

Veršlumas socialiniame darbe – profesijos bruožas ar iššūkis?

Violeta Gevorgianienė

Docentė socialinių mokslų
(edukologija) daktarė
Vilniaus universiteto Socialinio darbo katedra
Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius
Tel. (85) 266 76 10
El. paštas: anamaria@charity.lt

Silvia Fargion

Profesorė socialinių mokslų
(socialinis darbas) daktarė
Free university of Bozen-Bolzano (Italija)
Regensburger Allee 16 - viale Ratisbona, 16
39042 Brixen-Bressanone
El. paštas: silvianicoletta.fargion@unibz.it

Straipsnyje norima aptarti veršlumo kompetencijos svarbą socialiniame darbe ir apibūdinti vieną iš galimų jos plėtotės būdų. Teigiama, kad atvirumas pokyčiams, palankių galimybių identifikavimas ir kiti veršlumo kompetencijos elementai yra būdingi ir socialinio darbuotojo profesinei veiklai. Pateikiama tarptautinių intensyvių socialinio darbo kursų proceso ir rezultatų apžvalga. Aprašomame didaktiniame modelyje ryškėja trys aspektai: realios praktinės problemos sprendimas, bendradarbiavimas studentų grupėje ir vadovaujantis studentų vaidmuo mokymosi procese.

Pagrindiniai žodžiai: veršlumas, kompetencija, socialinis darbas, galimybių identifikavimas, intensyvūs kursai.

Įvadas

Socialinio darbuotojo profesija suponuoja kompleksiską veiklos lauką, nevienodas aplinkybes, dažnai – vertybių konfliktą (Lymberly, 2003, kt.). Profesinei praktikai tokiaame kontekste reikia gebėjimo lanksčiai ir kūrybiškai veikti, toleruoti neapibrėžtumą ir išnaudoti jį naujovėms diegti. Šie gebėjimai turėtų būti neatsiejama socialinio darbuotojo kompetencijos dalis, tad rengimosi profesijai etape būsimiems specialistams reikėtų sudaryti mokymosi aplinką, palankią minėtų vertybių ir gebėjimų ugdymuisi. Ar ji sudaroma mūsų šalyje, atsakyti sunku, nes straipsniuose, nagrinėjančiuose socialinių darbuotojų kompetencijas (Indrašienė, Garjonienė, 2007; Ivanauskienė, Cervin, 2009, kt.) bei profesiją reglamentuojančiuo-

se dokumentuose (Socialinio darbo studijų krypties reglamente (2008), kt.) daugiausia figūruoja klasikinės instrumentinės kompetencijos, susijusios su situacijos analize, poreikių identifikavimu ir pagalbos metodų pasirinkimu. Tačiau straipsniuose, nagrinėjančiuose veršlumo tiesiogiai, kaip sudedamojo socialinio darbo aspekto, yra minimi išteklių paieška, įgalinimas, bendradarbiavimas (Sadauskas, Leliūgienė, 2010, kt.), inovacijų diegimas (Jaskytė, Kisielienė, 2006), kurie yra ne kas kita kaip kitaip įvardyti veršlumo kompetencijos elementai. Turint galvoje sąlyginį socialinio darbo profesijos jaunumą mūsų šalyje, instrumentinių, o ne profesinio lauko neapibrėžtumą atliepančių kūrybinių kompetencijų akcentavimas yra suprantamas: vaizdžiai

kalbant, iš tiesų reikia pirmiausia išmokti gerai vaikščioti ir tik vėliau – šokti. Tačiau ilgesnę socialinio darbo profesijos istoriją turinčiose šalyse dėmesys jau krypta į inovatyvius ar kūrybinius profesijos aspektus, kuriuos trumpai būtų galima apibendrinti verslumo kompetencijos sąvoka.

Tyrimo problema – kaip ugdyti socialinio darbuotojo kompetencijas, kad jose labiau išryškėtų profesijos kūrybiškumas, mokslinėje literatūroje dažnai įvardijamas verslumo sąvoka.

Tyrimo **objektas**: tarptautinių intensyvių seminarų metu sudarytos mokymosi aplinkos tinkamumas verslumo kompetencijos plėtotei.

Tyrimo **tikslas**: įvertinti sudarytos mokymosi aplinkos tinkamumą socialinio darbo studentų verslumo kompetencijai plėtotis.

Šio **straipsnio tikslai** – apibūdinti verslumo ir socialinio darbo kompetencijų ryšį ir aptarti vieną iš galimų verslumo kompetencijos, svarbios socialinio darbo profesijoje, plėtotės modelių, apsiribojant versliems asmenims būdingų nuostatų, vertybių, gebėjimų aptarimu.

Tyrimo **metodai**: teorinė dalis grįsta problemine mokslinės literatūros analize. Empiriniai duomenys surinkti analizuojant studentų savirefleksijas ir mokymosi procese dalyvavusių straipsnio autorių stebėjimus (darant tarpinius vertinimus, fiksuojant mokymosi procesą).

Verslumo ir socialinio darbo kompetencijų ryšys

Sąvoka „entrepreneur“ yra kilusi iš prancūzų kalbos ir pažodžiui reiškia „sumanymą“. Teigiama, kad pirmą kartą ją pavartojo XIX a. ekonomistas Jean Baptiste

Say. Plačiau verslumo reikšmę teorizavo Schumpeter, įvardydamas verslininką kaip esminį ekonomikos plėtros veiksnį (Dees, 2001). Dėl verslo sąvokos sąsajos su ekonomika verslumo aptarimas socialinio darbo kontekste pirmiausia kelia minčių apie šių sričių vertybių konfliktą, juk, atrodytų, liberalios rinkos logika, kuriai būdinga konkurencija ir naudos siekimas, prieštarauja socialinių tarnybų logikai, grindžiamai viešuoju interesu, orientuotai į socialiai pažeidžiamus klientus ir kt. Bet ar iš tikrųjų toks konfliktas egzistuoja?

IFSW (2000)¹ pateiktame socialinio darbo profesijos apibrėžime skaitome, jog „socialinio darbo profesija skatina socialinę kaitą, žmonių tarpusavio santykių problemų sprendimą, teikia galimybių ir pagalbą pagerinti jų gyvenimą. Remdamasis žmogaus elgsenos ir socialinių sistemų teorijomis, socialinis darbas siekia žmonių ir jų aplinkos sąveikos darnos. Žmogaus teisių ir socialinio teisingumo principai yra svarbiausi socialinio darbo principai“. Šis apibrėžimas suponuoja socialinio darbuotojo gebėjimą bendrauti ir bendradarbiauti, spręsti problemas, inicijuoti aplinkos pokyčius, ieškoti naujų galimybių ir jomis pasinaudoti. Toliau aptariamos versliam asmeniui priskiriamos savybės ir / ar kompetencijos leidžia spręsti, kiek vadinamoji verslumo dvasia (Hjorth, 2005) dera su socialinio darbo samprata.

Pirma, Hjorth (2005), Busenitz ir kt. (2003), Chell (2007) manymu, verslumo esmė yra *palankių galimybių atpažinimas ir panaudojimas*. Kitais žodžiais, pasak Collins, Smith, Hannon (2006) ir kt., versliam asmeniui būtinas atvirumas kaitai. Si-

¹ IFSW – International Federation of Social Workers (Tarptautinė socialinių darbuotojų federacija): <http://www.ifsw.org/f38000138.html>

tuacijos, kurios yra problemiškos ir sudėtingos, verslininkui tampa atspirties tašku naujovėms ar pokyčiams pradėti. Kalbant apie socialinio darbo situaciją šalyje, ją būtų galima apibūdinti kaip labai sudėtingą tiek praktinės veiklos sąlygų, tiek klientų poreikių bei galimybių juos tenkinti konflikto požiūriu. Todėl socialinio darbuotojo gebėjimas nepalankiomis socialinėmis ir ekonominėmis sąlygomis poreikių ir išteklių konflikte išvelgti „properšą“, kurioje būtų galima diegti naują požiūrį, veiklą ar iš esmės pakeisti jau esamus, yra labai svarbus praktinio darbo sėkmei. „Jei socialiniai darbuotojai yra pakankamai kvalifikuoti teikti tiesiogines paslaugas, kodėl jie negalėtų būti tiek pat kvalifikuoti, kad kurtų joms galimybes?“ (Bent-Goodley, 2002, p. 293). Taigi akivaizdu, kad verslumas siejasi ir su *novatoriškumu bei kūrybiškumu* – gebėjimu inicijuoti naujoves, mesti iššūki tradicinei tvarkai (pgl. Ireland, Hitt, Sirmon, 2003; Collins ir kt., 2006). Hjorth (2005) verslumą apskritai apibrėžia kaip socialinį kūrybiškumą, rodantį žmogaus aistros, pramogos, žaidimo poreikį.

Tačiau socialinė aplinka visada priešinasi tam, kas nori padaryti kažką naujo. Šiuo požiūriu verslininko elgsena visada kiek deviantiška, nes jam tenka įveikti visuomenės pasipriešinimą (pgl. Goss, 2005). Socialinis darbuotojas, dirbdamas su asmeniu ar šeima, susiduria su individualiais poreikiais, unikaliomis asmens savybėmis ir dažnai – su visuomenės opozicija, kuri socialinio darbo kontekste įgauna „stigmatizavimo“, „neigiamų nuostatų“ ar „diskriminacijos apraiškų“ pavidalą. Todėl, kaip ir verslininkui, inicijuojančiam naujas technologijas, socialinio darbo specialistui tenka ieškoti naujų technologijų (darbo metodų) ir kūrybiškų nestandarti-

nių sprendimų. Deja, bet dėl ne visuomet kritiško vadybos principų, suponuojančių griežtą atsiskaitomumą, perkėlimo į socialinio darbo plotmę kūrybiniai socialinio darbuotojo sprendimai, orientuoti į santykius ir ilgalaikį pagalbos procesą, dažnai sulaukia vadovų kritikos. Naujoviškiems sprendimams dažnai reikia kvestionuoti ir institucijos taisykles, o tai taip pat kuria įtampą institucijoje ir visuomenės nesupratimą (Gevorgianienė, Švedaitė-Sakalausė, 2010).

Savo ruožtu, inovatyvios idėjos suponuoja kompetenciją ieškoti ir *rasti išteklių*, kurie leistų numatytas naujoves įgyvendinti. Pastarasis gebėjimas tiesiogiai susijęs su *projektų kūrimu* ir *įgyvendinimu*. Kitaip tariant, verslumas atsiskleidžia ne tiek ketinimais, kiek elgesiu, veiksmais ir pasiekimais (Fargion, Gevorgianiene, Lievens, 2010). Projektų rengimo kompetencija svarbi ir socialiniams darbuotojams, kurie, siekdami patenkinti asmens ar grupės poreikius, susiduria su būtinumu ieškoti išteklių kurti naują veiklą. Kartais tokie gebėjimai laikomi nevyriausybinių socialinio darbo institucijų ypatumu (Šinkūnienė, Katkonienė, 2010), tačiau, kaip pažymi Savaya, Packer, Stange, Namir (2008), Cohen (1999) ir kt., būtent dėl vyriausybinių organizacijoms būdingos biurokratijos ir perdėto stabilumo joms ypač reikia specialistų, turinčių verslininko mentalitetą, kurie gebėtų rasti išteklių ir inovatyvių sprendimų mažėjančio institucijų finansavimo, bet nemažėjančių socialinių problemų situacijoje. Maža to, gebėjimas rasti išteklių ir juos kūrybiškai panaudoti gali tapti viena iš esminių socialinio darbuotojo kompetencijų, norint, kad institucijos biudžeto dydis netaptų pagrindiniu paslaugų teikimo ir projektų kūrimo kriterijumi (Fargion ir kt., 2010).

Diegiant naujoves, socialiniam darbuotojui, kaip ir verslininkui, tenka prisiimti *riziką* (Collins ir kt., 2006). bei toleruoti *neapibrėžtumą*: greitai veikti ir susitelkti net labai dviprasmiškoms aplinkybėmis (pgl. Ireland ir kt., 2003). Teigiama, kad socialiniam darbuotojui tenkančios problemos yra „netvarkingos ir sunkiai apibrėžiamos“ (Kavaliauskienė, 2010, p. 166). Gebėjimas veikti neaiškiais aplinkybėmis dera su kita verslininkui svarbia savybe – *gebėjimu toleruoti nesėkmę*. Kiekvienam naujoviškam sprendimui reikia drąsos, nes veiksmų pasekmės ne visada yra prognozuojamos. Deja, kaip minėta, teigiamas požiūris į riziką dažnai prieštarauja socialinių paslaugų sistemos logikai (Stalker, 2003; Webb, 2006; Stanford, 2008).

Pagaliau Collins ir kt. (2006) verslumo kompetencijai priskiria ir gebėjimą kurti komandą (pasinaudojant savitarpio priklausomybe), gebėjimą įtikinti, derybų įgūdžius, kt. Šios savybės paneigia verslininkams primetamą individualizmą. Atvirkščiai, Goss (2005) teigimu, verslo sėkmė dažnai slypi ne individualaus verslininko „viduje“, o *tarpasmeninės situacijos*, kurias jis geba tinkamai išnaudoti. Kitaip tariant, žmogaus gebėjimas kurti santykius ir jais remtis yra neatsiejama gero verslininko savybė. Išryškindama socialinę verslumo dimensiją Chell (2007) primena, kad verslininkai dažnai yra gerai žinomi socialinių tinklų kūrėjai.

Be abejo, jei kalbėtume apie ekonominį verslo aspektą, rinkos dėsnių pritaikymas organizuojant socialinės paslaugas neabejotinai skatina vertybių konfliktą, nes susidaro įtampa tarp klientų poreikio tenkinimo ir institucijos intereso turėti klientų. Tačiau, Germak, Singh (2010) žodžiais, galbūt tokia situacija sukuria prielaidas

aiškiau atskirti kliento poreikius nuo kliento norų ir sudaryti galimybes mokėti už pastaruosius. Tačiau, kaip minėta, instrumentinių verslumo aspektų aptarimas nėra šio straipsnio tikslas.

Aptarti verslumo kompetencijos elementai siejasi ne tik su reikalavimais socialinio darbo profesijai, konstatuotais mūsų šalies dokumentuose (pavyzdžiui, Socialinio darbo studijų krypties reglamente, 2008), bet ir su nuostatomis, formuluojamomis Europos lygmens reikalavimuose socialinių mokslų bakaluro ir magistro pakopoms², kur teigiama, kad studentai turi įgyti intervencijos į sudėtingas, nenusipėjamas ir tarptautines situacijas gebėjimų (bakaluro pakopa) bei prisiimti atsakomybę sudėtingomis ir nenusipėjamomis situacijomis (magistro pakopa). Yra nemažai duomenų, kaip ugdyti šias kompetencijas ekonomikos srityje, (Taatila, 2010; Gibb, 2011; Draycott, Rae, 2011; kt.), tačiau straipsnių, kuriuose būtų aprašomos socialinių darbuotojų verslumo kompetencijos ugdymo būdai, mažai (Bent-Goodley, 2002; Fargion ir kt., 2010). O verslumo kompetencija (jei ir ugdoma, tai dar iki galo nesuvokta) galbūt padėtų socialiniams darbuotojams pereiti nuo reaktyvios pozicijos – paslaugų organizavimo sudėtingose situacijose atsidūrusiems žmonėms – į proaktyvią poziciją, kritiškai reflektuojant ir kūrybiškai pasinaudojant patirtimi, žiniomis ir gebėjimais išvengti sudėtingų situacijų (Fawcett, Hanlon, 2009). Toliau aprašomas vienas iš galimų socialinių darbuotojų kompetencijos ugdymo modelių, išlaikęs dvejų metų išbandymą.

² Tuning Sectoral Framework for Social Sciences. 2010, p. 17–22.

Socialinio darbo studentų verslumo kompetencijos ugdymas: tarptautinės programos patirtis

2009 metais Vilniaus universiteto Socialinio darbo katedra inicijavo *Erasmus* projektą „INVEST“ („Inovacijos, verslumas ir naujos iniciatyvos socialinio darbo studijose“), kuriame, be VU, dalyvavo šešių Europos šalių universitetai: Seinajoki taikomųjų mokslų universitetas (Suomija), Tartu universiteto Parnu koledžas (Estija), Dresdeno taikomųjų mokslų universitetas (Vokietija), Koburgo taikomųjų mokslų universitetas (Vokietija), Trento universitetas (Italija)³. Svarbiausias projekto tikslas buvo sukurti socialinio darbo studentų verslumo kompetencijai ugdytis palankią mokymosi aplinką, taikant inovatyvius tarpdisciplininius studijų metodus. Intensyvūs kursai jau vyko trijose šalyse – Lietuvoje, Suomijoje ir Estijoje. Kasmet kursoje dalyvavo apie 40 bakalauro pakopos 3–4 kursų studentų (po 5–6 iš kiekvienos šalies). Toliau apibendrintai aprašomas intensyvių kursų procesas ir rezultatai.

Didaktinis verslumo plėtotės modelis

Pagrindinis intensyvių dešimties dienų kursų tikslas – trijų verslumo kompetencijos elementų – 1) atvirumo kaitai, 2) gebėjimo rasti naujovišką sprendimą sudėtingomis situacijomis bei 3) tarpkultūrinio bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų – plėtotė. Šie aspektai buvo pasirinkti remiantis verslumo kompetencijos struktūra bei socialinio darbo profesijos paskirtimi, kurią trumpai būtų galima apibrėžti kaip žmonių ir aplinkos sąveikos harmonizavimą nepalankiomis ir prieštaringomis sąlygomis. Minėtų gebėjimų, kurie yra

sudedamieji verslumo kompetencijos elementai, plėtotėi buvo sukurta atitinkama mokymosi aplinka ir numatyti aktyvieji darbo metodai.

Didaktinio kursų modelio galima išskirti tris pagrindinius aspektus, kurie sudarė edukacines prielaidas numatytiems socialinio darbuotojo verslumo kompetencijoms plėtotis: teorinių žinių pritaikymą realiai socialinio darbo praktinei problemai spręsti, bendradarbiavimą tarpkultūrinėje grupėje ir vadovaujantį studentų vaidmenį mokymosi procese. Pasirinkti mokymosi aplinkos elementai iš dalies susiję su svarbiausiais verslumo ugdymo metodais, kuriuos išskyrė Mwasalwiba (2010), atlikęs išsamią literatūros analizę verslumo kompetencijos ugdymo tema: tarp trijų svarbiausių – atvejo analizė (kurią galima prilyginti probleminės situacijos analizei šių kursų kontekste) ir grupinės diskusijos.

Studentų darbo kursų metu tikslas – problemos, kurią suformulavo konkreti priimančios šalies socialines paslaugas teikianti institucija, sprendimas parengiant inovacinį projektą. Jau parengiamajame etape (prieš programos pradžią) kursus organizuojančios šalies dėstytojai sudarė bendradarbiavimo sutartį su šešiomis socialinio darbo paslaugas teikiančiomis institucijomis, o kiekvienos institucijos specialistai apibūdino savo veiklos pobūdį ir sunkumus, susijusius su kuriuo nors socialinio darbo aspektu – klientais, veikla, finansų trūkumu, vadybos problemomis ar pan. Siekiant, kad studentai pažintų problemų sprendimą iš skirtingų perspektyvų, buvo pasirinktos trijų tipų institucijos – valstybinės, nevyriausybinės ir privačios. Kiekvienas studentas pasirinko po vieną įstaigą, su kuria bendradarbiaus kursų metu. Taip dar prieš kursų pradžią

³ Antraisiais metais italų partneriams pakeitus universitetą – Bozen-Bolzano universitetas, Italija

susidarė multikultūrinės, prie konkrečios institucijos ir jos problemos „prisirišusios“ darbo grupės. Siekiant, kad studentai giliau išnagrinėtų pasirinktą socialinio darbo lauką ir geriau suprastų kitų šalių situaciją, paskirtas namų darbas: iki kursų pradžios studentai turėjo išsamiai išanalizuoti panašaus tipo institucijų veiklą savo šalyje ir jose naudojamus analogiškų problemų sprendimo būdus. Kiekvienos grupės studentai, naudodamiesi interneto platforma, virtualiai susipažino su vienas kito patirtimi pasirinktoje socialinio darbo srityje ir pasirengė spręsti realią problemine situaciją kursus organizuojančioje šalyje. Kursų pradžioje visos studentų grupės turėjo progą pusdieniui nuvykti į pasirinktą instituciją, bendrauti su darbuotojais, vadovybe, klientais, tai yra susipažinti su problema iš arčiau. Po dešimties intensyvaus darbo dienų auditorijose projektas, siūlantis būdą problemai spręsti, turėjo būti pristatytas socialinio darbo institucijai, o šios darbuotojai turėjo įvertinti pasiūlytas idėjas ir kartu su studentų darbo grupe aptarti galimybes įgyvendinti šį projektą.

Kuriant intensyvių kursų ugdomąją paradigmą buvo remiamasi požiūriu, kad verslumo kompetencijai būtinas gebėjimas dirbti ir bendradarbiauti su partneriais, tai yra geri bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžiai. Prielaidą šiems gebėjimams formuoti sudarė multikultūrinė studentų grupė, kurios nariai turėjo bendrą tikslą, tačiau skirtingą akademinę, praktinę ir bendravimo patirtį. Grupės multikultūriškumas atspindėjo realią situaciją, su kuria susiduria socialiniai darbuotojai kasdienėje praktikoje – jiems dažnai tenka dirbti su kultūriniu, etniniu, socialiniu požiūriu skirtingais klientais ir jų grupėmis. Be to,

socialinio darbo profesionalai, būdami tarpininkai tarp kitų sričių specialistų, dažnai dirba tarpdisciplininėse komandose, todėl privalo išmanyti grupės dinamikos procesus, kurti tarpasmeninius santykius, gebėti motyvuoti partnerį, suteikti grįžtamąjį ryšį ir adekvačiai reaguoti į kitų vertinimą. Prielaidas šių gebėjimų bei asmeninių savybių vystymuisi intensyvios savaitės metu ir sudarė kultūriniu požiūriu mišri grupė, kurioje studentai dirbo, dalydamiesi vaidmenimis, atsakomybe ir lyderyste.

Trečiasis didaktinės paradigmos aspektas – studentų ir dėstytojų vaidmenų pasikeitimas. Laikytasi nuostatos, kad kiekviena darbo grupė turi prisiimti atsakomybę už savo mokymosi procesą. Dėstytojas, kuruojantis grupę, jos darbe dalyvavo daugiausia kaip stebėtojas, rečiau – kaip moderatorių. Tačiau, atsižvelgiant į kultūrinę grupės įvairumą ir savižinos reikšmę verslumo kompetencijos plėtotei (Draycott ir kt., 2011), dėstytojui teko kitas svarbus vaidmuo – sudaryti studentams progų reflektuoti savo mokymąsi ir bendravimą. Šiems tikslams pasiekti organizuotos dvi tarpinės vertinimo sesijos: pirmoji – darbo grupėse, antroji – nacionalinėse grupėse. Šių seminarų metu dėstytojo vadovaujami studentai turėjo galimybę aptarti, įvertinti ir plėtoti tarpkultūrinės komunikacijos ir tarpasmeninio bendravimo gebėjimus.

Siekiant suteikti gilesnį teorinį pagrindą numatytų kompetencijų plėtotei, organizuotos ir trys teorinės paskaitos – jos siejosi su verslumo kompetencijos samprata, tarpkultūrinio bendravimo ir bendradarbiavimo ypatumais bei projektų rengimo strategija. Paskaitų medžiaga padėjo studentams apmąstyti jiems sudarytą mokymosi situaciją ir suteikė praktinės problemos sprendimo galimybių išvalgų.

Mokymosi proceso ir rezultatų refleksija

Verslumo kompetencijos ugdymas, dėstytojų grupės įsitikinimu, prasidėjo tą akimirka, kai studentai pateikė prašymus dalyvauti programoje. Šis veiksmas rodė asmenį motyvaciją, kuri yra svarbi verslumo prielaida, nes tik akstina veikti turintis asmuo geba imtis pokyčių (Harkema, Schout, 2008). Gibb (2011) manymu, emocijos, entuziazmas, „gyvenimo jausmas“ pernešdami dažnai ignoruojami verslumo ugdymo studijose, nors galimybių veikti atradimas, rizikos jausmas, neapibrėžtumo keliami iššūkiai visada suponuoja ne tik kognityvinį, bet ir emocinį santykį su veikla. Vis dėlto svarbiausias kompetencijų plėtotę motyvuojantis veiksnys buvo reali socialinio darbo problema, kurią pateikė projekte dalyvaujanti socialinio darbo institucija.

Mokymasis su kitais ir iš kitų. Atsižvelgiant į institucijos tipą ir veiklos pobūdį problemos buvo suformuluotos skirtingos. Keletas pavyzdžių: imigrantų motyvacijos mokytis priėmusios visuomenės kalbą, pažinti jos tradicijas stoka (Pabėgėlių centras); vaidmenų ir pareigų pasiskirstymo tarp klientų problema (Psichikos ligomis sergančiųjų asociacija); tėvų įtraukimas į vaiko priežiūrą ir bendravimą (Atvira vaiko dienos priežiūros tarnyba) ir kt. Vienos problemos buvo daugmaž tipiškos, pažįstamos visų šalių studentams, kitos rodė šalies sociokultūrinę situaciją ir buvo mažiau suprantamos. Tačiau, nepaisant problemos pažintumo laipsnio, studentų laukė iššūkis susitarti dėl problemos sprendimo būdų kitos šalies socialinės situacijos kontekste. Juk programoje dalyvavusios šalys skyrėsi ne tik socialinio darbo profesijos istorija, bet ir socialine ir ekonomine situacija, be

kita ko, suponuojančia ir skirtingas investicijas į socialinės apsaugos sritį, taigi ir skirtingą požiūrį į problemos sprendimo galimybes. Siekdami rasti išeitį, studentai turėjo dalytis teigiama patirtimi, aptarti galimus metodus, siūlyti, kaip tokio pobūdžio problema būtų sprendžiama jų šalies socialinio darbo praktikoje. Šiuo požiūriu grupėse vyko aktyvus probleminis mokymasis, kurio bruožai – savarankiškas darbas, bendradarbiavimas, dalijimasis praktine patirtimi ir teorinėmis žiniomis (Plowright, Watkins, 2004). Kita vertus, studentų mokymosi procesą galima vadinti ir patyrimo mokymusi, nes mokymosi situacija suteikė „proga gilinti žinias, ugdyti vertybes ir gebėjimus, proaktyviai siejant teoriją, tyrimus ir praktinę išmintį su realia situacija“ (Horwath, Thurlow, 2004, p. 10). Mokymasis ne „apie“ galimybių išnaudojimą, bet pasinaudojimas galimybėmis „čia ir dabar“ yra viena iš svarbiausių verslumo plėtotės prielaidų (Harkema ir kt., 2008; Taatila, 2010; Gibb, 2011; kt.). Be to, pasak Taatila (2010) ir kt., mokymasis realiomis situacijomis nėra nei indukcinis, nei dedukcinis, bet abdukcinis procesas, kurio metu, reflektuojant įgytą patirtį, kuriamos naujos žinios: „verslus studentas nuolat mokosi per realią patirtį ir rasdamas kūrybiškus kylančių problemų sprendimus kuria naują asmeninį žinojimą“ (p. 56).

Ieškant institucijai kilusios problemos sprendimo, kiekvienoje grupėje susiformavo žinių ir idėjų rezervuaras, iš kurio, renkant projekto pasiūlymus, studentams teko pasirinkti kelis svarbiausius. Tačiau, pasak Taatila (2010), būtent tokie ir yra realaus gyvenimo projektai: būtinybė rinktis iš kelių kintamųjų moko, kad problema gali turėti daug sprendimų. Maža to, pasirinktasis kelias nebūtinai yra sėkmingas. Rizikos ir

nesėkmės toleravimas apskritai yra vienas iš verslumo kompetencijos ugdymo ypatumų – daugelis autorių pripažįsta, kad mokymasis nevyksta vien per sėkmės patyrimą, o gebėjimas pasimokyti iš nesėkmės yra ne mažiau svarbus (vgl. Taatila, 2010). Šiame projekte klaidingo sprendimo priėmimo riziką didino ir tai, kad mokymosi situacija nebuvo pakankamai apibrėžta, nes tik vienas iš grupės (priimančios šalies atstovas) gerai žinojo socialinio darbo savo šalyje ypatumus. Vis dėlto ir toks neapibrėžtumas buvo laikomas mokymosi situacijos pranašumu, nes, kaip minėta, verslūs žmonės turi gebėti priimti sprendimus prieštarinę informaciją teikiančiomis situacijomis.

Darbu grupėje reikėjo tarpasmeninio bendravimo gebėjimų, pakantumo kitaip manančiam, atvirumo naujovėms ir gebėjimo pakoreguoti savo paties žinių ir nuostatų „žemėlapi“. Šiuo požiūriu situacija buvo ypač palanki atvirumo kaitai ir profesinės savižinos plėtotei. Visų pirma studentams teko aptarti teorines perspektyvas, kuriomis įprasta remtis skirtingų šalių socialinio darbo lauke, bei pasitikslinti tarptautiniame socialinio darbo diskurse vartojamas sąvokas: bendraudami negimtają anglų kalba, studentai dažnai suteikdavo skirtingą reikšmę tai pačiai sąvokai, ir atvirkščiai: todėl klausimas „*what do you mean by saying?*“ – „*ką turi galvoje sakydamas...*“ buvo dažnas. Pasak vienos studentės, refleksijoje apibrėžusios savo tarpasmeninę patirtį, – „*sun- kiausia buvo tai, kad mano grupės nariai ne visuomet teisingai suprasdavo, ką noriu pasakyti*“. Pagal Harkema ir kt. (2008), tam, kad mokymosi situacija būtų efektyvi, ji turi stimuliuoti informacijos paiešką ir jos „prasmės tyrimą“, besimokantieji turi gauti kuo daugiau progų susidurti su naujomis žiniomis ir patirtimi, o nauja prasmė ir

supratimas turi būti įgyti asmeniniu atradimu. Tai yra informacija turi būti ne pasyviai išdėstoma, o gaunama interakcija, derybomis, klausimais ir kitais būdais. Kita vertus, naujoviškų sprendimų paieška visada yra emocionaliai motyvuota, todėl diskusijos buvo emocionalios, aistringos ir joms buvo nesvetimas Hjorth (2005) minėtas žaidimo elementas.

Kaip minėta, svarbiausias dėstytojo vaidmuo šioje programoje buvo tinkamai organizuoti visą mokymosi procesą, tačiau intensyvios savaitės eigoje studentai dirbo grupėse savarankiškai, keisdami lyderio pareigomis. Pasak Taatila (2010), ugdant verslumą svarbu, kad besimokantiems nebūtų ryškiai vadovaujama iš išorės, bet jie patys vadovautų sau. Tokia sąlyga svarbi, prisiminus, jog inovacijos diegiamos „degančia širdimi“, kitaip sakant, remiasi asmeniniu interesu, entuziazmu ir stipria vidine motyvacija. Tačiau tokia mokymosi situacija, kaip rodo tyrimai (Harkema ir kt., 2008), studentų suvokiama kaip sudėtinga, nes, pripratę prie vadovaujančio dėstytojo vaidmens auditorijose, jie jaučia diskomfortą, kai prie tikslo reikia eiti pačių pasirinktu keliu. Be abejonės, tokia situacija suponavo ir riziką dėl projekto kokybės – ar ras studentai bendrą sprendimą įvairiausių metodų, galimybių, atvejų rezervuare, ar pavyks laiku parengti projektą ir koki? Kokybės aspektą nedaug kuravo dėstytojai, prieštaringomis situacijomis išterpdami patikslinančiais klausimais, perfrazuodami išsakytas mintis.

Iššūkių ieškant sprendimų

Studentų grupių veiklos rezultatas buvo pasiūlymų paketas, pavadintas projektu. Rengiant projektus, išaiškėjo keletas įdomių dalykų.

Pirma, studentai kritiškai vertino ne tik savo pačių siūlymus, derindami juos su šalies socialinio darbo situacija, bet ir išdrįso kvestionuoti pačių socialinio darbo institucijų suformuluotas problemas. Pavyzdžiui, dienos centro darbuotojams paminėjus, kad jie neranda būdų motyvuoti labai sutrikusio intelekto jaunuolius darbui, studentai išreiškė abejonę, ar apskritai būtina, kad šie asmenys dirbtų bendruomenėje? Savo ruožtu, jaunuoliai rado kitų institucijos veiklos trūkumų, kuriuos identifiko apsilankymo metu. Todėl šios grupės projektas susitelkė į centro darbuotojų tarptautinių ryšių ir ryšių su kitomis panašiomis institucijomis plėtrą. Panašūs atvejai rodė, kad studentai sugebėjo pakilti virš konkrečios lokalios situacijos ir pasiūlyti inovatyvių, stereotipus laužančių sprendimų.

Antra, studentams buvo sudėtinga suprasti kai kurias šalies tradicijas, pavyzdžiui, požiūrį į šeimą ir jos vaidmenį ugdant vaiką. Lankydami privatoje vaiko globos institucijoje Suomijoje (globojančioje elgesio sutrikimų turinčius vaikus ir jaunuolius), tiek Lietuvos, tiek kitų šalių studentai negalėjo suvokti, jų žodžiais, atsainumo, su kuriuo institucijos darbuotojai kalbėjo apie labai retą tėvų apsilankymą centre, ir konstatavo darbuotojų pastangų skatinti tėvų glaudesnę bendravimą su savo vaikais trūkumą. Institucijos suformuluota problema buvo susijusi su etine dilema – kaip spręsti privatoje erdvės neperžengimo ir kartu vaiko kontrolės klausimą, – tačiau rengiant pasiūlymų paketą, studentų žvilgsniai vis kryptavo į tėvų ir vaikų bendravimo reikšmę ir būdą, kaip tą bendravimą sustiprinti, iešką. Taip tradicinės, šiuo atveju – šeimos – vertybės trukdė studentams ieškoti netradicinių, modernių problemos įveikos būdų.

Trečia, buvo situacijų, kurios atrodė sunkiai išsprendžiamos ne tik pačioms institucijoms, bet ir tarptautinėms studentų grupėms. Dauguma tokių atvejų buvo susiję su psichikos ligomis sergančiais ar sutrikusio intelekto klientais: kaip paskatinti jų aktyvumą, kaip išplėsti siūlomos veiklos įvairovę, kuo užpildyti laisvalaikį? Su panašiomis situacijomis susidūrusioms studentų grupėms teko patirti tai, ką straipsnio pradžioje pavadino „gebėjimu patirti nesėkmę“. Vis dėlto, negalėdami rasti racionalių sprendimų, nes jų spektrą ribojo klientų negalia, studentai įstengė peržengti institucijos nubrėžtus rėmus ir rekomendavo veiklą ne institucijos viduje, bet už jos ribų, rasdami būdą integruoti klientus į bendruomenės pramogas.

Ketvirta, sudėtingomis buvo įvardytos ir tos situacijos, kuriomis, pasak pačių studentų, „viskas jau yra išbandyta“... Tokiais atvejais reikėjo ne pasinaudoti turimu metodu, darbo būdų arsenalu, bet kurti naujus. Štai, neatradę naujų veiklos būdų pagyvenusiems žmonėms (visi galimi, regis, jau buvo išbandyti), studentai pasiūlė senyviems klientams gyvūnų terapiją, o institucijos darbuotojams – superviziją kaip profesinės paramos būdą.

Mokymosi į(si)vertinimas. Intensyvios programos proceso ir rezultatų įvertinimas buvo trejopas: a) studentai atliko savirefleksiją, įvertindami numatytą verslumo kompetencijų plėtrą, b) galutinį veiklos produktą (projektą) įvertino jo užsakovas – socialinio darbo institucija, c) dėstytojų grupė įvertino bendrą projekto sėkmę ir išryškėjusius organizavimo bei proceso trūkumus.

Savirefleksija labai svarbi savo gebėjimams suvokti, apibendrinamosioms išvadoms formuluoti, vertybėms, prielaidoms, kurios daro įtaką asmens požiūriui į situa-

ciją, atpažinti ir glaudžiai susijusi su savęs įvertinimu. Šiame procese studentas kritiškai permašto ir įprasmina sėkmės bei nesėkmės ir kuria naują žinojimą, atsižvelgdamas į asmeninį interesą ir veiklos tikslą. Marienau (1999) duomenimis, refleksija skatina ne tik instrumentinių (susijusių su veikla) ir tarpasmeninių gebėjimų vystymąsi, bet ir autonomiją bei gilesnį įsipareigojimą veiklos kokybei. Reflektuodami įgytą patirtį, visi studentai pripažino, kad darbas tarptautinėje grupėje ieškant inovatyvių sprendimų buvo labai reikšmingas jų bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų plėtrai, suprasti, kad viena problema gali turėti daug sprendimų, gebėjimui išvelgti galimybę ten, kur kiti mato problemą, pan. Studentai teigė, kad mokymosi tarptautinėje grupėje situacija privertė juos peržiūrėti savo kultūrinius stereotipus ir, atrodė, savaime suprantamus įsitikinimus (pavyzdžiui, jiems teko pakoreguoti įsitikinimą, kad visose šalyse vienodai pozityviai vertinamas savanorių darbas). Dauguma pripažino, kad pasinėrimas į kitos šalies socialinio darbo lauką paskatino naujai pažvelgti į savo profesinį pašaukimą.

Reikia pripažinti, kad ne visi projektai buvo vienodai teigiamai įvertinti su jais susipažinusiose praktikos institucijose. Tačiau net ir tais atvejais, kai institucijos darbuotojams kildavo abejonių, ar įmanoma šias idėjas įgyvendinti, pripažinta, jog buvo naudinga savo situaciją pamatyti tarptautinėje perspektyvoje. Tam tikrais atvejais savo darbu jautėsi nusivylę ir patys studentai: jų teigimu, jie svajojo, kad jų pasiūlymai nedelsiant paskatins pokyčius institucijoje, tačiau realybėje tai pasirodė ne visada įmanoma. Taip būdu, ir baigiamajame kursų etape daliai studentų teko mokytis toleruoti nesėkmę.

Intensyvios programos organizatoriai – minėtų septynių Europos universitetų dėstytojai – teigiamai įvertino vykusį mokymosi procesą ir jo rezultata – išryškėjusią studentų „verslumo dvasią“, kartu konstatavo, kad naujas dėstytojo vaidmuo – ne grupės vadovo, o nešališko dalyvio – buvo naudingas ir jų pačių kompetencijos plėtrai. Vis dėlto buvo pripažinta, kad sukurtą mokymosi situaciją vadinti tikru patyrimo mokymusi galima su išlyga – stigo daugiau kontaktų su praktikos institucija ir realių galimybių sukurtus projektus įgyvendinti. Be to, sąvoka „projektas“, vartota darbo tikslui apibrėžti, nors ir dešimt suponavo „pasiūlymų paketa“, angažavo studentus rengti realų projektą. Vis dėlto tai padaryti per dešimt darbo dienų, žinoma, buvo neįmanoma. Šiuo požiūriu studentų pasinėrimas į probleminę socialinio darbo situaciją iš dalies buvo realybės simuliacija, tačiau turint galvoje, kad šios srities profesionalai dirba su žmonėmis, realios intervencijos į žmonių situaciją organizavimas mokymosi tikslu būtų nekorektiškas.

Išvados ir apibendrinimas

- Verslumo kompetencija gali būti apibrėžta kaip asmeninių savybių, vertybių ir gebėjimų derinys, kurių pagrindas – atvirumas naujovėms, gebėjimas identifikuoti naujas galimybes, prisiminti riziką ir inicijuoti pokyčius. Šiuo požiūriu verslininkai laikomi pokyčių visuomenėje veiksniais.
- Profesinei socialinių darbuotojų veiklai sudėtingomis ir dažnai neapibrėžtomis socialinėmis situacijomis reikia iš jų gebėjimo priimti sprendimus prieštaringos informacijos fone, rinktis iš konfliktuojančių kintamųjų, toleruoti riziką ir skatinti probleminės situacijos pokyčius.

- Nepaisant aiškių verslininko ir socialinio darbuoto veiklos panašumų, pastarojo kompetencija retai apibrėžiama iniciatyvumo, verslumo, rizikos toleravimo sąvokomis. Nors socialinio darbo studijų programose įvardijami tradiciniai profesijos gebėjimai – poreikių identifikavimas, problemos nustatymas, pokyčių inicijavimas – gali būti suprantami kaip verslumo kompetencijos elementai, vis dėlto verslume slypintis socialinis kūrybiškumas tėra retokai išryškinamas socialinio darbo profesijos aspektas.
- Intensyvių kursų patirtis parodė, kad verslumo kompetencijai ugdytis palanki edukacinė aplinka (ir socialinio darbo studijų kontekste) turėtų apimti praktinį, patyrimo mokymąsi, realios problemos, inicijuojančios pokyčius, sprendimą tarptautinėje grupėje, kurioje mokymuisi vadovauja patys studentai.

Apibendrinant tarptautinių kursų rezultatus – patobulėjusius studentų bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius, jautrumą naujoms galimybėms, entuziazmą inicijuoti pokyčius, – derėtų klausti: ar tai ir yra verslumas ir ar šito reikia mokytis būsimiesiems socialiniams darbuotojams? Be abejonės, klasikinės socialinio darbo teorijos, praktinės veiklos metodai ir profesijos etiniai principai visada liks profesinės kompetencijos pagrindas. Tačiau daugelio verslumą tiriančių autorių nuomone, verslumo kompetencija yra tarsi „pridėtinė vertė“ – ji suteikia papildomą svorį

kiekvienos profesijos gebėjimams (Gibb, 2011, kt.) ir toli gražu nėra siejama vien su specifinėmis ekonominėmis žiniomis. Juk tai, ko mokėsi studentai intensyvių kursų metu, visiškai atitinka jų profesijos lauką. Socialiniai darbuotojai ir yra tie, kurie, kaip ir verslininkai, privalo nuolat „kurti sprendimus“: socialinis pasaulis pernešyng neapibrėžtas, kad šie sprendimai jame tiesiog būtų (jei, žinoma, pasak Muller (2009), specialistai netampa „socialiniais biurokratais“). Socialiniai darbuotojai, kaip ir verslininkai, turi gebėti įtikinti kitus keisti ar keistis, toleruoti prieštarinę informaciją ir konfliktinius reikalavimus. Kaip ir verslininkai, jie laikomi „pokyčių veiksniais“. Tad galbūt į studijų programas reikėtų drąsiau integruoti žinias, vertybes ir gebėjimus, kurie suponuotų verslumo kompetencijos plėtrą, bei įvardyti jau ugdomus verslumo kompetencijos elementus, kad būsimi profesionalai atrastų naujus profesijos aspektus ir drąsiau pripažintų jos kūrybiškumą. Pažvelgę į save kaip inovacijų diegėjus, kūrybinių sprendimų iniciatorius, socialiniai darbuotojai galbūt rastų savyje galių nutraukti kitų profesijų atstovų diktatą, sprendžiant, kokia turėtų būti socialinio darbo praktika (Bent-Goodley, 2002). Suvoktas naujas savo vaidmuo galėtų pagerinti socialinių darbuotojų įvaizdį visuomenėje, padidinti jų profesinį orumą ir prisidėti prie profesijos plėtos. Ši procesą vertėtų pradėti, nors, kaip ir verslo žmonėms, jo metu gali tekti įveikti visuomenės ir net valdžios institucijų opoziciją.

LITERATŪRA

Bent-Goodley T. B. Defining and conceptualizing social work entrepreneurship. *Journal of Social Work Education*, 2002, 38(2), p. 291–302.

Busenitz L. W., West G. P. III, Shepherd D., Nelson T., Chandler Gaylen N. and Zacharakis A. Entrepreneurship research in emergence: past trends

and future directions. *Journal of Management*, 2003, 29, p. 285.

Chell E. Social enterprise and entrepreneurship: towards a convergent theory of the entrepreneurial process. *International Small Business Journal*, 2007, 25; p. 5.

Cohen B. J. Fostering innovation in a large human services bureaucracy. *Administration in Social Work*, 1999, 23(2), p. 47–59.

Collins L. A., Smith A. J., Hannon P. D. Applying a synergistic learning approach in entrepreneurship education. *Management Learning*, 2006, Vol. 37(3), p. 335–354.

Dees J. G. The meaning of social entrepreneurship revisited. Working Paper, Stanford: Stanford University Graduate School of Business. [Online]. Prieiga: http://www.fuqua.duke.edu/centers/case/documents/dees_SE.pdf

Draycott M., Rae D. Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, Vol. 17, No. 2, 2011, p. 127–145.

Fargion S., Gevorgianiene V., Lievens P. Developing Entrepreneurship in Social Work through International Education. Reflections on a European Intensive Programme. *Social Work Education*, 2010, prieiga per internetą: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a931186459>.

Fawcett B., Hanlon M. The „return to community“: challenges to human service professionals. *Journal of Sociology*, 2009, 45(4), p. 433–444.

Gevorgianienė V., Švedaitė-Sakalausė B. Moral dilemmas in outreaching social work: case of Lithuania in an international perspective. *Sveikatos ir socialinių mokslų taikomieji tyrimai: sandūra ir sąveika*. Klaipėdos valstybinė kolegija, 2010, Nr. 1 (70), p. 13–20.

Germak A. J., Singh K. K. Social entrepreneurship: changing the way social workers do business. *Administration in Social Work*, 2010, 34, p. 79–95.

Gibb A. Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 2011, Vol. 17, No. 2, p. 146–165.

Goss D. Entrepreneurship and „the social“: towards a deference-emotion theory. *Human Relations*, 2005, 58, 617.

Harkema S. J. M., Schout H. Incorporating Student-Centred Learning in Innovation and Entrepreneurship Education. *European Journal of Education*, 2008, Vol. 43, No.4, p. 513–525.

Hjorth D. Organizational entrepreneurship: with de Certeau on creating heterotopias (or spaces to play). *Journal of Management Inquiry*, Vol. 14, No. 4, December 2005, p. 386–398.

Horwath J., Thurlow C. Preparing Students for Evidence-based Child and family Field Social Work: an Experiential Learning Approach. *Social Work Education*, 2004, 23(1), p. 7–24.

Indrašienė V., Garjonienė D. L. Socialinių darbuotojų kompetencijų vertinimas atestacijos metu. *Socialinis ugdymas*, 2007, Nr. 4 (15), p. 67–82.

Ireland D. R., Hitt M. A., Sirmon D. G. A model of strategic entrepreneurship: the construct and its dimensions. *Journal of Management*, 2003, 29(6), p. 963–989.

Ivanauskienė V., Cervin S. Socialinio darbo praktinių gebėjimų lavinimas mokomojoje praktikoje. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 2009, 4(1), p. 85–94.

Jaskyte K., Kisieliene A. Organizational factors, leadership practices and adoption of technological and administrative innovations: an exploratory study of Lithuanian nonprofit social service organizations. *European Journal of Social Work*, 2006, Vol. 9, No. 1, p. 21–37.

Kavaliauskienė V. Refleksijos kultūra – socialinio darbuotojo profesinės veiklos raiškos aspektas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, T. 25, 2010, p. 159–171.

Lymberly M. E. F. Negotiating Contradictions between Competence and Creativity in Social Work Education. *Journal of Social Work*, 2003, 3(1), p. 99–117.

Marienu C. Self-assessment at work: outcomes of adult learners' reflections on practice. *Adult Education Quarterly*, 1999, 49(3), p. 135–146.

Muller B. Teaching social work is teaching to ask questions: an inter-subjective approach to social work practice. *Journal of Social Work Practice*, Vol. 23, No. 2, p. 147–157.

Mwasalwiba E. S. Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 2009, Vol. 52, No. 1, 2010, p. 20–47.

Sadauskas J., Leliūgienė I. Socialinio darbuotojo kompetencijos veikti bendruomenėje struktūra. *Socialinis darbas*, 2010, Nr. 9(2), p. 56–63.

Savaya R., Packer P., Stange D., Namir O. Social entrepreneurship: capacity building among workers in public human service agencies. *Administration in Social Work*, 2008, 32 (4), p. 65–86.

Socialinio darbo studijų krypties reglamentas. *Valstybės žinios*, 2008-04-19, Nr. 45-1706.

Stalker K. Managing Risk and uncertainty in social work. A literature review. *Journal of Social Work*, 2003, 3(2), p. 211–233.

Stanford S. Taking a stand or playing it safe?: resisting the moral conservatism of risk in social work practice. *European Journal of Social work*, 2008, 11(3), p. 209–220.

Tuning Sectoral Framework for Social Sciences. 2010, p. 17–22. Prieiga per internetą: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=202&Itemid=227>

Šinkūnienė J. R., Katkonienė A. Socialinių darbuotojų profesinės veiklos motyvacijos veiksniai. *Socialinis darbas*. Mokslo darbai, 2010, Nr. 9(1), p. 64–73.

Taatila V. P. learning entrepreneurship in higher education. *Education+Training*, 2010, Vol. 52, No. 1, p. 48–61.

Webb S. A. *Social work in a risk society: social and political perspectives*: Palgrave Macmillan, Houndsmills, 2006.

Webb S. A. *Social work in a risk society: social and political perspectives*: Palgrave Macmillan, Houndsmills, 2006.

ENTREPRENEURSHIP IN SOCIAL WORK: A PROFESSIONAL FEATURE OR A CHALLENGE?

Violeta Gevorgianienė, Silvia Fargion

S u m m a r y

The competence of a social worker traditionally presupposes certain instrumental capacities – to identify needs, organize help and assess outcomes. The creative nature of the profession is often undermined. The article explores the possibility of reconciling two different competencies: the one of an entrepreneur and the other of a social worker. The authors aim to compare the values and skills required in both professional fields and, through an example of the intensive course, to offer one of educational models of the developing entrepreneurial competence.

Firstly, the concept of entrepreneurship is discussed underlining the similarities between the activities in two fields: social work and entrepreneurship. It is argued that the so-called “entrepreneurial mindset” is inherently part of social work professional activities. Openness to change, capacity to identify new opportunities, take risks, tolerate failure, etc. are the main elements of entrepreneurial competence. Along with this, a person’s ability to communicate and cooperate with others, to create networks, to inspire people for a change are also components of the entrepreneurial spirit which reveals the social aspect of entrepreneurship. However, the aim of social work – to help people to overcome disrupted relations among them and their environment – requires from social workers the same capacities as those mentioned above.

In the second part of the article, the authors discuss the educational preconditions for social workers’

entrepreneurial competence. The discussion is based on the description of the intensive (10 days) international courses for social work students. The aim of the courses was to create a learning environment for the development of entrepreneurial competencies. The aim of the qualitative research (participative observation) was to assess the relevance of the learning environment for their development. Three main outcomes were expected: the openness to change, ability to identify new opportunities, communication and cooperation skills. The educational paradigm appropriate for the development of these competencies was based on three aspects: solution of a real social work problem, presented by a practice institution, cooperation in an international group, and students’ leading role in the learning process. The evaluation of the courses, which was based mostly on the students’ self-reflection, revealed that most students identified in themselves the development of entrepreneurial competencies and that the learning model was favourable for developing them. The authors argue that it is necessary to include the education of entrepreneurial values and skills into social work programs as well as to articulate the abilities that are already in. The awareness of the creative nature of the profession might help upgrade its status in the country as well as to redeem the professional dignity of social workers.

Key words: enterprise, competence, social work, identification of opportunities, intensive courses

Iteikta: 2011 04 10
Priimta: 2011 08 25