatnak az értékelt és elismert tudástestnek. Bizonyos mértékig ez pusztán normatív elvárás, vagyis a hallgatólagos és gyakorlati jellegű tudást kevésbé értékeli nagyra, bár ugyanolyan fontos és hasznos lehet, mint a kodifikált és elméleti tudás. Vitatható azonban, hogy minden tudásnak szükségszerűen fogalmi és elméleti tulajdonságokat kell magába foglalnia, bár ezek különböző módon fejleszthetők és fejekthetők ki, és rendkívül implicitek maradhatnak, mint a mindennapi cselekvés ismerete.

A nem formális tanulás területe nem mutat erős és kifejezett fogalmi és elméleti alapot; ezzel ellentétben a helyi és gyakorlati ismeretek mennyisége bőségesen túlszorul. Ez azt jelenti, hogy a terület önmagában elismerési gondokkal küzd a kutatói világban, amelynek kereskedelmi pénzneme az explicit, kodifikált tudás fejlesztése és cseréje. Azok a kutatók, akik az ifjúsági szektorban a nem formális tanulás témájával foglalkoznak, ezért más szakterületekből származó fogalmakat és elméleteket követelnek. A hallgatólagos, implicit és rejtett tantervek és tudás fogalmi a

munkahelyi tanulásból és az (iskolai) tudás előállításának és reprodukciójának elméleteiből származnak a nevelésszociológiában. A kompetencia és a készség fogalmi a pszichológiai tanulási elméletekből, a munkafolyamatok és a tökékezés elméleteiből származnak. A tényleges közösségek népszerű fogalma a társadalmi tanulási elméletek kulturális antropológiai megközelítéseiből származik, míg az innováció és a szakértelem fogalmait nagyrészt a menedzsment tanulmányok és a szervezeti tudományok fejlesztették ki.

Valójában az ilyen kulcsfontosságú fogalmak nagyon vitatottak, ugyanis kevés a konszenzus a meghatározásukat és következményeiket illetően, nemcsak a tudományágak között, hanem azokon belül is. A neveléstudósok például másoktól élesen eltérő álláspontot képviselnek a kompetencia jelentéséről és jelentőségéről. Sokan, akik a nevelési tanulmányok humanista hagyományaiban dolgoznak, becsmérelik ezt a kifejezést, mint egy rendkívül mechanikus fogalmat, amely aláássa az oktatás, mint személyes és társadalmi fejlődés alapvető jelentését. Az ilyen kutatók a legkevésbé érdekeltek abban, hogy megvizsgálják, hogy a nem formális tanulás hogyan járul hozzá a fiatalok kompetenciafejlesztéséhez. A vakság azonban kölcsönös: igaz, az ifjúsági szektorban dolgozók többsége hallott már John Dewey úttörő munkájáról, a progresszív oktatás filozófiájának és gyakorlatának, fogalmi és elméleti megalapozásáról a 20. század első évtizedeiben. Manapság azonban nagyobb valószínűséggel használjuk a kritikai pedagógia kifejezést, amely az ellenállás és az oktatás változásának modern elméleteiből származik – mégsem láttam olyan írók munkáját, mint Michael Apple, Stanley Aronowitz vagy Henry Giroux, akiket az ifjúsági szektorban idéztek a nem formális tanulás tekintetében, bár (ők és sokan mások) kulcsfontosságú szerepet játszottak a modern neveléstudományban.

Az ifjúsági szektorban a nem formális tanulás olyan terület, amely már régóta elkezdett kölcsönözni más kontextusokból, más célokra kifejlesztett fogalmakat és elméleteket, de nem kezdték ezeket komolyan "összehegeszteni", és saját magukhoz és saját környezetükhöz igazítani, saját célokra. Ez egy olyan terület, amely saját vízióit korlátozta, ami a releváns és hasznos fogalmak és elméletek megtalálását és újrafogalmazását illeti. Eljött az ideje, hogy felismerjük, hogy a *szakterületen belüli* fogalmi és elméleti fejlődés elengedhetetlen a terület minőségének és munkájának javításához. Ez is az az eszköz, amellyel a terület megalapozhatja saját legitimitását az oktatás és képzés szélesebb körén belül, amellyel gyorsan fejlődő szorosabb kapcsolatokat alakít ki. Szilárd kutatási alapú ismeretek nélkül, amelyek természeténél fogva fogalmi és elméleti fejlődést jelentenek, továbbra is nehéz lesz a nem formális tanulás nagyobb elismerését elérni az ifjúsági szektorban.

Kutatás és gyakorlat

Az elmúlt öt évben szemtanúi lehettünk a nem formális és informális tanulás részvételének és eredményeinek dokumentálására és bemutatására szolgáló portfólió típusú eszközök gyors kifejlesztésének. Ilyenek például az Európai Bizottság/Európa Tanács Ifjúsági Partnersége által támogatott projektek, vagy az Europass kifejlesztése. Fokozatosan ezek az eszközök egyre ismertebbek és szélesebb körben használatosak lettek (bár még mindig meglepődöm, hogy a saját hallgatóim közül kevesen hallottak róluk). Ugyanakkor nagyon keveset tudunk arról, hogy ezeket az eszközöket hogyan használják valójában a mindennapi életben, és semmit sem tudunk arról, hogy a különböző eszközök mennyire egészítik ki egymást, relevancia és hatékonyság szempontjából. Ahhoz, hogy többet tudjunk, célzott szisztematikus

tanulmányok kellene; csak akkor kezdhethük megérteni, hogyan lehet a legjobban használni és javítani ezeket az eszközöket a mindennapi gyakorlatban.

A nem formális oktatási gyakorlatokra vonatkozó példák értékelése egyre elterjedtebb, már csak azért is, mert az EU-programok egyre inkább szükségessé teszik a monitoringot és értékelést nemcsak összegző, hanem formatív alapon is. Az ATTE tanulmány (az Ifjúsági Partnerség honlapján elérhető jelentés) valószínűleg az eddigi legjelentősebb és legismertebb példa az ifjúsági szektorban. Az oktatási gyakorlatban a szakmai fejlődés és a minőségfejlesztés jellemzően a konkrét tapasztalatokból és példákból történő tanulás útján történik, ami – az új helyzetekre és problémákra adaptálható és alkalmazandó –, átruházható tudást és kompetenciát eredményez. A kutatási ismeretek kiépítése jellemzően hasonló módon működik: az egyes tanulmányok példákat mutatnak be, melyeket sorba rendeznek, s amelyekből potenciálisan átvihető értelmezések és absztrakciók készülnek.

A nem formális tanulás területén az a probléma, hogy kevés példát gyűjtöttünk össze: kevés tanulmány van folyamatban, és azok sem „beszélnek” egymással a kutatási alapú diskurzusok aktív közösségében. A tudományos közösségen belül a példák felhalmozódása és azok reflektálása az, amely a fogalmi fejlesztést és elemzést az egyéni gondolkodás, vagy kontextus szintjén túlmutatóan hajtja végre. A nem formális tanulás elméleti alapjainak erősítése érdekében az ifjúsági szektorban több olyan gyakorlati példára van szükségünk, amelyeket kutatási alapú, monitoring és értékelési tanulmányok által dokumentálnak és értelmeznek.

A tényeken alapuló szakpolitika és a cselekvés

A tényekre alapozott politikai döntéshozatalra, és a szakmai fellépés fontosságára való hivatkozás gyakorlatilag az európai (és egyre inkább a nemzeti szintű) szakértői körökbe vetett hit. Elgondolkodhatunk azon, hogy a politika és a cselekvés hogyan történhet tények nélkül, mert a szisztematikus, empirikusan megalapozott és (az episztemológiai szempontból lehetséges) objektív ismereteknek meg kellene alapoznia (ebben az esetben) a társadalmi és oktatási elvek, eszközök és gyakorlatok kialakítását. Természetesen vannak egyéb bizonyítékkategóriák is, nem utolsósorban az értékek, normák és meggyőződések alapján. Eltekintve attól a vitától, hogy a tudomány (beleértve a természettudományokat) lehet-e (vagy esetleg az is) érték-neutrális, meg kell említenünk, hogy a kutatás-alapú bizonyíték nem helyettesíti a döntéshozatalt. Csak több-kevesebb megalapozott információt és betekintést biztosíthat, mely racionális alapot ad ahhoz, hogy eldöntsék, mit kell tenni és hogyan lehet azt a legjobban.

A jó minőségű kutatás-alapú tudás akkor a leghasznosabb a politika és cselekvés számára, ha átfogóan leírja és dokumentálja a helyzeteket, folyamatokat és eredményeket; és amikor képes meggyőzően bizonyítani, hogy mi az ami *nem* gond és mi az ami *nem* működik. A kutatáson alapuló tudás megbeszélésen alapul, nem alátámasztáson, szóvan nem célszerűen világos és megbízható döntéshozatali irányító, amely tudja, hogy kell megfelelően válaszolni az adott problémákra és feladatokra. Mindazonáltal, ha a kutatáson alapuló tudás pontos térképet tud készíteni, megmutatni, hogy a szakadékok hol helyezkednek el, akkor hasznos lehet azok számára, akik próbálják megtalálni az útjukat. Alapvető szempont az, hogy a politika és a gyakorlat mindenekelőtt bizonyítékokat igényel, és a kollektív bizonyíték, hogy a térképet meg tudjuk rajzolni, előírja a feltárást és a felfedezést, azaz a kutatást. És főszabály, hogy a kutatásoknak erőforrásokra van szüksége.

A nem formális tanulás az oktatáskutatásban általánosságban csak egy téma, és általánosságban nem az oktatáskutatás vonzza a tudományos költségvetések nagy részét, sem nemzeti, sem európai szinten. A humán tudományok és társadalomtudományok uniós szintű kutatási finanszírozását először az 1990-es évek közepén vették be, ami azt jelenti, hogy ez az a pont, ahol az oktatáskutatás elvben finanszírozást kaphatott volna – kivéve az egyes célokra elkülönített tanulmányokat, melyekre már az előző években megbízást kaptak, konkrét oktatási és képzési szakpolitikai kérdésekkel kapcsolatban (például az Erasmus hallgatói mobilitás vagy az iskolából a foglalkoztatásba való átmenet).

A 2007-2013 közötti időszakra szóló új 7. Kutatási Keretprogram (FP7) összköltségvetése 50,5 milliárd euró, ami jelentős növekedést jelent az előző FP6 17,5 milliárd eurós költségvetéséhez képest. Az FP7 legnagyobb cselekvési irányvonala az „Együttműködés”, amelynek teljes költségvetése 32,5 milliárd euró; ez az a tevékenység, amelynek keretében a multilaterális (transznacionális) kutatási projektek finanszírozhatók. Az Együttműködési intézkedés tíz tematikus kutatási területet ölel fel, amelyek közül az egyik a humán- és társadalomtudományok kutatására szolgál. Erre a területre 623 millió eurót osztottak ki az FP7 hét évére, ami a teljes együttműködési cselekvési költségvetés 1,9% -át teszi ki – a hetedik keretprogram teljes költségvetésének természetesen csak minimális részét. A humán tudományok és társadalomtudományok témakör 2008-as munkaprogramja 61 szűk oldalra terjed ki; ezek az oldalak összesen 18 említést tesznek az oktatásról, képzésről vagy az egész életen át tartó tanulásról. Ezen szavak egyike sem szerepel alcímben, vagy egy konkrét témában; a szavak mindegyike a szövegek közepén jelenik meg, amelyeknek a fókuszát máshol helyezik el. Nyilvánvaló, hogy az oktatáskutatás a hetedik keretprogramban rendkívül marginális szerepet játszik, és ez nem is fog megváltozni, ha csak a tematikus prioritások radikálisan át nem alakulnak.

Az oktatáskutatás helyének elemzése, az 1990-es évek közepe óta, az EU korábbi keretprogramjaiban azt mutatja, hogy a humántudományok és a társadalomtudományok rendelkezésre álló finanszírozásának mintegy 10% -át olyan projektekre fordították, amelyek a széles körű meghatározás szerint oktatási jellegűek lehetnek. Tudomásom szerint semmilyen FP-projektet nem finanszíroztak még, amely a nem formális tanulásra összpontosított, kivéve az FP6 egyik projektjét, amely a felnőttek körében az aktív részvétel és a kapcsolódó, nem formális tanulás életrajzi fejlődésével foglalkozott. Ez azonban kétségtelenül annak is köszönhető, hogy kevés pályázat került benyújtásra a nem formális tanúlással kapcsolatban, és az éves munkaprogramokban, amelyekre a potenciális pályázók jelentkeznek, kevés hangsúlyt fektettek erre a témára.

E meglehetősen lehangoló kép mellett pozitívabb értelemben kell megemlíteni, hogy az új, az Egész életen át tartó tanulás programja (LLP), amely a 2007–2013 közötti időszakra is kiterjed, kiterjeszti az alkalmazott és a politikával kapcsolatos kutatás finanszírozásának lehetőségeit az oktatás és képzés területén, mind a sajátos intézkedések keretében, mind a transzverzális és kiegészítő intézkedések révén, melyek lehetővé teszik az oktatási és képzési ágazatokon belüli tanulmányokat is. Meglátjuk, hogy ezeket a lehetőségeket a nem formális kutatási területen dolgozók hogyan fogják (ki)használni, különösen az ifjúsági szektorban. Ez ahhoz a kérdéshez vezet, hogy mit kellene az elkövetkező években csinálnunk.

Egy gyors megjegyzés, a második öt pont előszavaként: Sok olyan kérdés, amelyet a műhelymunkákban rendszeresen megvitatnak, és amelyek a kutatók, a politikai

döntéshozók és a szakemberek közötti konszenzus tárgyává váltak, nem lett volna jelen mindössze egy évtizeddel ezelőtt. Nagyon fontos, hogy ezt fejben tartsuk. A perspektívák jelentős változása minden bizonnyal megtörtént, de a mindennapokban a változások észrevehetetlenek; csak azok, akik nagyon régóta dolgoznak a területen, regisztrálhatják az elmúlt tizenöt évben bekövetkezett változások mértékét és fejlődését.

A másik öt pont: az elismerés felé vezető út folytatása – cselekvési lehetőségek

Koncepcionális és elméleti fejlődés

Amint azt korábban említettük, a fogalmi és elméleti fejlesztés elengedhetetlen a nem formális tanulás, mint kutatási és gyakorlati terület kapacitásának és elismerésének erősítéséhez. A jelentős fejlődés kritikus mennyiségű információt és reflektálást igényel; egy koordinált, alkalmazott kutatási program, amely a kutatás, a politika és a gyakorlat közötti „mágikus háromszögben” rögzített, ezt a kritikus mennyiséget eredményezheti. Ez az út következetes cseréhez, továbbá olyan felhalmozódáshoz vezet, amelyre a területnek szüksége van a szilárd szakértelem felépítéséhez, amely aztán magas színvonalú, bizonyítékokon alapuló politikai döntéshozatalra képes. Nyilvánvaló, hogy egy ilyen programnak figyelmet kell fordítania a szakpolitika szempontjából releváns kutatások kialakítására és lefolytatására (és ez különbözik a szakpolitika által vezérelt kutatástól, ami kevés helyet biztosít a kritika és az innováció számára). Valószínűleg különböző forrásokból kell összegyűjtenie a finanszírozását, de fontos, stratégiai szempont a tudatosan összehangolt tanulmányi program kialakítása.

Az ágazatok közötti cserék és együttműködés

A nem formális és informális tanulásban – a kutatásban, a politikában és a gyakorlatban – dolgozóknak nemcsak egymás között, hanem az egyéb oktatási és képzési ágazatokkal is többet kell kommunikálniuk. Ez azt jelenti, hogy meg kell erősíteni az információmegosztást és együttműködést a formális, nonformális és informális tanulás különböző formái között, melyek az emberek különböző csoportjait szolgálják – nemcsak a fiatalokat. Ez nemcsak a tudásbázis fejlesztéséhez szükséges, hanem a tudatlanság és az előítéletek, mint folyamatos akadályok lebontásához is, a formális és nem formális/informális gyakorló közösségek között. A határokon átnyúló kommunikáció ösztönzi a közösségek és a komplementaritás felfedezését, valamint a kritikai reflexió és a minőség javításának ösztönzését mindenféle tanulási környezetben.

A szakmai gyakorlatok és a csereprogramok, szakmai látogatások, a közös szakmai továbbképzések, a megosztott tantervfejlesztési projektek és hasonló tevékenységek önmagukban nem szokatlan javaslatok, de szokatlan, hogy ezek a tevékenységek foglalkozásokon és ágazatokon keresztül történjenek. Az EU LLP minden bizonnyal lehetőséget kínál az ilyen kezdeményezések megszervezésére és finanszírozására, és nincs ok arra, hogy a nem formális ifjúsági szektor pedagógusai és oktatói ne lépjenek fel, és ne vegyenek részt az LLP-projektek tevékenységeiben.

Az ifjúsági szektor számára a legkézenfekvőbb ágazatok közötti kapcsolat a felnőttoktatásra vonatkozna, ahol a megalapozott perspektívák és gyakorlatok valójában

meglehetősen hasonlóak, így pl. a munkaalapú tanulás, amelyben a mindennapi feladatokba és problémákba ágyazott tanulási folyamatok a központi irányadó elképzelések. A felsőoktatás valószínűleg a leginkább kihívást jelentő szektor, amellyel közös értelmezési keret hozható létre, bár nyilvánvalóan vannak egyetemek, amelyek nagyon progresszívek és nyitottak a hozzáféréssel, a pedagógiával és a tanulási eredmények értékelésével kapcsolatban. Reméljük, hogy a jelenleg fejlesztés alatt álló Európai Ifjúsági Tanulmányok M.A. (az Ifjúsági Partnerség honlapján további információk elérhetőek) hozzájárul az áttöréshez az elkövetkező öt évben.

Szövetségekötés más ágazatokkal és területekkel

Az elismerés kiterjesztése a szövetségek megteremtését és a – különböző oktatási és képzési ágazatokban dolgozó emberek közötti – bizalom erősítését jelenti, de a foglalkoztatás is; ennek egyik fő eredményének kellene lennie: az érintett szereplők közötti nagyobb mértékű információcserének és együttműködésnek. A munkáltatók és a szociális partnerek, a kurzusokat és képesítéseket hitelesítő és akkreditáló ügynökségek, egyetemi oktatók, felvételiztetők – mindannyian az ifjúsági szektorban, a nem formális tanulásban dolgozók szélesebb területéhez tartoznak. Az oktatási és képzési lehetőségek, valamint a foglalkoztatás és a karrier közvetlen kapuőrei, de a nem formális és informális tanulás nagyobb társadalmi elismerése felé vezető úton is jeleskednek ebben a szerepben.

Az elismerési lehetőségek számbavétele

Itt az ideje, hogy felmérjük az elmúlt öt évben kifejlesztett elismerési lehetőségek/ eszközök jellegét, célját és hatékonyságát. Mit szeretnének ezek az eszközök elérni, és az amit ténylegesen elérnek? Ki használja őket és milyen célokra? Hogyan értik és értelmezik a tartalmukat a különböző felhasználói csoportok, beleértve maguk a fiatalokat is? A számbavétel tulajdonképpen olyan feltérképezési gyakorlat, amely jövőbeni fejlődési irányokat javasolhat, és minimalizálja annak esélyét, hogy „újra feltaláljuk a spanyolviaszt.” A cél most az, hogy megszilárdítsuk az eddig kifejlesztett elemeket és elismert intézményeket kell felépíteni a jó és holisztikus tanulás – kipróbált és tesztelt – értékelési gyakorlatára, amely helyt tud állni a töredezett és mechanisztikus értékelési technológiák mellett.

A minőségi keretek újjáélesztése

A nem formális ifjúsági oktatás minőségének meghatározásában és jellemzésében igen sok úttörő munka indult az évtizedünk első felében. Egy kis közbizalom után az érdeklődés ismét növekszik, és új kapcsolatok jönnek létre a minőségi kritériumok és a képzési módszerek között, valamint a tanulási eredmények összetettebb fogalmi elképzeléseivel. Az Európai Képesítési Keretrendszer (EQF) kidolgozása, a Nemzeti Képesítési Keretrendszerek (önkéntes) fejlesztésével együtt (NQF, amint azt korábban jeleztük) stratégiai jelentőségű. Alapvető fontosságú, hogy az ifjúsági szektor aktívan részt vegyen az egyenértékűsítésben, a nem formális tanulási folyamatok és eredmények minőségének egyértelmű meghatározásával és bemutatásával. Európai szinten világos szemléletváltást regisztrálhatunk, amelynél a „mit tanultunk” és „hogyan lehet azt demonstrálni” sokkal relevánsabb, mint a „hol és hogyan történt a tanulás”. Ez a nem formális és informális tanulásnak kedvez.

A változás azonban nem feltétlenül minden országban történik nemzeti szinten, sőt

biztosan nem intézményi szinten zajlik. Nyilvánvalóan szükség van egy jól megtervezett információs és érzékenyítő kezdeményezésre az elkövetkező két-három évben – egy jó road show-ra, amely gyakorlati műhelymunkákat és szakértői, képzési szemináriumokat kínál a kapuőröknek és a multiplikátoroknak, hogy a nem formális és informális tanulás lehetőségeit jól értelmezzék és valóban „haza vigyék”, nemcsak az életminőség és a személyes fejlődés, hanem a tanulási eredmények széles körének és minőségének gazdagítására is, amelyek nagyon fontosak a mai Európában az élethez és a munkához.

Források

- Aarts, K. (1995). Intermediate organisations and interest representation. In: Klingemann, H.-D. & Fuchs, D. (eds), *Citizens and the State* (pp. 227-259). Oxford: Oxford University Press.
- Abrams, P. (1982). *Historical Sociology*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Adam, B. (1998). *Timescapes of modernity: The environment and invisible hazards*. London: Routledge.
- Addams, J. (1909). *The Spirit of Youth and the City Streets*. New York: Macmillan.
- Adsett, M. (2003). Change in Political Era and Demographic Weight as Explanations of Youth 'Disenfranchisement' in Federal Elections in Canada, 1965-2000. *Journal of Youth Studies*, 6(3), 247-264.
- Alfassio Grimaldi, U. & Bertoni, I. (1964). *I giovani degli anni '60*. Bari: Laterza.
- Allen, S. (1968). Some Theoretical Problems in the Study of Youth. *Sociological Review*, 16(3), 319-331.
- Allmendinger, J. (1989). Educational Systems and Labour Market Outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), 231-50.
- Allum, P. & Diamanti, I. (1986). '50/'80 vent'anni. Due generazioni di giovani a confronto. Rome: Edizioni Lavoro.
- Almond, G. A. & Verba, S. (1965). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Boston: Little, Brown.
- Althusser, L. (1970). Ideology and Ideological State Apparatuses. In: L. Althusser, *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press.
- Altvater, F. & Mahnkopf, B. (1996). Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Alvarez, S. E., Dagnino, E. & Escobar, A. (1998). Introduction: The Cultural and Political in Latin American Social Movements. In: S. E. Alvarez, E. Dagnino & A. Escobar (eds), *Cultures of Politics, Politics of Cultures: Re-Visioning Latin American Social Movements*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amoore, L. (2005). *The Global Resistance Reader*. London: Routledge.
- Anderson, G., Gallegos, B. & Alexander, K. (2005). *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy and the Politics of Identity*. London: Routledge.
- Anderson, M., Bechhofer, F., McCrone, D., Jamieson, L.L.Y. & Stewart, R. (2005). Timespans and Plans Among Young Adults. *Sociology*, 39 (1): 139-155.
- Anderson, N. (1923). *The Hobo. The Sociology of the Homeless Man*. Chicago: University of Chicago Press.
- Annunziata, L. & Moscati, R. (1978). *Lavorare stanca. Movimento giovanile, lavoro, non lavoro*. Roma: Savelli.
- Antikainen, A. (1996). Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. In: A. Antikainen & H. Huotelin (eds), *Oppiminen ja elämänhistoria (Learning and Life History)* (pp. 251-96). Helsinki: BJT Kirjastopalvelu.
- Appadurai, A. (2001). Grassroots Globalization and the Research Imagination. In: A. Appadurai (ed.), *Globalization* (pp. 1-21). Durham, N.C. and London: Duke University Press.
- Ardigò, A. et al. (1968). *Protesta e partecipazione della gioventù in Europa*. Milano: Centro Studi Lombardo.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon.
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Arnett, J.J. (2006). Emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 111-123.
- Arnold, R. (1997). Qualität durch Professionalität – zur Utilität und Zweckfreiheit in der Qualität betrieblicher Weiterbildung. In: R. Arnold (ed.), *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung* (pp. 51-61). Opladen: Leske + Budrich.
- Ashton, M. et al. (2005). Youth and the Millennium Development Goals: Challenges and opportunities for implementation. Ad hoc Working Group for Youth and the MDGs.
- Azzopardi, A.E. (1998). Curriculum power: Developing a youth studies curriculum in Malta. *Journal of Youth Studies*, 1(3), 333-346.
- Azzopardi, A.E. (2001). Research, policy and practice. Some thoughts about their relationship. In: I. Guidikova & H. Williamson (eds), *Youth research in Europe: the next generation* (pp. 57-62). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Back, L. (1996). *New Ethnicities and Urban Culture. Racisms and multiculturalism in young lives*. London: UCL Press.
- Baglioni, G. (1962). *I giovani della società industriale*. Milan: Vita e Pensiero.
- Balfe, W. et al. (2006). *Quality in Education and Training. Cases of Good Practice in Vocational Education and Training and Higher Education*. Federal Ministry of Education, Science and Culture: Vienna. http://eu2006.bmbwk.gv.at/veranst/qual/study_quality_in_education_and_training_march2006.pdf (Retrieved: March 2008)
- Ball, S.J. (2010). New states, new governance and new education policy. In: M.W. Apple, S.J. Ball & L.A. Gandin (eds), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 155- 166). London: Routledge.
- Banks, S. (ed.) (1999). *Ethical Issues in Youth Work*. London: Routledge.
- Banks, S., Butcher, H., Henderson, P. & Robertson, J. (eds) (2003). *Managing Community Practise. Principles, policies and programmes*. Bristol: Policy Press.

- Baranovic, B. (2002). National relation of Croatian youth in the period of transition. In: B. Tivadar & P. Mrvar (eds), *Flying over or Falling through the Cracks? Young People in the Risk Society*. Ljubljana: Office for Youth of the Republic of Slovenia.
- Bardone, L. & Guio, A.-C. (2005). In-work poverty. *Statistics in Focus*, 5/2005. Brussels: Eurostat.
- Barker, R.G. (1968). *Ecological Psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bassi, P. & Pilati, A. (1978). *I giovani e la crisi degli anni Settanta*. Rome: Editori Riuniti.
- Bateson, G. (1973). *Steps to an Ecology of Mind*. London: Paladin.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (1995). *Life in fragments: Essays in postmodern morality*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2001). *The Individualised Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. & Tester, K. (2001). *Conversations with Zygmunt Bauman*. Cambridge: Polity Press.
- Bechmann Jensen, T. & Holmboe, A. (2004). *Youth Policy and Participation. National Case Study Report for Denmark. YOYO-project*. <http://www.iris-egris.de/yoyo> (Retrieved: November 2005).
- Beck, U. (1992[1986]). *The Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Beck, U. (1999). *World risk society*. London: Sage.
- Beck, U. (2000). Risk society revisited: Theory, politics and research programmes. In: B. Adam, U. Beck & J. van Loon (eds), *The risk society and beyond: Critical issues for social theory* (pp. 211-229). London: Sage.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Becker, H. (d.e. – 1946). *German Youth: Bond or Free?* London: Kegan Paul.
- Beisheim, M., Dreher, G. et al. (1999). *Im Zeitalter der Globalisierung? Thesen und Daten zur gesellschaftlichen und politischen Denationalisierung*. Baden-Baden: Nomos.
- Bekerman, Z. (2006). *Learning in places: The informal reader*. New York, Washington, DC, and Baltimore, MD: Peter Lang.
- Bell, D. (1990). *Acts of union: Youth culture and sectarianism in Northern Ireland*. Basingstoke: Macmillan.
- Bendit, R. (2004). Jugend und Jugendpolitik in Europa: Welchen Beitrag leistet die europäisch vergleichende Jugendforschung? (pp. 271-295). In: S. Hering & U. Urban (eds), *„Liebe allein genügt nicht“*. Historische und systematische Dimensionen der Sozialpädagogik. Opladen: Leske+Budrich.
- Bendit, R. (2006). The possible contribution of different social actors to youth knowledge production. In: M. Milmeister & H. Williamson (eds), *Dialogues and networks. Organising exchanges between youth field actors* (pp. 125-145). Esch/Alzette: Editions Phi.
- Bendit, R., Chisholm, L., Lauritzen, P., Walther, A. & Zentner, M. (2006). *A Knowledge-Based Youth Pact. Informal Meeting of Youth Ministers and Austria Youth Event 2006, Researchers' Position Paper*. Vienna/Bad Ischl, 30.03.2006. http://www.jugendinfo.at/cms/upload/AYE2006/Researchers_position_paper_EN.pdf (Retrieved: December 2008)
- Benjamin, W. (2004). *Selected Writings, 1913-1926*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Berger, B.M. (1960). How Long is a Generation?. *British Journal of Sociology*, XI(1), 10-23.
- Berger, B.M. (1963) On the Youthfulness of Youth Cultures. *Social Research*, 30, 319-342.
- Berger, P.L. & Berger, B. (1976). *Sociology: a Biographical Approach*. Harmondsworth: Penguin.
- Berger, P.L. & Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality: a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.
- Berghman, J. (1995). Social exclusion in Europe: policy context and analytical framework. In: G. Room (ed.), *Beyond the threshold: the measurement and analysis of social exclusion*. Bristol: Policy Press.
- Berg-Schlosser, D. & Müller-Rommel, F. (eds) (1987). *Vergleichende Politikwissenschaft: Ein einführendes Handbuch*. Opladen: Leske+Budrich.
- Berry, J., Phinney, J, Sam, D. & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bertolini, P. (1964). *Delinquenza e disadattamento giovanile. Esperienze rieducative*. Bari: Laterza.
- Biermann, H. & Rützel, J. (1999). Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: H. Biermann, B. Bonz & J. Rützel (eds), *Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter*. Stuttgart: Holland and Josenhans.
- Biggart, A., Cuconato, M, Furlong, A., Lenzi, G., Stauber, B. & Walther, A. (2002). Misleading Trajectories between Standardisation and Flexibility – Misleading Trajectories in Great Britain, Italy and Germany. In: A. Walther, B. Stauber, A. Biggart, M. du Bois-Reymond, A. Furlong, A. López Blasco, S. Mørch & J. Machado Pais (eds), *Misleading Trajectories – Integration Policies for Young Adults in Europe?* (pp. 44-66). Opladen: Leske+Budrich.
- Biorcio, R. & Mannheim, R. (1995). Relationships between Citizens and Political Parties. In: H.-D. Klingemann

- & D. Fuchs (eds), *Citizens and the State*. Vol. 1: Beliefs in Government (pp. 206-226). Oxford: Oxford University Press.
- Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. (1994). *Psychological Gender and Modernity*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjurtström, E. (1997). Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen. Umeå: Borea.
- Blanch D. (2007). Depending on their parents: risks of social exclusion among youth in north-western Spain. In: H. Colley, P. Boetzel, B. Hoskins & T. Parveva (eds), *Social inclusion for young people: breaking down the barriers* (pp. 57-70). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Blossfeld, H.-P., Klijzing, E., Mills, M. & Kurz, K. (eds) (2005). *Globalization, uncertainty, and youth in society*. London: Routledge.
- Bobbio, L. & Viale, G. (1968). La strategia del movimento. *Problemi del Socialismo*, 28-29, 12-27.
- Böhnisch, L. (2006). *Politische Soziologie. Eine problemorientierte Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Böhnisch, L., López Blasco, A., Mørch, M., Mørch, S., Errea Rodríguez, Jo. & Seifert, H. (2002). Educational Plans in Segmented Societies. Misleading Trajectories in Denmark, East Germany and Spain. In: A. Walther, B. Stauber, A. Biggart, M. du Bois-Reymond, A. Furlong, A. López Blasco, S. Mørch & J. Machado Pais (eds), *Misleading Trajectories – Integration Policies for Young Adults in Europe?* (pp. 66-94). Opladen: Leske+Budrich.
- Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (1987). *Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis*. Weinheim/München: Juventa.
- Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (1990). *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. München: Juventa.
- Bonoli, G. (1997). Classifying welfare states: A two dimensional approach. *Journal of Social Policy*, 26(3), 351-372.
- Bourdieu, P. (1978). La «jeunesse» n'est qu'un mot (Entretien avec Anne-Marie Métaillé). In: *Les jeunes et le premier emploi* (pp. 520-530). Paris: Association des Ages.
- Bourdieu, P. (1996[1992]). *The Rules of Art. Genesis and Structure of the Literary Field*. Cambridge: Polity Press.
- Bradford, S. (1991). *Youth Work: Young People and Transitions to Adulthood*. In: M. Hill (ed.), *Effective Ways of Working with Children and their Families*. London: Jessica Kingsley.
- Bradford, S. (2005). Modernising youth work: from the universal to the particular and back again. In: R. Harrison & C. Wise (eds), *Working with young people* (pp. 57-69). London: Open University/Sage.
- Bradley, H. & van Hoof, J.J.B.M. (2005). *Young People in Europe: Labour Markets and Citizenship*. Bristol: Policy Press.
- Bradshaw, J. & Hatland, A. (eds) (2006). *Social policy, employment and family change in comparative perspective*. Cheltenham, England: Edward Elgar.
- Bradt, L. (2009). *Victim-offender mediation as a social work practice. A comparison between mediation for young and adult offenders in Flanders*. Gent: Gent University.
- Brake, M. (1980). *The sociology of youth culture and youth subcultures*. London: Routledge.
- Brake, M. (1985). *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Culture and Youth Subculture in America, Britain and Canada*. London: Routledge & Kegan.
- Brannen, J., Lewis, S., Nilsen, A. & Smithson, J. (eds) (2002). *Young Europeans, Work and Family: Futures in Transition*. London: Routledge.
- Brannen, J. & Wilson, G. (eds) (1987). *Give and Take in Families*. London: Unwin Health.
- Brine, J. (1998). The European Union's discourse of equality and its education and training policy within the post-compulsory sector. *Journal of Education Policy*, 13(1), 137-152.
- Brine, J. (1999). *Under-educating women: globalizing inequality*. Buckingham: Open University Press.
- Brine, J. (2003). The Europeanization of vocational training: policy, politics and practice of the European Social Fund. In: *European Conference on Educational Research, University of Hamburg, 17-20 September*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003516.htm> (Retrieved: September 2006).
- Brown, P. (1987). *Schooling Ordinary Kids. Inequality, unemployment and the new vocationalism*. London: Tavistock.
- Brown, P., Hesketh, A. & Williams, S. (2002). *Employability in a knowledge-driven economy (Working Paper 26)*. Cardiff: Cardiff University School of Social Sciences.
- Brown, P. & Lauder, H. (2003). *Globalisation and the knowledge economy: some observations on recent trends in employment, education and the labour market (Working Paper 43)*. Cardiff: Cardiff University School of Social Sciences.
- Burhn, K. (1932). *Eros og skolen. Billeder af ungdommens sjæleliv*. København: H. Hagerups Forlag.
- Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burden, T. (1997). *Social policy and welfare*. London: Pluto Press.
- Burgess, P. & Leahy, P. (2004). *Youth Policy and Participation: Case Study Report for the Republic of Ireland, YOYO-project*. <http://www.iris-egris.de/yoyo> (Retrieved: November 2005).

- Butters, S. & Newell, S. (1978). *Realities of Training, a review of the training of adults who volunteer to work with young people in the youth and community service*. Leicester: National Youth Bureau.
- Buzzi, C., Cavalli, A. & de Lillo, A. (eds) (1997). *Giovani verso il Duemila*. Bologna: Il Mulino.
- Buzzi, C., Cavalli, A. & de Lillo, A. (eds) (2002). *Giovani del nuovo secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Bynner, J. (1987). Coping with Transition: ESRC's new 16-19 Initiative. *Youth and Policy*, 22, 25-28.
- Bynner, J. (1998). Youth in the information society: Problems, prospects, and research directions. *Journal of Education Policy*, 13(3), 433-442.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: The case for emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*, 8(4), 367-384.
- Bynner, J. & Chisholm, L. (1998). Comparative youth transition research: methods, meanings and research relations. *European Sociological Review*, 14(2), 131-150.
- Bynner, J., Elias, P., McKnight, A., Pan, H. & Pierre, G. (2002). *Young people's changing routes to independence*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Bynner, J. & Kokljagina, L. (1995). Transition to Employment in Great Britain, Russia and Estonia: towards a Comparative Analysis of Longitudinal Data on Young People's Labour Market Entry. In: CYRCE (ed.), *The Puzzle of Integration*. European Yearbook on Youth Policy and Research. Vol. 1 (pp. 89-104). Berlin: Walter de Gruyter.
- Byrne, D. (1999). *Social exclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Caioli, L. et al. (1986). *Bande: un modo di dire*. Milan: Unicopli.
- Calhoun, C. (1993). "New Social Movements" of the Early Nineteenth Century. *Social Science History*, 17(3), 386-427.
- Capillari, L. (2002). Do the 'working poor' stay poor? An analysis of low pay transitions in Italy. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 64(2), 87-110.
- Carbonaro, A. & Lumachi, F. (1962). *Giovani in provincia*. Florence: La Nuova Italia.
- Casey, C. & Alach, P. (2004). Just a temp? Women, temporary employment and lifestyle. *Work, Employment and Society*, 18(3), 459-480.
- Castel, R. (1991). From Dangerousness to Risk. In: G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (eds), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Castel, R. (2002). *From manual workers to wage laborers: Transformation of the social question*. Somerset, NJ: Transaction.
- Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M. (2004[1996]). *The Information Age: Economy, Society and Culture, Vol. II – The Power of Identity*, 2nd edition. Oxford: Blackwell.
- Catan, L. (2002). Making Research Useful: Experiments from the Economic and Social Research Council's Youth Research Programme. *Youth and Policy*, 76: 1-14.
- Cavalli A. (1980). La gioventù: condizione o processo?. *Rassegna italiana di sociologia*, XXI(4), 519-542.
- Cavalli A. (ed.) (1985). // *tempo dei giovani*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A. (1984). *Giovani oggi*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A. & de Lillo, A. (eds) (1988). *Giovani anni 80*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A. & de Lillo, A. (eds) (1993). *Giovani anni 90*. Bologna: Il Mulino.
- L. (1959). *La gioventù del quartiere operaio*. Genova: Pagano.
- CEDEFOP (1998). *Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Cesareo, V. (1984). Percorsi e esperienze nella scuola. In: Cavalli, A. et al., *Giovani oggi* (pp. 21-49). Bologna: Il Mulino.
- Chamberlayne, Pr., Rustin, M. & Wengraf, T. (eds) (2002). *Biography and Social Exclusion in Europe*. Bristol: Policy Press.
- Chisholm, L. (1990). Childhood, Youth and Social Change. An Introduction. In: L. Chisholm, P. Büchner, H.-H. Krüger & P. Brown (eds), *Childhood, Youth and Social Change* (pp. 1-16). Lewes: Falmer Press.
- Chisholm, L. (1992). A crazy quilt: education, training and social change in Europe. In: J. Bailey (ed.), *Social Europe* (pp. 123-146). London/New York: Longman.
- Chisholm, L. (1995a). Conclusion. Europe, Europeanization and young people: A triad of confusing images. In: A. Cavalli & O. Galland (eds), *Youth in Europe* (pp. 127-139). London/New York: Pinter.
- Chisholm, L. (1995b). *European Youth Research: Tour de Force or Turmbau zu Babel?* In: L. Chisholm, P. Buchner, H.-H. Krüger & M. du Bois-Reymond (eds), *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Chisholm, L. (1999). From systems to networks: The reconstruction of youth transitions in Europe. In: W. Heinz (ed.), *From education to work: Cross-national perspectives* (pp. 298-318). Cambridge, U.K.: Cambridge U.K.: Cambridge University Press.

- Chisholm, L. (2000). The educational and social implications of the transition to knowledge societies. In: O. von der Gablentz, O. D. Mahnke, P.-C. Padoan & R. Picht (eds), *Europe 2020: Adapting to a changing world* (pp. 75-90). Baden-Baden: Nomos.
- Chisholm, L. (2001). Youth in knowledge societies: challenges for research and policy. *Young* (Nordic Journal of Youth Research), 9(1), 61-72.
- Chisholm, L. (2002). Mannheim revisited: youth, generation and life-course. ISA World Congress, Brisbane, 7-13 July. RC34 (Sociology of Youth) Opening Session in honour of Karl Mannheim.
- Chisholm, L. (2006a). European youth research: Development, debates, demands. In: M. du Bois-Reymond & L. Chisholm (eds), *The Modernisation of Youth Transitions in Europe* (Special issue of: "New Directions for Child and Adolescent Development", n.113) (pp. 11-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chisholm, L. (2006b). Youth research and the youth sector in Europe: perspectives, partnerships and promise. In: M. Milmeister & H. Williamson (eds), *Dialogues and networks. Organising exchanges between youth field actors* (pp. 23-39). Esch/Alzette: Editions Phi.
- Chisholm, L. (2008). Continue the Pathway towards Recognition: recognition of non-formal learning in the youth field: the point of view of researchers. Contribution to the European Commission/Council of Europe Partnership Expert Workshop on Non-formal Learning in cooperation with the Youth in Action National Agency for the Czech Republic (Prague, 9 June 2008).
- Chisholm, L. & Bergeret, J.-M. (1991). Young people in the European community: Towards an agenda for research and policy. Report for the Task Force Human Resources, Education, Training and Youth. Brussels: Commission of the European Communities.
- Chisholm, L., Büchner, P., Krüger, H.-H. & Brown, P. (eds) (1990). *Childhood, youth and social change*. Lewes, UK: Falmer Press.
- Chisholm, L., Büchner, P., Krüger H.-H. & du Bois-Reymond, M. (eds) (1995). *Growing up in Europe: Contemporary horizons in childhood and youth studies*. Berlin: Gruyter.
- Chisholm, L., de Lillo, A., Leccardi, C. & Richter, R. (eds) (2003). *Family forms and the young generation in Europe*. European Observatory on the Social Situation, Demography and Family Annual Seminar Report. Vienna: Austrian Institute for Family Studies.
- Chisholm, L., du Bois-Reymond, M. & Coffield, F. (1995). "What Does Europe Mean to Me?" Dimensions of Distance and Disillusion amongst European Students. In: CYRCE (ed.), *The Puzzle of Integration*. European Yearbook on Youth Policy and Research. Vol. 1 (pp. 3-32). Berlin: Walter de Gruyter.
- Chisholm, L. & Fennes, H. (2008, to be published). Lernen in der zweiten Moderne: neue Zusammenhänge denken und erkennen. In: P. Reisinger & M. Schratz (eds), *Schule im Umbruch*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Chisholm, L., Hoskins, B. & Glahn, C. (eds) (2005). *Trading Up: Potential and Performance in Non-formal Learning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Chisholm, L., Hoskins, B., Sorensen, M.S., Moos, L. & Jensen, I. (2006). *Advanced Training for Trainers in Europe (ATTE)*. Volume 2. External evaluation. Final report. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Chisholm, L. & Kovacheva, S. (2002). *Exploring the European Youth Mosaic. The social situation of young people in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Chuprov, V. & Zubok, J. (2000). Integration versus Exclusion: Youth and the Labour Market in Russia. *International Social Science Journal*, June, 52(2), 171-182.
- Cicchelli, V. & Merico, M. (2001). Adolescence et jeunesse au XXe siècle. Une esquisse de comparaison entre la tradition sociologique américaine et sa réception en Europe. In: *Les jeunes de 1950 à 2000. Un bilan des évolutions* (pp. 207-230). Paris: Injep.
- Clark, A. & Percy-Smith, B. (2006). Beyond Consultation: Participatory Practices In Everyday Spaces. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 1-8.
- Clark, R.C. & Mayer, R.E. (2003). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Clarke, J. (2005). New labour's citizens: Activated, empowered, responsabilised, abandoned? *Critical Social Policy*, 25(4), 447-463.
- Clarke, J., Gewirtz, S. & McLaughlin, E. (eds) (2000). *New Managerialism New Welfare?* London: Sage.
- Clasen, J. (2008). Social policy in Europe. In: P. Alcock, M. May & K. Rowlingson (eds), *The student's companion to social policy* (3rd edition) (pp. 438-444). Oxford: Blackwell Publishing.
- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2007). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Clough, P. & Barton, L. (1999). *Making difficulties*. London: Paul Chapman.
- Coffield, F., Borril, C. & Marshall, S. (1986). *Growing up at the Margins*. Milton Keynes: Open University Press.
- Coffield, F., Moseley, D. Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. University of Newcastle: Learning and Skills Research Centre.
- Cohen, J. (1985). *Strategy or Identity: New Theoretical Paradigms and Contemporary Social Movements*. Social

- Research, 52(4), 663-716.
- Cohen, P. (1997). *Rethinking the Youth Question: Education, Labour and Cultural Studies*. Basingstoke: Macmillan.
- Cohen, Ph. & Ainley, P. (2000). In the country of the blind?: Youth studies and cultural studies in Britain. *Journal of Youth Studies*, 3(1), 79-95.
- Cohen, S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics*. London: McGibbon & Kee.
- Coleman, J.C. & Warren-Adarnson, C. (1992). *Youth policy in the 1990s*. London: Routledge.
- Coleman, J.S. (1961). *The Adolescent Society*. Glencoe: Free Press.
- Coles, B. (1995). *Youth and Social Policy. Youth citizenship and young careers*. London: University of London Press.
- Coles, B., Britton, L. & Hicks, L. (2004). *Building better connections. Interagency work and the Connexions Service*. Bristol: Policy Press.
- Colley, H. (2003a). *Mentoring for social inclusion: a critical approach to nurturing mentor relationships*. London: Routledge/Falmer.
- Colley, H. (2003b). Engagement mentoring for socially excluded youth: problematising an 'holistic' approach to creating employability through the transformation of habitus. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(1), 77-100.
- Colley, H. (2003c). Learning as becoming in vocational and educational training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55(4), 471-498.
- Colley, H. (2005). Formal and informal models of mentoring for young people: issues for democratic and emancipatory practice. In: L. Chisholm & B. Hoskins (eds), *Trading up: potential and performance in non-formal learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Colley, H. (2007). European policies on social inclusion and youth: continuity, change and challenge. In: H. Colley, P. Boetzelen, B. Hoskins & T. Parveva (eds), *Social inclusion for young people: breaking down the barriers* (pp. 71-84). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Colley, H., Boetzelen, P., Hoskins, B. & Parveva, T. (eds) (2007). *Social inclusion and young people: breaking down the barriers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2002). "Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation report". In: *The Encyclopaedia of Informal Education*. London: YMCA George Williams College. http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm (Retrieved: July 2011).
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2003). *Informality and Formality in Learning*. London: Learning and Skills Research Centre. <http://www.lsda.org.uk/pubs/dbaseout/download.asp?code=1492> (Retrieved: January 2008).
- Collingwood, R.G. (1994[1946]). *The Idea of history* (Revised edition with lectures 1926 1928). Oxford: Clarendon Press.
- Commission of the European Communities (1993). *Green paper: European social policy - Options for the Union*. COM(93) 551. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. http://europa.eu/documentation/official-docs/green-papers/index_en.htm.
- Commission of the European Communities (2006). *The European Structured Dialogue with Young People. Basic Concept and Activities 2007-2008*. Information from the Commission. www.jugendpolitikneuropa.de/downloads/22-177-520/concept_action_SD181206_en.pdf (Retrieved: December 2008)
- Commission of the European Communities (2008). *Youth*. http://ec.europa.eu/youth/youth-policies/doc23_en.htm (Retrieved: August 2008).
- Corbett, R., Jacobs, F. & Shackleton, M. (2005). *The European Parliament. Sixth Edition*. London: John Harper Publishing.
- Corrin, C. (ed.) (1992). *Superwomen and the Double Burden*. London: Scarlet Press.
- Côté, J. (1994). *Adolescent Storm and Stress: An Evaluation of the Mead/Freeman Controversy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Côté, J. (2000). *Arrested Adulthood: The Changing Nature of Maturity and Identity. What Does It Mean to Grow Up?* New York: New York University Press.
- Council of Europe (1996). *European Social Charter* (revised) (online). Strasbourg, Council of Europe. <http://conventions.coe.int/treaty/en/treaties/html/163.htm> (Retrieved: March 2006).
- Council of Europe (2001). *Symposium on non-formal education, Strasbourg (EYC), 13-15 October 2000. Report* (Sympo/Edu (2000)rap.) Strasbourg. http://www.youthpartnership.net/export/sites/default/youthpartnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Symposium_on_Non-Formal_E_part1.pdf and http://www.youthpartnership.net/export/sites/default/youthpartnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/symposium_on_Non-Formal_E_part2.pdf (Retrieved: March 2008).
- Council of Europe (2003a). *Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2003b). *Final Report: Experts on Youth Policy Indicators. Third and Concluding Meeting*.

- Council of Europe, Directorate of Youth and Sport.
- Council of Europe (2003c). Recommendation Rec (2003)8 of the Committee of Ministers to member states on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people. Strasbourg. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=21131>.
- Council of Europe (2005). Advanced Training for Trainers in Europe. Volume 1 – Curriculum Description. Strasbourg: Council of Europe Publishing. http://www.youthpartnership.net/export/sites/default/youthpartnership/documents/Publications/Training/ATTE_vol1_curriculum_description.pdf (Retrieved: January 2008).
- Council of Europe (2007). Quality standards in education and training activities of the Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe (DJS/G (2007) 12 E). Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Training/Study_sessions/2007_Quality_standards_educ_training_en.pdf (Retrieved: January 2009).
- Council of Europe (2008). The future of the Council of Europe youth policy: Agenda 2020. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/IG_Coop/Min_Conferences/2008_Kyiv_CEMRY_Declaration_en.pdf.
- Council of Europe (2011). The Social Charter at a glance. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe - Committee of Ministers (2003). Recommendation Rec(2003)8 of the Committee of Ministers to member states on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people. <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=21131>.
- Council of Europe Youth Directorate (2003). Experts on Youth Policy Indicators: Final Report. Strasbourg: Council of Europe Youth Directorate.
- Council of the European Union (1999). Resolution of the Council and the Ministers of Youth meeting with the Council of February 1999 on youth participation (19999/C42/01). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1999:042:0001:0002:EN:PDF> (Retrieved: January 2008).
- Council of the European Union (2004). Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning (9175/04 EDUC 101 SOC 220). http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf (Retrieved: January 2008).
- Council of the European Union (2005). Conclusions by the Council (Education/Youth/Culture) on Youth in the Framework of The Mid-Term Review of the Lisbon Strategy. Brussels: European Commission.
- Council of the European Union (2006a). Communication from the Commission to the Council on European Policies Concerning Youth Participation and Information – Follow-up to the White Paper on a New Impetus for European Youth: Implementing the Common Objectives for Participation by and Information for Young People in View of Promoting their Active Citizenship (11957/06 JEUN 26 EDUC 155 SOC 370). http://www.jugendhilfeportal.de/db/admin-bin/getfile.php?c_fileid=DE0010000086 (Retrieved: August 2008).
- Council of the European Union (2006b). Main results of the Council (14965/06). http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/91666.pdf (Retrieved: July 2007).
- Council of the European Union (2006c). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the recognition of the value of non-formal and informal learning within the European youth field (2006/C 168/01). <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:168:0001:0003:EN:PDF> (Retrieved: January 2008).
- Council of the European Union (2006d). Resolution of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting with the Council on Implementing the Common Objectives for Participation by and Information for Young People in View of Promoting their Active European Citizenship (2006/C 297/02). <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:297:0006:0010:EN:PDF> (Retrieved: August 2008).
- Council of the European Union (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council, on Future Perspectives for European Cooperation in the Field of Youth Policy – Adoption of Conclusions (8771/07 JEUN 22 EDUC 78 SOC 155). <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st08/st08771.en07.pdf> (Retrieved: July 2007).
- Council of the European Union (2009). Council Resolution on a renewed framework for European cooperation in the youth field. http://ec.europa.eu/youth/pdf/doc1648_en.pdf
- Council of the European Union (2010). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Youth Work. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:327:0001:01:EN:HTML>
- Coussée, F. (2008). A century of youth work policy. Gent: Academia Press.
- Coussée, F. (2009). Cardijn versus Baden-Powell: The methodical turn in youth work history. In: R. Gilchrist, T. Jeffs, J. Spence & J.A. Walker (eds), *Essays in the History of Youth and Community Work. Discovering the Past* (pp. 116-132). Lymme Regis: Russel House Publishing.
- Coussée, F. (2010). The History of Youth Work. Re-socialising the youth question? In: F. Coussée et al. (eds),

- The history of youth work in Europe. Relevance for today's youth work policy. Vol. 2 (pp. 9-14). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Coussée, F., Bradt, L., Roose, R. & Bouverne-De Bie, M. (2010). The emerging social pedagogical paradigm in UK child and youth care: Deus ex machina or walking the beaten path? *British Journal for Social Work*, 40(1), 789-805.
- Coussée, F., Roets, G. & Bouverne-De Bie, M. (forthcoming). Empowering the powerful: challenging social closure and marginalisation of vulnerable young people in youth work policy and practice in Belgium. *Critical Social Policy*.
- Coussée, F., Verschelden, G. & Williamson, H. (2011, forthcoming) The history of youth work in Europe. Volume 3. Relevance for today's youth work policy. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Crespi, F. (ed.) (2005). *Tempo vola: L'esperienza del tempo nella società contemporanea [Time flies: Time experience in contemporary society]*. Bologna: Il Mulino.
- Cressey, P.G. (1932). *The taxi-dance hall: a sociological study in commercialized recreation and city life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Crimmens, D., Factor, F., Jeffs, T., Pitts, J., Pugh, C., Spence, J. & Turner, P. (2003). *Reaching Socially Excluded Young People: A national study of street-based youth work*. Leicester: NYA in association with JRF.
- Cristofori, C. (1997). *Come nasce un paradigma. Tra senso comune e scienze sociali: il caso della giovinezza*. Milan: FrancoAngeli.
- Cristofori, C. (2002). La costruzione sociale della prima generazione di giovani in Italia. Il contributo della ricerca empirica. In: F. Crespi (ed.), *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia* (pp. 77-110). Rome: Carocci.
- Crompton, R., Gallie, D. & Purcell, K. (eds) (1996). *Changing Forms of Employment. Organisations, Skills, Gender*. London: Routledge.
- CYRCE (ed.) (1995). *The Puzzle of Integration. European Yearbook on Youth Policy and Research. Vol. 1*. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Dalton, R. J. (2004). *Democratic Challenges. Democratic Choices*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, B. (1979). *From social education to social and life skills training: in whose interest?* Leicester: National Youth Bureau.
- Davies, B. (2005a). *Youth Work: A Manifesto For Our Times*. *Youth and Policy*, 88: 5-28.
- Davies, B. (2005b). *Youth work: a manifesto for our times*. Leicester: National Youth Agency.
- Davies, B. (2009). *Defined by History: Youth Work in the UK*. In: G. Verschelden et al. (eds), *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today* (pp. 57-78). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Davies, B. & Gibson, A. (1967). *The Social Education of the Adolescent*. London: University of London Press.
- Davies, B. & Merton, B. (2009). *Squaring the circle. Findings of a modest inquiry into the state of youth work practice in a changing policy environment*. Leicester: De Monfort University.
- Davies, P. (2000). *Formalising learning: The impact of accreditation*. In: F. Coffield (ed.), *The necessity of informal learning* (pp. 54-63). Bristol: Policy Press.
- Davis, K. (1940). *The Sociology of Parent-Youth Conflict*. *American Sociological Review*, 5, 523-35.
- de Bono, E. (1983). *Atlas of Management Thinking*. Harmondsworth: Penguin.
- de Bono, E. (1986). *Conflicts*. Harmondsworth: Penguin.
- De Masi, D. (1978). *Sui fatti di primavera*. In: D. de Masi & A. Signorelli (eds), *La questione giovanile* (pp. 102-112). Milan: Angeli.
- Deacon, B. (2000). *Eastern European welfare states. The impact of the politics of globalisation*. *Journal of European Social Policy*, 10(2), 146-161.
- Dean, H. (2006). *Social policy*. Cambridge: Polity Press.
- della Porta, D. & Diani, M. (1999). *Social Movements: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- della Porta, D. & Tarrow, S. (eds) (2005). *Transnational Protest and Global Activism*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Denstad, F.Y. (2009). *Youth policy in Europe*. In: F.Y. Denstad, *Youth Policy Manual: How to develop a national youth strategy* (pp. 21-40). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Department for Education and Employment (2001). *Transforming Youth Work*. London: Department for Education and Employment.
- Department for Education and Skills (2002). *Transforming Youth Work. Resourcing Excellent Youth Services*. Nottingham, DfES Publications.
- Department of Education and Science (1982). *Experience and Participation, Report of the Review Group on the Youth Service in England and Wales, Cmnd 8686*. London: HMSO.
- Dept. for Children, Schools and Families (2007). *Aiming High for Young People: a ten year strategy for positive activities*. London: HM Treasury.
- Devane, R.S. (1942). *Challenge from youth: A documented study of youth in modern youth movements*. Dublin: Browne and Nolan/ The Richview Press.

- Devlin, M. (2006) Inequality and the stereotyping of young people. Dublin: Equality Authority/National Youth Council of Ireland.
- Devlin, M. (2009). Theorising youth. In: C. Forde, E. Kiely & R. Meade (eds), *Youth and community work in Ireland: Critical perspectives* (pp. 33-56). Dublin: Blackhall Publishing.
- Devlin, M. (2010). Young people, youth work and youth policy: European developments. *Youth Studies Ireland* 5(2), 66-82.
- Devlin, M. (2011, forthcoming). Youth work, professionalism and professionalisation in Europe. In: F. Coussée, G. Verschelden & H. Williamson (eds), *The history of youth work in Europe. Volume 3. Relevance for today's youth work policy*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (1996). *Sozialpädagogik: Ueber ihren Status als Disziplin und Profession: Thematische Differenzierungen, vergleichendes Beziehungsdenken und angemessene Vermittlungsformen*. Neue Praxis, 36(4), 3-16.
- Dewey, J. (1956). *The School and Social Progress*. In: J. Dewey, *The Child and the Curriculum and The School and Society* (pp. 6-29). London: Phoenix.
- Di Palma, G. (1970). *Apathy and Participation*. New York: The Free Press.
- Diamanti, I. (ed.) (1999). *La generazione invisibile*. Milan: Il Sole - 24 Ore.
- Diena, L. (1960). *Gli uomini e le masse*. Torino: Einaudi.
- Diepstraten, I., du Bois-Reymond, M. & Vinken, H. (2006). Trendsetting biographies: Concepts of navigating through late-modern life and learning. *Journal of Youth Studies*, 9(2), 175-193.
- Dietrich, H. (2003). Scheme participation and employment outcome of young unemployed people: empirical findings from nine European countries. In: T. Hammer (ed.), *Youth unemployment and social exclusion in Europe*. Bristol: The Policy Press.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF publik.
- Donald, J. (1992). *Sentimental Education, Schooling, Popular Culture and the Regulation of Liberty*. London: Verso.
- Donati, P. & Scabini, E. (eds) (1988). *La famiglia "lunga" del giovane adulto*, Milan: Vita&Pensiero.
- Douglas, M. (1966). *Purity and Danger: an Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. London: Routledge and Keegan Paul.
- du Bois-Reymond, M. (1998). "I don't want to commit myself yet": Young people's life concepts. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 63-79.
- du Bois-Reymond, M. (2003). Study on the links between formal and non-formal education. Strasbourg: Council of Europe, Directorate of Youth and Sport. http://www.youthpartnership.net/export/sites/default/youthpartnership/documents/BGKNGE/COE_formal_and_nonformal_education.pdf (Retrieved: January 2008).
- du Bois-Reymond, M. (2004). Youth – Learning – Europe. *Ménage à trois? Young (Nordic Journal of Youth Research)*, 12(3), 187-204.
- du Bois-Reymond, M. (2005). What does learning mean in the "Learning Society"? In: L. Chisholm, B. Hoskins & C. Glahn (eds), *Trading Up: Potential and Performance in Non-formal Learning* (pp. 15- 24). Strasbourg: Council of Europe Publications.
- du Bois-Reymond, M. (2008a). The Dutch 'brede school'. Paper written for expert meeting in Bielefeld, 28-31 May.
- du Bois-Reymond, M. (2008b). Young Parenthood in Six European Countries. *Sociological Problems, Special Issue*, 1L, 158-173.
- du Bois-Reymond, M. (2009). Integrated Transition Policies for European Young Adults: Contradictions and Solutions. In: I. Schoon & R.K. Silbereisen (eds), *Transitions from School to Work. Globalisation, Individualisation, and Pattern of Diversity* (pp. 331-351). Cambridge: Cambridge University Press.
- du Bois-Reymond, M. & Chisholm, L. (eds) (2006). *The Modernisation of Youth Transitions in Europe (Special issue of: "New Directions for Child and Adolescent Development"*, n. 113). San Francisco: Jossey-Bass.
- du Bois-Reymond, M. & Stauber, B. (2005). Biographical Turning Points in Young People's Transitions to Work across Europe. In: H. Helve & G. Holm (eds), *Contemporary Youth Research: Local Expressions and Global Connections* (pp. 63-75). Aldershot: Ashgate.
- Dubski, V. (1995). On the Young Generation's Situation in the Transformation of Czech Society. In: L. Chisholm, P. Buchner, H.-H. Kruger & M. du Bois-Reymond (eds), *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Dursi, M. (1958). *Giovani soli*. Bologna: Il Mulino.
- Dwyer, P. & Wyn, J. (2001). *Youth, education, and risk: Facing the future*. London: Routledge/Falmer.
- Eckert, M. (1999). Prozesse sozialer Integration oder Ausgrenzung – Die Funktion von beruflicher Sozialisation und Arbeit in der Entwicklung Jugendlicher. In: INBAS, *Betriebliche Realität in der Ausbildungsvorbereitung – Chancen und Grenzen*. Frankfurt am Main: INBAS.

- Education for All (EFA) Global Monitoring Report (2007). Early childhood care and education. Paris: UNESCO Publishing.
- Edwards, R. (2002). Mobilizing lifelong learning: Governmentality in educational practices. *Journal of Educational Policy*, 17(3), 353-365.
- EGRIS (European Group for Integrated Social Research) (2001). Misleading Trajectories – Transition Dilemmas of Young Adults in Europe. *Journal of Youth Studies*, 4(1), 101-19.
- Eisenstadt, S.N. (1956). *From Generation to Generation: Age Groups and Social Structure*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Elias, N. & Scotson, J.L. (1965). *The established and the outsiders: A sociological enquiry into community problems*. London: Frank Cass & Co.
- Elkin, F. & Westley, W.A. (1955). The Myth of Adolescent Culture. *American Sociological Review*, 20 (6), 680-684.
- Enzinger, H. & Dourleijn, E. (2008). *De lat steeds hoger (Ever more ambitious)*. Assen: Van Gorcum.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (ed.) (1963). *Youth: Change and Challenge*. New York: Basic Book.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social Foundations of Post-Industrial Economies*. Oxford: Oxford University Press.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf (Retrieved: March 2008).
- European Commission (1993). *Growth, competitiveness and employment: the challenges and ways forward into the 21st century*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (1994). *White Paper: European social policy. A way forward for the Union*. COM(94) 333. Brussels: European Commission. http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/pdf/social_policy_white_paper_com_94_333_a.pdf
- European Commission (1997). *Youth in the European Union. From education to working life*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (1998). *Unlocking young people's potential*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Commission Staff Working Paper, (SEC(2000) 1832). Brussels, 21.11.2000. <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memoen.pdf> (Retrieved: January 2008).
- European Commission (2001a). *White Paper: A new impetus for European youth*. COM(2001) 681. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/youth/archive/whitepaper/download/whitepaper_en.pdf.
- European Commission (2001b). *Employment in Europe 2001: recent trends and prospects*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2001c). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Communication from the Commission (COM(2001) 678 final). Brussels, 21.11.2001. http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com_en.pdf (Retrieved: January 2008)
- European Commission (2003). *Common principles for validation of non-formal and informal learning*. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/non-formal-and-informal-learning_en.pdf
- European Commission (2004). *Key competences for lifelong learning. A European reference framework*. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf> (Retrieved: January 2008).
- European Commission (2005a). *Working together for growth and jobs: a new start for the Lisbon Strategy*. Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission (2005b). *Communication from the Commission to the Council on European policies concerning youth: addressing the concerns of young people in Europe – Implementing the European Youth Pact and promoting active citizenship*. Brussels: Commission of the European Communities. http://ec.europa.eu/youth/whitepaper/post-launch/com_206_en.pdf (Retrieved: June 2006).
- European Commission (2007). *Report on equality between women and men*. Brussels: (COM 2007) 49 Final.
- European Commission (2008). *Renewed social agenda: opportunities, access and solidarity in 21st century Europe*. COM(2008) 412 final. Brussels: European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0412:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2009a). *European Research on Youth. Supporting young people to participate fully in society. The contribution of European Research*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy-review-youth_en.pdf.
- European Commission (2009b). *An EU strategy for youth: Investing and empowering*. COM(2009) 200. Brussels: European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?>

- uri=COM:2009:0200:FIN:EN:PDF
- European Commission (2010). Youth on the move: An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/education/yom/com_en.pdf
- European Commission and Council of Europe (2001). Curriculum and Quality Development Group: Draft Final Report. Brussels and Strasbourg. http://www.youthpartnership.net/export/sites/default/youthpartnership/documents/BGKNGE/2001_cqdg_report.pdf (Retrieved: January 2008).
- European Commission and Council of Europe (2003). Expert Group on Quality Standards, Evaluation and Validation: Meeting Reports. Brussels and Strasbourg.
- European Commission and Council of Europe (2004). Working paper: Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field. Brussels and Strasbourg. http://www.youthpartnership.net/export/sites/default/youthpartnership/documents/Research/2004_validation_and_recognition.pdf (Retrieved: March 2008).
- European Commission – Directorate General for Research (2004). FP6: Specific programme “Integrating and strengthening the European Research Area”. Priority 7: Citizens and governance in a knowledge-based society. Work Programme 2004-2006.
- European Community (1992). Treaty on European Union (TEU). Maastricht, European Communities. <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>.
- European Parliament (2000). European Council, Lisbon: conclusions of the Presidency. <http://www.europarl.eu.int/bulletins/pdf/1s2000en.pdf> (Retrieved: February 2006).
- European Parliament and Council (2006a). Decision No. 1719/2006/EC of the European Parliament and of the Council establishing the ‘Youth in Action’ programme for the period 2007 to 2013. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0030:0044:EN:PDF> (Retrieved: January 2008).
- European Parliament and Council (2006b). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF> (Retrieved: January 2008).
- European Parliament and Council (2006c). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on further European co-operation in quality assurance in higher education (2006/143/EC). http://europa.eu.int/eurlex/lex/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_064/l_06420060304en00600062.pdf (Retrieved: January 2008).
- European Parliament and Council (2006d). Establishing the “Youth in Action” programme for the period 2007 to 2013. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_327/l_32720061124en00300044.pdf (Retrieved: March 2007).
- European Parliament and Council (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2006/0163). http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_en.pdf (Retrieved: March 2008).
- European Steering Committee for Youth (CDEJ) (2003). Guidelines for the formulation and implementation of youth policies. Strasbourg: Council of Europe Youth Directorate.
- European Youth Forum (2007). Shadow Report on the implementation of the two first priorities of the Open Method of Coordination in the youth field, Information and Participation. Brussels: European Youth Forum.
- European Youth Forum (2008). Policy Paper on Non-Formal Education: A framework for indicating and assuring quality. http://www.youthforum.org/Downloads/policy_docs/learnercentred_education/0009-08_NFE_FINAL.pdf (Retrieved: August 2008).
- Eurostat (2005). Eurostat Yearbook 2005. Brussels, European Commission. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1334,49092079,1334_49092794&_dad=portal&_schema=POR_TAL (Retrieved: October 2006).
- EURYDICE (2004). Integrating immigrant children into schools in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evans, K. & Heinz, W. R. (1994). *Becoming adults in England and Germany*. London/Bonn: Anglo-German Foundation.
- Evans, K. & Niemeyer, B. (2004). Re-enter and reconnect – but whose problem is it? In: K. Evans & B. Niemeyer (eds), *Reconnection: countering social exclusion through situated learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Evans, N. (2003). *Making sense of lifelong learning: Respecting the needs of all*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Evers, A. & Nowotny, H. (1987). Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Facer, K. & Furlong, R. (2001). Beyond the myth of the “cyberkind”: Young people at the margins of the Information Revolution. *Journal of Youth Studies*, 4(4), 451-469.
- Faulstich, P. (1991). Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als Fokus der Berufsbildungsforschung. In: B. Melfort & E. Sauter (eds), *Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Ergebnisse eines Workshops des*

- Bundesinstituts für Berufsbildung. Berlin.
- Featherstone, M. (1991). *Consumer Culture & Postmodernism*. London: Sage.
- Feixa, C. (1998). *Citoyennetés et identités des jeunes, en Catalogne et en Espagne*. Agora. *Débats/Jeunesses*, 12(3), 53-68.
- Feixa, C., Costa, C. & Pallarés, J. (eds) (2002). *Movimientos juveniles: de la globalización a la antiglobalización*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C., Pereira, I. & Juris, J.S. (2009). Global citizenship and the 'New, New' social movements: Iberian connections. *Young (Nordic Journal of Youth Research)*, 17(4), 421-442.
- Felgitsch, S. (2006). Die Rekonstruktion des Politischen. In: Chr. Flatz und S. Felgitsch (eds), *Dimensionen einer neuen Kultur des Politischen* (pp. 10-40). Wiesbaden: VS Verlag.
- Felstead, A., Gallie, D. & Green, F. (2002). *Work skills in Britain 1986-2001*. Nottingham: DfES Publications.
- Fennes, H. & Otten, H. (2008). Quality in non-formal education and training in the field of European youth work. <http://www.salto-youth.net/download/1615/TrainingQualityandCompetenceStudy.pdf>.
- Ferge, Z. (1997). The Changed Welfare Paradigm: The Individualisation of the Social. *Social Policy and Administration*, 31(1), 20-44.
- Ferguson, R. (2000). Modernizing Managerialism in Education. In: J. Clarke, S. Gewirtz & E. McLaughlin (eds), *New Managerialism New Welfare?* London: Sage.
- Ferrera, M. (1996). The 'Southern' model of welfare in Social Europe. *Journal of European Social Policy*, 6(1), 17-37.
- Field, J. (2000). *LifeLong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham.
- Finland EU Presidency Youth Event (2007). *Young Active Citizenships – EU Meeting*. <http://www.citizenships.fi/> (Retrieved: March 2007).
- Fisher, R. & Dybicz, P. (1999). The place of historical research in social work. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 26(3), 105-24.
- Flagan, C. (2003). Working-time preferences and work-life balance in the EU: Some policy considerations for enhancing the quality of life. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Fleming, P., Harley, B. & Sewell, G. (2004). A little knowledge is a dangerous thing: getting below the surface of the growth of 'knowledge work' in Australia. *Work, Employment and Society*, 18(4), 725-747.
- Flynn, N. (2000). Managerialism and Public Services: some International Trends. In: J. Clarke, S. Gewirtz & E. McLaughlin (eds), *New Managerialism New Welfare?* London: Sage.
- Fontaine, N. (2000). President's speech to the European Council meeting on employment, economic reform and social cohesion: towards an innovation and knowledge-based Europe. <http://www.europarl.eu.int/bulletins/pdf/1s2000en.pdf>.
- Ford, G. (1999). *Youthstart Mentoring Action Project: project evaluation and report*. Stourbridge: Institute of Careers Guidance.
- Fornäs, J. (1995). *Cultural Theory & Late Modernity*. London: Sage.
- Fornas, J. & Bolin, G. (eds) (1995). *Youth culture in late modernity*. London: Sage.
- Foucault, M. (1987). The ethic of care for the self as a practice of freedom: An interview. *Philosophy and Social Criticism*, 12(2/3), 112-131.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In: G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (eds), *The Foucault Effect, Studies in Governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf.
- France, A. (1998). 'Why should we care?': Young People, Citizenship and Questions of Social Responsibility. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 97-111.
- France, A. & Wiles, P. (1996). *The Youth Action Scheme. A Report of the National Evaluation*. London: Department for Education and Employment.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of hope. Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Publishing.
- Freud, A. (1937[1936]). The ego and the mechanisms of defence. London: Hogarth.
- Friedenberg, E.Z. (1969). The Generation Gap. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 382(1), 32-42.
- Friedmann, Th.L. (1999). *Globalisierung verstehen. Zwischen Marktplatz und Weltmarkt*. Berlin: Ulstein.
- Friedrich, W. (1976). *Jugend und Jugendforschung*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften. Frith, S. (1986). *The Sociology of Youth*. Ormskirk: Causeway.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young People and social Change. Individualisation and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Furlong, A., Cartmel, F., Biggart, A., Sweeting, H. & West, P. (2003). *Youth Transitions: Patterns of Vulnerability and Processes of Social Inclusion*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Furlong, A. & McNeish, W. (eds) (2001). *Integration through Training? Comparing the Effectiveness of Strategies to Promote the Integration of Unemployed Young People in the Aftermath of the 1997 Luxembourg Summit*

- on Employment. Final Report to the European Commission. University of Glasgow.
- Gallie, D. (2002). The quality of working life in welfare strategy. In: G. Esping-Andersen, D. Gallie A. Hemerijk & J. Myles (eds), *Why we need a new welfare state* (pp. 96-129). Oxford and New York: Oxford University Press.
- Gallie, D. & Paugam, S. (eds) (2000). *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Galuske, M. (1998). Abkehr von der 'Heiligen Kuh!' Jugendberufshilfe nach dem Ende der Vollbeschäftigungsidee. *Jugend Beruf Gesellschaft*, 49(1), 6-14.
- Ganguin, S. & Sander, U. (2007). Jugend und Medien im Zeitalter der Globalisierung. In: D. Viilányi, M.D. Witte & U. Sander (eds), *Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung* (pp. 159-172). Weinheim/München: Juventa.
- García López, M.-A. (2007). Mapping Study of European-level Training of Trainers (document for the "First stakeholders meeting on European-level training for trainers" - Budapest, 19th -21st June, 2007). http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1366/Mappingstudy_Training_Trainers2007.pdf.
- Garelli, F. (1984). *La generazione della vita quotidiana*. Bologna: il Mulino.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Garratt, D., Roche, J. & Tucker, S. (eds) (1997). *Changing experiences of youth*. London: Sage.
- Geertz, C. (1993). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. London: Fontana.
- Gelissen, J. (2002). Three worlds of welfare capitalism or more? A state-of-the-art report. *Journal of European Social Policy*, 12(2), 137-158.
- Getis, V. (1998). Experts and Juvenile Delinquency, 1900-1935. In: J. Austin & M.N. Willard (eds), *Generations of Youth. Youth Cultures and History in Twentieth-Century America*. New York: New York University Press.
- Geyer, R.R. (2000). *Exploring European social policy*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1994). *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A., Diamond, P. & Liddle, R. (eds) (2006). *Global Europe, social Europe*. Cambridge: Polity.
- Giele, J. Z. & Elder, G. H. (1998). *Methods of Life Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Giesecke, H. (1964). *Versuche 1*. In: W. Müller, H. Kentler, K. Mollenhauer & H. Giesecke (eds), *Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie*. München: Juventa.
- Giesecke, H. (1970). *Die Jugendarbeit*. München: Juventa.
- Gilchrist, R., Jeffs, T. & Spence, J. (eds) (2001). *Essays in the history of community and youth work*. Leicester: Youth Work Press.
- Gilchrist, R., Jeffs, T., Spence, J. & Walker, J. (eds) (2009). *Essays in the History of Youth and Community Work: Discovering the past*. Lyme Regis: Russell House Publishing.
- Gillis, J.R. (1973). Conformity and rebellion: contrasting styles of English and German youth, 1900-33. *History of Education Quarterly*, 13(3), 249-60.
- Gillis, J.R. (1974). *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations, 1700-Present*. New York: Academic Press.
- Ginsborg, P. (1989). *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*. Torino: Einaudi.
- Gleeson, D. (1996). Post-compulsory education in a post-industrial and postmodern age. In: J. Avis, M. Bloomer, G. Esland, D. Gleeson & P. Hodgkinson (eds), *Knowledge and nationhood: education, politics and work*. London: Cassell.
- Goffman, E. (1962). On "Cooling the Mark Out": Some Aspects of Adaptation and Failure. In: A. Rose (ed.), *Human Behaviour and Social Processes* (pp. 482-505). Boston, MA: Houghton.
- Goodman, P. (1956). *Growing Up Absurd: Problems of Youth in the Organized System*. New York: Random House.
- Gordon, T. (1990). *Feminist Mothers*. Basingstoke: Macmillan.
- Gouldner, A.W. (1970). *The Coming Crisis of Western Sociology*. New York: Basic Books.
- Goux-Baudiment, F. (2006). Beyond Dreaming of Democracy. How do we face the reality of democracy? In: M. Mannerman, J. Dator & P. Tiihonen (eds), *Democracy and Futures* (pp. 77-88). Helsinki: Parliament of Finland, Committee for the Future.
- Gramsci, A. (1992[1975]). *Prison Notebooks, Vol. 1*. New York: Columbia University Press.
- Grasso, P.G. (1954). *Gioventù di metà secolo*. Rome: AVE.
- Gray, J. (1998). *False Dawn. The Delusions of Global Capitalism*. London: Granta Books.
- Gretschel, A. (2002). Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Kunnan ja nuorten välisen vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen nuorten liikuntarakentamisp rojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://dissertations.jyu.fi/studsport/9513912868.pdf> (Retrieved: August 2008).
- Griffin, C. (1985). *Typical Girls?* London: Routledge and Kegan Paul.
- Griffin, C. (1993). *Representations of Youth. The Study of Youth and Adolescence in Britain and America*. Camb-

- ridge: Polity Press.
- Griffin, C. (2009). Policy and lifelong learning. In: P. Jarvis (ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 261-270). London and New York: Routledge.
- Grosz, E. (1999). Thinking the new: Of futures yet unthought. In: *Becomings: Explorations in time, memory and futures* (pp. 11-28). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Group of Lisboa (1995). *Limits of Competition*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Gruber, E. & Schlögl, P. (2007). Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – wohin geht der Weg? Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2007. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/20070809095204_Qualit_tsentwicklung_und_-sicherung_in_der_Erwachsenenbildung.pdf (Retrieved: January 2008).
- Guala, C. (ed.) (1983). *Tra i giovani*. Roma: Editori Riuniti.
- Gudmundsson, G. (2000). Youth Research at Crossroads: Sociological and Interdisciplinary Youth Research in the Nordic Countries. *Journal of Youth Studies*, 3(2), 127-145.
- Gutfreund, R. (1993). Towards 2000: Which Direction for the Youth Service? *Youth and Policy*, 41, 13-19.
- Habermas, J. (1973). *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1998). *Die postnationale Konstellation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2003). *The inclusion of the Other: Studies in Political Theory*. Frankfurt.
- Hacking, I. (1986). Making Up People. In: T. Heller (ed.), *Reconstructing Individualism: autonomy, individuality, and the self in Western thought*. Stanford: Stanford University Press.
- Hagestad, G. (1991). Trends and Dilemmas in Life Course Research: An International Perspective. In: W.R. Heinz (ed.), *Theoretical Advances in Life Course Research* (pp. 23-57). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. I & II). New York: Appleton & Co.
- Hall, S. & Jefferson, T. (eds) (1976). *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*. London: Hutchinson.
- Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3, 69-80.
- Hammer, T. (ed.) (2003). *Youth unemployment and social exclusion in Europe. A comparative study*. Bristol: The Policy Press.
- Hannerz, U. (1998). *Conexiones Transnacionales (Transnational Connecions)*. València: Frónesis. Hantrais, L. (2000). *Social policy in the European Union*. Basingstoke: Macmillan.
- Hantrais, L. & Letablier, M.-T. (1996). *Families and Family Policies in Europe*. Harlow and New York: Addison, Wesley, Longman.
- Harland, K., Harvey, C., Morgan, T. & McCready, S. (2005). 'Worth their Weight in Gold': The views of Community Youth Work Graduates in Northern Ireland on their chosen career. *Youth and Policy*, 86: 49-61.
- Harland, K. & Morgan, T. (2006). Youth Work in Northern Ireland: An exploration of Emerging Themes and Challenges. *Youth Studies Ireland*, 1(1): 4-18.
- Harris, A., Aapola, S. & Gonick, M. (2000). Doing it Differently?: Young Women Managing Heterosexuality in Australia, Finland and Canada. *Journal of Youth Studies*, 2(4), 373-388.
- Harris, J. (2008). State social work: constructing the present from moments in the past. *British Journal of Social Work*, 38(5), 662-79.
- Hartmann, J. & Stefanov, M. (1984). *Youth in Europe. Integration through Participation*. Sofia: Institute for Youth Studies.
- Haveren, T.K. (1976). The Last Stage: Historical Adulthood and Old Age. *Daedalus*, 105(4), 13-27. Hayes, A. & Biggart, A. (2004). Youth Policy and Participation. Case Study Report for the United Kingdom. YOYO-project. <http://www.iris-egris.de/yoyo> (Retrieved: November 2005).
- Heath, A. F. & Cheung, S. Y. (2007). *Unequal chances: Ethnic minorities in Western labour markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture, the meaning of style*. London: Methuen & Co.
- Hechinger, F. & Hechinger, G. (1963). *Teen-age Tyranny*. New York: Morrow & Co.
- Heidegger, G. (1997). The social shaping of work and technology as a guideline for vocational education and training. *Journal of European Industrial Training*, 21(6), 238-247.
- Heidegger, G., Adolph, G. & Laske, G. (1997). *Gestaltungsorientierte Innovation in der Berufsschule*. Bremen: Donat.
- Heikkinen, A. (2004). Re-enter initiatives in the context of integrative vocational education and training. In: K. Evans & B. Niemeyer (eds), *Reconnection: countering social exclusion through situated learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Heikkinen, A. & Niemeyer, B. (2005). Schlüsselqualifikationen für verschlossene Türen?. In: B. Niemeyer (ed.), *Neue Lernkulturen in Europa? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften*. Heinssohn, G. (2003). *Söhne und Weltmacht. Terror im Aufstieg und Fall der Nationen*. Bern: Orell Füssli.

- Heinz, W. R. (ed.) (2000). *From Education to Work. Cross-national Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helve, H. (1993). *The World View of Young People. A Longitudinal Study of Finnish Youth Living in a Suburb of Metropolitan Helsinki*. Helsinki: *Annales Academiae Scientiarum Fennicae*.
- Helve, H. (1997). Attitudes, value systems and gender: A comparative longitudinal study of attitudes and values of young people. In: *Invitation to dialogue: Beyond Gender (In) equality* (pp. 110-124). Institute of Philosophy and Sociology, Latvian Academy of Sciences, Riga.
- Helve, H (ed.) (2000). *Rural Young People in Changing Europe. A Comparative Study of Living Conditions of Rural Young People in Estonia, Finland, Germany, Italy and Sweden*. Finnish Youth Research Society in cooperation with Directorate General XXII of the European Commission. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Helve, H. (ed. and co-authored) (2003). *Ung i utkant. Aktuell forskning om glesbygdsungdomar i Norden (Youth in the Margins. Current Research on Periphery Young People in the Nordic countries)*. TemaNord, 2003: 519. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Helve, H. & Holm, G. (eds) (2005). *Contemporary youth research: Local expressions and global connections*. Aldershot: Ashgate.
- Helve, H., Leccardi, C. & Kovacheva, S. (2005). Youth research in Europe. In: H. Helve & G. Holm (eds), *Contemporary Youth Research. Local Expressions and Global Connections* (pp.15-32). Aldershot: Ashgate.
- Helve, H. & Wallace, C. (eds) (2001). *Youth, Citizenship and Empowerment*. Aldershot: Ashgate. Hoggarth, L. & Payne, M. (2006). Evidence Based or Evidence Buried? How far have the implications of the national impact study of the work of Connexions with young people at risk informed the Green Paper?. *Youth and Policy*, 90: 43-58.
- Hoikkala, T. (2009). The Diversity of Youth Citizenship in the European Union. *Young (Nordic Journal of Youth Research)*, 17(1), 5-24.
- Hollingshead, A.B. (1949). *Elmtown's Youth: The Impact of Social Classes on Adolescents*. New York: John Wiley & Sons.
- Hollingshead, A.B. (1975). *Elmtown's Youth & Elmtown Revisited*. New York: Wiley.
- Hondrich, K. O. (1999). *Jugend: eine gesellschaftliche Minderheit. Zum Verhältnis wirtschaftlicher Produktivität und biologischer Reproduktivität von Gesellschaften*. *Diskurs: Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft*, 1(9), 78-87.
- Hopkins, B (2004). *The Youth Sector and Non-formal Education/Learning*, Report to the Council of Europe and the European Commission Youth Research Partnership.
- Hornstein, W. (2001). *Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung*. *Z.f.Päd.* 47, 517-537. Hornstein, W. (2007). *Jugend – Gesellschaft – Politik. Argumente für eine neue Politik der Jugend*. Ms. Gauting, Institut für Jugendarbeit.
- Hornstein, W. (2008). Youth, Youth Politics and Youth Research in the Process of Globalization. In: R. Bendit & M. Hahn-Bleibtreu (eds), *Youth transitions: processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalised world* (pp. 41-51). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich. Howarth, A. (1989). *A Core Curriculum for the Youth Service? Ministerial Address to the First Ministerial Conference with the Youth Service*, 13/14 December 1989.
- Hübner, K. (1998). *Der Globalisierungskomplex. Grenzenlose Ökonomie – grenzenlose Politik?* Berlin. Hübner-Funk, S., Chisholm, L., du Bois-Reymond, M. & Sellin B. (1995). Editorial in: CYRCE (ed.), *The Puzzle of Integration. European Yearbook on Youth Policy and Research*. Vol. 1 (pp. IX-XV). Berlin: Walter de Gruyter.
- Hübner-Funk, S. & du Bois-Reymond, M. (1995). *Youth research in a Changing Europe* In: CYRCE (ed.), *The Puzzle of Integration. European Yearbook on Youth Policy and Research*. Vol. 1 (pp. 253-268). Berlin: Walter de Gruyter.
- Hurrelmann, K. & Engel, U. (eds) (1989). *The social world of adolescents: International perspectives*. New York: Walter de Gruyter.
- Iacovou, M. (2002). Regional differences in the transition to adulthood. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 580 (March), 40-69. Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS) (2006). *Thematic study on policy measures concerning disadvantaged youth. Final Report* (coordinated by Andreas Walther & Axel Pohl). Tübingen: IRIS.
- Institute for Social Work and Social Education, Frankfurt (2010). *The socio-economic scope of youth work in Europe. Final report of study commissioned by the European Commission and the Council of Europe in the field of youth*. http://youth-partnership-eu.coe.int/export/sites/default/youth-partnership/documents/EKCP/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Research/study_Final.pdf (Retrieved: July 2011).
- Institute of Economic Affairs (1996). *Charles Murray and the Underclass: The Developing Debate*. London: IEA Health and Welfare Unit.
- Issitt, M. & Spence, J. (2005). *Practitioner Knowledge and Evidence-based Research, Policy and Practice*. *Youth and Policy*, 88: 63-82.
- Janko, R. (1984). *Aristotle on Comedy: towards a reconstruction of Poetics II*. London: Duckworth & Co.

- Jarl-Aberg, C. (2005). Ni Putes Ni Soumises. European Youth Research Partnership Seminar on Social Inclusion and Young People, Budapest, 31 October - 2 November.
- Jeffs, T. & Smith, M.K. (1996). *Informal Education: Conversation, democracy & learning*. Ticknall: Education Now Publishing Co-operative.
- Jenkins, D. (2011a). Youth training in a European context: reflections on the experiences of TALE. In: L. Chisholm, S. Kovacheva & M. Merico (eds), *European youth studies: Integrating research, policy and practice* (pp. 235-246). Innsbruck: M.A. EYS Consortium.
- Jenkins, D. (2011b). A TALE Unfolded: Executive Summary. http://youth-partnership-eu.coe.int/export/sites/default/youth-partnership/TALE-Documentation/Documents/Phase_7/TALE_External_Evaluation_Final_April_2011.pdf.
- Jones, G. (2002). *The Youth Divide: Diverging paths to adulthood*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Jones, G. (2005). Social protection policies for young people: A cross-national comparison. In: H. Bradley & J.J.B.M. van Hoof (eds), *Young People in Europe*. Bristol: Policy Press.
- Jones, G. (2009). *Youth*. Cambridge: Polity press.
- Jones, G., O'Sullivan, A. & Rouse, J. (2006). Young adults, partners and parents: Individual agency and problems of support. *Journal of Youth Studies*, 9(4), 375-392.
- Jones, G. & Rouse, J. (2002). Depending on their parents? Models of parental responsibility and support for young people. International Sociological Association. Brisbane.
- Jones, G. & Wallace, C. (1992). *Youth, Family and Citizenship*. Basingstoke: Open University Press.
- Jonsson, B. (1995). Nordic Youth Research Information (NYRI). In: CYRCE (ed.), *The Puzzle of Integration*. European Yearbook on Youth Policy and Research. Vol. 1 (pp. 305-311). Berlin: Walter de Gruyter.
- Jonsson, J., Helve, H. & Wichström, L. (2003). *Youth Research in Sweden, 1995-2001. An Evaluation Report*. Stockholm: The Swedish Council for Working Life and Social Research.
- Jurczyk, K. & Lange, A. (2007). Blurring boundaries of family and work – challenges for children. In: H. Zeiher, D. Devine, A.T. Kjerholt & H. Strandell (eds), *Flexible childhood? Exploring children's welfare in time and space* (pp. 215-38). Odense: University Press of Southern Denmark.
- Juris, J.S. (2004a). Networked Social Movements: Global Movements for Global Justice. In: M. Castells (ed.), *The Network Society: a Cross-Cultural Perspective* (pp. 341-62). London: Edward Elgar.
- Juris, J.S. (2004b). *Digital Age Activism: Anti-Corporate Globalization and the Cultural Politics of Transnational Networking*. PhD Thesis. Berkeley: University of California.
- Juris, J.S. (2005a). Violence Performed and Imagined: Militant Action, the Black Bloc, and the Mass Media in Genoa. *Critique of Anthropology*, 25(4), 413-32.
- Juris, J.S. (2005b). The New Digital Media and Activist Networking within Anti-Corporate Globalization Movements. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 597, 189-208.
- Juris, J.S. (2008a). *Networking Futures: the Movements against Corporate Globalization*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Juris, J.S. (2008b). Performing Politics: Image, Embodiment, and Affective Solidarity during Anti-Corporate Globalization Protests. *Ethnography*, 9(1), 61-97.
- Juris, J.S. & Pleyers, G.H. (2009). Alter-Activism: Emerging Cultures of Participation among Young Global Justice Activists. *Journal of Youth Studies*, 12(1), 57-75.
- Kakabaveh A. (2007). Kurdish women in Sweden: a feminist analysis of barriers to integration and strategies to overcome them. In: H. Colley, P. Boetzelen, B. Hoskins & T. Parveva (eds), *Social inclusion for young people: breaking down the barriers* (pp. 125-131). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kalami, M. (2000). The role of educational institutions in the clientization of immigrants: The Swedish case. *International Education*, 2, 179-195.
- Karsh, H. (c1984). *Social Education Defined? An editorial from an ILEA newsletter*.
- Kaufmann, F.-X. (2003). *Varianten des Wohlfahrtsstaates (Variants of the Welfare State)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kaufmann, Fr.-X. (2005). *Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kelly, P. (1999). Wild and Tame Zones: Regulating the Transitions of Youth at Risk. *Journal of Youth Studies*, 2(2), 193-213.
- Kemper, P. & Sonnenschein, U. (eds) (2002). *Globalisierung im Alltag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keniston, K. (1968). *Young Radicals. Notes on Committed Youth*. New York: Harcourt Brace.
- Keniston, K. (1971). *Youth and Dissent. The rise of a New Opposition*. New York: Harcourt Brace.
- Kernig, C.D. (2006). *Und mehret EUCH? Deutschland und die Weltbevölkerung im 21. Jahrhundert*. Bonn.
- Kett, J.F. (1977). *Rites of passage. Adolescence in America, 1790–present*. New York: Basic Books.
- Kett, J.F. (2003). Reflections on the history of adolescence in America. *The History of the Family*, 8, 355–373.
- Khadzijski, I. (1974[1943]). *Optimistischna teoria za nashia narod [Optimistic Theory about Our People]*. Sofia: Bulgarian Writer's Press.

- Kharchenko, I. (1999). Zhiznenie plani i orientazii uchaschejsja molodezi. In: T. Zaslavskaja & Z. Kalugina (eds), *Sozialnaja traektorija reformiruemoj Rossii*. Novosibirsk: Science.
- Khasnabish, A. (2008). *Zapatismo beyond Borders*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kieselbach, T. (2003). Youth Unemployment and the Risk of Social Exclusion: Comparative Analysis of Qualitative Data. In: A. López Blasco, W. McNeish & A. Walther (eds), *Young People and the Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe* (pp. 43-65). Bristol: Policy Press.
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (2005). 'Kenen kasvatus?'. In: T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (eds), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (pp. 7-28). Tampere: Vastapaino.
- Kinlaw, D.C. (1995). *The practice of empowerment*. Hampshire: Gower Publishing.
- Kirchhöfer, D. (2000). *Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chancen für berufliche Kompetenzentwicklung*. QUEM-report, Berlin: Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 66.
- Koch, C. (1995). *Die Gier des Marktes. Die Ohnmacht des Staates im Kampf der Weltwirtschaft*. Munich: Vienna.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1990). *Jugendliche in der Europäischen Gemeinschaft. Memorandum der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament*. Brüssel 15-10-1990, KOM (90)496 endg.
- Kon, I. (1967a). *Soziologija lichnosti*. Moscow: Politizdat.
- Kon, I. (1967b). *Adolescence as a social problem*. Moscow: Progress.
- Kon, I. (1979). *Psychology of Adolescence. Problems of the Formation of the Personality*. Moscow: Education.
- Korpi, W. & Palme, J. (1998). The paradox of redistribution strategies of equality: Welfare state institutions, inequality and poverty in Western countries. *American Sociological Review*, 63(5), 661-687.
- Kovacheva, S. (2000). *Keys to Youth Participation in Eastern Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kovacheva, S. (2002). The Development of Young People's Civic Participation in East Central Europe. *Slovak Sociological Review*, 34 (3), 209-222.
- Kovacheva, S. (ed.) (2008). *Work-life dilemmas: Changes in work and family life in the enlarged Europe*. Sociological Problems. Special Issue.
- Kreutz, H. (1974). *Soziologie der Jugend*. München: Juventa.
- Kronauer, M. (1998). "Social Exclusion" and "Underclass" – New Concepts for the Analysis of Poverty. In: H.-J. Adress (ed.), *Empirical Poverty Research in a Comparative Perspective* (pp. 51-75). Aldershot: Ashgate.
- Kronauer, M. (2002). *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Campus.
- Kymlicka, W. (2007). *Multicultural odysseys: Navigating the new international politics of diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- Laden, A. S. & Owen, D. (eds) (2007). *Multiculturalism and political theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lagréé, J. C. (2000). *Young People and Europe. Attitudes towards Europe and European Identity*, Research Report. Paris: IRESCO-ULISS.
- Lagréé, J.C. (ed.) (2002). *Rolling Youth, Rocking Society: Youth Take Part in the Post-Modern Debate on Globalisation*. Paris: UNESCO.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). *Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria*. In: M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (eds), *Tapaustutkimuksen taito* (pp. 9-38). Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, S. & Gretschel, A. (2009). Whose arena is the EU youth policy?: Young participants' involvement and influence in the EU youth policy from their own points of view: Case of the EU Presidency Youth Event in Hyvinkää, Finland. *Young (Nordic Journal of Youth Research)*, 17(2), 191-215.
- Lalor, K., de Róiste, Á. & Devlin, M. (2007). *Young people in contemporary Ireland*. Dublin: Gill & Macmillan.
- Lappalainen, P. (2007). *Poliittinen toiminta tapauksena*. In: M. Laine, J. Bamberg & Jokinen, P. (eds), *Tapaustutkimuksen taito* (pp. 191-213). Helsinki: Gaudeamus.
- Lasen, A. (2001). *Le temps des jeunes: Rythmes, durée et virtualités*. Paris: L'Harmattan.
- Lauritzen, P. (2004). *Die europäische Bürgergesellschaft – geschlossene Gesellschaft oder offener Zukunftsenwurf für Jugendliche in Europa?* In: H. Otten & P. Lauritzen (eds), *Jugendarbeit und Jugendpolitik in Europa*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lauritzen, P. (2006). *Youth Work. Working Paper*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lauritzen, P. (2008). *Europe, European Union Enlargement and Education*. In: A. Rothmund & Y. Ohana (eds), *Eggs in a pan. Speeches, Writings and Reflections by Peter Lauritzen* (pp. 67-84). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lauritzen, P. & Guidikova, I. (2002). *European Youth Development and Policy: The Role of NGOs and Public Authority in the Making of the European Citizen*. In: R. Lerner, F. Jacobs & D. Wertlieb (eds), *Handbook of Applied Developmental Science 3* (pp. 363-382). London: Sage.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Law, J. & Urry, J. (2004). Enacting the social. *Economy and Society*, 33(3), 390-410.
- Leccardi, C. (1990). Die Zeit der Jugendlichen: Was heisst maennlich und weiblich in der Zeiterfahrung? In: M. du Bois-Reymond & M. Oechsle (eds), *Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase* (pp. 95-114). Opladen: Leske+Budrich.
- Leccardi, C. (1995). Growing up in Southern Italy: between tradition and modernity. In: L. Chisholm et al. (eds), *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies* (pp. 95-104). Berlin/New York: Walther de Gruyter.
- Leccardi, C. (1999). Time, Young People and the Future. *Young (Nordic Journal of Youth Research)*, 7(1), 3-18.
- Leccardi, C. (2001). L'Identità europea?. In: A. Besussi & L. Leonini (eds), *L'Europa tra società e politica* (pp. 105-116). Milan: Guerini.
- Leccardi, C. (2005a). Facing uncertainty: Temporality and biographies in the new century. *Young (Nordic Journal of Youth Research)*, 13(2), 123-146.
- Leccardi, C. (2005b). I tempi di vita tra accelerazione e lentezza. In: F. Crespi (ed.), *Tempo vola: L'esperienza del tempo nella società contemporanea* (pp. 49-85). Bologna: Il Mulino.
- Leccardi, C. (2006). Redefining the Future: Youthful Biographical Constructions in the 21st century. In: M. du Bois-Reymond & L. Chisholm (eds), *The Modernisation of Youth Transitions in Europe (Special issue of: "New Directions for Child and Adolescent Development"*, n. 113) (pp. 37-48). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leccardi, C. (ed.) (1999). *Limiti della modernità: Trasformazioni del mondo e della conoscenza*. Rome: Carocci.
- Leccardi, C. & Ruspini, E. (eds) (2006). *A New Youth? Young People, Generations and Family Life*. Aldershot: Ashgate.
- Leccardi, C., Santoro, M. & Ruspini, G. (2004). *Families and Transitions in Europe: Analysis of Qualitative Interviews for Italy*. University of Milano-Bicocca, Working Paper.
- Lentin, A. (2004). The problem of culture and human rights in the response to racism. In: G. Titley (ed.), *Resituating culture*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lenzi, G., Cuconato, M., Laasch, C. & Minguzzi, L. (2004). *Case Study Report on Participation and Non-formal Education in the Support for Young People in the Transition to Work in Italy*. YOYO-project. <http://www.iris-egris.de/> (Retrieved: November 2005).
- Leontyev, A.N. (1981[1931]). The Development of Higher Forms of Memory. In: A.N. Leontyev, *Problems of the Development of the Mind* (pp. 327-365). Moscow: Progress.
- Levi, G. & Schmitt, J.C. (eds) (1997[1994]). *A History of Young People in the West*. Vol. I & II. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Levitas, R. (1996). The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony. *Critical Social Policy*, 16(1), 5-20.
- Levitas, R. (1998). The inclusive society? *Social Exclusion and New Labour*. London: Macmillan.
- Lewis, J. (ed.) (1993). *Women and Social Policies in Europe. Work, Family and the State*. Aldershot: Edward Elgar.
- Lewis, S. & Smithson, J. (2006). *Transitions. Final report on the project "Gender, Parenthood and the Changing European Workplace: Young Adults Negotiating the Work-Family Boundary"*. <http://www.workliferesearch.org/transitions>.
- Liebau, E. & Chisholm, L. (1993). Youth, Social Change and Education: Issues and Problems. *Journal of Education Policy*, 8(1), 3-8.
- Lindner, W. (ed.) (2008). *Kinder- und Jugendarbeit Wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Linton, R. (1942). Age and Sex Categories. *American Sociological Review*, 7(5), 589-603.
- Lister, R. (1991). Citizenship engendered. *Critical Social Policy*, 32, 65-71.
- Lister, R. (2000). Strategies for social inclusion: promoting social cohesion or social justice? In: P. Askonas & A. Stewart (eds), *Social Inclusion. Possibilities and Tensions* (pp. 37-54). Basingstoke: Macmillan.
- Lister, R., Middleton, S. & Smith, N. (2002). *Young people's voices: Citizenship education*. Leicester, England: Youth Work Press.
- López Blasco, A., McNeish, W. & Walther, A. (eds) (2003). *Young People and Contradictions of Inclusion. Towards Integrated Transition Policies in Europe*. Bristol: Policy Press.
- Lorenz, W. (2007). Practising history – memory and contemporary professional practice. *International Social Work*, 50(5), 597-612.
- Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: understanding methods paradigms in an historical context: the case of social pedagogy. *British Journal for Social Work*, 38(4), 625-44.
- Lorenz, W. (2009). The function of History in the debate on social work. In: G. Verschelden et al. (eds), *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today* (pp. 17-25). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lutz, W, Richter, R. & Wilson, C. (eds) (2006). *The new generations of Europeans: Demography and families in the enlarged European Union*. London: 11ASA/Earthscan.

- MacDonald, R. (ed.) (1997). *Youth, the 'Underclass' and Social Exclusion*. London: Routledge.
- Machacek, L. & Roberts, K. (eds) (1997). *Youth Unemployment and Self-Employment in East-Central Europe*. Bratislava: Slovak Academy of Sciences.
- Machado Pais, J. & Chisholm, L. (eds) (1997). *Growing Up Between Centre and Periphery. Youth in Southern Europe*. Lisbon: University of Lisbon Press.
- MacKellar, L. (2006). Europe's future generations: Closing thoughts. In: W. Lutz, R. Richter & C. Wilson (eds), *The new generations of Europeans: Demography and families in the Enlarged European Union* (pp. 353-374). London: 11ASA/Earthscan.
- Macken-Horarik, M. (1997). Relativism in the politics of discourse. In: S. Muspratt, P. Freebody & A. Luke (eds), *Constructing Critical Literacy: Teaching and Learning Textual Practice* (pp. 303-314). Sydney: Allen and Unwin.
- Madge, J. (1962). *The origins of scientific sociology*. New York: Free Press of Glencoe.
- Madiba, M. (2007). *Investigating Design Issues in E-learning*. Ph.D. thesis. University of Western Cape, South Africa.
- Maffesoli, M. (1996[1988]). *The Time of the Tribes: the Decline of Individualism in Mass Society*. London: Sage.
- Maguire, M., Ball, S.J. & Macrae, S. (2001). Post-adolescence, dependence and the refusal of adulthood. *Discourse*, 22(2), 197-211.
- Mahler, F. (1983). *Introducere in juvenologie*. Bucuresti (English summary in IBYR Newsletter No. 1, 1984).
- Mahler, F. (1986). *Tineretea in timp si spatiu*. Bucuresti: Editura Albatros.
- Mahler, F. (1987). *Juventology Revisited*. In: O. Stafseng & I. Frønes (eds), *Ungdom mot år 2000*. Oslo: Gyldendal.
- Malin, N. (ed.) (2000). *Professionalism, Boundaries and the Workplace*. London: Routledge.
- Mannheim, K. (1943). *Diagnosis of Our Time*. London: Routledge & Kegan.
- Mannheim, K. (1952[1928]). *The problem of generations*. In: K. Mannheim, *Essays on the sociology of knowledge* (pp. 276-320). London: Routledge & Kegan.
- Mannheim, K. & Stewart, W.A.C. (1962). *An introduction to the Sociology of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon Press.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and Social Class and other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsland, D. (1993). *Understanding Youth*. St. Albans: Claridge Press.
- Martin, H.P. & Schumann, H. (1996). *Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand*. Reinbek bei Hamburg.
- Marwick, A. (2001). *The Fundamentals of History*, <http://www.history.ac.uk/ihr/Focus/Whatishistory/marwick1.html> (Retrieved: August 2011).
- Massis, H. & de Tarde, A. (Agathon) (1995[1913]), *Les jeunes gens d'aujourd'hui*. Paris: Imprimerie nationale éditions.
- McKie, L. & Cunningham-Burley, S. (eds) (2005). *Families in society: Boundaries and relationships*. Bristol, England: Polity Press.
- McNeish, W. & Loncle, P. (2003). *State Policy and Youth Unemployment in the EU: Rights, Responsibilities and Lifelong Learning*. In: A. López Blasco, W. McNeish & A. Walther (eds), *Young People and the Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe* (pp. 105-27). Bristol: Policy Press.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa*. New York: New York: Morrow.
- Melucci, A. (1989). *Nomads of the Present: Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society*. Philadelphia: Temple University Press.
- Melucci, A. (2001). *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mennicke, C. (1937). *Soziale Paedagogie. Grondslagen, vormen en middelen der gemeenschapsopvoeding*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Merico, M. (2004). *Giovani e società*. Rome: Carocci.
- Merico, M. (2009). *Il contributo di Karl Mannheim all'analisi delle generazioni*. *Storia e Futuro*, 21, 1-25.
- Merico, M. (ed.) (2002). *Giovani come. Per una sociologia della condizione giovanile in Italia*, Naples: Liguori.
- Miller, P. (1987). *Domination and Power*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mills, C.W. (1958). *The complacent young man: Reasons for anger*. *Anvil and Student Partisan*, 9(1), 13-15
- Mills, C.W. (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Milmeister, M. & Williamson, H. (eds) (2006). *Dialogues and Networks: organising exchanges between youth field actors*. Esch/Alzette: Editions Phi.
- Mitev, P.-E. & Riordan, J. (2004). *Towards Non-violence and Dialogue Culture in South East Europe*. Sofia: East-West.
- Mitev, P.-E. (1969). *Sozialnijat progres I mladezta*. Sofia: People's Youth Press.

- Mitev, P.-E. (1982). *Sociology Facing Youth Problems*. *Youth Problems*, 34, 1-274.
- Mitev, P.-E. (2005). *The New Young. Bulgarian Youth and the European Perspective*. Sofia: East-West.
- Mitterauer, M. (1986). *Sozialgeschichte der Jugend*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mizen, P. (2004). *The Changing State of Youth*. London: Palgrave Macmillan.
- Mojab, S. (2006). War and diaspora as lifelong learning contexts for immigrant women. In: C. Leathwood & B. Francis (eds), *Gender and lifelong learning: critical feminist engagements*. London: Routledge.
- Mollenhauer, K. (1985). *Vergeten samenhang. Over cultuur en opvoeding*. Amsterdam: Boom.
- Montero, J. R., Gunther, R. & Torcal, M. (1997). Democracy in Spain: Legitimacy, Discontent, and Disaffection. *Studies in Comparative International Development*, 32(3), 124-160.
- Moretti, F. (1987[1986]). *The way of the World: The Bildungsroman in European Culture*. London: Verso.
- Münch, R. (1998). *Globale Dynamik, lokale Lebenswelten. Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Münchmeier, R. (1992). Die unterschiedlichen Jugenden in Europa (pp. 215-230). In: W. Lenz (ed.), *Jugend 2000: Trends, Analysen, Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Murray, C. (1990). *The Emerging British Underclass*. London: IEA.
- Muxel, A. & Riou, C. (2004). *Political participation of young people in Europe (EUYOUPART): working paper on qualitative research findings in France*. Paris.
- National Youth Agency (1992). *Background papers to the third ministerial conference for the youth service*. Leicester: NYA.
- Nestvogel, R. (2000). Sozialisation unter Bedingungen von Globalisierung. In: A. Scheunpflug & K. Hirsch (eds), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (pp. 169-194). Frankfurt am Main: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Newman, J. & Nutley, S. (2003). Transforming the probation service: 'what works', organisational change and professional identity. *Policy and Politics*, 31(4).
- Nicoli, K. (2006). *Flexibility and lifelong learning: Policy, discourse and politics*. London and New York: Routledge.
- Niemeyer, B. (2004). *CRIS-Collaboration, reflexivity, inclusiveness and situated pedagogy. Transcultural recommendations for the improvement of the quality of reintegration programmes* (online). Flensburg: Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik, University of Flensburg. www.biat.uniflensburg.de/beat/www/index_projekte.htm (Retrieved: March 2006).
- Niemeyer, B. (2006). Zwischen Schule und Beruf – Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*.
- Niemeyer, B. (2007). Is there a pedagogy of social inclusion? Critical reflections on European policy and practice in school-to-work transition. In: H. Colley, P. Boetzelen, B. Hoskins & T. Parveva (eds), *Social inclusion for young people: breaking down the barriers* (pp. 85-100). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Nilan, P. & Feixa, C. (eds) (2006). *Global Youth? Hybrid Identities, Plural Worlds*. New York: Routledge.
- Nolan, P. (2003). Reconnecting with history: the ESRC future of work programme. *Work, Employment and Society*, 17(3), 473-480.
- Nörber, M. (2005). Was ist Jugendarbeit? Eine aktuelle Auseinandersetzung mit den vier Versuchen zu einer "Theorie der Jugendarbeit". *Deutsche Jugend*, 53(1), 26-34.
- Nóvoa, A. (2010). Governing without governing: The formation of a European educational space. In: M.W. Apple, S.J. Ball & L.A. Gandin (eds), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 264-273). London: Routledge.
- Nowotny, H. (1994). *Time: The modern and postmodern experience*. Cambridge: Polity Press.
- Nozzoli, G. & Paoletti, P.M. (1966). *La Zanzara. Cronaca e documenti di uno scandalo*. Milan: Feltrinelli.
- O'Brien, M. (2004). What is social about social work?. *Social Work and Social Sciences Review*, 11(2), 5-19.
- O'Brien, M. (2006). Fathers, family life, and work: Can fathers have it all. Paper presented at the Second WELLCHI Conference, The Well-Being of Children and Labour Markets in Europe. Hamburg, March 31 April 1.
- O'Toole, Th. (2003). Engaging with Young People's Conceptions of the Political. *Children's Geographies*, 1(1), 71-90.
- Oechsle, M. & Geissler, B. (eds) (1998). *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis*. Opladen: Leske+Budrich.
- Olesen, T. (2005). *International Zapatismo*. London: Zed Books.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005a). *School factors related to quality and equity*. Paris: OECD Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005b). *PISA 2003*. Paris: OECD Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005c). *Education at a glance*. Paris: OECD Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD, Directorate for Education.
- Orr, K. (ed.) (2004). *Education, employment and young people in Europe*. European Youth Forum Youth Report.

- <http://www.youthforum.org/en/publications/index.html> (Retrieved: June 2006)
- Ortega y Gasset, J. (1923). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Revista de Occidente.
- Otten, H. (2003). Study on trainers' competences necessary for developing and implementing high- quality European level training activities in the youth field. Strasbourg: Council of Europe.
- http://www.youthpartnership.net/export/sites/default/youthpartnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Study_training_competencies_Otten_final_eng.pdf (Retrieved: August 2008).
- Otten, H. (2006). Jugendarbeit in Europa. Anregungen zur Qualifizierung pädagogisch Verantwortlicher und zur Professionalisierung pädagogischen Handelns im interkulturellen Kontext vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit JUGEND und in der Perspektive von JUGEND IN AKTION. Documents n° 9. JUGEND für Europa. Deutsche Agentur JUGEND.
- Otten, H. (2007). Europäische Jugendarbeit unter Qualifizierungsdruck. Plädoyer für mehr Einsicht in die Notwendigkeit. IJAB, Forum Jugendarbeit International 2006/07.
- Otten, H. & Lauritzen, P. (2004). Jugendarbeit und Jugendpolitik in Europa. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otten, H. & Ohana, Y. (2009). The eight key competencies for lifelong learning: An appropriate framework within which to develop the competence of trainers on the field of European youth work or just plain politics?. Bonn: Salto-Youth & IKAB.
- Paakkunainen, K. (2004). Political participation of young people in Europe (EUYOUPART): working paper on qualitative research findings in Finland. Helsinki.
- Pais, J. M. (2003). The Multiple Faces of the Future in the Labyrinth of Life. *Journal of Youth Studies*, 6(2), 115-26.
- Parenthood and the changing European workplace: Young adults negotiating the work-family boundary. <http://www.workliferesearch.org/transitions>.
- Park, R.E. (1915). The City: Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the City Environment. *American Journal of Sociology*, 20(5), 577-612.
- Park, R.E., Burgess, E.W. & McKenzie, R.D. (1925). *The city*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1977). Evaluation as Illumination: A new Approach to the Study of Inovatory Programmes. In: D. Hamilton et al. (eds), *Beyond the Numbers Game: a Reader in Educational Evaluation* (pp. 6-22). Basingstoke: Macmillan.
- Parsons, T. (1942). Age and Sex in the Social Structure of the United States. *American Sociological Review*, 7(5), 604-616.
- Parsons, T. (1950). Psychoanalysis and the Social Structure. In: T. Parsons, *Essays in Sociological Theory* (pp. 336-347). New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1951). Towards a General Theory of Action. Cambridge: Harvard University Press. Parsons, T. (1962). Youth in the Context of American Society. *Daedalus*, winter, 97-123.
- Passerini, L. (1997[1994]). Youth as a metaphor for social change: Fascist Italy and America in the 1950s. In: G. Levi & J.C. Schmitt (eds), *A History of Young People in the West*. Vol. II (pp. 281-342). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pastor, J. (2002). *Los movimientos antiglobalizacion*. Barcelona: RBA.
- Percy-Smith, B. (2006). Rethinking participation and childhood within the context of community and everyday life. Seminar given in Norway, November 2006.
- Pereira, I. (2006). Networking Social Movements through Individuals' Multiparticipation. CIES e-Working Paper 20/2006, Lisboa, CIES-ISCTE. <http://www.cies.iscte.pt/documents/CIES-WP20.pdf>. (Retrieved: June 2009).
- Pereira, I. (2009). *Movimentos em rede: Biografias de envolvimento e contextos de interacção*. PhD Dissertation, Lisbon: ISCTE.
- Pfau-Effinger, B. (2003). Transformation of social policies in the socio-cultural context of European societies. *European Societies*, 7(2), 321-348.
- Pfau-Effinger, B. & Geissler, B. (2005). *Care and social integration in European societies*. Bristol: Polity Press.
- Piccone Stella, S. (1993). *La prima generazione*. Milan: Angeli.
- Pilkington, H., Omel'chenko, E., Flynn, M., Bliudina, U. & Starkova, E. (2002). Looking West: Cultural Globalisation and Russian Youth Cultures. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press. Pillingner, J. (2000). Redefining Work and Welfare in Europe: New Perspectives on Work, Welfare and Time. In: G. Lewis, S. Gewirtz & J. Clarke (eds), *Rethinking Social Policy*. London: Sage.
- PISA (2006). Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD Publishing.
- Platt, A.M. (1969). *The Child Savers: the Invention of Delinquency*. Chicago: University of Chicago. Platt, J. (1994). The Chicago school and firsthand data. *History of the Human Sciences*, 7(1), 57-80. Plug, W., Zeijl, E. & du Bois-Reymond, M. (2003). Young People's Perceptions on Youth and Adulthood: A Longitudinal Study from The Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 6(2), 127-44.
- Pohl, A. & Stauber, B. (2004). Trust, Space, Time and Opportunities. Case Study Report on Participation and

- Non-formal Education in the Support for Young People in the Transition to Work in West Germany. YOYO-project. <http://www.iris-egris.de/yoyo> (Retrieved: November 2005).
- Pohl, A. & Walther, A. (2003). Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im Europäischen Kontext. Expertise im Rahmen der 'Konzeption Bildungsbericht: vor und außerschulische Bildung' am Deutschen Jugendinstitut, München. Munich: Deutsches Jugendinstitut. www.dji.de (Retrieved: March 2006).
- Pohl, A. & Walther, A. (2007). Activating the disadvantaged: Variations in addressing youth transitions across Europe. *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 533-553.
- Powell, M., Exworthy, M. & Berney, L. (2001). Playing the Game of Partnership. In: R. Sykes, C. Bochel & N. Ellison, *Social Policy Review 13, Developments and Debates, 2000-2001*. Bristol: Policy Press.
- Power, M. (1999). *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Procter, J. (2004). *Stuart Hall*. London: Routledge.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rampazi, M. (1985). Il tempo biografico. In: A. Cavalli (ed.), *Il tempo dei giovani* (pp. 149-263). Bologna: Il Mulino.
- Rappenglück, S. (2006). Jugend in der Europäischen Union. *APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte*, 47, 3-7.
- Rauty, R. (1989). *Studi e ricerche sulla questione giovanile. 1970/1987*. Rome: Editori Riuniti.
- Rauty, R. (2007). *Anticipazioni. Percorsi della ricerca sociale statunitense tra XIX e XX secolo*. Salerno: Gentile.
- Rauty, R. (2010). Il social settlement. Introduction to J. Addams, R.A. Woods & G.H. Mead, *Il social settlement* (pp. 9-50). Calimera: Kurumuny.
- Reiter, H. (2008). I would be against that, if my husband says: 'You don't work'. *Negotiating Work and Motherhood in Post-State Socialism. Sociological Problems, Special Issue, Vol. II*, 193-211.
- Reiter, H. & Craig, G. (2005). Youth in the labour market: citizenship or exclusion? In: H. Bradley & J. van Hoof (eds), *Young people in Europe. Labour markets and citizenship* (pp. 15-40). Bristol: Policy Press.
- Ricolfi, L., Scamuzzi, S. & Sciolla, L. (1988). *Essere giovani a Torino*. Torino: Rosenberg and Sellier.
- Ricolfi, L. & Sciolla, L. (1980). *Senza padri né maestri*. Bari: De Donato.
- Ridge, T. (2002). *Childhood, Poverty and Social Exclusion*. Bristol: Policy Press.
- Riepl, B. & Wintersberger, H. (1999). *Political participation of youth below voting age. Examples of European practices*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Riesman, D. et al. (1950). *The lonely crowd: a study of the changing American character*. New Haven: Yale University Press.
- Rifkin, J. A. (2000). *The New Culture of Hypercapitalism. Where all of Life is a Paid-For Experience*. New York: Putnam Publishing Group.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2006). Globalization and the changing nature of the OECD's educational work. In: H. Lauer, P. Brown, J.A. Dillabough & A.H. Halsey (eds), *Education, globalization, and social change* (pp. 247-60). Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, K. (1996). Individualisation and risk in East and West Europe. In: H. Helve & J. Bynner (eds), *Youth and life management*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Roberts, K. (2003). Problems and Priorities for the Sociology of Youth. In: A. Bennett, M. Cieslik & S. Miles (eds), *Researching Youth* (pp. 13-28). Palgrave Macmillan.
- Roberts, K. (2009). *Youth in Transition. Eastern Europe and the West*. Palgrave: Macmillan.
- Roberts, K., Fagan, C., Tolen, J., Machacek, L., Kovacheva, S., Jung, B., Kurzynowski, A., Szumblicz, T. & Foti, K. (2000). The New East's New Businesses: Heart of the Labour Market Problem and/or Part of the Solution? *Journal for East European Management Studies*, 5(1), 64-76.
- Roche, M. (2002). Social Citizenship: Grounds of Social Change. In: E.F. Isin & B.S. Turner (eds), *Handbook of Citizenship Studies* (pp. 131-44). Wilshire: Sage.
- Romaní, O. & Feixa, C. (2002). De Seattle 1999 a Barcelona 2002. Movements socials, resistències globals. *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 21(2), 72-95.
- Rosa, H. (2003). Social acceleration: Ethical and political consequences of a desynchronized high-speed society. *Constellations*, 10(1), 3-33.
- Rose, N. & Miller, P. (1988). The Tavistock Programme: the Government of Subjectivity and Social Life. *Sociology*, 22(2).
- Rosenzweig, S. (1992). Freud, Jung and Hall the King-Maker. *The Expedition to America (1909)*. Seattle-Toronto-Bern-Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rozak, T. (1968). *The making of a Counter Culture*. New York: Anchor Books.
- Roth, R. (2002). Jugendkulturen im Globalisierungsprozess. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 5. Rowntree, J. & Rowntree, M. (1968). Youth as a Class: the Political Economy of Youth. *Our Generation*, 6(1-2).
- Rubenson, K. (2009). Lifelong learning: Between humanism and global capitalism. In: P. Jarvis (ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 411-422). London and New York: Routledge.
- Russel, B. (1932). *Education and the Social Order*. London: Allen & Unwin.

- Saarniit, J. (1998). Value change and value marginality of a generation: Ethnic differences in communist and post-communist Estonia. In: H. Helve (ed.), *Unification and Marginalisation of Young People*. Youth Research 2000 Programme. The Finnish Youth Research Society, (pp. 43- 66). Helsinki: Hakapaino.
- Sainsbury, D. (1999). *Gender and welfare state regimes*. Oxford: Oxford University Press.
- Sak, P. (1997). *Drugs and Values: Generation Aspects*, paper presented at the European Sociological Association Conference 20th Century Europe: Inclusions/Exclusions, Colchester, UK, 27-30 August 1997.
- Santambrogio, A. (2002). Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia: alcune ipotesi interpretative. In: F. Crespi (ed.), *Le rappresentazioni dei giovani in Italia* (pp. 15-39). Rome: Carocci.
- Sassen, S. (1996). New employment regimes in cities: the impact on immigrant workers. *New Community*, 22(4), 579-594.
- Scanagatta, S. (1984). *Giovani e progetto sommerso*. Bologna: Patron.
- Scarpati, R. (ed.) (1973). *La condizione giovanile in Italia*. Milan: Angeli.
- Scheffler, I. (1960). *The language of education*. Springfield, Illinois: Thomas.
- Schefold, W. & Hornstein, W. (1993). *Pädagogische Jugendforschung nach der deutsch-deutschen Einigung*. *Z.f.Päd.* 39, 909-930.
- Schelsky, H. (1957). *Die Skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf-Köln: Verlags Eugen Dietrichs.
- Scheunpflug, A. & Hirsch, K. (eds), 2000. *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schizzerotto, A. & Gasperoni, G. (eds) (2001). *Study on the State of Young People and Youth Policy in Europe*. Report for the European Commission - DG for Education and Culture. Milan: IARD.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D.A. (1992). The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice. *Journal of Interprofessional Care*, 6(1).
- Schratz, M. (2003). Standard – das neue bildungspolitische Heilswort? *Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung*, 24.
- Scott, P. (1995). *The Meaning of Mass Higher Education*. Buckingham: SRHE, Open University Press.
- Sefton-Green, J. (ed.) (2003). *Digital diversions: Youth culture in the age of multimedia*. London: Routledge.
- Sellin, B. (1995). Structural conditions for the education, training and employment of young Europeans. In: CYRCE (ed.), *The Puzzle of Integration*. European Yearbook on Youth Policy and Research. Vol. 1 (pp. 187-196). Berlin: Walter de Gruyter.
- Semenova, V. (1999). Gipoteza o vozmoznom konflikte molodeznh kogort na rinke truda v blizajshie godi. In: Z. Golenkova (ed.), *Sozialnoe razsioenie I sozialnaja mobilnost*. Moscow: Nauka.
- Semov, M. (1972). *Changes in Youth*. Sofia: Centre for Youth Studies.
- Sen, A. (1997). Inequality, Unemployment and Contemporary Europe. *International Labour Review*, 136(2).
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character*. New York: W. W. Norton & Company.
- Shavit, Y. & Müller, W. (eds) (1998). *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Shaw, C.R. (1930). *The Jack Roller: A Delinquent Boy's Own Story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shaw, C.R. (1931). *The Natural History of a Delinquency Career*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shaw, C.R. & McKay, H.D. (1942). *Juvenile Delinquency in Urban Areas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shell (1970). *Questi, i giovani*. Genova: Shell Italiana.
- Siebert, M. (2006). *Integrations monitoring: State of the art in international perspective*. Bamberg: Europäisches Forum für Migrationsstudien. <http://www.efms.de>.
- Siitonen, J. & Robinson, H. A. (1998). Empowerment: Links to Teachers' Professional Growth'. In: R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (eds), *Promoting Teachers' Personal and Professional Growth* (pp.165-91). Oulu: University of Oulu, Department of Teacher Education.
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulu: Oulun yliopisto, opettajankoulutus laitos.
- Silberman, M. (ed.) (2007). *The handbook of experiential learning*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Silverman, M. (1999). *Facing postmodernity*. London: Routledge.
- Skrobanek, J. (2006). Perceived discrimination, ethnic identity and the (re)ethnicisation of youth with Turkish ethnic background. Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Sloam, J. (2004). *Political participation of young people in Europe (EUYOUPART): working paper on qualitative research findings in the United Kingdom*. Birmingham.
- Smith, D.M. (1976). The Concept of Youth Culture. A Re-evaluation. *Youth and Society*, 7(4), 347-366.
- Smith, M. & Whyte, B. (2008). Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work*, 11(1), 15-28.
- Smith, M.K. (1994). *Local Education: Community, conversation, praxis*. Buckingham: Open University Press.

- Smith, M.K. (2001). Josephine Macalister Brew: Youth work and informal education. In: R. Gilchrist, T. Jeffs & J. Spence (eds), *Essays in the History of Community and Youth Work*, Leicester: Youth Work Press.
- Smith, N., Lister, R., Middleton, S. & Cox, L. (2005). Young people as real citizens: Towards an Inclusionary Understanding of Citizenship. *Journal of Youth Studies*, 8(4), 425-443.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (SPC) (2004). In het zicht van de toekomst. Concentratie kansarme allochtonen in grote steden. Den Haag: Sociaal en cultureel rapport.
- Sokolowska, M. & Richard, A. (1990). Alternatives in the Health Area: Poland in Comparative Perspective. In: B. Deacon & J. Szalai (eds), *Social Policy in the New Eastern Europe*. Aldershot: Avebury.
- Sommier, I. (2003). *Le renouveau des mouvements contestataires à l'heure de la mondialisation*. Paris: Flammarion.
- SORA (Institute for Social Research and Analysis) (2005). Political participation of young people in Europe: Development of indicators for comparative research in the European Union (EUYOUPART). Final comparative report. Vienna: Institute for Social Research and Analysis. http://www.sora.at/images/doku/euyoupart_finalcomparativereport.pdf (Retrieved: June 2006).
- Sorlini, C. (1977). *Centri sociali autogestiti e circoli proletari giovanili di Milano*. Milan: Feltrinelli.
- Spannring, R. (2002). Youth and Employment in Europe. ECASS working paper. Colchester. Spannring, R. (2005). *Social Capital and Political Participation of Young People in Western Europe*. Unpublished dissertation. University of Vienna.
- Spannring, R. (2008). Young people's multidimensional relationship with politics: qualitative and quantitative findings. In: R. Spannring, G. Ogris & W. Gaiser (eds), *Youth and political participation in Europe. Results of the comparative study EUYOPART* (pp. 29-54). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Spannring, R. & Reinprecht, Ch. (2002). Integration and marginalisation – Young people in the Austrian labour market. *Young (Nordic Journal of Youth Research)*, 10(1), 5-23.
- Spannring, R., Wallace, C. & Haerpfer, C. (2001). Civic participation among young people in Europe. In: H. Helve & C. Wallace (eds), *Youth, Citizenship and Empowerment* (pp. 32-38). Aldershot: Ashgate.
- Spatscheck, C. (2009). The German perspective: Youth work, integration and policy. In: G. Verschelden et al. (eds), *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today* (pp. 85-94). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Spence, J. (1996). Feminism in Work with Girls and Women. *Youth and Policy*, 52: 38-53.
- Spence, J. (2007). What Do Youth Workers Do? *Communicating Youth Work*. *Youth Studies Ireland*, 2(2), 3-18.
- Spence, J. & Devanney, C. with Noonan, K. (2007). *Youth Work: Voices of Practice*, Leicester: National Youth Agency (Available at: <http://www.nya.org.uk>)
- Spranger, E. (1924/1932). *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig.
- Stafseng, O. (1994). A Critique of Slippery Theories on Postmodernity and Youth. *Udkast*, 2, 190-210.
- Stafseng, O. (1998). Youth and the Welfare State: In Light of Some Historical Youth Concepts. Plenary paper at Nordic Youth Research Symposium, Reykjavik, June 11-13.
- Stafseng, O. (1999). Trend analysis: Youth and Priority Issues for the 21st Century. In: *The Global Situation of Youth. Trends and Prospects 2000-2025*. United Nations. http://www.un.org/esa/socdev/uyin/ywywatch/globl_4.htm.
- Stafseng, O. (2001). Reflections on the development of agendas for European Youth Research. In: I. Guidikova & H. Williamson (eds), *Youth research in Europe: the next generation* (pp. 9-22). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Stauber, B., Kovacheva, S. & van Lieshout, H. (2003). Flexibility and security: The supposed dilemma of transition policies. In: L.A. Blasco, W. McNeish & A. Walther (eds), *Young people and contradictions of inclusion: Towards integrated transition policies in Europe* (pp. 243-260). Bristol: Polity Press.
- Stauber, B. & Walther, A. (2001). Misleading trajectories: transition dilemmas of young adults in Europe. *Journal of Youth Studies*, 4(1), 101-118.
- Stefanov, M. (1983a). *Studentskata mladez v Bulgaria I svetovnijat mir*. Express Information, 4, Sofia.
- Stefanov, M. (1983b). *Studentite – zhizneni planove i realisatzija*. Sofia: People's Youth Press.
- Strathern, M. (ed.) (2000). *Audit cultures: anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London: Routledge.
- Suurpää, L. & Valentim, K. (2009). Editorial, *Young (Nordic Journal of Youth Research)*, 17(1), 1-3.
- Suutarinen, S. (2006). Tietopainotteisen kansaliskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansaliskasvatus uudistetaan?. In: S. Suutarinen (ed.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste* (pp. 99-124). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sviridon, R. (1994). Youth Work in Russia and Great Britain Compared. *Youth and Policy*, 44, 70-109.
- Sykes, R. (2005). European welfare states and European Union social policy. In: H. Bochel, C. Bochel, R. Page & R. Sykes (eds), *Social Policy: Issues and developments* (pp. 317-341). New York: Pearson/Prentice Hall.
- Tabboni, S. (1986). Le radici quotidiane della rappresentazione del tempo storico. In: M.C. Belloni (ed.), *L'aporia del tempo* (pp. 121-133). Milan: Angeli.
- Talos, E. (1999). *Atypische Beschäftigung. Internationale Trends und sozialstaatliche Regelungen*. Vienna:

- Manz.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Taylor-Gooby, P. (2004). Introduction. In: P. Taylor-Gooby (ed.), *Making a European welfare state? Convergences and conflicts over European social policy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Teorell, J. (2006). Political participation and three theories of democracy: A research inventory and agenda. *European Journal of Political Research*, 45(5), 787-810.
- Teune, H. (2003). *Citizenship De-territorialized: Global Citizenship*. <http://www.ssc.upenn.edu/polisci/faculty/bios/Pubs/Teune1.doc> (Retrieved: June 2009).
- Theiss-Morse, E. & Hibbing, J. R. (2005) *Citizenship and Civic Engagement*. *Annual Review of Political Science*, 8, 227-49.
- Thole, W. (2000). *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Thomas, A. & Chang, C. (2006). *Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance*. Bensberg: Thomas Morus Akademie.
- Thomas, W.I. (1923). *The Unadjusted Girl*. Boston: Little, Brown & Co..
- Thomas, W.I. & Znaniecki F. (1918-20), *The Polish Peasant in Europe and America*. New York: Dover.
- Thompson, N. (2000). *Theory and Practice in Human Services*, 2nd edn. Buckingham: Open University Press.
- Thompson, N. (2005). *Reflective Practice*. In: R. Harrison & C. Wise (eds), *Working with young people* (pp. 95-103). London: Open University/Sage.
- Thompson, P. (2003). Disconnected capitalism: or why employers can't keep their side of the bargain. *Work, Employment and Society*, 17(2), 359-378.
- Thompson, P., Warhurst, C. & Callaghan, G. (2001). Ignorant theory and knowledgeable workers: interrogating the connections between knowledge, skills and services. *Journal of Management Studies*, 38(7), 923-942.
- Thorpe, J. (1987). *Accountability versus participation? In: M. Hughes et al., Managing education. The system and the institution*. London: Cassell Educational.
- Thrasher, F.M. (1927). *The Gang: A Study of 1,313 Gangs in Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Titarenko, L. & Rotman, D. (1998). *Social Portrait of Youth in a Transitional Society: The Case of Belarus*, paper presented at the XIVth World Congress of Sociology, Montreal, Canada, 25 July-1 August 1998.
- Tocqueville, A. de (1789-1840). *Democracy in America*. New York: Harper.
- Tomanovic, S. & Ignjatovic, S. (2006). The transition of young people in a transitional society: the case of Serbia. *Journal of Youth Studies*, 9, 269-85.
- Tomic-Koludrovic, I. & Leburic, A. (2000). *Lifestyle of Survival Strategy? Croatian Youth in the Late 1990s*, paper presented at the conference *Young People in a Risk Society*, Ljubljana, Slovenia, 30 November - 2 December 2000.
- Topalova, V. (2000). *Europe and European Identity Concepts of Young Bulgarians*. In: P-E. Mitev (ed.), *Balkan Youth and Perception of the Other*. Sofia: LIK.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <http://www.wam.umd.edu/~jtpurta/interreport.htm> (Retrieved: April 2007).
- Toth, O. (1995). *Political-Moral Attitudes amongst Young People in Post-Communist Hungary*. In: L. Chisholm, P. Buchner, H-H. Kruger & M. du Bois-Reymond (eds), *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard, Sociologie des mouvement sociaux*. Paris: Seuil.
- Treaty of European Union (1992). *Official Journal of the European Union*: C 29. <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html> (Retrieved: August 2008).
- Treaty of European Union (2008). *Official Journal of the European Union*: C 115/47. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:EN:PDF> (Retrieved: August 2008).
- Ule, M. (1988). *Youth and Ideology*. Ljubljana: DE.
- Ule, M. (2005). *Life and value orientations of contemporary youth; the challenge of change*. In: L. Machacek (ed.), *The Central European Dimension in Youth Research* (pp. 9-19). Trnava: CENYR. Ule, M. & Renner, T. (eds) (1998). *Youth in Slovenia. New Perspectives from the Nineties*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport, Youth Department.
- Ule, M., Renner, T, Ceplak, M. & Tivadar, B. (2000). *Socialna ranljivost rmladih*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport, Youth Department.
- UNICEF - Innocenti Working Paper (2007). *Innocenti Report Card 7 on Child Well-Being in Rich Countries*. Florence: UNICEF - Innocenti Research Centre.
- United Nations (2004). *World Youth Report 2003. The global situation of young people*. New York: United Nations Publication.
- United Nations Children's Fund/Monitoring in Central and Eastern Europe, the Commonwealth of Independent States and the Baltics (2000). *Young people in changing societies. Regional monitoring report 7*. Florence:

- UNICEF Innocenti Research Centre.
- van Berkel, R. & Hornemann Møller, I. (2002). *Active Social Policies in the EU: Inclusion through Participation?*. Bristol: Policy Press.
- Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage*. Paris: Nourry.
- van Lieshout, H. & Wilthagen, T. (2003). Transitional labour markets and training: rebalancing flexibility and security for lifelong learning. In: L. A. Blasco, W. McNeish & A. Walther (eds), *Young people and contradictions of inclusion: Towards integrated transition policies in Europe* (pp. 127-144). Bristol: Polity Press.
- van Nimegen, N. & Beets, G. (eds) (2005). *Demographic Monitor*. The Hague: Netherland Institute for Interdisciplinary and Demographic Research.
- Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Nickmans, G. (2006). Problems in ethno-cultural diverse educational settings and strategies to cope with these challenges. *Educational Research Review*, 1(2), 157-168.
- Verschelden, G., Coussée, F., Van de Walle, T. & Williamson, H. (eds) (2009a). *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Verschelden, G., Coussée, F., Van de Walle, T. & Williamson, H. (2009b). The history of European youth work and its relevance for youth policy today. In: G. Verschelden et al. (eds), *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today* (pp. 134-149). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Viale, G. (1978). *Il Sessantotto: Tra rivoluzione e restaurazione*. Milan: Mazzotta.
- Viiilányi, D., Witte, M.D. & Sander, U. (eds) (2007). *Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung*. Weinheim/München: Juventa.
- Vygotsky, L.S. (1962[1934]). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Waechter, F. (2004). Links und rechts kann man nicht verwechseln – Zum Verständnis eines politischen Codes bei Jugendlichen. *Diskurs: Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft*, 1, 45-54.
- Wallace, C. (2002). *Critical Review of Literature and Discourse about Flexibility*. Research report No. 1, Households, Work and Flexibility. <http://www.hfw.at> (Retrieved: November 2005).
- Wallace, C. & Bendit, R. (2009). Youth policies in Europe: Towards a classification of different tendencies in youth policies in the European Union, *Perspectives on European Politics and Society*, 10(3), 441-458.
- Wallace, C. & Bendit, R. (2011). Trends toward Europeanisation of youth policy. In: L. Chisholm, S. Kovacheva & M. Merico (eds), *European youth studies: Integrating research, policy and practice* (pp. 147-158). Innsbruck: M.A. EYS Consortium.
- Wallace, C., Datler, G. & Spanning, R. (2005). *Young people and European citizenship*. Sociological Series 68, Vienna: Institute for Advanced Studies.
- Wallace, C. & Kovacheva, S. (1998). *Youth in society. The construction and deconstruction of youth in East and West Europe*. London: Macmillan.
- Walther, A. (2005). Risks and Responsibilities: The Individualisation of Youth Transitions and the Ambivalence between Participation and Activation in Europe. *Social Work and Society*, 3(1). <http://www.socwork.de> (Retrieved: November 2005).
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 14(2), 119-139.
- Walther, A. (2007). Educated, (un)employed, activated, included – “participated”? Contradictions in supporting young people in their transitions to work. In: H. Colley, P. Boetzelen, B. Hoskins & T. Parveva (eds), *Social inclusion for young people: breaking down the barriers* (pp. 101-113). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Walther, A. (2009). ‘It Was Not My Choice, You Know?’: Young People's Subjective Views and Decision-Making Processes in Biographical Transitions. In: I. Schoon & R.K. Silbereisen (eds), *Transitions from School to Work. Globalisation, Individualisation, and Pattern of Diversity* (pp. 121- 144). Cambridge: Cambridge University Press.
- Walther, A. (ed.) (1996). *Junge Erwachsene in Europa – Jenseits der Normalbiographie?* Opladen: Leske & Budrich.
- Walther, A. et al. (1999). New trajectories of young adults in Europe. A research outline. In: CYRCE (ed.), *Intercultural reconstruction: Trends and challenges*. European Yearbook on Youth Policy and Research. Vol. 2 (pp. 61-87). Berlin: Walter de Gruyter.
- Walther, A., du Bois-Reymond, M. & Biggart, A. (eds) (2006). *Participation in transition. Motivation of young adults in Europe for learning and working*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Walther, A., Stauber, B., Biggart, A., du Bois-Reymond, M., Furlong, A., López Blasco, A., Mørch, S. & Pais, J. M. (eds) (2002). *Misleading Trajectories – Integration Policies for Young Adults in Europe?* Opladen: Leske+Budrich.
- Walther, A., Stauber, B. & Pohl, A. (2009). *Youth: Actor of Social Change. Final Report*. Tubingen: IRIS.
- Walther, A., Stauber, B., Pohl, A., Biggart, A. et al. (2004). *Youth Policy and Participation. Potentials of Participation and Informal Learning in Young People's Transitions to the Labour Market. Final Report to the European Commission*, IRIS.

- Webster, C., Simpson, M., MacDonald, R., Abbas, A., Cieslik, M., Shildruck, T. & Simpson, M. (2004). *Poor Transitions. Social exclusion and young adults*. Bristol: Policy Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). *Doing Difference*. *Gender and Society*, 9(1), 8-37.
- Westberg, A. (2004). *Forever Young? Young People's Conception of Adulthood: The Swedish Case*. *Journal of Youth Studies*, 7(1), 35-53.
- Wetzel, K. (ed.) (2006). *Ganztagbildung – Eine europäische Debatte*. Wien: Lit Verlag.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009). *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*. New York, Bloomsbury Press.
- Williamson, H. (1997). *Youth and Policy. Contexts and Consequences*. Aldershot: Ashgate.
- Williamson, H. (2002). *Supporting young people in Europe: principles, policy and practice*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Williamson, H. (2004). *The Milltown Boys Revisited*. Oxford: Berg.
- Williamson, H. (2006). *The research, policy and practice triangle: potential and problems*. In: M. Milmeister & H. Williamson (eds), *Dialogues and networks. Organising exchanges between youth field actors* (pp. 172-185). Esch/Alzette: Editions Phi.
- Williamson, H. (2007). *A complex but increasingly coherent journey? The emergence of 'youth policy' in Europe*. *Youth & Policy*, 95, 57-72.
- Williamson, H. (2008a). *European youth policy*. *Youth & Policy*, 100, 65-78.
- Williamson, H. (2008b). *Supporting young people in Europe. Volume 2*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Williamson, H. (2008c). *Youth work is a social animal, whatever its form*. *Children & Young People Now*, 10 September 2008.
- Williamson, H. (2011). *"Still deluded? Youth work interventions in the lives of 'vulnerable' young people in the 21st century"*, unpublished paper.
- Williamson, H., Afzal, S., Eason, C. & Williams, N. (1997). *The Needs of Young People aged 15-19 and the Youth Work Response*. Cardiff: Wales Youth Agency and University of Wales Research Partnership.
- Williamson, H. & Hoskins, B. (with Boetzelen, P.) (eds) (2005). *Charting the landscape of European youth voluntary activities*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Williamson, H. & Taylor, M. (2005). *Madzinga: an ethnography of an experiential and intercultural learning course through outdoor education*. http://www.kitokieprojektai.net/fimg/file/_kp_publicacijos/MADZINGA.pdf.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. Farnborough, Hants: Saxon House.
- Willis, P. (1978). *Profane Culture*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Willis, P. (1990). *Common culture*. Buckingham: Open University Press.
- Wyn, J. & White, R. (1997). *Rethinking Youth*. London: Sage.
- Wyn, J. & White, R. (2000). *Negotiating social change: the paradox of youth*. *Youth and Society*, 32(2), 165-183.
- Yates, S. & Payne, M. (2007). *'Minding the gap' between policy visions and service implementation: lessons from Connexions*. *Youth and Policy*, 95: 25-39.
- Young, I.M. (1996). *Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy*. In: S. Benhabib (ed.), *Democracy and Difference* (pp.120-35). Princeton: Princeton University Press.
- Young, K. (1999). *The Art of Youth Work*. Lyme Regis: Russell House.
- Young, M. (2008). *From constructivism to realism in the sociology of the curriculum*. *Review of Research in Education*, 32, 1-28.
- Youth Service Liaison Forum (2005). *Strategy for the Delivery of Youth Work in Northern Ireland*. Belfast: Department of Education for Northern Ireland.