
ОБЩИЕ СТАНДАРТЫ ПО ОБРАЗОВАНИЮ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В СТРАНАХ СЕВЕРНОЙ ЕВРОПЫ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

*С. Юлиусдоттир,
Я. Петерссон*

В статье анализируется возможность введения общего образовательного стандарта по социальной работе в странах Северной Европы¹ с учетом различных тенденций в национальных системах образования. Авторы предлагают подход, интегрирующий исследования и практику, в качестве модели образования, объединяющей характеристики практико-ориентированной подготовки в Дании и Норвегии с образовательной системой Финляндии, Исландии и Швеции, в большей степени основанной на исследованиях, и рассматривают ряд аспектов современного развития. В финальной части статьи обсуждаются некоторые идеи по международным критериям совместимости и сравнимости.

Ключевые слова: образование в области социальной работы, модели образования по социальной работе в странах Северной Европы, стандарты, качество, совместимость, сравнимость

Введение: мир, Европа и страны Северной Европы

Мир, который становится все меньше и меньше, «глобализация» и «европеизация» – это категории, которые порой сбивают с толку граждан, раз-

Впервые опубликовано: Juliusdottir S., Petersson J. Common Social Work Education Standards in the Nordic Countries – opening an issue // *Social Work & Society*. Vol. 1. Issue 1. 2003 / www.socwork.de. Публикуется с любезного разрешения издателей и авторов. – *Прим. ред.*

Мы благодарим следующих коллег за комментарии к статье: Гурид Ага Аскеланд, Хальгерд Конради, Гудни Бьёрк Эйдал, Ранди Йорингбё, Маргит Хардер, Ильсе Юлькуннен, Карин Кульберг, Карна Линден, Анна Меттери. Вместе с тем мы подчеркиваем, что некоторые аргументы, высказываемые в статье, не соответствуют их мнению.

¹ Страны Северной Европы включают: Швецию, Норвегию, Финляндию, Данию, Исландию. – *Прим. ред.*

мышляющих о собственных целях и ценностях. Такие феномены напрямую влияют на профессиональную жизнь граждан современных государств. В растущем разнообразии возможностей в сфере образования, рынка труда и частной жизни для простых людей можно выделить и негативные, и позитивные аспекты. Кроме того, наряду с разнообразием возрастают требования соответствия и сравнимости организаций и связей между ними в условиях различных государств. Этот процесс отражает также и потребность в более критическом осмыслении качества высшего образования – как контексте международной конкурентоспособности, так и в связи с другими критериями профессионализма в отдельно взятой стране. Потребность в развитии глобальных индикаторов для сравнения образования становится все более насущной и актуализирует критический анализ положения дел не только в своей собственной стране, но и в сравнительной перспективе. Особенно это актуально в отношении тех государств, о которых говорят как об особой культурной области, например, как это происходит со странами Северной Европы. Такой подход ставит новые и более сложные задачи для отдельных административных органов и международных организаций, осуществляющих образование по социальной работе.

Очевидно, что в условиях глобального мира современные идеи распространяются очень быстро. Они приобретают характер суперстандартов и, как правило, не подвергаются сомнению, считаясь передовыми в организациях, куда их внедряют [Rövik, 1998]. Отказ от них многим показался бы неразумным. Нередки случаи, когда идеи, казалось бы имеющие ярко выраженную национальную специфику, встречают поддержку и распространяются в других странах. Идеи приходят, но подчас очень трудно определить как и откуда – такова общая черта суперстандартов, которые, как показал Рёвик, быстро принимаются, но также быстро и устаревают. Это следует помнить, отбирая те стандарты и решения, которые рассчитаны на длительное использование. Те, которые основаны на длительном опыте применения и преодоления недостатков, обычно более интересны и полезны, чем те, которые основаны исключительно на идеологии модернизации. Кроме того, признано, что органы управления и социального обеспечения приобрели в 1990-х годах некоторые общие организационные признаки и модели поведения ¹.

Этот процесс, в частности, проявляется в том, что такие структуры в большей степени озабочены производством внешнего благоприятного имиджа, чем внутренней работой над повышением эффективности. Эта деятельность подразумевает, помимо прочего, разработку таких документов, в которых формулировалась бы миссия компании ² [Brunsson et al., 1998]. Кроме

¹ В современной организационной теории организации социального обеспечения, в отличие от бюрократических организаций или административных органов власти, в большей степени уделяют внимание своему имиджу.

² Миссия компании, как правило, демонстрирует ответственность перед потребителями, клиентами и гражданами.

того, создание позитивного имиджа сопровождается углублением реформ в направлении формирования «нового публичного менеджмента», ориентированного в большей степени на достижение результативности и измеряемости, чем на качественные аспекты деятельности организации [Christensen et al., 1999]. Такие «стандарты» выступают одним из наиболее значимых элементов в процессе унификации и, следовательно, должны становиться объектом критики.

Эта статья рассматривает вопросы общих, совместимых стандартов стран Северной Европы в сфере образования по социальной работе. Под стандартами мы, прежде всего, пониманием модели, ориентированные на качество содержания. В этом смысле стандарты подразумевают, скорее, определенные критерии, а не фиксированные формы или вынужденные ограничения. Такие структурные элементы, как образовательный контекст, совместимая система кредитов¹ и принципы построения учебной программы, – это в большей степени условие или средства, нежели цели. Один из существенных вопросов в этой связи – обладают ли страны Северной Европы в достаточной степени единством в данной области? Ответ на вопрос связан с изучением международных требований к образованию по социальной работе и поиском таких перспективных общих оснований в странах Северной Европы, которые могли бы служить платформой для разработки этих стандартов. Как будет показано далее, мы подошли к обсуждению этой платформы, проследив современные тенденции в странах Северной Европы и пытаюсь доказать, что стандарты следует разрабатывать, ориентируясь на то, что в этой статье называется интегрированной моделью практики (the Integrated Field Model). Эта модель должна в такой же степени объединить и требования к проведению научных исследований и ориентацию на изучение практического опыта, чтобы разработать требуемую долгосрочную конструкцию стандартов.

Развитие нового контекста

Как полагает Свен Хессле [Hessle, 2001], развитие профессиональной социальной работы может быть поделено на четыре этапа. Первый этап – с 1880 по 1950 год – связан с формированием истоков профессионального подхода, когда осуществлялись попытки сконструировать и определить собственные понятия и методы. С 1950 по 1970 год – этап конфликтов. Социальные работники спорили между собой по вопросу приоритетов и методов: работа с индивидом, с одной стороны, или работа с сообществом, социальными проблема-

¹ Кредиты (зачетные единицы) – унифицированная система баллов, присваиваемых студенту за освоение курсов из университетской программы. Взаимозачеты кредитов одних университетов другими делает возможной «миграцию» студентов не только в рамках образовательной системы в одной стране, но и между разными странами, а также создает условия для международного признания дипломов о высшем образовании. – *Прим. ред.*

ми, политическая работа¹ – с другой, рассматривая эти два направления как несовместимые или антагонистические. На протяжении 1970–1990 годов на повестку дня был поставлен вопрос о том, какой идеологии необходимо следовать: идеологии общественных движений, самодетельных организаций, ассоциаций, добровольных объединений или профессиональному образованию, основанному на науке. Социальная работа была определена как полупрофессия, и, кроме того, были проблематизированы значительные различия в качестве образования по социальной работе и статусы этой деятельности в международной перспективе. Начиная с 1990-х годов социальная работа развивается в направлении более холистской² профессии, вырабатывая общие главные цели и академические стандарты для образования в разных странах и культурах. Сейчас, на четвертом этапе, представляется, что самую большую значимость для профессии имеет способность признать разные точки зрения, разные подходы и методы, одновременно гарантируя четкие профессиональные стандарты. Ниже мы уточним эту позицию, указывая на то, что интегрированная модель практики удовлетворяет именно этому требованию.

Ряд исследователей из стран Северной Европы, изучающих развитие социальной работы, делают акцент на важности как плюралистичной природы социальной работы, так и единых ее принципов, а также указывают на потребность в экспертном знании компетентного специалиста [Juliusdottir, 1999]. Связь теории и практики, политики и исследований – это еще один краеугольный камень, на котором сегодня строится социальная работа [Egelund, 1990; Uggerhøj, 1995; Egelund et al., 2000; Juliusdottir, 2000a, 2000b; Karvinen et al., 1999].

В настоящее время различные объединения социальных работников в США, Канаде и Великобритании сформировали свои группы интересов и ассоциации вокруг тех или иных экспертных областей или сфер специализаций, основанных на определенных стандартах, например, социальной работы в школах, судах, клинической социальной работы (в здравоохранении) и т. д. [IASSW Encyclopedia of Social Work, 1987].

Сейчас необходимо – и, возможно, это является ключевым принципом – рассматривать разнообразие внутри профессии как ее ресурс. Как полагает

¹ Политическая работа – участие социальных работников в деятельности, ориентированной на социальное реформирование, влияние на общественное мнение, преодоление социального неравенства, разоблачение его структурных причин. Подразумевает работу в сообществе, в группе, сотрудничество с общественными организациями, профсоюзами, лоббирование законов, участие в правозащитной деятельности в интересах социальной справедливости. – *Прим. ред.*

² Понятие «холистский (holistic) подход» произошло от термина «холизм», который применяется для описания доктрин или тенденций, делающих акцент на том, что любые социальные или исторические явления должны быть поняты и интерпретированы в их полном, целостном контексте. Холизм противопоставляется методологическому индивидуализму, в соответствии с которым объяснения социальных феноменов должны быть сведены к индивидуальному поведению. – *Прим. ред.*

Свен Хессле, «социальная работа контекстуальна по природе, что делает необходимым беспристрастное отношение и постоянное желание вести переговоры в разнообразных конфликтных сферах» [Hessle, 2001. P. 4]. Только такой подход принесет социальным работникам уважение в практической области, а также в обществе среди других специальностей в университетах, среди других профессиональных групп и клиентов. Именно в этом контексте должны работать специалисты, ответственные за образование по социальной работе. «Разумный» компромисс между практикой и исследованиями, как и между ориентацией на специализацию и генералистским¹ типом подготовки, находятся в самом сердце этой проблемы.

Европа и северные страны

Министры образования европейских стран (включая страны Северной Европы) на протяжении нескольких последних десятилетий изучали структуру и развитие европейского высшего образования, обращая внимание на центральную роль университетов в культурном развитии Европы. Сорбонская декларация (май 1998 года) сделала акцент на создании европейского пространства высшего образования «как ключевого способа усилить мобильность граждан и расширить возможности их занятости, а также способствовать общему развитию континента». Подобный подход ранее нашел выражение в Болонском соглашении 1988 года (Bologna Magna Carta Universitatum) [Ministers of Education... 1999]. Этот документ, помимо прочего, определял, что независимость и автономия университетов Европы (включая Северную) является гарантом того, что высшее образование и исследовательские системы постоянно адаптируются к меняющимся потребностям, требованиям общества и достижениям в науке. Данный ориентир примечателен тем, что совпадает с основными идеями относительно развития образования по социальной работе.

Упомянутая выше работа группы европейских министров включала в себя процесс описания, анализа и сравнения высшего образования в целом, и одним из результатов этой работы стал проект, содержащий описание образовательных структур и сравнительный анализ тех систем, в которых эти структуры получили развитие. На основании этого документа были сделаны рекомендации для построения европейского пространства высшего образования. В качестве цели такой работы выдвигается достижение более высокой степени совместимости и сравнимости образовательных систем (включая страны Северной Европы). Другая важная цель в этой связи – это увеличение конкурентоспособности европейских стран в международной перспективе, ведь

¹ Генералистский (generalist) тип подготовки – ориентация на подготовку универсальных специалистов – в отличие от формирования «узких» специалистов в условиях высшего образования. – Прим. ред.

мерилом жизнеспособности и эффективности любой цивилизации является степень привлекательности ее культуры и образования для других стран.

Координация политики Евросоюза в отношении высшего образования должна реализовываться путем достижения следующих конкретных целей в новом десятилетии: (а) развитие системы легко распознаваемых и сравнимых дипломов и степеней; (б) форсирование единой системы, основанной на двух ступенях – бакалавриате (undergraduate) (бакалавр – три или четыре года, в зависимости от специальности) и магистратуре (graduate) (магистр – один или два года), кроме того академическое образование в виде аспирантуры (postgraduate) (докторская степень – три или четыре года); (в) принятие системы зачетных единиц (a system of credits – ECTS system) в целях конвертации образования между разными странами и для учета длительности и наполненности учебной программы вместо традиционной системы, выражающейся в годах и семестрах; (г) развитие мобильности студентов, преподавателей и исследователей, а также административного персонала между вузами и странами; это потребует административных усилий по координации сроков начала и окончания семестров; (д) расширение сотрудничества в области обеспечения качества; (е) развитие европейских проектов (включая страны Северной Европы) в отношении совершенствования учебных планов, межведомственного и междуниверситетского сотрудничества, схем мобильности и интегрированных программ обучения, подготовки и проведения исследований.

Эти общие требования имеют отношение ко всем сферам образования и являются тем фактором, который необходимо учитывать при подготовке социальных работников. Кроме того, есть и более специфические требования в этой области. В 1996 году Совет Европы представил отчет об аналитической работе Руководящего комитета по социальной политике (The Steering Committee on Social Policy), где содержался документ под названием «Базовая и дополнительная подготовка социальных работников с учетом их меняющейся роли» [Council of Europe, 1996]. Прежде всего авторы из Руководящего комитета подчеркивают особую важность усиления ответственности образования по социальной работе в меняющейся Европе, где «темпы социального и экономического изменения резко ускорились – от неторопливой разминки к спринтерскому бегу. Неизбежно, что многие среди тех, кто не успел развить такую скорость, или те, кто был растоптан, имели дело со специалистами социальной работы. В самом деле, так и должно быть, ведь таково основное содержание социальной работы. С другой стороны, профессия социальной работы – это не таинственная магия. Очень часто как практики, так и те, кто их обучает, могут быть не в меньшей степени дезориентированы и напуганы, чем кто-либо еще. На деле, иногда социальные работники даже в большей степени дезориентированы и напуганы, чем население в целом, поскольку они быстрее, чем большинство, испытывают разрыв между социальной ре-

альностью и существующим в обществе институциональным и финансовым порядком» [Council of Europe, 1996].

В этом отчете раскрывается современная роль профессии и подчеркивается, что она требует качественной подготовки как в отношении теории, так и в аспекте практики, принимая во внимание приверженность правам человека и особую чувствительность к проблемам меньшинств. Кроме того, еще одним ключевым фактором должна стать собственная рефлексия социальной работы как профессии и науки. Руководящий комитет полагает, что «социальная работа развивается и должна развиваться в дальнейшем как интегральная часть социальных наук на передовых рубежах социальной политики. Это должно адекватно отражаться в статусе социальной работы в обществе и получаемом ею признании. Одной из ключевых целей в укреплении роли и статуса социальной работы в обществе становится, в этой связи, определение места профессии в образовательной и академической системе» [Council of Europe, 1996].

Образование по социальной работе в странах Северной Европы: множественность форм

Как полагает Международная ассоциация образования по социальной работе (IASSW) призывы к минимальным стандартам могут привести к тому, что вузы станут ориентироваться на более низкий уровень, и постепенно такие стандарты окажутся максимальными [IASSW/IFSW, 2002]. Поэтому представляется резонным не использовать понятие «минимальные» вообще. Кроме того, указывалось, что общий документ, который будет подготовлен ассоциацией, должен сопровождаться национальными или региональными стандартами. Документ должен служить целям глобальной совместимости, а не инструментом угнетения национальной и региональной специфики. Отсюда следует нормативная природа стандартизации в условиях стран Северной Европы. Нашедшая здесь выражение идея стандартизации опирается на анализ свойств и тенденций развития в странах Северной Европы.

В отчете упоминавшегося выше Руководящего комитета были проанализированы сходства и различия в образовании по социальной работе в 24 странах. При этом обнаружили ошеломляющие различия. Для европейского читателя было удивительно и то, насколько неодинаковым оказалось образование по социальной работе в странах Северной Европы, несмотря на их культурную близость и наличие сходной системы социального обеспечения, основанной на модели государства всеобщего благосостояния.

Ассоциация школ социальной работы стран Северной Европы NASSW/NSHK (The Nordic Association of Schools of Social Work / Nordiska Socialhögskolekommittéen), учрежденная в 1964 году, своей главной задачей считает усиление образования в области социальной работы в странах Северной Европы посредством сотрудничества, обмена опытом и образователь-

ными программами. Эта ассоциация в течение некоторого времени изучала проблему сравнимости образования. Данная статья отчасти является результатом обсуждений на заседаниях ассоциации и попыткой представить некоторые аспекты и аргументы в пользу выработки более интегрированной или даже стандартизированной структуры образования по социальной работе в странах Северной Европы. Во многом это касается проблемы соизмеримости между образовательной программой, ориентированной на переподготовку, но связанной с университетом, с одной стороны, и с академической ориентацией образования, выходящей на практическую деятельность по социальной работе – с другой. Кроме того, это имеет отношение к вопросу выбора между образованием, формирующим узкого специалиста, или ориентацией на специалиста-универсала. Рассматривая образование в области социальной работы на всех его стадиях (BA, MA, PhD, дополнительное образование и повышение квалификации разного рода), можно сделать вывод, что обсуждение этой дихотомизации не имеет смысла. Напротив, мы должны признать разные пути, которыми реализуется образование по социальной работе в самом широком ее смысле.

Ниже мы попытаемся суммировать некоторые черты и тенденции образования по социальной работе в странах Северной Европы. Этот анализ выводит нас на понятие *модели интегрированной практики*, которое позволит нам обсуждать международные стандарты. Кроме того, представленные аргументы демонстрируют актуальность рассматриваемой проблематики в международном контексте.

Черты развития

Как уже отмечалось, в странах Северной Европы нет единой модели образования в области социальной работы. Направления развития, подходы и современный статус учреждений, обеспечивающих образование по социальной работе, сильно различаются между собой, хотя и ощущается принадлежность к одному географическому и культурному пространству. Основа этих различий, конечно, имеет исторические корни и социокультурные объяснения, но они не являются здесь предметом анализа. Нас в большей степени будет интересовать современное состояние дел в образовании по социальной работе в Северной Европе, для характеристики которого будет использоваться двухмерная классификация.

Образование в Дании и Норвегии ориентировано на переподготовку или дополнительное профессиональное образование продолжительностью менее четырех лет. Преподаватели, имеющие исследовательские навыки, обычно приходят из других социальных наук, специализируясь в какой-либо из областей знания, не связанного с социальной работой. При этом подавляющее большинство преподавателей имеют практический опыт социальной работы. В Норвегии, например, более 90 % нынешних преподавателей имеют более

чем трехлетний стаж практической социальной работы. Кроме того, большая их часть знакома с достоинствами поствузовской дополнительной подготовки. Мы можем охарактеризовать эту модель образования по социальной работе как *модель специализированной практики*. Ее основное достоинство – многомерный подход к особым социальным проблемам и явлениям. Подготовка по социальной работе развивается вне университетской системы или имеет слабые связи с ней. От преподавательского состава требуется интеграция знаний по социальной работе с их академической подготовкой, например в области политологии или социологии. Профессионалы, приобретшие опыт и знания в практической деятельности, обладают здесь более высоким статусом, а исследования тесно связаны с практической деятельностью, где зачастую поднимаются нормативные вопросы, не подвергающиеся сомнению институциональные регламенты. В то же время связь с исследованиями для образования здесь не имеет такого большого значения, как связь с практической деятельностью. В этой модели преподаватели в первую очередь – это преподаватели социальной работы, а потом они могут стать исследователями. Связь с практикой – это, в основном, подход «снизу вверх», и ее требования к учебному плану проговариваются и обсуждаются именно в таких рамках.

Совершенно противоположные установки проявляются в Финляндии, Исландии и Швеции, где образование по социальной работе можно представить как *модель, ориентированную на исследования*. Такое образование отличается несколькими особенностями: оно более тесно связано с университетской системой и осуществляется в университете, акцент на академическом обучении здесь сильнее. Эти особенности проявляются, в частности, в большей продолжительности обучения, которое тесно увязано с продолжительностью отдельных ступеней академической карьеры (получение ВА, МА и других академических степеней). Такая образовательная модель стремится ориентироваться на академическую социальную работу – и в некоторых случаях преуспевает в этом. От преподавателей здесь ожидается, что они в большей степени реализуют себя как ученые в социальной работе, чем в других академических дисциплинах. В отличие от модели, рассматривавшейся выше, здесь требуется, чтобы навыки по социальной работе соответствовали навыкам, необходимым социологу, политологу и т. д. В этой модели преподаватели в первую очередь, это исследователи, эксперты в тех или иных ключевых сферах социальной работы, и только потом они педагоги. Связь с практикой, скорее, здесь носит характер «сверху вниз». Такой тип образования можно понять в контексте идей о примате академической свободы, в отличие от ориентации на удовлетворение каких-либо потребностей. Кроме того, необходимо иметь в виду и более скептический взгляд на нормативные аспекты практической деятельности: норма, скорее, подвергается критическому

пересмотру ¹. В результате формируется особый взгляд на осмысление практической деятельности.

Кроме того, преподаватели, имеющие базовую практическую подготовку в сфере образования, испытывают в настоящее время все более возрастающие требования к академическим заслугам за пределами их компетенций как социологов ². Формальные требования к новым преподавателям включают не только знания и навыки практической социальной работы, но и способность к рефлексии в рамках теоретической социальной работы. Если предыдущая модель в качестве идеала имела профессионально-фокусированную социальную работу, проникающую в образование, то данная модель находит свое выражение в образовании, проникающем в профессионально-фокусированную социальную работу. Это можно обобщить в виде таблицы (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнение двух моделей образования по социальной работе

<i>Модель специализированной практики</i>	<i>Модель, ориентированная на исследования</i>
<i>Тип образования</i>	
Переподготовка – возможна квалификация бакалавра ВА	Университетская степень – бакалавр ВА / магистр МА / доктор PhD
Кратковременное обучение	Продолжительное обучение
Личностный рост	Академическое образование
Специализация под конкретное место работы	Широкие возможности выбора работы
Связано с другими обучающими программами	Уникальное, своеобразное
Преподаватели → исследователи	Исследователи → преподаватели
<i>Отношение к практике</i>	
Снизу вверх	Сверху вниз
Ориентирована на практическую пользу	Ориентирована на социальную критику
Дружба	Взаимный скептицизм
<i>Отношения с правительством</i>	
Требования рынка труда – планирование	Академическая независимость – свобода

Такой подход, разумеется, имеет значение лишь как обобщенный идеальный тип. Элементы обеих моделей в жизни подчас смешиваются или выражаются лишь отчасти. Требуются дополнительные исследования, чтобы сделать это описание более конкретным, учитывающим местную специфику. Более того, в настоящее время происходят в местном контексте определен-

¹ Предложенная двухмерная типология достаточно условна. Это означает, что когда речь идет о критическом подходе подразумевается, скорее, академический подход. Необходимо иметь в виду и то, что критическое мышление не является чем-то совершенно чуждым для модели специализированной практики. Мы, кроме того, не можем утверждать, что менее тесная связь с практикой a priori означает меньшее знание прикладных вопросов в модели, ориентированной на исследования. Предложенная типология указывает лишь на базовые различия в образовании по социальной работе.

² Социологом – название профессии социального работника в Финляндии, Норвегии и Швеции.

ные сдвиги. Например, в финском, исландском и шведском образовании отмечаются растущие требования к изменению модели, ориентированной на исследования. Некоторые из этих процессов вызваны научными поисками основного содержания социальной работы, ее особенностей как академической дисциплины. Все большую значимость в странах Северной Европы приобретают исследования, посвященные профессиональному развитию социальной работы, ее идентичности и отличиям от других дисциплин, а также путям кооперации с ними [Nygren, 2000; Jakobsson, 1995; Juliusdottir, 1996, 2000a, 2000b]. Мы можем, кроме того, отметить, что две другие страны – Дания и Норвегия – тоже постепенно отказываются от прежней практико-ориентированной модели в пользу более тесной связи с исследованиями.

Перед тем, как продолжить обсуждение, попытаемся очертить основные достоинства двух обсуждаемых моделей (табл. 2).

Таблица 2

Основные достоинства двух моделей образования по социальной работе

<i>Модель специализированной практики</i>	<i>Модель, ориентированная на исследования</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Высокий статус в сфере профессиональной деятельности; • Акцент на развитии индивидуальности у студентов; • Навыки, получаемые студентами, ориентированы на непосредственное применение на практике в различных сферах социальной работы 	<ul style="list-style-type: none"> • Критический, теоретический и независимый взгляд на социальную работу; • Особый профессиональный статус, предоставляющий возможность принимать участие в обсуждении социальных вопросов; • Развитие профессии, которая бы лучше оплачивалась

Следует отметить, что представленные модели, на наш взгляд, не следует рассматривать как антагонистические в процессе осмысления наилучшего пути развития учебно-исследовательской программы для образования по социальной работе. Они, скорее, содержат в себе существенные черты идеальной модели, которую можно было бы условно обозначить как *модель интегрированной практики* (Integrated Field Model). Эта модель отражает некоторые основные тенденции и может быть использована как общая платформа в странах Северной Европы. Ключевым термином для развития такой учебной программы является применение термина «интегрированная», отражающего развитие в направлении единой платформы социальной работы, содержащей как элементы академической базы, так и навыки специалистов-практиков. Понятие интеграции здесь используется для указания на исследовательскую ориентацию, а термин «модель практики» предполагает, что важно понимание тесной связи с практикой, составляющей основное содержание для модели специализированной практики и являющейся перспективным направлением развития для модели, ориентированной на исследования.

Таблица 3

Модель интегрированной практики		
	Социальные науки	Социальная работа
Практика	– Дания – Норвегия	
Исследования		– Финляндия – Исландия – Швеция

Это позволяет нам рассмотреть модель интегрированной практики (см. табл. 3), отражающей два типа грядущих трансформаций, с которыми предстоит столкнуться упомянутым здесь странам. Дании и Норвегии необходимо осуществить *рефлексивную академизацию*. Термин «рефлексивная» означает, что элементы, привносимые из модели, ориентированной на исследования, необходимо всякий раз критически оценивать, внимательно взвешивая все «за» и «против». Один из примеров уже есть в Норвегии. Своей статьей «Борьба вокруг идентичности социальной работы» профессор Пэр Нюгрен [Nygren, 2000] начал дискуссию об идентичности и исследованиях, указав, что в Норвегии следует сформулировать платформу для исследований в области социальной работы ¹.

С другой стороны, Финляндия и Швеция будут вынуждены переопределить свое отношение к практике и сделать ей некоторые уступки. Назовем это процессом *чувствительной кооперации*. Этот новый компромисс следует рассматривать не только как идеальный тип возможной трансформации, но и как реалистическое осмысление новейших тенденций в системе образования. Подобные тенденции, хотя и разнонаправленные, можно сейчас наблюдать во всех странах Северной Европы. Сегодня такие слова, как социальные исследования, «основанные на фактах» (evidence-based social research), и социальная работа, основанная на знаниях (knowledge-based social work) (современное понятие в модели, ориентированной на исследования), как и образование, основанное на компетенциях (competence-based education) (современное понятие в модели специализированной практики ²), раскрывают новые, более тесные связи между исследованием и практикой, образующие ядро интегрированной модели практики. Это соответствует требованиям Руководящего комитета [Council of Europe, 1996. P. 4] относительно «высокого качества теоретического образования и практической подготовки».

Упомянутые тенденции не остаются лишь в рамках нового дискурса и риторики. Новое объединение исследований, образования и практики явля-

¹ Статья Нюгрена вызвала целый ряд публикаций, среди которых Солем и Волле [Solem, Wallöe, 2001], Олтедаль [Oltedal, 2001], Волен-Ве́йе и Кьюреша [Wahlin-Weihe, Qureshi, 2001], [Hansen, 2001] и Фоссестоль и Нихус [Fossestöl, Nyhus, 2001].

² Эти термины взяты из рекламы образовательной программы по социальной работе в Утрехте, Нидерланды.

ется в некотором роде корпоративистской моделью отношений и характеризует основные изменения в странах Северной Европы. Учреждение северо-европейских объединенных проектов исследований социальной работы (FORSA ¹) во всех странах региона может рассматриваться в качестве катализатора развития общей научной платформы. Эти совместные исследовательские семинары служат форумом для обсуждения успехов и различной исследовательской деятельности. Более того, северо-европейские FORSA предоставляют возможность для сотрудничества исследователей и практиков, что способствует углублению теоретических оснований профессиональной идентичности в северо-европейской социальной работе.

Характерным свойством совершенствования образования по социальной работе в Финляндии является опора на институционализированную координацию как в рамках образовательной системы, так и в связи с практикой. Это отражается, например, в основании SOSNET – сети сотрудничества между университетами в предоставлении и координации различных специализаций на программах PhD и в лиценциатах ². В связи с развитием практики формируется новая концепция так называемых центров компетенции. Учреждение таких центров в Финляндии является результатом исследования, инициированного министерством здравоохранения и социальной защиты в 1999 году. Первые девять центров (один из них шведскоязычный) уже созданы, получили экономическую поддержку и сейчас быстро развиваются. Эти центры нацелены на обеспечение более тесной связи практики с исследованиями и образованием, проводят оценку государственных программ и дополнительную профессиональную подготовку, способствуя развитию преподавания практики социальной работы, в том числе в учреждениях здравоохранения.

Аналогичные процессы наблюдаются в Дании и Норвегии. В соответствии с недавними предложениями, высказанными при оценке эффективности образования по социальной работе в 2002 году, министерство образования Дании провело реформу, включая, в частности, увеличение длительности обучения социальной работе с трех до трех с половиной лет в качестве основного критерия для квалификации на степень бакалавра. Министерство образования (социальное министерство) в Дании также планирует разработку второй ступени образования по социальной работе. Это будет координироваться при помощи центров дополнительного образования (CVU), которые должны стать мультидисциплинарными и включить социальные, педагогические науки и дисциплины, связанные со здравоохранением. Они будут способствовать интеграции образовательных учреждений и академической среды, ускорят процесс освоения исследовательских навыков в области социальной работы. Эти центры призваны сформировать условия нового диалога и разрешения проблем меж-

¹ FORSA – Forskning i Socialt Arbete (исследования в области социальной работы).

² Лиценциат – программа поствузовского образования в некоторых странах.

ду новыми партнерами и могут рассматриваться как часть датского подхода к рефлексивной академизации.

Недавняя оценка положения дел в образовании по социальной работе в Швеции указывает на постепенное утверждение модели интегрированной практики. Содержание образования следует углубить в направлении «личностного развития» и самоанализа, ценностной и этической рефлексии. Более того в Швеции планируется учреждение нового типа экспериментального образования по социальной работе с установлением более тесных связей между местными сообществами, исследованиями и образованием. В Университете Исландии существует четырехгодичная программа по социальной работе, тесно связанная с факультетом социальных наук, однако представляющая собой автономную основную специальность. Программа имеет сильную исследовательскую составляющую, но выходит (через формальные контракты) на практику [Juliusdottir, 2000a, 2000b; Juliusdottir et al., 2002]. Со стороны практики здесь отмечается растущая потребность в усилении теоретических знаний и умений для подготовки студентов к профессиональной деятельности в специализированных сферах работы ¹.

Основной наш аргумент состоит в том, что существуют важные тенденции в образовательных моделях в направлении модели интегрированной практики в Европе в целом. Это, например, тенденция взаимосвязанных образовательных программ, которые выстраиваются под флагом *расширяющейся, но усиленной концепции социальной работы*. В шведском случае практико-ориентированное образование по социальной помощи интегрируется с образованием по социальной работе. Социальная работа *расширяется* как «родительская» дисциплина, в то время как в Норвегии тенденция заключается в том, чтобы социальная работа была *усилена* как «родительская» дисциплина для социальных, педагогических направлений и здравоохранения. В Университете Утрехта (Нидерланды) образование на сегодняшний день можно охарактеризовать как модель специализированной практики. Усиление образования по социальной работе сейчас постоянно обсуждается как ключевая стратегия университета. Первый пункт в плане стратегического развития говорит о «растущей кооперации между различными типами образования для социальных профессий, ведущей к более интегрированному подходу в социальной работе» ².

Тем самым социальная работа становится более сильной дисциплиной не только благодаря определению сферы исследований, но и посредством

¹ Это развивается в связи с недавними изменениями законодательства о лицензировании деятельности (legalisation of authorization) в социальной работе, которое теперь включает признание четырех специализированных направлений в социальной работе.

² Этот пункт подчеркивается также в формулировках такого рода: «Социальная работа больше не является прерогативой одного профессионального социального работника, а соединяет в себе профессиональные усилия людей, работающих в различных областях деятельности».

нового более престижного положения в сфере образования. Это, однако, заставляет нас задуматься о том, насколько широко должна быть поставлена задача стандартизации. В аспекте конвергенции следует сказать о двух образовательных моделях, ориентированных на достижение нового уровня интеграции социальной работы. Обучение социальной работе (как специальное образование) и социальной помощи в Швеции реализуется на общей основе (два – три года обучения) и ведет к конкретной и дифференцированной специализации, поэтому эту форму можно определить как открытую модель, в то время как образовательную программу в Утрехте (о которой мы говорили выше) в их стратегическом плане обсуждают как закрытую модель. Координация всех трех отдельных специализаций – социальной работы, социальной педагогики, культурного и социального образования – здесь инкорпорируется в их обучение следующим образом: студенты начинают обучение, зачислившись на конкретную программу специализации, и завершают его (на третьем или четвертом году обучения) в рамках широкого направления социальной работы. Две рассматриваемые модели предполагают разные тенденции – от общего к частному или от частного к общему. Они обе, хотя и по-разному, соответствуют требованиям Руководящего комитета, полагающего в качестве ключевого фактора развития «самопонимание социальной работы как профессии и как науки» [Council of Europe, 1996. P. 4].

Этот анализ отражает контекст проблемы стандартизации для стран Северной Европы. Прежде, чем мы продолжим более детально обсуждать проблему стандартизации, полезно было бы рассмотреть эти вопросы в контексте международных дискуссий по стандартизации, что требует внимательного анализа.

Усилия по улучшению и координации образования в области социальной работы

Международная ассоциация школ социальной работы (IASSW) приводит требования к аккредитации и членству в этой организации. Во «Всемирном руководстве по образованию в области социальной работы» от 1973 года и 1984 года перечислены требования к образовательным программам. Программа должна быть нацелена на подготовку для социальной работы продолжительностью не менее двух лет; включать теоретическую подготовку и полевую практику; располагать преподавателями на полную ставку и студентами очной формы обучения; располагать библиотекой и доступными учебно-методическими материалами; студенты должны проходить отбор на основе определенных требований по зачислению, соответствующих академическим стандартам программы; решение о присуждении квалификации должно быть основано на всех аспектах деятельности студентов в процессе учебы.

Вместе с тем руководство предоставляет информацию, необходимую для определения различий между национальными образовательными система-

ми, образцами и моделями образования по социальной работе. Предоставляя фактическую информацию такого рода, оно поощряет сравнительные исследования образования и его изменения с течением времени, а также может быть первоначальной основой для создания общих стандартов образования на международном уровне.

Международная ассоциация школ социальной работы (IASSW) и Совет по образованию в области социальной работы (CSWE) в настоящее время публикуют «Стандарты по образовательной политике и аккредитации» (EPAS), последнее издание которых было осуществлено Советом CSWE в 2001 году, и, кроме того, учебное пособие по образованию в области социальной работы (2002). Из этих публикаций очень просто увидеть, насколько силен акцент на (минимальных) стандартах, и хотя в них признается разнообразие, здесь четко прописаны критерии качества любой образовательной программы. Следует признать, что давление на программы по социальной работе и университеты способно сформировать определенное мнение в обществе – поскольку внешние акторы заинтересованы именно в таких требованиях к образованию.

Еще в 1967 году [Council of Europe, 1967] комитет министров европейских стран принял резолюцию о «Роли, подготовке и статусе социальных работников», сделав акцент на важности найма большего числа хорошо подготовленных специалистов, которые способны удовлетворять новые и постоянно меняющиеся потребности, а также призвал усилить тесную взаимосвязь между функцией, подготовкой и статусом социальных работников. В тот момент международным сообществом было принято следующее определение социальной работы: «Социальная работа – это особая профессиональная деятельность, которая нацелена на достижение лучшей взаимной адаптации индивидов, семей, групп и социального окружения, в котором они живут, а также развитие самоуважения и индивидуальной ответственности, применяя возможности людей, межличностные отношения и ресурсы, предоставляемые сообществом». В соответствии с этим определением и в целях обеспечения профессионального осуществления социальной работы были даны следующие рекомендации: «В каждой стране развитие функций социальных работников должно подвергаться анализу и развиваться; учитывая сложность человеческих проблем и их взаимозависимость с различными факторами, важно сотрудничать с другими профессиями; следует фокусироваться на профилактике, а также на коррекции в разных сферах социальной работы, так как лучшее знание (потребностей и существующих способов работы) позволяет избежать тяжелых проблем; социальные работники должны помогать сообществам развивать собственные социальные услуги; проводить социальные исследования; вносить вклад в развитие социальной политики, обнаруживая существующие социальные потребности и высказывая свое мнение о возможных способах их удовлетворения; социальные работники должны играть конструктив-

ную роль во внедрении социальных механизмов как на центральном, так и на местном уровнях» [Council of Europe, 1967].

В рассматриваемой резолюции есть и некоторые рекомендации в отношении «целей образовательных программ по социальной работе» и путей повышения качества образования, а именно: «Правительства должны предусмотреть адекватное оборудование для школ социальной работы, которое необходимо для подготовки на различных уровнях; учебные планы должны покрывать одни и те же области знаний; практическая подготовка является ключевой. Правительствам следует поощрять социальные агентства и учреждения на предоставление возможностей гарантированной инструктированной практики; обеспечивая достаточное количество штатных преподавателей и совместителей; устанавливая период общей подготовки, который должен превосходить период специализации социальных работников; осуществляя продвинутое образование на базе университетов».

Наконец, резолюция затрагивает «Статус социальных работников». При этом важным приоритетом является повышение статуса социальных работников, что достигается предоставлением им возможности карьерного роста и справедливой оплаты труда; высокой степени независимости в выполнении профессиональных задач; признанием и уважением работодателем деликатной и конфиденциальной природы социальной работы.

Относительно социальных изменений в резолюции говорится о нереалистичных ожиданиях относительно того, что социальные работники, располагая минимальными ресурсами, могут решать сложнейшие социальные проблемы. Кроме того, было указано, что «как правило, слишком тяжелая нагрузка не соответствует адекватной профессиональной поддержке и возможностям дальнейшего роста и развития». Тем самым, лишь те социальные работники, которые располагают эффективными и адекватными профессиональными инструментами, пользующиеся уважением и почетом со стороны общества, способны иметь дело с вопросами, бесспорно находящимися в центре повестки дня в Европе после холодной войны. Это значит, как утверждают авторы резолюции, что лишь то академическое образование, которое включает солидный задел теоретических знаний, продуманную подготовку на практике и развивает профессиональное самосознание, способно создавать социальных работников будущего [Council of Europe, 1967].

Следует отметить и авторитетную позицию, высказанную недавно в этих дебатах современными экспертами по социальной работе. В своей новой публикации об «Учреждении международных стандартов образования в области социальной работы» Малькольм Пэйн [Payne, 2001] подчеркивает, что социальные работники могут определять и поддерживать стандарты различными способами. Во-первых, он говорит о том, что в социальной работе есть традиция осуществлять критическую рефлексию и обсуждать пути развития практики, и это позволяет достичь удовлетворения в академическом, личном и профессиональном аспектах. Во-вторых, он отмечает важность

письменных требований или положений о социальной работе для оформления ее собственных стандартов в противовес заимствованию их откуда бы то ни было. В-третьих, как полагает Пэйн, социальные работники являются частью местного, национального и международного сообщества, и их коммуникация становится неотъемлемой частью профессиональной деятельности, имея до некоторой степени конкурентный характер. Это означает, что мы не можем находиться в изоляции. Следуя основным тенденциям, мы извлекаем пользу из взаимодействия и его осмысления. В-четвертых, оценка, исследование, осуществляемые с внешней стороны, побуждают придерживаться стандартов, а также более четко регистрировать прогресс в достижении принятых общих целей. Один из способов формирования профессиональных стандартов – это работать с ними как с процессом, например, отслеживая весь процесс обучения студентов от зачисления до выпуска. Кто был принят в образовательную программу? Каким критериям должны отвечать выпускники? Подобная информация может быть полезной, чтобы извлечь уроки, оценить прогресс и скорректировать цели.

В завершение отмечается следующее: достижение европейского уровня высшего образования в качестве цели многих учреждений и организаций может быть осуществлено только при условии полного уважения разнообразия культур, национальных образовательных систем и университетской автономии.

Тематические группы завершили разработку этих идей в Конвенции о европейском высшем образовании в Саламанке в марте 2001 года, где излагаются основные направления, которым должны следовать европейские университеты, а именно:

- обновить и омолодить высшее образование;
- переопределить его в масштабе Европы;
- обеспечить занятость выпускников и мобильность студентов и преподавателей;
- повысить степень совместимости между образовательными учреждениями и учебными планами;
- обеспечить качество европейского высшего образования;
- повышать конкурентоспособность, не исключая кооперацию;
- учитывать особые трудности, с которыми сталкиваются университеты в некоторых странах Европы.

Дискуссия о «глобальных квалификационных стандартах» стимулировала дальнейшее распространение идеи о сосуществовании национальных и региональных стандартов. Поскольку страны Северной Европы представляют собой особый регион в аспекте сотрудничества (в том числе в отношении студенческих и преподавательских программ обмена и мобильности социальных работников между этими странами) и ряда соглашений между ними, Ассоциацией школ социальной работы северных стран (NSHK) была разработана концепция общих стандартов стран Северной Европы, касающихся

кредитов (зачетных единиц) и оценок. Это делается в соответствии с рекомендациями Международной ассоциации школ социальной работы (IASSW) по «содействию и поддержке развития стандартов», а также в соответствии с принципиальной целью глобальных стандартов гарантировать соблюдение прав человека и наделять клиентов полномочиями. Условием для усиления профессиональной власти социальных работников посредством повышения общего профессионального статуса может стать только достижение глобальных квалификационных стандартов [Sewpaul, 2002].

Страны Северной Европы навстречу совместимости и сравнимости: завершающие ремарки о стандартах

Выше мы уделяли внимание сходствам и различиям образования по социальной работе в странах Северной Европы. Далее мы совместили черты с тенденциями в качестве первого шага для обсуждения совместимости и сравнимости, чтобы в итоге в этом регионе можно было выработать общие стандарты. Проанализировав дискуссию в рамках Ассоциации школ социальной работы стран Северной Европы, мы обнаружили, что пока речь можно вести лишь о начальном этапе такого процесса.

В настоящий момент образование в Дании и Норвегии отличается от финского, исландского и шведского. Мы, однако, признаем движение к конвергенции в этих странах в направлении того, что мы называем моделью интегрированной практики, принимаемой за отправную точку в дискуссии о совместимости и сравнимости. Это развитие рассматривается в русле синтеза различий, выявленных в странах Северной Европы (специальное / универсальное образование, ориентация на профессию / науку), и происходит в рамках процессов рефлексивной академизации (Дания, Норвегия) и чувствительной кооперации (Финляндия, Исландия и Швеция).

Перед тем, как приступить к заключительным замечаниям о совместимости и сравнимости, мы должны вновь напомнить, что идеи стандартизации и различий должны применяться с осторожностью. Как показал Малькольм Пэйн [Paune, 1997], социальная работа является социально конструируемой деятельностью. В силу этих причин развитие образования по социальной работе должно оставлять место определенной региональной автономии и различиям, устанавливая общие профессиональные и этические стандарты.

Что касается *совместимости*, то этот термин тесно связан с общими стандартами. Совместимость во многом ассоциируется со свободным передвижением студентов, преподавателей, а также специалистов. Тогда этот принцип должен, как нам представляется, отталкиваться от международного определения социальной работы, лежащего в основе учебных программ и исследовательских стратегий. Идея совместимости приводит нас к обсуждению необходимости продвижения сходных или координированных учебных

пособий и процедур зачисления, как и общих оценочных шкал и общих образовательных навыков. Должны ли мы допускать квоты зачисления студентов с базовым полевым опытом? Должны ли интервью стать частью стандартизированной процедуры зачисления? Или, если мы имеем в виду образовательные навыки, должны ли школы стран Северной Европы согласовать теоретическую базу для программ бакалавриата, то есть рекомендовать к использованию всем образовательным учреждениям один – три базовых учебника? Следует ли достичь договоренностей об основных знаниях и навыках, об исследовательских методах и техниках? Совместимость по последним двум аспектам будет, конечно, усиливать свободное передвижение студентов на разных уровнях, равно как и преподавателей. Но вопрос состоит в том, будут ли эти компоненты совместимыми или только сравнимыми.

Сравнимость допускает разнообразие и различие. Однако это требует, чтобы различия были прозрачны и чтобы имелись базовые компоненты сходства. Решение основных вопросов, включая, например, сохранение названий профессиональных должностей или научных степеней и их содержания, как и правила аккредитации школ, должно, если еще этого не произошло, привести к консенсусу среди стран Северной Европы; эти правила и наименования следует определить, чтобы можно было обеспечить их сравнимость. Требование растущей профессионализации и академизации образования в области социальной работы в странах Северной Европы определяется в настоящий момент двумя разными подходами. Большинство выступает за 3+2 года профессионально ориентированного основного и дополнительного образования в качестве стандарта, в то время как Исландия и Швеция обосновывают 4-летнее академическое профессиональное образование со строгой исследовательской ориентацией. Вероятно, будет трудно прийти к одному решению относительно этого в ближайшее время, не в последнюю очередь вследствие того, что различия обусловлены разными историческими контекстами. Нам следует тем не менее понимать, что различия могут также подразумевать и определенные сходства. Это означает, что даже два прототипа такого сорта могут и должны содержать некоторые базовые компоненты, которые обнажают некоторые минимальные общие стандарты. Наконец, следует отметить, что современные инструменты оценки качества смогут быть полезным инструментом в любой дискуссии о стандартизации и главным инструментом достижения сравнимости.

Список литературы

Brunsson N., Sahlin-Andersson K. Att skapa organisationer // Stater som organisationer / G. Ahne (Ed.). Stockholm, 1998.

Christensen T., Laegreid P. New Public Management – the trade-off between political governance and administrative autonomy. LOS-senter notat 9911. Bergen, 1999.

Council of Europe. The role, training and status of Social Workers. Resolution (67) 16. 29th June. 1967.

Council of Europe. Co-ordinated research in the social field. The Steering Committee on Social Policy. Council of Europe: Strasbourg, 1996.

Dellgran P., Höjer S. Kunskapsbildning, akademisering och professionalisering i socialt arbete. Dissertation. University of Gothenburg, 2000.

Egelund T. Udvikling av socialt arbejdes forskning in Danmark // *Nordisk Socialt Arbeid.* 1990. № 3. S. 26–35.

Egelund T., Kvilhaug A., Lebing A., Östberg F. Social barneforsorg – kundskab og professionalisering // *CUS-Skrift* 2000:2. Stockholm: CUS, 2000.

IASSW Encyclopedia of Social Work. New York: IASSW, 1987.

IASSW/IFSW Discussion document on Global Qualifying Standards in Social Work. Home Page, 2002.

Fossestøl B., Nyhus A. K. Er sosialt arbeid et fag? // *EMBLA.* 2001. № 9. S. 32–39.

Hansen R. Sosialt arbeids identitet som fagområde // *EMBLA.* 2001. № 2. S. 55–56.

Hessle S. International Standard Setting of Higher Social Work Education. Stockholm: Stockholms Universitet, 2001.

Högskoleverket Utvärdering av socionomutbildningar. Stockholm: Högskoleverkets rapportserie, 2000: 6R. 2000.

Jacobsson G. Social Work in an International Perspective. SSKH: Helsinki University Press, 1995.

Juliusdottir S. Utbildning i Socialt Arbete-identitet och professionellt ansvar // *Nordisk Socialt Arbeid.* 1996. № 1. S. 61–68.

Juliusdottir S. Social Work Competence in the Competence Society: Professional Survival // *Issues in Social Work Education.* 1999. Vol. 19. № 1. P. 75–93.

Juliusdottir S. Att skapa forskningstänkande genom utbildningen – möjligheter och barriärer i belysning av ett exempel // *Samspil mellan praksins og forskning i socialt arbejde.* Aarhus: Papersamling, 2000a. S. 378–389.

Juliusdottir S. Iceland – Educational programmes and professional status // *European Journal of Social Work.* 2000b. Vol. 3. № 1. P. 57–60.

Juliusdottir S., Hrafnisdottir S., Kristjansdottir B. Student Practice Placement as Gatekeepers to the Profession // *Learning to Practice Social Work / S. M. Shardlow, M. Doel (Eds).* London: Jessica Kingsley Publishers, 2002. P. 110–130.

Karvinen S., Pösö T., Satka M. Social Work Research. Jyväskylä University. Finland: SoPhi, 1999.

Kendall K. World Guide to Social Work Education. New York: ASSW, 1984.

Ministers of Education in the European Countries. The Bologna Report. The European Space for Higher Education, 1999.

Nygren P. Kampen om det sociale arbeidets identitet // *EMBLA.* 2000. № 8. S. 28–35.

Oltedal S. Sosialt arbeid – meir enn «sosial integrasjon» // *EMBLA.* 2001. № 1. S. 47–49.

Payne M. Modern Social Work Theory. London: Macmillan, 1997.

Payne M. Social work education – International Standards // *International Standard Setting of Higher Social Work Education / S. Hessle (Ed.).* Stockholm: Stockholms Universitet, 2001. P. 25–43.

Rövik K. A. Moderne organisasjoner. Bergen, 1998.

Solem M. B., Wallöe I. I eget landskap eller mellom barken og veden? // EMBLA. 2001. № 1. S. 47.

Sewpaul V. Discussion document on global qualifying standards for social work education and training. Chile: The Global Minimum Qualifying Standards Committee, 2002.

Stickney P. J., Resnick R. P. World Guide to Social Work Education. New York: ASSW, 1973.

Uggerhøj L. Hjælp eller Avhengighed. Dissertation. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 1995.

Wahlin-Weihe H. J., Qureshi N. A. Det sosiale arbeidets identitet // EMBLA. 2001. № 1. S. 49–53.

Сигрун Юлиусдоттир

PhD, профессор и руководитель образовательной программы
по социальной работе, Университет Исландии

электронная почта: sigjul@rhi.hi.is

Ян Петерссон

PhD, доцент кафедры наук о здоровье и поведении,
Университет Калмар и Ваксё, Швеция

электронная почта: Jan.Petersson@hik.se

(Пер. с англ. П.В. Романова)
