

ΕΝΑ ΜΕΙΚΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΑΣΤΡΙΧΤ

Τάνια Κοσινιάδου*

Περίληψη

Η τοποθέτηση σπουδαστών σε πλαίσια πρακτικής άσκησης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος σπουδών όλων των Σχολών Κοινωνικής Εργασίας ανά τον κόσμο. Η ομαδική εποπτεία και η εσωτερική παρακολούθηση (intervisie) είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί η Σχολή Κοινωνικής Εργασίας του Μάαστριχτ κατά τη διάρκεια της πρακτικής των σπουδαστών για την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το μεικτό αυτό μοντέλο παρακολούθησης των σπουδαστών διαμορφώνεται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου η πορεία προς τη μάθηση αποφασίζεται από τον ίδιο τον σπουδαστή, ενώ ο εκπαιδευτικός ακολουθεί την πορεία αυτή διευκολύνοντάς την. Το παρόν άρθρο αποτελεί μέρος μιας συγκριτικής ποιοτικής έρευνας που βασίστηκε σε βιβλιογραφικές πηγές και σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις με επόπτες της Ολλανδικής Σχολής Κοινωνικής Εργασίας.

1. Το εκπαιδευτικό σύστημα στις Κάτω Χώρες και η εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία

Οι Κάτω Χώρες έχουν υιοθετήσει ένα σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο οποίο υπάρχουν δύο κατευθύνσεις: η ακαδημαϊκή προσανατολισμένη στην έρευνα - εκπαίδευση που παρέχεται παραδοσιακά από τα Πανεπιστήμια, και η επαγγελματική εκπαίδευση βασισμένη στις δεξιότητες (competence-based), που παρέχεται από τα Πανεπιστήμια Εφαρμοσμένων Επιστημών, τα ονομαζόμενα Hogescholen. Αυτά «προετοιμάζουν τους σπουδαστές για συγκεκριμένα επαγγέλματα και τείνουν να είναι πιο προσανατολισμένα στην πρακτική από ό,τι τα προγράμματα που προσφέρονται από τα ερευνητικά πανεπιστήμια. Επιπλέον των μαθημάτων, των σεμιναρίων και των εργασιών οι σπουδαστές καλούνται να κάνουν πρακτική άσκηση, που συνήθως γίνεται στο τρίτο έτος σπουδών, όπως επίσης και μια εμπεριστατωμένη πτυχιακή εργασία στο τέταρτο έτος (www.hbo-raad.nl/upload/bestand/beschrijng_netherlands_onderwijs.pdf).

* Κοινωνική λειτουργός, (Ma Comparative European Social Studies,) επιμελήτρια ανηλίκων στην Υπηρεσία Επιμελητών Ανηλίκων Αθηνών.

1.1 Τα Προγράμματα Σπουδών στην Κοινωνική Εργασία

Έξι είναι τα Προγράμματα Σπουδών για την εκπαίδευση των Ολλανδών Κοινωνικών Λειτουργών τα οποία προσφέρονται μόνο από τα Πανεπιστήμια Εφαρμοσμένων Κοινωνικών Επιστημών και οδηγούν σε ένα τετραετές Πτυχίο (Bachelor): *Παραδοσιακή Κοινωνική Εργασία* (Κοινωνική Εργασία με Άτομα), *Κοινωνική Παιδαγωγική*, *Δημιουργική Θεραπεία*, *Κοινοτική Εργασία*, *Κοινωνική Συνηγορία και Διαχείριση Προσωπικού και Εργασίας*. Με βάση αυτή τη διαίρεση της Κοινωνικής Εργασίας σε επιμέρους κλάδους, παρατηρείται μια πρώιμη τάση εξειδίκευσης σε προ-πτυχιακό επίπεδο. Σημειώνεται πως τα τελευταία χρόνια προωθούνται αλλαγές προς έναν ενιαίο τίτλο Κοινωνικής Εργασίας στα πλαίσια της προσπάθειας για ευρωπαϊκή εναρμόνιση στο χώρο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η Σχολή Κοινωνικής Εργασίας με κατεύθυνση Κοινωνική Παιδαγωγική του Μάαστριχτ (Sociaal Pedagogische Hulpverlening Maastricht), η οποία θα περιγραφεί στο παρόν άρθρο, αποτελεί μέρος του Hogeschool Zuyd που δημιουργήθηκε μετά από συγχώνευση των Hogescholen Maastricht, Heerlen και Sittard. Αυτή μαζί με τη Σχολή παραδοσιακής Κοινωνικής Εργασίας του Heerlen και τη Σχολή Κοινοτικής Εργασίας του Sittard σχημάτισαν από το Γενάρη του 2006 τη Σχολή Κοινωνικής Εργασίας του Hogeschool Zuyd.

Στην περίπτωση της Σχολής του Μάαστριχτ αναφέρεται κανείς σε κοινωνικούς λειτουργούς των οποίων η δουλειά «σχετίζεται κυρίως με την οργάνωση των συνθηκών διαβίωσης και των καθημερινών δραστηριοτήτων συγκεκριμένης ομάδας-στόχου» (Freitas στην Campanini & Frost, 2004, σελ. 156).

Το πρόγραμμα σπουδών της Σχολής περιλαμβάνει μαθήματα ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, φιλοσοφίας, τέχνες, τεχνικές δημιουργικής έκφρασης, όπως δράμα, μουσική, κίνηση, ζωγραφική στο πρώτο έτος. Τα τρία πρώτα έτη περιλαμβάνουν περιόδους πρακτικής και προσφέρουν κυρίως βασικές γνώσεις για βοήθεια σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Το τελευταίο έτος αφορά στο σχεδιασμό ενός προγράμματος από τους σπουδαστές για μια συγκεκριμένη Οργάνωση που περιλαμβάνει μεθοδολογία και θεωρία σε εξειδικευμένους τομείς. Το πρόγραμμα, σε γενικές γραμμές, επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στους κοινωνικούς παράγοντες της εκπαίδευσης και στην κοινωνική εργασία, στην ψυχική υγεία και στις αναπηρίες και στη σπουδαιότητα της κοινωνικά και συναισθηματικά υγιούς συμπεριφοράς.

1.2 Η τοποθέτηση σπουδαστών σε πλαίσια Πρακτικής Άσκησης

Η πρακτική άσκηση στη Σχολή Κοινωνικής Εργασίας του Μάαστριχτ αποτελεί περίπου το 1/3 του συνολικού προγράμματος (συνολικά 84 ευρωπαϊκές πιστωτικές μονάδες) και πραγματοποιείται από το πρώτο έως το τρίτο έτος σπουδών. Στο πρώτο έτος οι σπουδαστές τοποθετούνται σε κοινοτικά κέντρα ή σε κέντρα νεότητας για μισή μέρα τη βδομάδα και στο δεύτερο έτος τοποθετούνται για μία μέρα, ενώ το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις πολιτικές της Κοινωνικής Εργασίας και στον τρόπο λειτουργίας της κάθε Οργάνωσης. Στο τρίτο έτος τοποθετούνται για τέσσερις μέρες τη βδομάδα κυρίως σε Οργανώσεις για άτομα με αναπηρίες ή σε κοινοτικά κέντρα.

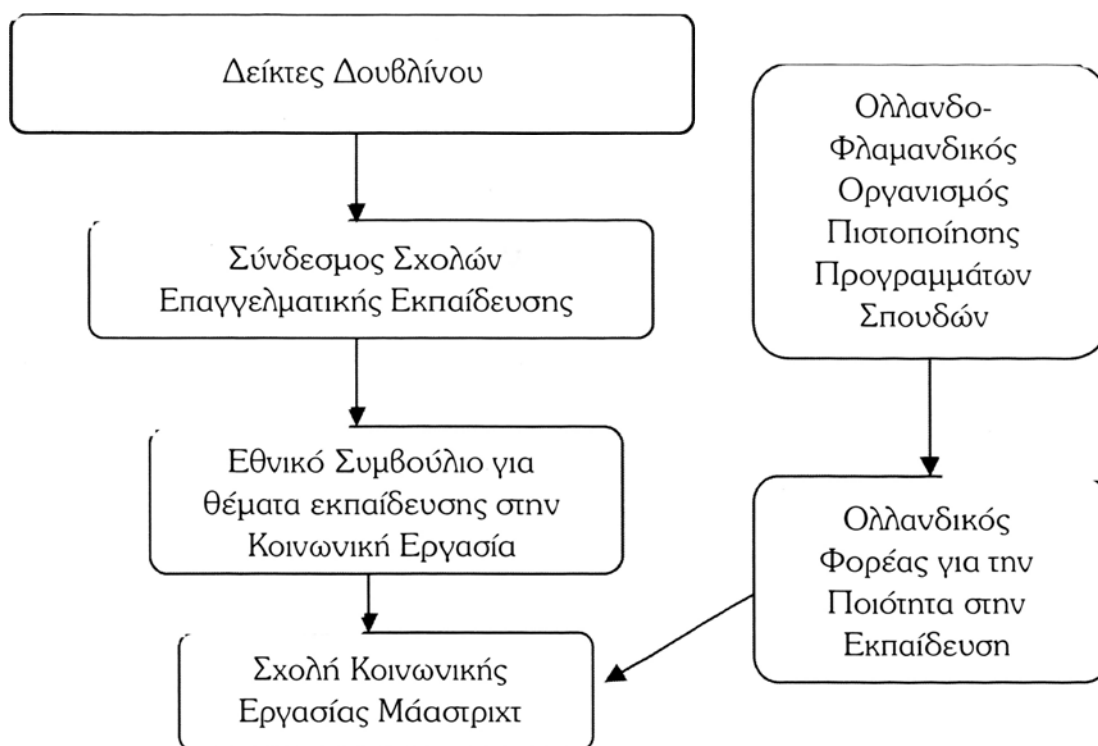
Αναπόσπαστο κομμάτι της πρακτικής άσκησης στο πρώτο και το δεύτερο έτος, που «είναι κυρίως έτη παρατήρησης και προσαρμογής» (van Hees στην Koskiniadou, 2006) είναι η παρακολούθηση του μαθήματος «εσωτερικής παρακολούθησης» (“*intervisie*” στα ολλανδικά) που δίνεται από σπουδαστές του τέταρτου έτους.

Κατά τη διάρκεια του τρίτου έτους, στο οποίο οι σπουδαστές έχουν τη δυνατότητα να έχουν μια πιο μακρά και, επομένως, πιο σταθερή εμπειρία πρακτικής, καθοδηγούνται από καθηγητές της Σχολής στο μάθημα της ομαδικής εποπτείας.

Το άρθρο αυτό πραγματεύεται το μεικτό σύστημα εσωτερικής παρακολούθησης και εποπτείας σπουδαστών κατά την πρακτική τους άσκηση, όπως εφαρμόζεται σήμερα στη Σχολή του Μάαστριχτ.

1.3 Φορείς που διαμορφώνουν την εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία

Το πρόγραμμα σπουδών στη Σχολή του Μάαστριχτ ακολουθεί ένα σύστημα που υπακούει σε εθνικές και ευρωπαϊκές προδιαγραφές και διαμορφώνεται από τους φορείς που παρουσιάζονται στο Σχήμα 1.



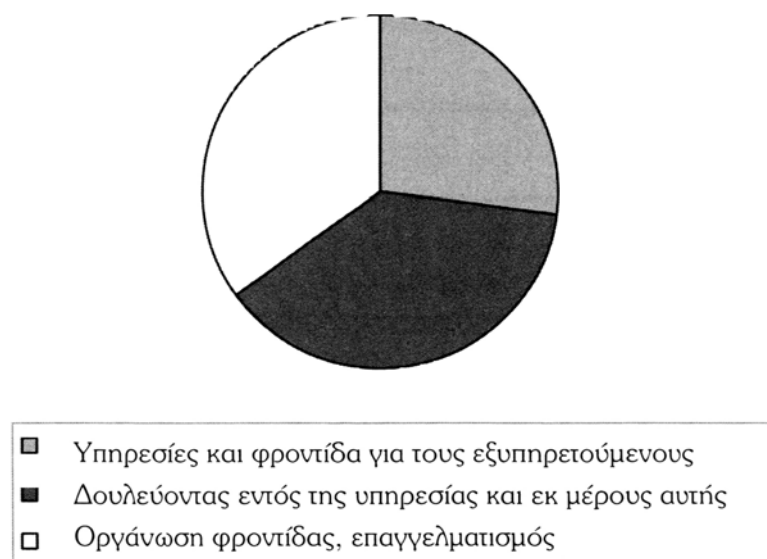
Σχήμα 1. Φορείς που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών στην Κοινωνική Εργασία στις Κάτω Χώρες (den Bakker, 2005).

Ο Σύνδεσμος Σχολών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης των Κάτω Χωρών έχει συμφωνήσει σε έναν κατάλογο με 13 δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι σπουδαστές των Σχολών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Η λίστα με τις δεξιότητες αυτές συντάχθηκε με βάση τους Δείκτες του Δουβλίνου για τη διασφάλιση της ποιότητας στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη (http://www.unibuc_ro/35714/Dublin_descriptors_2004Doctor.pdf). Οι δεί-

κτες αυτοί, που συμφωνήθηκαν από το Joint Quality Initiative (JQI) Group (www.jointquality.org) στα πλαίσια της διαδικασίας της Μπολόνια, αποτελούνται από έναν αριθμό δεξιοτήτων που αποκτούν οι φοιτητές με την ολοκλήρωση κάθε κύκλου σπουδών (BA, MA, PhD) και είναι βασισμένοι στα αποτελέσματα μάθησης και στις ικανότητες που έχουν αποκτηθεί. Είναι γενικοί και δίνουν τη δυνατότητα στα εθνικά συστήματα να τους προσαρμόσουν.

Αφού πρώτα οι δείκτες προσαρμόστηκαν από τον Σύνδεσμο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης των Κάτω Χωρών, στη συνέχεια το Εθνικό Συμβούλιο για θέματα εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία (κατεύθυνση κοινωνικής παιδαγωγικής) κατάρτισε μια νέα λίστα με 23 ικανότητες που πρέπει να έχουν οι απόφοιτοί τους με την ολοκλήρωση των σπουδών τους (den Bakker, 2005).

Οι δεξιότητες αυτές είναι χωρισμένες σε τρία τμήματα: (α) δεξιότητες που σχετίζονται με την παροχή άμεσων υπηρεσιών προς τους εξυπηρετούμενους, (β) αυτές που σχετίζονται με την εργασία εντός μιας κοινωνικής υπηρεσίας και σε συνεργασία με άλλες υπηρεσίες και, τέλος, (γ) αυτές που σχετίζονται κυρίως με τον επαγγελματισμό.



Σχήμα 2. Οι τομείς του προγράμματος σπουδών της Σχολής Κοινωνικής Εργασίας του Μάαστριχτ (LOO 1999 στον den Bakker, 2005)

1.4 Η εκπαιδευτική διαδικασία

Σε όλα τα ακαδημαϊκά έτη κάθε σπουδαστής διαλέγει από κάθε ένα από τα τρία τμήματα, όχι μόνο τις δεξιότητες που επιθυμεί να αναπτύξει, αλλά και τον τρόπο που θα το πετύχει αυτό. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνονται στο *Προσωπικό Σχέδιο Ανάπτυξης*, σύμφωνα με το οποίο ο σπουδαστής κάθε δέκα εβδομάδες υποδεικνύει τις ικανότητες στις οποίες θέλει να επικεντρωθεί. Ένας καθηγητής, ο οποίος δε βαθμολογεί και είναι υπεύθυνος για το Προσωπικό Σχέδιο Ανάπτυξης, συζητά μαζί του για αυτές, για τα αποτελέσματα των εξετάσεών του, τις προσδοκίες του και προσωπικά ζητήματα. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γίνεται από τον διδάσκοντα κάθε μαθήματος. Το τρίτο έτος είναι το μόνο έτος στο οποίο ο επόπτης

είναι και υπεύθυνος για το Προσωπικό Σχέδιο Ανάπτυξης, οπότε βαθμολογεί.

Τα μαθήματα είναι ενσωματωμένα σε αυτό που περιγράφεται ως μαθησιακή προσέγγιση βασισμένη στις δεξιότητες (“competence-based learning approach”) στα πλαίσια της γενικότερης αλλαγής του συστήματος εκπαίδευσης στις Κάτω Χώρες από μια δασκαλο-κεντρική (teacher-centred) μάθηση σε μια φοιτητο-κεντρική (student-centred) και κοινωνικο-δομική (social-constructive) μάθηση.

Ένας νέος ρόλος εντοπίζεται στη διαδικασία μάθησης για τους καθηγητές και τους φοιτητές στην εκπαίδευση της Κοινωνικής Εργασίας. «Η μορφή διδασκαλίας αλλάζει από την παραδοσιακή της μορφή καθοδήγησης (coaching) και παρακολούθησης (monitoring) των φοιτητών, **στις δικές τους διαδικασίες ανάπτυξης δεξιοτήτων**, που απαιτούν νέες ικανότητες και από τις δυο πλευρές» (Visser, 2004). Ο καθηγητής, δηλαδή, παύει να είναι αποκλειστικός φορέας θεωρητικών γνώσεων, αλλά επικουρεί τον φοιτητή στη διαδικασία που επιλέγει ο ίδιος να ακολουθήσει με σκοπό την απόκτηση των ικανοτήτων που ορίζονται ως απαραίτητες στην άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας. Στη Σχολή του Μάαστριχτ αυτό συμπυκνώνεται στις δυο ιδέες-πυρήνες του προγράμματος σπουδών, που είναι η προσωπική ευθύνη (self-responsibility) και η ομαδική εργασία (team work).

2. Το μεικτό σύστημα Ομαδικής Εποπείας – Εσωτερικής Παρακολούθησης (intervisie)

2.1 Η έννοια της Εσωτερικής Παρακολούθησης

Στις Κάτω Χώρες η έννοια της εσωτερικής παρακολούθησης (intervisie) έρχεται να προστεθεί στον όρο της γνωστής στα ελληνικά δεδομένα «εποπείας». Το σύστημα αυτό φαίνεται πως ξεπήδησε από την προσέγγιση «αλληλεπίδραση επικεντρωμένη σε ένα θέμα» (“theme-centre interaction” approach) της Ruth Cohn, Γερμανίδας εκπαιδευτικού και ψυχοθεραπεύτριας, όπου «το θέμα ή το πρόβλημα είναι ο πυρήνας που ενώνει τα άτομα, την ομάδα και το έργο» (West στην Frey και συν., 2005). Με τον όρο «εσωτερική παρακολούθηση» εννοούμε ένα σύστημα παρακολούθησης της εξέλιξης των σπουδαστών, στο οποίο η ηγετική μορφή του επόπτη απουσιάζει, χωρίς να συγχέεται με αυτό η «ομάδα προσωπικού» ή αυτό που στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία αναφέρεται ως «peer supervision» (Kadushin A., 1976, Kadushin A., Harkness D., 2002, Tsui, 2005). Πρόκειται για μια μέθοδο βελτίωσης της ικανότητας των επαγγελματιών να επανεξετάζουν στην ομάδα με τη βοήθεια των συναδέλφων τους αυτά που έπραξαν με τον εξυπηρετούμενο (Frey και συν., 2005). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, που έχει μεταφερθεί από τον εργασιακό χώρο στην εκπαίδευση, ένας σπουδαστής παίρνει το ρόλο του παρουσιαστή της περίπτωσης (case presenter) και φέρνει ένα θέμα στην ομάδα χρησιμοποιώντας ειδικές τεχνικές όπως σκεπτόμενη ομάδα (reflective team), μοίρασμα (sharing), υπόδυση ρόλου (role playing), θέατρο φόρουμ (forum theatre) και ανατροφοδότηση (feedback).

Το βασικό έργο των μελών της ομάδας είναι να θέτουν στον παρουσιαστή τις κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε αυτός να μπορεί να σκεφτεί εναλλακτικούς τρόπους δράσης, να χρησιμοποιήσει αναλυτική σκέψη και ικανότητα να επιλύει προβλήματα,

ώστε να βρει ο ίδιος τη λύση στο πρόβλημα που παρουσιάζει. Έτσι παρουσιαστής και υπόλοιποι σπουδαστές μαθαίνουν από βιωματικές εμπειρίες και εκπαιδεύονται να κάνουν τις ερωτήσεις εκείνες που είναι καταλληλότερες για να βοηθήσουν τη διαδικασία μάθησης.

2.2 Η Εσωτερική Παρακολούθηση στη Σχολή Κοινωνικής Εργασίας του Μάαστριχτ

Στη Σχολή του Μάαστριχτ, τα δύο από τα τρία έτη πρακτικής οι σπουδαστές έχουν συνεδρίες εσωτερικής παρακολούθησης των 7-8 ατόμων, τις οποίες συντονίζουν δύο σπουδαστές του τέταρτου έτους. Παράλληλα παίρνουν βοήθεια από τον εκπαιδευτή της Οργάνωσης, που κυρίως μιλάει για τις μεθόδους της Υπηρεσίας, αλλά δεν μπαίνει σε θέματα που αφορούν σε προσωπικές δυσκολίες του σπουδαστή, για τις οποίες παραπέμπει στη Σχολή (Van Hees στην Koskiniadou, 2006). Οι σπουδαστές του τέταρτου έτους, υποβοηθούμενοι από τον εκπαιδευτικό που τους εποπτεύει ομαδικά, παρέχουν ένα είδος καθοδήγησης στους συμμαθητές τους στα πλαίσια του μαθήματος με τίτλο «εποπτεία» και κάνουν ό,τι θα έκανε ένας καθηγητής της Σχολής, συμπεριλαμβανομένων των επισκέψεων στις Οργανώσεις. Κάνουν χρήση δυο θεωρητικών μοντέλων: της «εμπειρικής μάθησης» (“experiential learning”) του David Kolb και «των πέντε σταδίων» (“Schijf-van-vijf”) του Frank Salemans, επίσημη της Σχολής (Salemans στο Stageplan SPH-3, σελ. 40-41).

Το «μοντέλο εμπειρικής μάθησης» αναπαρίσταται από έναν συνεχή κύκλο μάθησης, ο οποίος αποτελείται από τέσσερα διαδοχικά σημεία: (1) συγκεκριμένη εμπειρία (2) παρατήρηση και στοχασμός (3) σχηματισμός αφηρημένων ιδεών και (4) πειραματισμός σε νέες συνθήκες. Η διαδικασία μάθησης, σύμφωνα με τον Kolb, μπορεί να αρχίζει από οποιοδήποτε από τα τέσσερα σημεία και ακολουθεί κυκλική πορεία (Smith, 2001).



Σχήμα 3. Μοντέλο εμπειρικής μάθησης του D. Kolb.

Τα «πέντε στάδια» είναι ένα μοντέλο επίλυσης προβλημάτων και περιγράφει τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο σπουδαστής προκειμένου να ανταποκριθεί σε ένα αίτημα ως εκπρόσωπος μιας Οργάνωσης. Αυτά είναι: (1) συλλογή στοιχείων (2) ανάλυση (3) καθορισμός προτεραιοτήτων και διαμόρφωση στρατηγικής (4) εφαρμογή και (5) αξιολόγηση.

Χρησιμοποιώντας ο εκπαιδευτικός τα παραπάνω θεωρητικά μοντέλα στην εσωτερική παρακολούθηση, ο ρόλος του είναι «να καθοδηγήσει τον σπουδαστή να ρωτήσει τις κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να μάθουν ο ένας από την επαγγελματική ανάπτυξη του άλλου» (Vorstermans στην Koskiniadou, 2006). Οι επόπτες της Ολλανδικής Σχολής συμφωνούν πως η συγκεκριμένη μέθοδος έχει να κάνει με το **πώς** οι σπουδαστές χειρίζονται τις περιπτώσεις.

Οι εποπτευόμενοι σπουδαστές βαθμολογούνται από τους σπουδαστές - επόπτες με βάση τους ατομικούς εκπαιδευτικούς στόχους που έθεσαν στην αρχή κάθε ακαδημαϊκού έτους, ενώ οι τελευταίοι βαθμολογούνται για την εποπτεία που παρέχουν από τον καθηγητή του μαθήματος. Επειδή το συγκεκριμένο σύστημα εκπαίδευσης είναι βασισμένο στην ατομική ευθύνη και την ομαδική δουλειά και επειδή οι καθηγητές επικοινωνούν με όλους τους σπουδαστές μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τους Ολλανδούς εκπαιδευτικούς δεν υπάρχουν περιθώρια για βαθμολόγηση βάσει προσωπικών συμπαθειών εκ μέρους των εμπλεκόμενων συμμαθητών.

2.3 Η έννοια της Ομαδικής Εποπτείας

Με τον όρο «ομαδική εποπτεία» εννοείται η παρακολούθηση από καθηγητή της Σχολής σε ομαδικό επίπεδο της προόδου του σπουδαστή που κάνει την πρακτική του σε συνεργαζόμενη με τη Σχολή Οργάνωση. Η ομαδική εποπτεία, η οποία αντικατέστησε την ατομική εποπτεία, είναι μια νέα προσέγγιση για τη Σχολή του Μάαστριχτ, την οποία εισήγαγε η εξειδικευμένη επόπτρια και υπεύθυνη για το μάθημα της εποπτείας, Godelieve van Hees.

Στις Κάτω Χώρες, όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ο όρος «εποπτεία» δεν είναι συνδεδεμένος αποκλειστικά με το επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας, αλλά «έχει μετατραπεί σε μια γενικευμένη επιστήμη συμβουλευτικής» (Belardi, 2002). Ως εκ τούτου, η ειδικότητα του επόπτη είναι προστατευμένη χωρίς να μπορεί κάποιος, δίχως τις ανάλογες σπουδές να φέρει τον τίτλο. Ο όρος επόπτης (supervisor), λοιπόν, παρόλο που χρησιμοποιείται σε αυτό εδώ το άρθρο, δεν είναι αυτός που οι Ολλανδοί «επόπτες» θα έδιναν στον εαυτό τους. Οι ίδιοι περιγράφουν αυτό που κάνουν ως «προγύμναση» (coaching) των σπουδαστών, με εξαίρεση την εξειδικευμένη στην εποπτεία καθηγήτρια.

Σε εθνικό επίπεδο, ανεξάρτητοι Οργανισμοί παρέχουν υπηρεσίες εποπτείας σε επαγγελματίες από διαφορετικές επιστήμες, όπως η Κοινωνική Εργασία, η Διοίκηση Επιχειρήσεων, η Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον *Σύνδεσμο Εθνικών Οργανισμών Εποπτείας στην Ευρώπη* (Association of National Organisations of Supervision in Europe, ANSE), «ο κύριος στόχος της είναι να μάθει κανείς μια συμπεριφορά αυτοανάλυσης, που σχετίζεται με τον προσωπικό του τρόπο χειρισμού συγκεκριμένων επαγγελματικών εργασιών, ώστε να γίνει μέσο συνεχούς βελτίωσης του δικού του τρόπου εκπλήρωσης επαγγελματικών υποχρεώσεων και απόκτησης ώριμων επαγγελματικών δεξιοτήτων» (<http://www.supervision-eu.org>).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η van Hees, η οποία δηλώνει επηρεασμένη από το ολλανδικό μοντέλο εποπτείας, όπου η θεραπευτική ορολογία εκλείπει σε σύγκριση με άλλα θεωρητικά μοντέλα ευρωπαϊκών χωρών (Belardi, 2002), εποπτεία είναι η καθοδήγηση μιας εκπαιδευτικής και όχι θεραπευτικής διαδικασίας ενός εκκολλημένου επαγγελματία. Το σημαντικότερο κομμάτι της εποπτείας είναι η ενσωμάτωση από τον σπουδαστή προσωπικών ικανοτήτων και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Έτσι, «όταν εργάζονται στο χώρο της Κοινωνικής Εργασίας πρέπει να ξέρουν πώς συμπεριφέρονται προς τρίτους, πώς κοινωνικοποιούνται, πώς θέτουν τα ζητήματά τους και τι είναι σημαντικό γι' αυτούς στη ζωή» (van Hees στην Koskiniadou, 2006, σελ. 61).

Η κυριότερη διαφορά της εποπτείας από την εσωτερική παρακολούθηση είναι ότι στη εποπτεία η έμφαση δίνεται στο ίδιο το άτομο-σπουδαστή, ενώ στην εσωτερική παρακολούθηση έμφαση δίνεται στην εργασία που καλείται να πραγματοποιήσει. Το τι παρέχει κάθε επόπτης στους σπουδαστές του τρίτου έτους ποικίλλει ανάλογα με τον ίδιο και τον εκάστοτε σπουδαστή. Παρόλο που σε αυτό το έτος παρέχεται εποπτεία, η ανάγκη για γνώση χειρισμών οδηγεί σε συνδυασμό και των δύο μεθόδων, σύμφωνα με τον Meijis (Koskiniadou, 2006). Ο ίδιος σημειώνει πως οι Κοινωνικές Οργανώσεις πίεσαν για αλλαγές στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών, καθώς υποστηρίζουν πως η προσωπικότητα του σπουδαστή αποτελεί 'εργαλείο' στην άσκηση των καθηκόντων του. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί έχοντας την ευθύνη του Προγράμματος Σπουδών, αναγνωρίζουν την ανάγκη εξοικείωσης με τεχνικές διαδικασίες και εμπειρογνωμοσύνη.

Άλλος ένας παράγοντας που οδήγησε σε αυτό το μεικτό σύστημα παρακολούθησης των σπουδαστών στην πρακτική άσκηση ήταν και η προσπάθεια για μείωση του κόστους της εκπαίδευσης. Με λίγα λόγια, το σύστημα αυτό ήταν ένας συμβιβασμός ανάμεσα σε αυτό που οι καθηγητές ήθελαν, σε αυτό που οι Οργανώσεις ζητούσαν και στους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους.

2.4 Η εφαρμογή της Ομαδικής Εποπτείας

Στο τρίτο έτος προσφέρεται ομαδική εποπτεία και έχει ως κύριο σκοπό ο ασκούμενος να γίνει ικανός επαγγελματίας. Το έτος είναι χωρισμένο σε τέσσερις περιόδους: (α) Εισαγωγή-προσανατολισμός στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης (β) Εμβάθυνση-ανάλυση (γ) Σύγκριση μεταξύ των μεθόδων της Οργάνωσης και των μεθόδων που διδάχτηκαν στη Σχολή και συνδυασμός των δύο στην πράξη και (δ) Επαγγελματισμός, δηλαδή πώς θα φέρει νέες ιδέες στην Οργάνωση, πώς θα αλλάξει καταστάσεις και πώς θα καινοτομήσει.

Μία φορά το μήνα για τρεις ώρες οι σπουδαστές σε ομάδες των τριών (κάποιες φορές των δύο ατόμων) εποπτεύονται από καθηγητές της Σχολής. Οι έντεκα επόπτες για το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006, ήσαν εκπαιδευτικοί Κοινωνικής Εργασίας, Κοινωνιολογίας, Ψυχολογίας, Τέχνης και Ειδικής Φυσικής Αγωγής και μόνο ένας με μεταπτυχιακές σπουδές στην εποπτεία. Μία φορά το μήνα η ομάδα των εποπτών συναντιέται για να συζητήσει τα θέματα που απασχόλησαν τα μέλη της. Σπουδαστές με δυσκολίες, που κρίνεται πως δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν στην εποπτεία,

παραπέμπονται από τον εξειδικευμένο επόπτη σε ψυχολόγο, εξωτερικό συνεργάτη της Σχολής, που παρακολουθεί τον σπουδαστή σε ατομικές συνεδρίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις κρίνεται από τον εξειδικευμένο επόπτη αν ο σπουδαστής θα συνεχίσει την πρακτική του παράλληλα με γνωσιακή θεραπευτική προσέγγισης ή θα σταματήσει επειδή προέχει να επιλύσει τις προσωπικές δυσκολίες που τον εμποδίζουν στη διαδικασία της μάθησης.

Οι επόπτες παρέχουν εποπτεία ακολουθώντας ένα συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο στο οποίο έχουν από κοινού προ-συμφωνήσει: το «Τρίγωνο στον κύκλο» (“Driehoek-in-de-cirkel”) (Salemans, 2003 στο Hogeschool Zuyd, Sociaal Pedagogische Hulpverlening Maastricht, σελ. 5-8). Σύμφωνα με αυτό το σύστημα εποπτείας ο σπουδαστής στην πορεία του για να γίνει επαγγελματίας βρίσκεται συνεχώς σε μια προσπάθεια να ισορροπήσει ένα ισόπλευρο τρίγωνο. Κάθε πλευρά του αντιστοιχεί: (α) στην ιδιότητά του κοινωνικού λειτουργού και όσα αυτή εκπροσωπεί, (β) στη θέση του ως εκπροσώπου μιας Οργάνωσης και (γ) στη θέση του ως προς τον εξυπηρετούμενο. Στην προσπάθεια εξισορρόπησης λαμβάνει υπόψη πώς οι τρεις πλευρές του τριγώνου επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες στη μακρο κλίμακα, όπως από την κοινωνική πολιτική που ακολουθείται σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, τις εξελίξεις στο εσωτερικό δίκαιο κ.α. Αυτό το μοντέλο μαζί με αυτά που έχει ορίσει ως στόχους του ο σπουδαστής στο *Προσωπικό Σχέδιο Ανάπτυξης* αποτελούν τον οδηγό κάθε επόπτη.



Σχήμα 4. Μοντέλο «Τρίγωνο στον κύκλο» (Hogeschool Zuyd, Sociaal Pedagogische Hulpverlening Maastricht, 2005)

Η εποπτεία κινείται προς την κατεύθυνση της προσωπικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης καθώς και της κριτικής ικανότητας και λιγότερο έχει έναν τεχνικό-επαγγελματικό προσανατολισμό.

Πάντως η βασική ιδέα που χαρακτηρίζει όλα τα μαθήματα της Σχολής, και κατ' επέκταση αυτά της εποπτείας, διατυπώνεται στη φράση: «Τι θέλεις να πετύχεις; Δείξε μου τι σχεδιάζεις να πετύχεις και εγώ θα σε βοηθήσω» (Crombach και Meijjs στην Koskiniadou, 2006, σελ. 59).

Επίλογος

Στις Κάτω Χώρες διακρίνεται ένα ζωνρό ενδιαφέρον από τη μεριά του Κράτους να ρυθμίσει και να θέσει κριτήρια (standards) στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών, αφού μια σειρά από φορείς εμπλέκονται στη διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών των Σχολών. Η εποπτεία και η εσωτερική παρακολούθηση ως μαθήματα του προγράμματος σπουδών υπακούουν στις προδιαγραφές που έχουν από κοινού συμφωνηθεί σε εθνικό επίπεδο και βασίζονται σε ευρωπαϊκά κριτήρια.

Είναι φανερό πως η χώρα είναι εμπράκτως δεσμευμένη στη διαδικασία της Μπολώνια και εμπνέεται από το όραμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης να γίνει «η ανταγωνιστικότερη και ισχυρότερη οικονομία της γνώσης ("knowledge based economy") ανά την υφήλιο» (http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm). Επίσης, ενστερνίζεται την προσέγγιση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το νέο ρόλο των εκπαιδευτικών στις μέρες μας που δεν μεταδίδουν μόνο γνώσεις, αλλά «λειτουργούν ως μέντορες (tutors) που καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους, καθώς ο καθένας τους ακολουθεί το δικό του δρόμο προς τη γνώση» (Council of the European Union, 2001, σελ. 8).

Από τη μια μεριά, η φοιτητο-κεντρική αυτή προσέγγιση στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε για να μειωθούν οι λειτουργικές δαπάνες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων χρησιμοποιώντας τον ίδιο τον σπουδαστή ως αξιοποιήσιμο ανθρώπινο πόρο. Στις μέρες μας, ασκείται κριτική από τους Ολλανδούς σπουδαστές, που υποστηρίζουν πως σπαταλούν πολύ χρόνο στο πώς θα οργανώσουν τις σπουδές τους και στην προσέγγιση που θα ακολουθήσουν για να πετύχουν τους στόχους τους. Το σημερινό σύστημα μπορεί να τους εφοδιάζει με επαγγελματικές ικανότητες, αλλά τους στερεί θεωρητική γνώση και έναν δάσκαλο σε θέση ρόλου-πρότυπο (role model) που θα τον μιμηθούν στην επαγγελματική τους ζωή. Οι σπουδαστές παίρνουν τη θέση του «ειδικού» με τον κίνδυνο ως επαγγελματίες να στερούνται της κατάλληλης θεωρητικής γνώσης που θα τους έκανε ικανούς να τεκμηριώσουν την επιστημονική τους άποψη.

Από την άλλη μεριά, δεν μπορεί κανείς να παραγνωρίσει τις δημοκρατικές φιλελεύθερες αξίες της Ολλανδικής κοινωνίας, στην οποία είναι ορατές καθημερινά οι τεχνικές της διαπραγμάτευσης, της διαβούλευσης και της από κοινού δέσμευσης. Αυτές είναι βασικές αξίες που επηρέασαν στη διαμόρφωση της προσέγγισης που περιγράφηκε ανωτέρω και η οποία προσαρμόστηκε σε κρατικούς περιορισμούς, οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα την ταυτότητα της Κοινωνικής Εργασίας σε αυτή τη χώρα.

Υπάρχει ένα όραμα που συμμερίζονται όλοι οι επόπτες και αυτό είναι η δημιουργία επαγγελματιών κοινωνικών λειτουργών ικανών να αντεπεξέλθουν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες χρησιμοποιώντας ως μέσο τον εαυτό τους.

Βιβλιογραφία

- ANSE [INTERNET] Available from <<http://www.supervision-eu.org>> [Accessed 7 March, 2006].
- Bakker A. den (2005). *The Integration of Interprofessional Learning in the Social Work Curriculum: A Comparative Research between London Metropolitan University and Hogeschool Zuyd, Maastricht*, MA dissertation, Maastricht and London. Hogeschool Zuyd and Metropolitan University of London.
- Belardi N. (2002). Social Work Supervision in Germany, *European Journal of Social Work*, Vol. 5, No 3, pp. 313-318.
- Council of the European Union (2001). *Report from the Education Council to the European Council. The concrete future objectives of education and training systems* 5980/01, EDUC 23, 14 February 2001, Brussels. Available from <<http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/01/st05/05980en1.pdf>> [Accessed 6 June, 2006].
- Davys A. & Beddoe L. (2000) "Supervision of students: a map and a model for the decade to come", *Social Work Education*, Vol. 19, No 5, pp. 437-449.
- Donkers G. (2005). *Knowledge-based Models of Change*, (in Dutch), 11th ed. Baarn, Nelissen.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, [INTERNET]. Available from <<http://www.enqa.net/bologna.lasso>> [Accessed 6 June, 2006].
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2006). *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*. [INTERNET]. Available from <<http://www.enqa.eu>> [Accessed 6 June, 2006].
- Freitas J. M. (2004). "The Netherlands" in Campanini A. M. and Frost E. eds. *European Social Work. Commonalities and Differences*. Rome, Carocci.
- Freitas J. M. (2003). *Social Professional Work and Higher Education in the Netherlands*. Available from <<http://cesrt.hszuyd.nl/index.jsp?content=104>> [Accessed 25 October, 2005].
- Frey R., Lomborg K. E., Senyurek S. & Haenraets G. (2005). *Intervision: A Concept of Self-reflexion in Direct Care Practice* [handout], University of Maine (USA), handed out on April 2005.
- HBO-Raad (2006). *The Education System of the Netherlands*. Available from <http://www.hbo-raad.nl/upload/bestand/beschrijving_onderwijs.pdf> [Accessed 18 June, 2006]
- Hogeschool Zuyd, Sociaal Pedagogische Hulpverlening Maastricht (2005). *Stageplan SPH-3* (in Dutch), Maastricht, Hogeschool Zuyd.
- Joint Quality Initiative (2004) *Shared "Dublin" Descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral Awards, 23 March 2003*, Dublin, Joint Quality Initiative [INTERNET]. Available from <http://www.unibuc_ro/35714/Dublin_descriptors_2004Doctor.pdf> [Accessed 8 March, 2006].
- Joint Initiative Group, [INTERNET]. Available from <www.jointquality.org> [Accessed 6 June, 2006].

- Kadushin A. (1976). *Supervision in Social Work*, New York and London, Columbia University Press.
- Koskiniadou S. (2006). *Supervision in Social Work Education. A Comparative Research between the School of Social Pedagogues of Maastricht (the Netherlands) and the Social Work Department of Athens (Greece)*. MA dissertation, Maastricht and London, Hogeschool Zuyd and Metropolitan University of London.
- Ruch G. (2002). "From triangle to spiral: Reflective practice in social work education, practice and research", *Social Work Education*, Vol. 21, No 2, pp. 199-216.
- Smith M. K. (2001). David A. Kolb on *Experiential Learning*. *The Encyclopaedia of Informal Education*. Available from <<http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>> (accessed 26 January 2006)
- Smith M. K. (1996). *The Functions of Supervision*. *The Encyclopaedia of Informal Education*. Available from <http://www.infed.org/biblio/functions_of_supervision.htm> [Accessed 19 October, 2005].
- The Bologna Declaration (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education*, Bologna 19 June 1999.
- Tsui M. S. (2005) *Social Work Supervision. Contexts and Concepts*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, Inc.
- Visser A. (2004). *Cascade, an Example of Case-based Learning*, paper presented at the IFIP, Melbourne 2004. Available from <<http://www.cbl.hvu.nl/english.html>> [Accessed 7 February, 2006].

Internet Sites

<http://www.intervisie.startpagina.nl> (accessed 28 January, 2006).