



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Κοινωνική Πολιτική»

Ειδίκευση Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
Βασικές τάσεις και κατευθύνσεις στην εποχή της
παγκοσμιοποίησης.**

ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Φωτόπουλος Νικόλαος, Επιβλέπων Καθηγητής, Αναπληρωτής Καθηγητής
Λαλιώτη Βαρβάρου (Μπέρρυ), Επιστημονική Συνεργάτης Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Κουτσαμπέλας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2022

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Αγγελοπούλου Ευγενία, 2022

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η σελίδα του copyright διασφαλίζει από μόνη της τα δικαιώματα του συγγραφέα σε περίπτωση προσφυγής ή παράβασης, βάση του Ν.2121/93 (Φ.Ε.Κ. Α25).

Η χρήση κάθε υλικού με κατοχυρωμένα πνευματικά δικαιώματα (copyright) στην παρούσα εργασία προϋποθέτει γραπτή άδεια του ιδιοκτήτη των δικαιωμάτων.

Δήλωση τήρησης της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Η υπογράφουσα φοιτήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, έχοντας φοιτήσει στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική», Αγγελοπούλου Ευγενία, με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ρητά ότι είμαι η συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας με τίτλο «Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Βασικές τάσεις και κατευθύνσεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης». Επίσης δηλώνω ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν οποιασδήποτε εξωτερικής μη αδειοδοτημένης βοήθειας, ότι δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε ίδρυμα ή οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος αυτής ή στο σύνολό της. Οποιαδήποτε μέρη, λέξεις ή ιδέες, της διπλωματικής εργασίας, αν και περιορισμένα, συμπεριλαμβανομένων πινάκων κ.λπ., τα οποία είναι εισηγμένα από (ή με βάση) άλλες πηγές έχουν αναγνωρισθεί ως τέτοια χωρίς καμία εξαίρεση.

Η συγγραφέας της εργασίας

Αγγελοπούλου Ευγενία

*Την μεταπτυχιακή μου διατριβή την αφιερώνω
στα παιδιά μου Αθανάσιο-Μάριο και Κυριάκο-Ιωάννη
για την υπομονή που έδειξαν στις δύσκολες στιγμές
και με την προτροπή να μην σταματήσουν ποτέ
το ταξίδι τους στη γνώση.*

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Κοινωνική Πολιτική» με ειδίκευση στην «Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κατά τη διάρκεια του έτους 2020-2022.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βάθους καρδιάς όλους εκείνους που με στήριξαν και συνέβαλαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, στη διεκπεραίωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Είναι χρέος μου να απευθύνω τις θερμές και ειλικρινείς ευχαριστίες μου στον Επιβλέποντα Καθηγητή της μεταπτυχιακής μου διατριβής, κο. Νικόλαο Φωτόπουλο, για την επιστημονική του καθοδήγηση, για τις χρήσιμες συμβουλές του και τη διαρκή υποστήριξη που μου πρόσφερε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της. Ευχαριστώ για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο.

Παράλληλα θέλω να ευχαριστήσω και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, την κα. Μπέρρυ Λαλιώτη, επιστημονικό συνεργάτη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και τον επίκουρο καθηγητή κο. Χρήστο Κουτσαμπέλα, αλλά και όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, για τις γνώσεις που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να εκφράσω και στην «ψυχή» αυτού του προγράμματος σπουδών, τον καθηγητή κο. Δημήτρη Βενιέρη, για τις γνώσεις και τα ιδανικά που μας μεταλαμπάδευσε καθ' όλη της διάρκεια σπουδών.

Επιπλέον, εξαιρετικά σημαντικός ήταν και ο ρόλος των φίλων μου τους οποίους ευχαριστώ από καρδιάς για την συνεχή ενθάρρυνσή τους μέχρι την ολοκλήρωση της μελέτης.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στα αγαπημένα μου πρόσωπα, στους γονείς μου και στην οικογένεια μου, για την κατανόηση που έδειξαν, την υπομονή τους, την υποστήριξη και συμπαράσταση που μου προσέφεραν σε αυτό το ταξίδι καθώς χωρίς αυτούς δεν θα τα κατάφερα.

Περίληψη

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική αποτελεί έναν από τους βασικότερους άξονες, πάνω στον οποίο στηρίζεται η συνολική προσπάθεια της Ευρώπης για να κρατήσει την ισορροπία μεταξύ της ποικιλομορφίας των κρατών-μελών της σε πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο και παράλληλα να προωθήσει ένα ενιαίο μοντέλο εκπαιδευτικής στρατηγικής. Μια από τις πιο πρόσφατες πρακτικές που έχουν υιοθετηθεί στην εκπαιδευτική πολιτική της Ενωμένης Ευρώπης είναι η Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) μέσα από την οποία, μάλιστα, μπορεί κανείς να αντιληφθεί ευρύτερα τον σύγχρονο τρόπο της ευρωπαϊκής προσέγγισης και αντίληψης της εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποιοτική έρευνα, με σκοπό να μελετήσει την εθνική εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ που εφαρμόζεται στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες της ΕΕ και συγκεκριμένα στην Κύπρο, στη Γερμανία και στη Σουηδία. Ειδικότερα, επιδιώκεται η συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων των επιμέρους περιπτώσιακών μελετών. Στο πλαίσιο αυτό τέθηκαν τρεις συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις που καθοδήγησαν την σύγκριση και οι οποίες διερεύνησαν (α) αν οι χώρες που έχουν παράδοση στη ΔΒΜ, όπως είναι η Γερμανία και η Σουηδία, έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων από τις υπόλοιπες εξεταζόμενες ευρωπαϊκές χώρες, (β) αν οι χώρες που έχουν παράδοση στη ΔΒΜ αντέδρασαν αποτελεσματικότερα στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης τον Απρίλιο του 2008, για ανάπτυξη εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων (NQFs), με απώτερο σκοπό την εναρμόνισή τους με το ευρωπαϊκό (EQF) και (γ) αν οι χώρες που επενδύουν περισσότερο στη ΔΒΜ έχουν μικρότερο ποσοστό ανεργίας σε σχέση με αυτές που επενδύουν λιγότερο, είτε η χρηματοδότηση προέρχεται από τον ιδιωτικό είτε από τον δημόσιο τομέα.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε στην άντληση ποιοτικών στοιχείων μέσω της συλλογής και ανάλυσης περιεχομένου δευτερογενών πηγών (κυβερνητικές πηγές, έγγραφα εθνικών και διεθνών οργανισμών, εκθέσεις και στοιχεία από έγκυρους ιστοτόπους). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την πρώτη ερευνητική υπόθεση και εν μέρει τη δεύτερη, ενώ η τρίτη δεν ήταν δυνατό ούτε να επιβεβαιωθεί ούτε να απορριφθεί, καθώς τα δεδομένα για την εξαγωγή ασφαλούς συμπεράσματος θεωρήθηκαν ανεπαρκή και επομένως αναξιόπιστα.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτική Πολιτική, Παγκοσμιοποίηση, Ευρωπαϊκή Ένωση, Δια Βίου Μάθηση, Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική.

Abstract

European Education Policy is one of the main pillars on which the overall effort of Europe is based to keep the balance between the diversity of its member states on a cultural, social and economic level and at the same time to promote a single model of educational strategy. One of the most recent practices that have been adopted in the education policy of the United Europe is Lifelong Learning (LLL), through which, in fact, one can better understand the modern way of the European approach and perception of education.

The present work is a qualitative research, with the aim of studying the national educational policy for LLL applied in Greece and other EU countries, specifically in Cyprus, Germany and Sweden. In particular, the comparative analysis of the results of individual case studies is sought. In this context, three specific research hypotheses were posed that guided the comparison and which investigated (a) whether countries with a tradition of LLL such as Germany and Sweden, have a higher participation in adult education programs than the rest of the European countries examined; (b) whether countries with a tradition of LLL reacted more effectively to the Recommendation of the Council of Europe in April 2008, on the development of National Qualifications Frameworks (NQFs), with the ultimate aim of harmonizing them with the European Qualification Framework (EQF) and (c) if countries that invest the most in LLL have a lower unemployment rate than those that invest less, whether the funding comes from the private or the public sector.

The methodology followed relied on the extraction of qualitative data through the collection and content analysis of secondary sources (government sources, documents of national and international organizations, reports and data from authoritative websites). The results confirmed the first research hypothesis and partially the second, while the third could neither be confirmed nor rejected, as the collected data to draw a safe conclusion were considered insufficient and therefore unreliable.

Keywords: Education Policy, Globalization, European Union, Lifelong Learning, European Education Policy.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	v
Περίληψη	vi
Abstract	vii
Περιεχόμενα.....	viii
Κατάλογος Πινάκων.....	x
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	x
Εισαγωγή.....	1
1. ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	4
1.1 Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης	4
1.2 Η παγκοσμιοποίηση και ο αντίκτυπός της στην εκπαίδευση	7
1.3 Δια Βίου Μάθηση	13
1.4 Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική.....	20
1.5 Εκπαιδευτική πολιτική για τη Δια Βίου Μάθηση στο ευρωπαϊκό πλαίσιο	21
1.5.1 Ιστορική αναδρομή	23
2 ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	60
2.1 Μεθοδολογία της έρευνας	60
2.1.1 Ερευνητικό πρόβλημα.....	60
2.1.2 Ερευνητικές υποθέσεις.....	61
2.1.3 Συλλογή δεδομένων	61
2.1.4 Ανάλυση δεδομένων	63
2.1.5 Έλεγχος εγκυρότητας.....	64
2.2 Αποτελέσματα	65
2.2.1 Παράδοση στη ΔΒΜ.....	65
2.2.2 Βαθμός συμμετοχής σε δραστηριότητες και προγράμματα ΔΒΜ	76
2.2.3 Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (NQF) και επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης	85

2.2.4 Βαθμός επένδυσης στη ΔΒΜ	97
2.2.5 Ποσοστό ανεργίας	122
2.3 Συζήτηση αποτελεσμάτων	130
2.3.1 Ερευνητική υπόθεση 1	130
2.3.2 Ερευνητική υπόθεση 2	131
2.3.3 Ερευνητική υπόθεση 3	132
3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	135
3.1 Συμπεράσματα.....	135
3.2 Μελλοντικές επεκτάσεις - Προτάσεις.....	138
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	140
Ελληνόγλωσσες	140
Ξενόγλωσσες.....	148

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Θεσμική εξέλιξη πολιτικών ΔΒΜ.....	30
Πίνακας 2: Δείκτες και επιθυμητά επίπεδα απόδοσης για το 2025	55
Πίνακας 3: Συμμετοχή ενηλίκων στη μάθηση, 25-64 ετών.....	82
Πίνακας 4: Ποσοστό ανεργίας 2014-2021, 15-74 ετών.....	128

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Συμμετοχή σε μαθήματα στη συνεχιζόμενη ΕΕΚ, 2019	79
---	----

Εισαγωγή

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει εντείνει τις πρωτοβουλίες της για κοινωνικό και οικονομικό μετασχηματισμό, προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο διεθνές σύστημα υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης και της συνακόλουθης πολυπλοκοποίησης της αγοράς εργασίας. Το γεγονός αυτό καθίσταται εμφανές μέσα από την αναπτυξιακή στόχευση που προωθείται αρχικά από τη Στρατηγική της Λισαβόνας και στη συνέχεια από τη Στρατηγική «Ευρώπη 2020». Για να αποδειχτεί αυτή η νέα πραγματικότητα βιώσιμη για τα κράτη-μέλη, τις επιχειρήσεις και τους εργαζομένους, παρουσιάζεται η ανάγκη για επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο με αποτελεσματικότερη εκπαίδευση και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στις νέες συνθήκες, η Ευρώπη απαντά με προσαρμοστικότητα, δηλαδή εγκαταλείποντας την παραδοσιακή γραμμική προσέγγιση στην πορεία του εργασιακού βίου των πολιτών και υιοθετώντας την κυκλικότητα, η οποία προβλέπει συνεχείς εισροές και εκροές των ατόμων στην αγορά εργασίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση καλείται να υπερβεί τα παραδοσιακά όρια. Αυτό το νέο μαθησιακό πλαίσιο δε θα πρέπει να περιορίζεται στην τυπική εκπαίδευση, αλλά οφείλει να συνοδεύει τον άνθρωπο καθ' όλη τη διάρκεια του εργασιακού του βίου, ώστε εκείνος να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στις νέες τεχνολογίες, αλλά και τις απαιτήσεις που φέρει μαζί της η κυκλικότητα, όπως είναι η συχνή αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος, η συχνή αναζήτηση για καινούρια εργασία. Προβάλλεται λοιπόν η ανάγκη για ενσωμάτωση της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) στον ανθρώπινο βίο.

Η ΔΒΜ επιφορτίζεται με την επίτευξη του στόχου της οικονομικής αποτελεσματικότητας, διαμέσου της ενίσχυσης της απασχολησιμότητας (employability) και της επιδίωξης για τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας, και με την επίτευξη του στόχου της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής (social cohesion). Η ΔΒΜ γίνεται αντιληπτή ως βασική προϋπόθεση κοινωνικής ενσωμάτωσης (social inclusion), μέσα από την ένταξη των ατόμων στην απασχόληση και την καταπολέμηση έτσι της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η ΕΕ από τα πρώτα κιόλας χρόνια της σύστασης της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) αναπτύσσει κοινοτικές πολιτικές ΔΒΜ ή συντονίζει και καθοδηγεί τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές ΔΒΜ των κρατών-μελών της, με απώτερο στόχο όλα τα κράτη-μέλη να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ανάπτυξης, αλλά και για να καταστεί η ΕΕ μια δυνατή οικονομική δύναμη.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει αυτές τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν στην πορεία ανάπτυξης της ΕΕ, από τα πρώτα χρόνια σύστασής της μέχρι σήμερα, προκειμένου να αποκτηθεί μια σφαιρική εικόνα για τον τρόπο λειτουργίας και λήψης αποφάσεων, αλλά και της εξελικτικής πορείας της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ και των σχετικών στοχεύσεών της.

Η ΔΒΜ, μέσω της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ), αποτελεί ένα ισχυρό μέσο ανάπτυξης, ευημερίας και προόδου των ευρωπαίων πολιτών, αλλά και των κρατών τους. Ως εκ τούτου, η άσκηση σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τα ενδιαφερόμενα μέρη είναι καθοριστικής σημασίας και για την ανάπτυξη της οικονομίας (σύνδεση κατάρτισης και απασχόλησης). Γι' αυτό, η παρούσα μελέτη στόχο έχει να συγκρίνει εκπαιδευτικές πολιτικές ΔΒΜ ευρωπαϊκών χωρών και συγκεκριμένα της Ελλάδας, της Κύπρου, της Γερμανίας και της Σουηδίας, χρησιμοποιώντας ορισμένα κριτήρια, όπως είναι η παράδοση στη ΔΒΜ, ο βαθμός συμμετοχής σε δραστηριότητες και προγράμματα ΔΒΜ, η ανάπτυξη Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (NQF) και συστήματος επικύρωσης της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης, η χρηματοδότηση προγραμμάτων ΔΒΜ και το ποσοστό ανεργίας της χώρας, ώστε να διερευνηθεί η ισχύς τριών (3) σχετικών ερευνητικών υποθέσεων:

1. Οι χώρες που έχουν παράδοση στη ΔΒΜ, όπως είναι η Γερμανία και η Σουηδία, έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων από τις υπόλοιπες εξεταζόμενες ευρωπαϊκές χώρες.
2. Οι χώρες που έχουν παράδοση στη ΔΒΜ αντέδρασαν αποτελεσματικότερα στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης τον Απρίλιο του 2008, για ανάπτυξη εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων (NQFs), με απώτερο σκοπό την εναρμόνισή τους με το ευρωπαϊκό (EQF).

3. Οι χώρες που επενδύουν περισσότερο στη ΔΒΜ έχουν μικρότερο ποσοστό ανεργίας σε σχέση με αυτές που επενδύουν λιγότερο, είτε η χρηματοδότηση προέρχεται από τον ιδιωτικό είτε από τον δημόσιο τομέα.

Η αναζήτηση πληροφοριών για τη διερεύνηση των υποθέσεων προβλέπεται να μην εγείρει ζητήματα ηθικής, γεγονός που διευκολύνει τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς οι πηγές άντλησης των πληροφοριών αφορούν κυρίως πολιτικά έγγραφα, νομοθεσίες, λήψη πρωτογενών πληροφοριών που αφορούν αποτελέσματα που προέκυψαν από ποσοτικά ή/και ποιοτικά δεδομένα από εθνικές στατιστικές υπηρεσίες, αλλά και βάσεις δεδομένων εθνικών και διεθνών οργανισμών και υπηρεσιών.

Η παρούσα εργασία δομείται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος (γενικό) αρχικά διερευνάται η σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης, οι λόγοι που οδήγησαν στη ΔΒΜ και οι ραγδαίοι μετασχηματισμοί που προκλήθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία από αυτές τις εξελίξεις. Ακολουθεί η παρουσίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ, αρχικά γενικά και στη συνέχεια εξειδικευμένα στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, καταλήγοντας σε μια εκτενή και περιεκτική ιστορική αναδρομή στις εξελίξεις των ευρωπαϊκών πολιτικών ΔΒΜ. Στο δεύτερο μέρος (ειδικό) περιγράφεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, η χάραξη του ερευνητικού προβλήματος και οι ερευνητικές υποθέσεις, η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων, καθώς και ο έλεγχος εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Ακολουθεί η συγκριτική ανάλυση ανά τομέα σύγκρισης και ανά χώρα, σύμφωνα με τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω και ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της σύγκρισης των περιπτώσιακών μελετών με σκοπό την επιβεβαίωση ή μη κάθε μιας ερευνητικής υπόθεσης ξεχωριστά. Στο τρίτο μέρος αναπτύσσονται τα συμπεράσματα της έρευνας και η παράθεση κατευθύνσεων για μελλοντική διερεύνηση του θέματος. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών.

1. ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης

Η εκπαίδευση βρίσκεται, όσο ελάχιστοι ίσως τομείς της δημόσιας ζωής, στο επίκεντρο του σύγχρονου λόγου περί αλλαγής. Η ανάγκη προσαρμογής των εθνικών κρατών στις αλληλοδιαπλεκόμενες μεταβολές που διαδραματίζονται στο περιβάλλον της εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω της παγκοσμιοποίησης, οι ζωνρές αντιπαραθέσεις επί του πρακτέου, αλλά και οι προτάσεις-στόχοι για την εκπαίδευση που εμπεριέχονται στα επίσημα ανακοινωθέντα της ΕΕ και των Διεθνών Οργανισμών (κυρίως της UNESCO και του ΟΟΣΑ) πιστοποιούν την εκδήλωση αυτού του έντονου ενδιαφέροντος (Πατσιάδου, 2020).

Η εκπαιδευτική πολιτική, ως γνωστό, συνιστά από μόνη της μια σύνθετη έννοια και ένα πεδίο συνάντησης διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, όπως της Πολιτικής Επιστήμης, των Επιστημών της Αγωγής, της Κοινωνιολογίας και της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Ορίζεται δε τόσο ως «λόγος» σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και ως «πρακτική» σε επίπεδο παραγωγής πολιτικού λόγου και εφαρμογής συγκεκριμένων πολιτικών για την εκπαίδευση-κατάρτιση (Πασιάς, 2006). Κατά συνέπεια, οι διαστάσεις της και οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις ποικίλουν, ανάλογα με τις θεωρήσεις για το ρόλο και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού θεσμού, -ήτοι τη γνωσιολογική λειτουργία (που αναφέρεται στις πολιτικές γνώσης), την κανονιστική (που αναφέρεται σε νόμους και αποφάσεις σχετικά με τη δομή, οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος), την αναπαραγωγική (που αφορά στο ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο), την αναδιανεμητική (που αναφέρεται στην προετοιμασία για την ένταξη στην αγορά εργασίας, την κινητικότητα και την επανένταξη στο οικονομικό επίπεδο) και την αντισταθμιστική (που αναφέρεται στην καταπολέμηση των περιορισμών και των αποκλεισμών στο κοινωνικό επίπεδο) (Φραγκουδάκη, 1985; Υφαντή, 1994). Η τελευταία μάλιστα συνδέεται άμεσα με το ζήτημα της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής, αφού η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διδάσκουν τους κανόνες του κοινωνικού «παιχνιδιού» (π.χ. τις υποχρεώσεις αρχόντων-αρχομένων), μειώνουν τις αποστάσεις μεταξύ ατόμων από διαφορετικές αφετηρίες και καταγωγές, προσφέρουν ισότητα ευκαιριών για όλους τους εκπαιδευόμενους και τέλος, ενσωματώνουν στόχους και συμφέροντα διαφορετικών ομάδων (Heyneman, 2003). Κατά συνέπεια, στις

ανθρώπινες κοινωνίες το μέλημα για τα τεκταινόμενα στην εκπαίδευση ήταν πάντα υπαρκτό.

Ανάλογα με την εποχή, όμως, το ενδιαφέρον αυτό ακολουθεί τις διακυμάνσεις που επιβάλλουν οι αλλαγές στο ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο, προβάλλοντας κάθε φορά διαφορετική θεματική, οπτική και προτεραιότητες (Ματθαίου, 2002:16). Στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας που διανύουμε, η δημόσια σχολική εκπαίδευση, η οποία *«συνέδραμε στην οικοδόμηση του έθνους-κράτους, στην εθνική ομογενοποίηση, στη μετάβαση από τη γεωργική στη βιομηχανική κοινωνία, στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και στην υιοθέτηση φρονημάτων, στάσεων και συμπεριφορών συμβατών με την κουλτούρα της βιομηχανικής νεωτερικότητας»* (Ματθαίου, 2000: 13-26), διέρχεται από μεγάλους μετασχηματισμούς: Όλες οι προαναφερόμενες νεωτερικές λειτουργίες της αμφισβητούνται στο μεγαλύτερο βαθμό, ενώ η φύση και η αποστολή του εκπαιδευτικού θεσμού χάνουν τη σημασία τους, αλλοιώνονται ή και αποδομούνται. Όπως αναφέρεται, *«η σημασία της εκπαίδευσης είτε ως θέσμησης (εκπαιδευτικό σύστημα), είτε ως διαμεσολάβησης (ιδεολογικός μηχανισμός), είτε ως διαδικασίας (μηχανισμός ενσωμάτωσης/κατανομής/αναπαραγωγής), είτε ως αποτελέσματος (γνώση, κατάρτιση, μόρφωση, παιδεία) θεωρείται ότι βρίσκεται σε μια κρίση αναπροσδιορισμού των αρχών, των αξιών και του περιεχομένου της»* (Παντίδης & Πασιάς, 2004: 240).

Στο σύνολο των διεθνών επιστημονικών αναλύσεων, ως βασικό νομιμοποιητικό επιχείρημα των προτεινόμενων ή επιχειρούμενων αλλαγών αναδεικνύεται η ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις σύνθετες και αλληλοδιαπλεκόμενες μεταβολές που διαδραματίζονται στο περιβάλλον της: Εν προκειμένω, η παγκοσμιοποίηση στα δύο βασικά επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών, το οικονομικο-τεχνολογικό και το κοινωνικο-πολιτισμικό, εμφανίζεται ως το αναπόφευκτο αίτιο που νομιμοποιεί τις εκτεταμένες αναδιαρθρώσεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα όλων των βαθμίδων, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γνώση (Καζαμιάς, 2003, 2005, Held & MacGrew, 2004; Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Το ιδιαίτερος έντονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική αλλαγή δεν αποτελεί παράδοξο για τις κοινωνίες των σύγχρονων αναπτυγμένων κρατών που διεκδικούν για τον εαυτό τους τον τίτλο της «Κοινωνίας της Γνώσης», στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης. Ερμηνεύεται δε από τη βαρύνουσα σημασία που απέκτησε η εκπαίδευση ως μοχλός διασφάλισης της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής

προόδου στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας/ύστερης νεωτερικότητας (post/late modernity) που διανύουμε (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002; Κελανίδης & Βρυνιώτη, 2004; Κόκκος, 2005; Sipiitanou, 2006; Hall & Matthews, 2008; Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008; Τριλιανός, 2009).

Έτσι, για την Επιτροπή που συνέταξε την Έκθεση Delors (UNESCO, 1999: 23-25) η εκπαίδευση, μολονότι δεν αποτελεί τη μαγική συνταγή επίλυσης όλων των προβλημάτων, αποκτά ένα πολυδιάστατο ρόλο-κλειδί καθώς: «... φαίνεται να αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για να μπορέσει η ανθρωπότητα να υλοποιήσει τα ιδανικά της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης...», «... αποτελεί ένα από τα κυριότερα μέσα που διαθέτει η ανθρωπότητα για να αναπτύξει ένα βαθύτερο και πιο αρμονικό τρόπο ανάπτυξης και να περιορίσει τη φτώχεια, τον αποκλεισμό, την αμάθεια, την καταπίεση και τους πολέμους...», «... δεν είναι μόνο μια συνεχής διαδικασία βελτίωσης της γνώσης και των πρακτικών δεξιοτήτων, αλλά και ένα εξαιρετικό και πρωταρχικής σημασίας μέσο για την ατομική ανάπτυξη και τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα, τις ομάδες και τα έθνη».

Μέσα στο σύγχρονο πλαίσιο, η εκπαίδευση δεν συνιστά πλέον μια ηλικιακά περιορισμένη, μεμονωμένη, αυτοτελή και ανεξάρτητη λειτουργία του ατόμου. Έχει καταστεί ένα μαζικό κοινωνικό φαινόμενο που απευθύνεται σε ένα διευρυμένο φάσμα ηλικιών, γεγονός το οποίο επηρεάζει άμεσα τόσο τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η εκπαίδευση έχει σε μεγάλο βαθμό απολέσει τον παραδοσιακό της χαρακτήρα ως μέσο διαπαιδαγώγησης και κοινωνικής ένταξης, γίνεται δε ολοένα και περισσότερο αντιληπτή ως μέσοάσκησης οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής των κρατών με πολλαπλούς στόχους, στο πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού (Τσαούσης, 2007). Στην εποχή μας, έτσι, η εκπαίδευση τείνει να αντιμετωπίζεται ως ένας αξιόπιστος δυνητικός δείκτης οικονομικής και κοινωνικής προόδου. Και αυτό γιατί οι περισσότερο εκπαιδευμένοι πολίτες βρίσκονται συνήθως σε καλύτερη οικονομική κατάσταση και κοινωνική θέση. Μπορούν να διαχειρίζονται ευκολότερα τις αλλαγές που διαδραματίζονται, ενώ ξεπερνούν με μεγαλύτερη επιτυχία τα πάσης φύσεως περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι χώρες τους (Hall & Matthews, 2008). Η τάση μάλιστα που σε γενικές γραμμές επικρατεί είναι η επένδυση του ατόμου ή της οργανωμένης κοινωνίας στην εκπαίδευση, καθώς και η εκτιμώμενη ανταποδοτικότητα της επένδυσης αυτής, να αντιμετωπίζονται εν πολλοίς με τους

όρους και τη λογική μιας καθαρά οικονομικής δραστηριότητας (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

1.2 Η παγκοσμιοποίηση και ο αντίκτυπός της στην εκπαίδευση

Στις καθημερινές, επιστημονικές και μη συζητήσεις, γίνεται συχνή αναφορά στην έννοια της παγκοσμιοποίησης. Η παγκοσμιοποίηση συνιστά ένα κεφαλαιώδες κοινωνικο-ιστορικό φαινόμενο, σύνθετο και δύσκολο προς κατανόηση. Πρόκειται για μια αντιφατική έννοια, που συνδέεται με ποικίλες διεργασίες μετασχηματισμού σχεδόν όλων των πτυχών του ανθρώπινου βίου, της οικονομίας, της πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης, της τεχνολογίας, του πολιτισμού. Καθίσταται, έτσι, υπεύθυνη για τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών. Σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς, ζούμε σε μια εποχή που η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει τα πάντα, είναι η κυρίαρχη προσδιοριστική έννοια (Καζαμίας, 2003).

Έννοια πολυσημική και πρωτεϊκή, η παγκοσμιοποίηση δεν επιδέχεται εύκολους ορισμούς, συχνά δε η προσέγγιση της οδηγεί σε ποικίλες και διασταλτικές ερμηνείες που αναφέρονται σε διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης. Η παγκοσμιοποίηση ως διεργασία αντιμετωπίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες και σε κάθε περίπτωση της αποδίδεται ανάλογο περιεχόμενο (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Από τους μελετητές *«θεωρείται περισσότερο ως φαινόμενο με δυναμικό περιεχόμενο και ως διαδικασία με εξελικτικό χαρακτήρα, παρά ως ένα αποτέλεσμα ή μια κατάσταση που έχει οριστικά συντελεστεί»* (Παντίδης & Πασιάς, 2004: 126).

Έτσι, για κάποιους, ο όρος αναφέρεται στην ανάδειξη υπερεθνικών θεσμών των οποίων οι αποφάσεις διαμορφώνουν και περιορίζουν τις πολιτικές επιλογές κάθε έθνους-κράτους χωριστά. Για άλλους, σημαίνει τον καταγιστικό αντίκτυπο των παγκόσμιων οικονομικών διαδικασιών, περιλαμβάνοντας την παραγωγή, την κατανάλωση, το εμπόριο, τη νομισματική αλληλεξάρτηση, τη ροή των κεφαλαίων. Για ορισμένους, ο όρος υπογραμμίζει την άνοδο των δυνάμεων του φιλελευθερισμού. Για κάποιους άλλους, είναι κυρίως οι παγκόσμιες πολιτιστικές φόρμες, η κυριαρχία των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) και οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Για μερικούς, τέλος, ο όρος χρησιμοποιείται ως επιχείρημα για τη νομιμοποίηση αλλαγών που επιβάλλονται άνωθεν (Dale, 2000). Συνολικά, η παγκοσμιοποίηση ως όρος προσδιορίζει παγκόσμιες διεργασίες που ακυρώνουν

εθνικές οικονομίες, κουλτούρες και σύνορα και αναδεικνύουν μια παγκόσμια οικονομία που καθοδηγείται από τις δυνάμεις της αγοράς (Μπουζάκης, 2005). Σε γενικές γραμμές, αντιμετωπίζεται ως μια εξωτερική οικονομική δέσμευση που: (α) είναι αναπόφευκτη, (β) απαιτεί αλλαγές ώστε τα κράτη να γίνουν περισσότερο ανταγωνιστικά στον παγκόσμιο πόλεμο της γνώσης και (γ) νομιμοποιεί την αναδιάρθρωση των δημοσίων υπηρεσιών και τον εκσυγχρονισμό τους (Hay & Rosamond, 2002).

Όσον αφορά στη χρονική περίοδο εκδήλωσης του φαινομένου, ορισμένοι ανιχνεύουν τις ρίζες του στις πολυεθνικές αυτοκρατορίες του Μεγάλου Αλεξάνδρου και των Ρωμαίων, ενώ κάποιοι άλλοι στις απαρχές του καπιταλιστικού συστήματος, τον 16ο αιώνα. Στη συνείδηση των περισσότερων, όμως, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης συνδυάζεται χρονικά με τις τελευταίες μεταπολεμικές δεκαετίες του 20ού αιώνα και με διαδικασίες που αναφέρονται στις μετα-βιομηχανικές κοινωνίες, στην αντίληψη για τη μετα-νεωτερικότητα, στην αποδιοργάνωση του καπιταλιστικού συστήματος και στην αποδόμηση βασικών όρων της νεωτερικότητας που συνδέονται με την έννοια της εθνικής επικράτειας και την εξουσία του εθνικού κράτους (Παντίδης & Πασιάς, 2004).

Κοινός παρανομαστής που προσδιορίζει το μέγεθος και την έκταση των αλλαγών θεωρείται ο παράγοντας των Νέων Τεχνολογιών, οι οποίες αποτελούν συγχρόνως *«την πρώτη ύλη, το μέσον αλλά και το προϊόν/εμπόρευμα της συνολικής διαδικασίας»* (Παντίδης & Πασιάς, 2004: 127). Πράγματι, η τεχνολογική έκρηξη και η πληροφοριακή επανάσταση οδήγησαν σε αυτό που πολλοί ονομάζουν συμπύκνωση του χώρου και του χρόνου σε πραγματικές διαστάσεις (Καζαμίας, 2003). Το συγκεκριμένο γεγονός μαζί *«με τη διεύρυνση της κλίμακας, την αύξηση της έντασης και την επιτάχυνση του αντίκτυπου που έχουν οι τάσεις και τα μοτίβα κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανά τις ηπείρους»* (Held & McGrew, 2004: 17), καθιστά τις εξελίξεις των τελευταίων τεσσάρων περίπου δεκαετιών πραγματικά ιδιαίτερες.

Οι κυβερνήσεις των εθνικών κρατών, προκειμένου να προωθήσουν τις απαιτούμενες αλλαγές για την προσαρμογή στα νέα δεδομένα, χρησιμοποιούν συχνά ως νομιμοποιητικό επιχείρημα των επιλογών τους το αναπόφευκτο της παγκοσμιοποίησης. Υποστηρίουν μάλιστα ότι δεν φαίνεται να υπάρχει άλλη βιώσιμη, εναλλακτική πολιτική πρόταση, επιχείρημα γνωστό με το αγγλικό ακρωνύμιο «TINA»=There Is No Alternative (Welch, 2001). Επίσης, συμμετέχουν ολοένα και

περισσότερο σε υπερεθνικούς θεσμούς διακυβέρνησης (ΟΗΕ, ΝΑΤΟ, ΔΝΤ, ΠΟΕ, ΟΟΣΑ, ΕΕ). Δυσκολεύονται πλέον να λειτουργήσουν ως περιχαρακωμένα συστήματα που ρυθμίζουν αυτόνομα τα του οίκου τους, αγνοώντας τα τεκταινόμενα στο εξωτερικό συγκείμενο ή λαμβάνοντας τα υπόψη κατά το δοκούν. Επιπλέον, η παγκοσμιοποίηση έχει επιδράσει και στην έννοια της πολιτειότητας, καθώς αυτή προσδιορίζεται τώρα πια τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο (Jarvis, 2002).

Μέσα σε αυτό το διεθνοποιημένο πλαίσιο, η εμπλοκή της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δεδομένη, εστιάζονται σε τρεις κυρίως συνιστώσες: στη δυναμική του υπερεθνικού παράγοντα, στους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επηρεάζονται έντονα από την παγκοσμιοποίηση και στον άμεσο ή έμμεσο τρόπο με τον οποίο συντελούνται οι αλλαγές στην εκπαίδευση. Όπως υποστηρίζεται, η σημαντικότητα των επιπτώσεων της παγκοσμιοποίησης στα ζητήματα εθνικής εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης των κρατών προσδιορίζεται κυρίως από την έννοια της αλλαγής στους κανόνες επιλεξιμότητας, εμπλοκής και δημιουργίας πλούτου (Brown & Lauder, 1996). Πιο συγκεκριμένα, η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει καταλυτικά τις εξελίξεις στην εκπαίδευση μέσα από πέντε καθοριστικές διεργασίες (Carnoy, 1999 & 2000):

- (α) Η παγκοσμιοποίηση επιδρά πρωτίστως στην οργάνωση της εργασίας και στο είδος της εργασίας που οι άνθρωποι εκτελούν, αφού ολοένα και περισσότερο αυξάνεται η ζήτηση για προϊόντα των οποίων η παραγωγή απαιτεί υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων. Επιπλέον, η εργασία γίνεται ολοένα και πιο ευέλικτη, ενώ διαφοροποιείται πολλές φορές κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου. Το γεγονός αυτό αυξάνει κατακόρυφα τη ζήτηση για περισσότερες δεξιότητες και ανώτερα επίπεδα μόρφωσης. Η απόκτησή τους προσφέρει στον κάτοχο μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές και καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές. Συνακόλουθα, όμως, αυξάνεται κατακόρυφα το κόστος που προκύπτει για τα δημόσια ταμεία από τη διεύρυνση/μαζικοποίηση της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης.
- (β) Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα αναπτυσσόμενα κράτη πιέζονται να καταβάλλουν ολοένα και περισσότερους πόρους, ώστε αποκτώντας ένα πιο μορφωμένο εκπαιδευτικό δυναμικό να προσελκύσουν ευκολότερα οικονομικά κεφάλαια από την παγκόσμια αγορά. Από την πλευρά τους, τα κεφάλαια που προσελκύνονται

απαιτούν τη δραστική μείωση των δημόσιων πόρων που καταβάλλονται για τη συντήρηση και επέκταση των εκπαιδευτικών μηχανισμών, προτρέποντας τις κυβερνήσεις να αναζητήσουν άλλες πηγές και διαύλους χρηματοδότησης. Προτείνονται έτσι μια σειρά από στρατηγικές, όπως είναι η μείωση της δημόσιας χρηματοδότησης, η αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, η προώθηση της ιδιωτικοποίησης στην εκπαίδευση κ.λπ.

- (γ) Η παγκοσμιοποίηση αυξάνει την ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως αυξάνει και την ανταγωνιστικότητα των οικονομιών. Νέες πολιτικές επιλογές, προσαρμοσμένες στη σύγχρονη πραγματικότητα, δημιουργούν δομές που επιτρέπουν την αξιολόγηση, τη σύγκριση και την κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διεθνές επίπεδο (Sahlberg, 2006). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις πρακτικές επιστήμες, στις ξένες γλώσσες και στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Κρίσιμο ρόλο έχουν τα τεστ και τα στάνταρ, που μετρώντας το έργο των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης αποσκοπούν στην αύξηση της ανταποδοτικότητας της εργασίας τους. Οπωσδήποτε, το πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζεται άμεσα από το εκάστοτε πολιτικό πλαίσιο και τους σκοπούς που αυτό θέλει να εξυπηρετήσει.
- (δ) Σε αυτή την τάση διεθνοποίησης της εκπαίδευσης και συγκριτικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών ζητημάτων είναι καθοριστική η συμβολή των ΤΠΕ (Wilson, 2003). Σταδιακά, η πληροφοριακή τεχνολογία εισέρχεται στα εκπαιδευτικά συστήματα, αφενός μειώνοντας το κόστος παροχής εκπαιδευτικών αγαθών μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφετέρου επιτρέποντας την ροσφορά ποιοτικότερης εκπαίδευσης μέσω υπολογιστή και διαδικτύου. Οι δυνατότητες που αναφύονται από αυτήν την εξέλιξη για την πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά είναι πραγματικά τεράστιες. Τα παγκοσμιοποιημένα δίκτυα πληροφόρησης οδηγούν με τη σειρά τους στο μετασχηματισμό της κουλτούρας σε παγκόσμιο επίπεδο.
- (ε) Η παγκοσμιοποίηση, όμως, οδηγεί και στη δημιουργία ομάδων που αισθάνονται περιθωριοποιημένες από τις δυνάμεις της παγκόσμιας οικονομίας, και ως εκ τούτου αντιτίθενται και αντιδρούν στην κυριαρχία των αξιών της αγοράς. Αυτό συνιστά ένα νέου είδους αγώνα γύρω από το πραγματικό νόημα και την αξία της γνώσης. Η αντιπαλότητα αυτή επηρεάζει σοβαρά και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η επίδραση της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία μελετάται μέσα από δύο πολύ βασικά, αλλά διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα: (α) την Common World Educational Culture (CWEC) / Παγκόσμια Κουλτούρα Εκπαίδευσης και (β) την Globally Structured Agenda for Education (GSAE) / Παγκόσμια Ατζέντα για την Εκπαίδευση. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων πρέπει να εξηγηθεί περισσότερο με βάση τα διεθνή μοντέλα εκπαιδευτικής, κοινωνικής και κρατικής λειτουργίας, παρά λαμβάνοντας υπόψη διαφοροποιητικούς εθνικούς παράγοντες. Σύμφωνα πάλι με τη δεύτερη άποψη, η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης κινητοποιείται με καταλυτικό τρόπο από τη δυναμική της καπιταλιστικής οικονομίας, που επιφέρει πολλαπλές επιπτώσεις στην οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων (Dale, 2000).

Σε επίπεδο, τώρα, συγκρότησης του εθνικού, ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης συναντάμε συγκεκριμένα «σημαίνοντα»: (α) τα «Καθεστώτα Αλήθειας», που συνδέονται με τον σύγχρονο εθνικό και υπερεθνικό εκπαιδευτικό λόγο και εμπεριέχουν έννοιες, όπως: παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊσμός, κοινωνία της γνώσης, τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών, ανταγωνιστικότητα, απασχολησιμότητα, ανεργία και κοινωνικός αποκλεισμός, (β) τα «Συστήματα Γνώσης», που συνδέονται με έννοιες όπως: δια βίου μάθηση, γλωσσομάθεια, διευρυμένη βασική εκπαίδευση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, κινητικότητα, δίκτυα, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, (γ) τις «Πολιτικές Ρύθμισης», που συνδέονται με την τεχνοκρατική αντίληψη στην εκπαίδευση, δίνουν έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα, σχεδιάζονται και υλοποιούνται από μια τεχνοκρατική ελίτ σε εθνικό ή υπερεθνικό επίπεδο και εμπεριέχουν έννοιες, όπως: εκσυγχρονισμός, ρύθμιση, σύγκλιση, προσαρμογή, εναρμόνιση, συνοχή, και τέλος (δ) τις «Πολιτικές Γνώσης», που αποτελούν μια ειδική περιοχή των πολιτικών ρύθμισης και συνδέονται με έννοιες, όπως: αξιολόγηση, διαχείριση ολικής ποιότητας, πιστοποίηση, λογοδοσία, παραγωγικότητα, αποτελεσματικότητα. Στη διαδικασία σχηματισμού αυτών των «σημαινόντων» του εκπαιδευτικού λόγου, εξαιρετικά κρίσιμος και καθοριστικός είναι ο ρόλος της επιστημονικής κοινότητας (Πασιάς, 2006).

Μάλιστα, ορισμένοι μελετητές για να περιγράψουν τις αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται στο διεθνή και ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, κάνουν λόγο για τη δημιουργία εκπαιδευτικών και πολιτικών

«αιδεότοπων» (eduscapes & policyscapes) που επηρεάζουν καταλυτικά την εθνική εκπαιδευτική ατζέντα. Αναφέρουν επίσης πως με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών αναπτύσσονται εκπαιδευτικές ροές (flows) που αποτελούνται από μια σειρά δικτύων αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής πληροφοριών, όπου κυριαρχούν ορισμένοι «κόμβοι» (nodes) και αναπαράγονται οι εκπαιδευτικοί και πολιτικοί «αιδεότοποι». Καθοριστικός ως προς τα παραπάνω είναι ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (Πασιάς, 2016).

Καθώς, λοιπόν, οι ευρωπαϊκές χώρες «δικτυώνονται» μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναδύονται πολλά ερωτήματα γύρω από το κατά πόσο οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσονται στους εκπαιδευτικούς και πολιτικούς «αιδεότοπους» έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα για τα κράτη-μέλη, μειώνοντας την εθνική τους κυριαρχία στο ζήτημα της διαμόρφωσης και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, αν αναλογιστούμε ότι τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ιστορικά διαμορφωθεί και εξελιχθεί ως κρατικοί μηχανισμοί στην υπηρεσία του εθνικού συμφέροντος. Επομένως το κάθε σύστημα εκπαίδευσης, όντας εθνικό, είναι και σε μεγάλο βαθμό εθνοκεντρικό. Ωστόσο, στο νέο ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο, ο επιδιωκόμενος εκσυγχρονισμός επιδιώκει ουσιαστικά το αντίθετο, την «αποενσωμάτωση» δηλαδή της εκπαίδευσης από τον εθνικό της ρόλο και την «ευρωπαϊκοποίηση-διεθνοποίησή» της (Καζαμίας, 1995). Έτσι, ακόμα και το ζητούμενο διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής μέσω της εκπαίδευσης ξεπερνά στην εποχή μας τη στενή, εθνική διάσταση που είχε κατά το παρελθόν: Όπως υποστηρίζεται, οι τοπικές κοινωνίες διατηρούν ακόμα το δικαίωμα χάραξης και άσκησης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όμως η παγκόσμια κοινότητα πρέπει να έχει το δικαίωμα να μαθαίνει πότε και σε ποιες περιπτώσεις οι προσανατολισμοί της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να «αναστατώσουν» τους γειτονικούς πληθυσμούς ή να αποσταθεροποιήσουν τη γύρω περιοχή (Heyneman, 2003).

Από τη στιγμή επομένως που υπερεθνικοί πρωταγωνιστές διαμορφώνουν δυναμικά την ατζέντα των εκπαιδευτικών θεμάτων, τα περιθώρια των κρατών να αψηφούν τις διεθνείς συνεργασίες ελαχιστοποιούνται, μπροστά στον ελλοχεύοντα κίνδυνο του διεθνούς εκπαιδευτικού απομονωτισμού (Ζμας, 2007). Αυτό γίνεται φανερό από την επίδραση που έχουν στη διαμόρφωση και χάραξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής τα επίσημα κείμενα της ΕΕ και των Διεθνών Οργανισμών. Η ανωτέρω εξέλιξη δεν σημαίνει, βέβαια, ότι τα εθνικά κράτη έχουν χάσει τον οργανωτικό

έλεγχο της εθνικής τους εκπαίδευσης, παρά τις έντονες ανησυχίες για την πλήρη εξασθένιση της κυριαρχίας τους. Σημαίνει, όμως, ότι δεν μπορούν πλέον να ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στο χώρο της παιδείας (Ζμας, 2007).

Συνακόλουθα, γίνεται αντιληπτό ότι για την αντιμετώπιση των ανωτέρω προκλήσεων και τον εγκλιματισμό στους δομικούς μετασχηματισμούς που διαδραματίζονται απαιτούνταν η διαμόρφωση ενός νέου γνωστικού οράματος. Τα υφιστάμενα εκπαιδευτικά συστήματα, με την τριμερή δόμησή τους σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα, κρίθηκαν απαρχαιωμένα και ανεπαρκή. Το νέο γνωστικό όραμα πήρε μορφή στη δεκαετία του 1990 μέσα από τις έννοιες της Κοινωνίας της Γνώσης και της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ).

1.3 Δια Βίου Μάθηση

Με μια πρώτη επαφή με την έννοια θα έλεγε κανείς πως ΔΒΜ είναι η μάθηση που συντελείται σε όλα τα στάδια της ζωής του ανθρώπου. Ξεκινά από τη γέννησή του, συνεχίζεται στα μαθητικά ή/και στα φοιτητικά του χρόνια, απαιτείται κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας και ανάπτυξης και διαρκεί έως και μετά τη συνταξιοδότησή του. Αναφέρεται, κυρίως, στη μη τυπική εκπαίδευση, αλλά και στην άτυπη μορφή εκπαίδευσης και μάθησης, και συγκροτείται από την αρχική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Βруνιώτη, 2007).

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία (Ν.3879/2010¹, άρθρο 2, παρ. 1), ΔΒΜ συνιστούν *«όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση»*. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό δηλαδή, η ΔΒΜ στοχεύει στην ολόπλευρη εξέλιξη του ατόμου, πολλές φορές έχει αντισταθμιστική-συμπληρωματική λειτουργία και εμμέσως αυτής προωθείται - πέραν του προφανούς στόχου, που είναι η απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων ή ακόμα και η αλλαγή στάσεων των εμπλεκόμενων μερών

¹ Νόμος 3879/2010 – ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010: Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.

στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και πολλές φορές η δημιουργική πλήρωση του χρόνου των ενηλίκων ατόμων - επιπλέον, η κοινωνική εξισορρόπηση, η μείωση της ανεργίας και η αύξηση της ανταγωνιστικότητας στην επαγγελματική αρένα.

Σύμφωνα με την ΕΕ, ως ΔΒΜ ορίζεται *«κάθε σκόπιμη μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται σε συνεχιζόμενη βάση με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000α: 10), όπως και *«κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000α: 11). Σε μια ακόμα πιο διευρυμένη μορφή ορισμού, *«...{Ως} δια βίου μάθηση πρέπει να νοηθεί κάθε δραστηριότητα μάθησης που αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, σε μια προοπτική ανάπτυξης του ατόμου, του πολίτη, καθώς και σε κοινωνική ή και συνδεδεμένη με την απασχόληση προοπτική. Τέλος, στη συνάρτηση αυτή πρέπει να ακολουθούνται οι ακόλουθες αρχές: το άτομο ως υποκείμενο μάθησης, επισημαίνοντας τη σημασία μιας γνήσιας ισότητας ευκαιριών και η ποιότητα της μάθησης»* (Συμβούλιο της ΕΕ., 2002: 2). Η αναφορά των ορισμών της ΕΕ από το 2000 και μετά στην ολοκληρωμένη ατομική και κοινωνική ανάπτυξη του πολίτη αποτελεί πλέον εμφανή στόχο της ΔΒΜ και συνιστά στοιχείο διεύρυνσης του θεσμού, πέρα από το στενό οικονομικό πλαίσιο της δεκαετίας του 1990 (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Με βάση τα προαναφερθέντα, ο όρος «Δια Βίου Μάθηση» παραπέμπει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, αναφέρεται δηλαδή κυρίως στην εκπαιδευτική φιλοσοφία. Είναι μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής (lifelong learning) και σε όλο το φάσμα του ανθρώπινου βίου (lifewide learning), τόσο σε τυπικές όσο και σε μη τυπικές ή και άτυπες διαδικασίες. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε πως η ΔΒΜ συνιστά ένα μοντέλο αναδιοργάνωσης και επέκτασης της εκπαίδευσης, πέρα από τα συνήθη ηλικιακά όρια, αλλά και πέρα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα τριτοβάθμια ιδρύματα (Schuetze, 2006). Πρόκειται συνεπώς για μια έννοια ευρύτερη από τη Δια Βίου Εκπαίδευση, που χαρακτηρίζεται από μια τάση προς ένα μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας, στο κέντρο της οποίας βρίσκεται το ίδιο το άτομο και οι επιλογές του (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Οι δια βίου εκπαιδευόμενοι πολίτες έχουν, πράγματι, πολύ μεγάλα περιθώρια

προσωπικής επιλογής αλλά και προσωπικής ευθύνης για τις εκάστοτε αποφάσεις τους. Η ΔΒΜ εστιάζει κατά συνέπεια περισσότερο στη μάθηση, παρά στην εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Schuetze & Casey, 2006). Συνιστά μια δημοκρατική επιταγή, αποτελώντας για τον καθένα μια «συνεχή διαδικασία αύξησης και προσαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων του και μια διαρκή ευκαιρία για βελτίωση της κρίσης και της ικανότητας του για δράση» (UNESCO, 2002: 144-147).

Η αυξημένη εννοιολογική βαρύτητα του όρου δικαιολογεί και τα πολλαπλά μοντέλα ΔΒΜ που αναδεικνύονται. Οι Schuetze & Casey (2006) αναφέρονται σε τέσσερα:

- Στο αντισταθμιστικό ή μοντέλο κοινωνικής δικαιοσύνης, με έμφαση στην ισότητα των ευκαιριών σε μια δημοκρατική κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης.
- Στο πολιτισμικό μοντέλο, βάσει του οποίου η ΔΒΜ αποσκοπεί στην ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση του ατόμου.
- Στο μοντέλο της ανοικτής κοινωνίας, στο οποίο η ΔΒΜ θεωρείται ως ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό σύστημα για αναπτυγμένες, πολυπολιτισμικές και δημοκρατικές κοινωνίες.
- Στο μοντέλο του ανθρώπινου κεφαλαίου, κατά το οποίο η ΔΒΜ συνδέεται κυρίως με τη διαρκή εργασιακή κατάρτιση και απόκτηση δεξιοτήτων, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της οικονομίας και των εργοδοτών για ένα εξειδικευμένο, ευέλικτο και ευπροσάρμοστο εργατικό δυναμικό.

Σύμφωνα μάλιστα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000β), φαίνεται τελικά να διαγράφονται τέσσερα αδρά μοντέλα εθνικής κατηγοριοποίησης:

- Χώρες που διαθέτουν πολύ αναπτυγμένη κουλτούρα ΔΒΜ, με ευρεία αποδοχή, υψηλά ποσοστά συμμετοχής, δημόσια και ιδιωτική υποστήριξη και ποικιλία προγραμμάτων που καλύπτουν τόσο τις επαγγελματικές όσο και τις κοινωνικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου ατόμου.
- Χώρες που συνδέουν τη ΔΒΜ περισσότερο με την απασχολησιμότητα, την αρχική και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση, θεωρώντας σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση για προσωπική ανάπτυξη ως προσωπική υπόθεση.
- Χώρες που με δημόσιες πρωτοβουλίες και τη συνδρομή των κοινωνικών εταίρων προσφάτως αποδέχθηκαν την αναγκαιότητα της ΔΒΜ, συνδέοντάς τη κυρίως με τον οικονομικό και αναπτυξιακό μετασχηματισμό τους.

- Χώρες στις οποίες η ΔΒΜ στοχεύει κυρίως στην αντιμετώπιση του κοινωνικού εγκλεισμού και την επανένταξη των μορφωτικά υστερούντων, με πρωτοβουλίες δημοσίων φορέων και κοινωνικών οργανώσεων.

Ο Andy Green (2006) από την πλευρά του, μελετώντας τις διαφορετικές πολιτικές οργάνωσης και προώθησης της ΔΒΜ σε κάθε κράτος-μέλος της ΕΕ, σκιαγραφεί τρεις σχετικές κατηγορίες:

- Την κατηγορία εκείνη στην οποία το κράτος έχει ισχυρή παρουσία στην οργάνωση, παροχή και χρηματοδότηση των προγραμμάτων ΔΒΜ, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στη Γαλλία.
- Την κατηγορία εκείνη στην οποία η συμμετοχή σε προγράμματα ενθαρρύνεται μεν από το κράτος, όμως πρωταγωνιστικό ρόλο έχει η ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς εργασίας, όπως συμβαίνει π.χ. στη Μεγάλη Βρετανία.
- Την κατηγορία της κοινωνικής σύμπραξης, όπου το κράτος θέτει το θεσμικό πλαίσιο και οι κοινωνικοί εταίροι αναλαμβάνουν τα θέματα της οργάνωσης, του ελέγχου και της πιστοποίησης των προγραμμάτων. Κάτι τέτοιο συμβαίνει στις Σκανδιναβικές χώρες.

Διακρίνει, έτσι, τρία μοντέλα κοινωνικο-οικονομικής οργάνωσης στα αναπτυγμένα δυτικά κράτη:

- Το κοινωνικό μοντέλο των χωρών της κεντρικής Ευρώπης (Αυστρία, Γαλλία, Γερμανία, Ολλανδία).
- Το αγγλοσαξονικό μοντέλο της Αμερικής και της Αγγλίας.
- Το κοινωνικο-δημοκρατικό μοντέλο των Σκανδιναβικών κρατών, το οποίο και θεωρεί ως το πλέον αποδοτικό.

Για τον Griffin (2008), οι έννοιες της ΔΒΜ και της Κοινωνίας της Γνώσης είναι πολυεπίπεδες και μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως πολιτική, ως στρατηγική και ως κουλτούρα. Συγκεκριμένα:

- Η ΔΒΜ ως πολιτική των εθνικών κυβερνήσεων ή των υπερεθνικών μορφωμάτων αντανακλά ένα σώμα προτάσεων που στοχεύουν στην περαιτέρω επέκταση των υπάρχοντων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να ανταποκριθούν στα νέα οικονομικοκοινωνικά δεδομένα.

- Η ΔΒΜ ως στρατηγική συνιστά το ρόλο της μάθησης στην επίτευξη κοινωνικών και οικονομικών στόχων, όπως η απασχολησιμότητα, η κοινωνική ένταξη, η πολιτειότητα, κ.λπ.
- Η ιδέα της Κοινωνίας της Μάθησης ως κουλτούρα δεν συνιστά ούτε πολιτική, ούτε στρατηγική, αλλά έναν πολιτισμικό μετασχηματισμό τόσο της κοινωνίας όσο και των ατόμων, καθώς η μάθηση ενσωματώνεται πλέον οριστικά στη ζωή όλων.

Η ΔΒΜ φαίνεται μάλιστα πως είναι μια συμφέρουσα επιλογή για τα εθνικά κράτη: Καταρχάς, γιατί πλέον είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσφέρουν δομημένα προγράμματα που να καλύπτουν επαρκώς όλο το φάσμα των αναγκών μιας συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας ατόμων, με εξαίρεση βέβαια την τυπική εκπαίδευση των σχολικών χρόνων (Schuetze & Casey, 2006). Επιπλέον, η ΔΒΜ συνιστά μια λιγότερο δαπανηρή και περισσότερο ευπροσάρμοστη λύση, σε σχέση με την περαιτέρω ανάπτυξη της τυπικής εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί το εκάστοτε κράτος με την επινόηση της Κοινωνίας της Γνώσης μπορεί να επιμερίσει το κόστος της διευρυμένης μάθησης που απαιτείται για την επιβίωση και ανάπτυξή του. Με τη μετακύληση, όμως, ενός αξιοσημείωτου τμήματος του οικονομικού κόστους στους ενδιαφερομένους, καθίσταται σαφές ότι η εκπαίδευση/διδασκαλία μετασχηματίζεται σταδιακά σε μάθηση, δηλαδή σε ατομική υπόθεση και υποχρέωση με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται (Green, όπ. αναφ. στο Καψάλης & Παπασταμάτης, 2006: 20-29).

Όσον αφορά τώρα στις προτεραιότητες που δόθηκαν στο πλαίσιο της ΔΒΜ, οι εξελίξεις στην οικονομία και την τεχνολογία έστρεψαν κατά τη δεκαετία του 1980 το ενδιαφέρον προς την επαγγελματική κατάρτιση και επανακατάρτιση των ενηλίκων, δηλαδή προς χρηστικούς-εργαλειακούς στόχους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη σταδιακή απομείωση του ενδιαφέροντος για προγράμματα γενικής παιδείας, ακόμα και σε χώρες με μακρά και ισχυρή παράδοση, όπως τα Σκανδιναβικά κράτη (Πρόκου, 2004). Από την άλλη, παρά τις σχετικές διακηρύξεις, η υλοποίηση των σχετικών δράσεων φάνηκε να ωφελεί όχι τόσο τους υστερούντες μορφωτικά και πολιτιστικά, αλλά πολύ περισσότερο αυτούς που έχουν ήδη κατακτήσει υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης, διευρύνοντας έτσι το μεταξύ τους υπαρκτό χάσμα (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004). Μόνο κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1990 έγινε αντιληπτή η συμβολή της ΔΒΜ στην απάμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και τη διατήρηση του κοινωνικού ιστού.

Όπως και να έχει, οι προαναφερόμενες εξελίξεις στο παγκόσμιο περιβάλλον υποδεικνύουν πως η ΔΒΜ συνιστά ένα μοντέλο αναδιοργάνωσης και επέκτασης της εκπαίδευσης πέρα από τα συνήθη ηλικιακά όρια, αλλά και πέρα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα τριτοβάθμια ιδρύματα (Schuetze, 2006). Δεν φαίνεται, έτσι, υπερβολικό να υποστηρίξει κανείς ότι *«τείνει να αναχθεί σε βασική οργανωτική αρχή των σύγχρονων κοινωνιών και ταυτόχρονα σε κατευθυντήρια γραμμή για τη διαμόρφωση μιας πολιτικής με αντικείμενο την προώθηση και την κατοχύρωση της, στο πλαίσιο της αναδυόμενης Κοινωνίας της Πληροφορίας και της Γνώσης»*, οδηγώντας στη ριζική αναθεώρηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε τέσσερα επίπεδα: *«Στο επίπεδο του γενικού προσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής των επιμέρους εθνικών κρατών, στο επίπεδο της γενικής παιδείας, στο επίπεδο της αναδιάρθρωσης του εθνικού συστήματος παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών και στο επίπεδο της σχέσης μεταξύ του εθνικού συστήματος παιδείας και του εθνικού συστήματος τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης»*. Οι εν δυνάμει αλλαγές στο πλαίσιο της ΔΒΜ δεν σταματούν, όμως, εδώ: Η καλπάζουσα τεχνολογική εξέλιξη δίνει μέσω της τηλεεκπαίδευσης στον εκπαιδευόμενο μεγαλύτερες δυνατότητες επιλογής τόσο του μαθησιακού αντικειμένου όσο και του διδάσκοντος, οδηγώντας πιθανώς ακόμα και στην αποσχολιοποίηση της κοινωνίας (Τσαούσης, 2007: 298).

Συγκεκριμένα, η έννοια της ΔΒΜ αναμένεται να καταργήσει τα κοινωνικά και γνωστικά στεγανά των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων. Όπως αναφέρεται: *«Σε ένα σύστημα ΔΒΜ, η αποφοίτηση ενός μαθητή από το σχολείο, ακόμα κι αν δεν συνεχίσει τις σπουδές του στην ανώτερη/ανώτατη βαθμίδα, δε σημαίνει το τέλος της εκπαίδευσης, και πολύ περισσότερο, το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει από τη μια πλευρά πως θα πρέπει να ξεπεράσουμε τη μεμονωμένη αντιμετώπιση της σχολικής εκπαίδευσης, αφού το περιεχόμενο της, οι στόχοι της, τα αποτελέσματα της, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και οι γνώσεις που αποκτήθηκαν στη διάρκεια της θα πρέπει να είναι και εργαλεία ΔΒΜ. Από την άλλη πλευρά, ένα σύστημα ΔΒΜ δεν περιορίζεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο ανήκει η σχολική εκπαίδευση, αλλά επεκτείνεται σε όλες τις δράσεις που μπορούν να συμβάλλουν στη μάθηση των ατόμων ή των κοινωνιών. Έτσι, η σχολική εκπαίδευση στη ΔΒΜ είναι ένα μέρος ενός εκπαιδευτικού/μαθησιακού συνεχούς, ενώ δεν είναι ο μοναδικός αναγνωρισμένος φορέας μάθησης και εκπαίδευσης»* (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:

132). Αναμένεται, έτσι, να οδηγηθούμε στη ριζική επανεξέταση των εκπαιδευτικών θεμάτων. Πλέον «είναι σαφές ότι ο παραδοσιακός κατακερματισμός και ο εσωστρεφής και στατικός προσανατολισμός του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν το καθιστά ικανό να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις ανάγκες ενός κόσμου που αλλάζει... Για να είναι χρήσιμες και αποτελεσματικές οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες... πρέπει να αποκτήσουν ένα χαρακτήρα ανοικτό, δυναμικό και εύπλαστο» (Τσαούσης, 2007: 467). Τα παραπάνω υποδεικνύουν πως η ΔΒΜ καθίσταται μια μετα-νεωτερική κατάσταση της εκπαίδευσης (Edwards & Usher, 2001).

Δεν λείπουν, βέβαια, η αυστηρή κριτική και οι αντιδράσεις απέναντι σε αυτήν την κυρίαρχη εκπαιδευτική τάση. Οι σημαντικότερες ενστάσεις αναφέρονται στη διασύνδεση της ΔΒΜ με το οικονομικο-πολιτικό μοντέλο του νεο-φιλελευθερισμού. Έτσι, η ΔΒΜ κατηγορείται μεταξύ άλλων ότι (Field, 2001; Biesta, 2006; Σαμαρά, 2008):

- Μετατρέπει τη γνώση από κοινωνικό δικαίωμα σε ατομική υποχρέωση, μετακυλώντας το οικονομικό βάρος από το κράτος στα άτομα.
- Αντιμετωπίζει τη γνώση μέσα από μια εργαλειακή προοπτική.
- Διαμελίζει τη γνώση και την υποβιβάζει σε χρηστική πληροφορία.
- Εξυπηρετεί περισσότερο τις απαιτήσεις της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, παρά την κοινωνική συνοχή και την προσωπική ολοκλήρωση, μετατοπίζοντας σταδιακά το βάρος από το «Learning to Be» στο «Learning to be Productive and Employable» (από το Μαθαίνω για να Υπάρχω, στο Μαθαίνω για να είμαι Παραγωγικός και Απασχολήσιμος).
- Διευρύνει, αντί να συρρικνώνει, το χάσμα μεταξύ αυτών που γνωρίζουν και αυτών που δεν γνωρίζουν, οδηγώντας σε κοινωνίες πολλών ταχυτήτων, αναπαράγοντας τις υπάρχουσες ιεραρχίες και ανισότητες αλλά και νομιμοποιώντας άλλες, νέου τύπου.

1.4 Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (ΕΕΠ), σύμφωνα με τον Σταμέλο (2007, μπορεί να χωριστεί σε τρεις περιόδους ανάπτυξης: (α) από την ίδρυση της τότε Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) το 1957 έως το 1976, όπου δημιουργείται η ανάγκη συγκρότησης της μέσα από πρακτικά προβλήματα που αντιμετώπισε η διαμόρφωση του κοινού ευρωπαϊκού οικονομικού χώρου, (β) από το 1976 έως το 1992, την περίοδο όπου οι αποφάσεις που αφορούν θέματα εκπαίδευσης λαμβάνονται κατόπιν πολιτικής συναίνεσης μεταξύ των κρατών-μελών και (γ) από το 1993 έως σήμερα, όπου χαρακτηρίζεται από τη θεσμοθέτηση της ΕΕΠ, αρχής γενομένης από τα δύο άρθρα της Συνθήκης του Μάαστριχτ, σύμφωνα με την οποία καθιερώθηκε και η εκπαιδευτική και επαγγελματική κατάρτιση.

Η ΕΕΠ είναι εγγενώς συνδεδεμένη με το όραμα μιας ενοποιημένης και αλληλέγγυας, αλλά ταυτόχρονα ανταγωνιστικής Ευρώπης, η οποία αναπτύσσεται σταθερά ακολουθώντας οικονομικούς κανόνες και ρυθμούς της παγκόσμιας αγοράς, και ως εκ τούτου συμπορεύεται και συντάσσεται με την εν γένει πολιτική θεσμοθέτηση της ΕΕ. Στόχος της είναι να αμβλύνει τόσο τις οικονομικές ανισότητες, με την παροχή ισότητας ευκαιριών στην αγορά εργασίας μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και τις κοινωνικές ανισότητες που προκύπτουν από τον αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την επίτευξη του μέγιστου βαθμού κοινωνικής συνοχής (Μακρή. 2014). Ευρύτεροι στόχοι της ΕΕΠ, κατά τον Τσαούση (2005), είναι η προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, η ανάπτυξη της ιδέας του ευρωπαίου πολίτη. η προετοιμασία των νέων μέσω της εκπαίδευσης για την ένταξη στην ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία και η επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής συνοχής, η απρόσκοπτη και ελεύθερη διακίνηση των ευρωπαίων πολιτών στα όρια της ΕΕ για εύρεση εργασίας και άσκηση επαγγέλματος, η δημιουργία ενός υψηλά εκπαιδευμένου και καταρτισμένου ανθρώπινου δυναμικού, ικανού να ανταπεξέλθει στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτητικές συνθήκες της αγοράς και η εξασφάλιση της δυνατότητας παραγωγής και χρήσης σύγχρονης τεχνολογίας.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποφάσισε την ενίσχυση της συνεργασίας στο πλαίσιο της κοινότητας στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ενόψει της δημιουργίας της ΕΕ αλλά και της ανάγκης για άμεση

αντιμετώπιση της υψηλής ανεργίας και για την τόνωση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης απέναντι στις άλλες μεγάλες οικονομικές δυνάμεις, με τη ΔΒΜ να αποτελεί ένα από τα πρώτα ζητήματα που απασχόλησαν τον κοινοτικό λόγο (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Ουσιαστικά, αρχίζει να διαφαίνεται η ανάγκη δημιουργίας κοινών πολιτικών που αφορούν στο περιβάλλον, την οικονομία, την εκπαίδευση και άλλους τομείς, με προτεραιότητα στη ΔΒΜ και αυτό γιατί, μέσω αυτής, οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού της ΕΕ αναβαθμίζονται, προσαρμοσμένες πάντα στις σύγχρονες κάθε φορά ανάγκες της αγοράς εργασίας. Επιπλέον, είναι ένα σημαντικό όπλο καταπολέμησης της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, γιατί μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι οποίες εμπεριέχονται στην έννοια της ΔΒΜ, βελτιώνεται το βιοτικό επίπεδο των ευρωπαϊών πολιτών, ανδρών και γυναικών, μέσα από την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στα προηγούμενα, προστίθενται και άλλα οφέλη, τα οποία θα περιγραφούν στη συνέχεια και τα οποία προέκυψαν ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών πολιτικών που ψηφίστηκαν κατά την πορεία εξέλιξης της ΕΕ.

1.5 Εκπαιδευτική πολιτική για τη Δια Βίου Μάθηση στο ευρωπαϊκό πλαίσιο

Η ΕΕΠ εκτείνεται σε όλο το φάσμα της δια βίου εκπαίδευσης αλλά και στο χώρο της έρευνας, είναι σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής, οικονομικής και κοινωνικής αλλαγής, στενά συνδεδεμένη με την οικονομική και πολιτιστική παγκοσμιοποίηση, την τεχνολογική ανάπτυξη και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ταυτόχρονα είναι ένα μέσο αντιμετώπισης της συλλογικής και ατομικής αβεβαιότητας για το μέλλον, η οποία παρατηρείται στον σύγχρονο κόσμο (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας, καταρχήν, διαμορφώνεται και εφαρμόζεται από όργανα και με διαδικασίες που καθορίζονται από τη Συνθήκη για την ΕΕ (ή Συνθήκη του Μάαστριχτ) το 1993. Κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωσή της παίζουν το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και η Επιτροπή, που έχουν αποφασιστικές αρμοδιότητες. Η Επιτροπή προτείνει μια νέα νομοθεσία και το Κοινοβούλιο μαζί με το Συμβούλιο εγκρίνουν τους νόμους. Οι κύριες διαδικασίες είναι η διαβούλευση, η σύμφωνη γνώμη και η συναπόφαση. Ταυτόχρονα, στη διαμόρφωση της ΕΕΠ συμμετέχουν η Κοινωνική και Οικονομική Επιτροπή και η Επιτροπή των Περιφερειών,

οι οποίες όμως έχουν συμβουλευτικές αρμοδιότητες, καθώς συμμετέχουν στη διαδικασία της διαβούλευσης. Σύμφωνα με τη διαδικασία της σύμφωνης γνώμης, το Συμβούλιο οφείλει να λάβει τη σύμφωνη γνώμη του Κοινοβουλίου. Η διαδικασία της συναπόφασης θεσπίστηκε με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και παρέχει στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο την εξουσία να εκδίδει πράξεις από κοινού με το Συμβούλιο της ΕΕ. Σύμφωνα με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (άρθρο 251) οι αποφάσεις για τα θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης λαμβάνονται με τη διαδικασία της συναπόφασης (Μακρή, 2014).

Όσον αφορά στο βαθμό δεσμευτικότητας, νομοθετικά κείμενα (κανονισμοί, οδηγίες, αποφάσεις) είναι δεσμευτικού χαρακτήρα και η εφαρμογή τους γίνεται σύμφωνα με τις διατάξεις των Συνθηκών. Οι αποφάσεις που λαμβάνει η Κοινότητα στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν από τη μια δεσμευτικό χαρακτήρα, χωρίς όμως από την άλλη να επηρεάζουν ουσιαστικά τις εθνικές πολιτικές των κρατών-μελών, καθώς πρόκειται για τη συμμετοχή των εθνικών κρατών σε κοινοτικά προγράμματα δράσης (Πασιάς, 2006). Στη διαμόρφωση και την εφαρμογή της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η Κοινότητα ενεργεί σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας (άρθρο 3B), σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως «την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωσή του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους ιδιομορφία» (άρθρο 126) και «την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης» (άρθρο 127) (Ανδρέου, 2003: 106).

Από τη δεκαετία κιόλας του 1950 που ιδρύθηκε η ΕΟΚ, με τη Συνθήκη της Ρώμης (1957), αλλά και νωρίτερα, υπό την επίδραση της δράσης διεθνών οργανισμών, όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ, το ενδιαφέρον στράφηκε στην ανάπτυξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) στην ΕΕ και κατ' επέκταση στη ΔΒΜ και δειλά-δειλά σχεδιάστηκαν στρατηγικές και δράσεις, ώστε το ανθρώπινο δυναμικό της να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ούτως ώστε η γηραιά ήπειρος να αναδειχθεί σε μια από τις δυνατότερες και αποτελεσματικότερες οικονομίες στον κόσμο. Μια κοινή ΕΕΠ για τη ΔΒΜ άρχισε να γεννιέται και να εξελίσσεται σε όλα τα επίπεδα και να επηρεάζει σε πρόοδο και αποτελέσματα όχι μόνο την ίδια την εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά και την οικονομία και την ευημερία και την αναβάθμιση του βιοτικού επιπέδου μεγάλου ποσοστού ευρωπαϊών πολιτών. Προσέφερε διευκολύνσεις γραφειοκρατικές, αλλά και αξιοκρατίας, και στις

μέρες μας η ΕΕΠ για τη ΔΒΜ έχει καταφέρει να δημιουργήσει ένα ισχυρό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο προσφέρει ευκαιρίες ολόπλευρης ανάπτυξης και είναι αυτοκέφαλο και αυτοαξιολογούμενο, μέσω των ποικίλων εργαλείων που έχουν σχεδιαστεί γι' αυτό το σκοπό.

Στη συνέχεια της παρούσας μελέτης αξίζει να γίνει μια εκτενής ιστορική αναδρομή που περιλαμβάνει τα σημαντικότερα γεγονότα της ΕΕΠ για τη ΔΒΜ από τη δεκαετία του 1920 έως σήμερα, ώστε να εξοικειωθούμε με το πολιτικό και κοινωνικό-οικονομικό κλίμα που πλαισίωσε και σίγουρα επηρέαξε τις πολιτικές εξελίξεις που αφορούσαν τη ΔΒΜ και σε πολλές περιπτώσεις όχι μόνο αυτή.

1.5.1 Ιστορική αναδρομή

Η ΔΒΜ έγινε για πρώτη φορά κορυφαίο διεθνές εκπαιδευτικό ζήτημα κατά το τέλος της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές της δεκαετίας του 1970, κυρίως λόγω του ότι η μεταπολεμική οικονομική ανάπτυξη συνεχιζόταν σε όλη τη δεκαετία του 1960, γεγονός που προκάλεσε αισιοδοξία αλλά ταυτόχρονα και προβληματισμό ως προς τους τρόπους βελτίωσης του βιοτικού επιπέδου των ανθρώπινων κοινωνιών και αυτά σε συνδυασμό με την άσκηση πίεσης από ενδιαφερόμενες ομάδες πληθυσμού, οι οποίες απαιτούσαν ισότητα ευκαιριών. Βέβαια, όλες αυτές οι πιέσεις δεν έπεσαν στο κενό, καθώς οι διεθνείς οργανισμοί που αναπτύσσουν εκπαιδευτικό λόγο, όπως είναι η UNESCO, ο ΟΟΣΑ, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η ΕΟΚ, προσπάθησαν είτε να παρουσιάσουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ΔΒΜ είτε να συμβάλλουν ουσιαστικά στη διεθνή συζήτηση γι' αυτό το θέμα (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Για να γίνει αντιληπτό το υπόβαθρο και οι προσπάθειες εξέλιξης της ΔΒΜ στην Ευρώπη, ακολουθεί μια λεπτομερής περιγραφή των γεγονότων και των δράσεων που διενεργήθηκαν στην πορεία ανάπτυξης και εφαρμογής μιας κοινής ΕΕΠ για τη ΔΒΜ. Η ιστορική αναδρομή βασίζεται κυρίως στο άρθρο της Volles (2014) με τίτλο «ΔΒΜ στην Ευρώπη: αλλαγή εννοιών, φορέων και πολιτικών», το οποίο εξετάζει την ανάπτυξη-εξέλιξη της ΔΒΜ στην Ευρώπη, διαιρώντας την χρονολογικά σε τέσσερις περιόδους: (α) από τη δεκαετία του 1960 έως τη δεκαετία του 1980, (β) τη δεκαετία του 1990 και την προεδρία του Jacques Delors στην ΕΕ, όπου διερευνάται πώς η ΔΒΜ έγινε κεντρικό στοιχείο της πολιτικής της ΕΕ, (γ) την περίοδο της Συνθήκης της Λισαβόνας από το 2000 έως το 2007, και (δ) την περίοδο από το 2008 έως το 2013.

Η ιστορική εξέλιξη βασίζεται επίσης στην χρονολογική παράθεση των γεγονότων της θεσμικής εξέλιξης των πολιτικών της ΔΒΜ (*Πίνακας 1*), όπως παρατίθεται στη διδακτορική διατριβή του Πανδή (2009: 92-93) με τίτλο «Δια Βίου Μάθηση: Μια Συγκριτική Μελέτη Πολιτικών και Πρακτικών στο παράδειγμα Ελλάδας και Ιρλανδίας».

Η χρονολογική εξιστόρηση, λοιπόν, των πολιτικών γεγονότων που αφορούν τη ΔΒΜ στην ΕΕ καλύπτει το χρονικό διάστημα από το 1920 έως σήμερα και περιλαμβάνει τις νέες στοχεύσεις και ανακατευθύνσεις, όπως διαμορφώθηκαν κατά τις απαιτήσεις της κοινωνίας, της τεχνολογίας και της οικονομίας γενικότερα, σε νέες γνώσεις και δεξιότητες.

1920-1960

Η ΔΒΜ εμφανίστηκε στη διεθνή ατζέντα το 1949, όταν η UNESCO διοργάνωσε το πρώτο διεθνές συνέδριο για την εκπαίδευση ενηλίκων (Ελσινόρη, Δανία). Οι συστάσεις που εκδόθηκαν από τη διάσκεψη αφορούσαν στη συνεργασία μεταξύ «ηγετών» εκπαίδευσης ενηλίκων και άλλων που εργάζονται στον τομέα και τη δημιουργία ενός «*διεθνούς μηχανισμού για τη διασφάλιση της συνεχούς συνεργασίας*» (UNESCO, 1949). Τα ψηφίσματα του συνεδρίου οδήγησαν σε σημαντική αύξηση των εκπαιδευτικών διατάξεων σε όλη την Ευρώπη κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1950.

Μια από αυτές ήταν η Συνθήκη ΕΚΑΧ (Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα), η οποία δημιουργήθηκε το 1951 μετά το τέλος του Δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου και αποτέλεσε το πρώτο βήμα προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Στόχος της Συνθήκης ήταν να συμβάλει, χάρη στη δημιουργία κοινής αγοράς άνθρακα και χάλυβα, στην οικονομική ανάπτυξη, στην αύξηση της απασχόλησης και στην ανύψωση του βιοτικού επιπέδου, όπως ορίζεται στο άρθρο 2 της Συνθήκης. Η συμβολή της στην εξέλιξη της εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρωπαϊκό χώρο, ήταν ότι η Ανώτατη Αρχή μπορούσε να χορηγεί χρηματοδοτική βοήθεια για προγράμματα που αποσκοπούσαν στην εξάλειψη των αρνητικών επιπτώσεων από την εισαγωγή νέων τεχνολογικών μεθόδων ή νέου εξοπλισμού στη βιομηχανία και επηρεάζουν το εργατικό δυναμικό (αποζημιώσεις, επιδόματα και επαγγελματική επιμόρφωση). Επιπλέον, υπήρξε μέριμνα και για την κινητικότητα του

εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, μέσω της κατάργησης των περιορισμών στην εργασία λόγω εθνικότητας. Η συνθήκη εφαρμόστηκε από το 1952, βρισκόταν σε ισχύ για 50 έτη και έληξε το 2002 (Eur-Lex, 2017α).

Άλλη σημαντική διάταξη τη δεκαετία του 1950 ήταν η Συνθήκη της Ρώμης, που υπογράφηκε στις 25 Μαρτίου 1957 και εφαρμόστηκε από την 1η Ιανουαρίου 1958. Με αυτήν ιδρύθηκε η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ), η οποία συνένωσε 6 χώρες, το Βέλγιο, τη Γαλλία, τη Γερμανία, την Ιταλία, τις Κάτω Χώρες και το Λουξεμβούργο, προκειμένου να συνεργαστούν με σκοπό την ολοκλήρωση και την οικονομική ανάπτυξη, μέσω του εμπορίου. Αυτή η ενέργεια είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας κοινής αγοράς, βάσει της ελεύθερης κυκλοφορίας των αγαθών, των προσώπων, των υπηρεσιών και των κεφαλαίων. Από τότε, η Συνθήκη της Ρώμης έχει τροποποιηθεί αρκετές φορές και σήμερα είναι γνωστή ως Συνθήκη για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΣΛΕΕ). Ανάμεσα σε αυτά που συμφωνήθηκαν ήταν η διασφάλιση της οικονομικής και κοινωνικής προόδου των χωρών τους με κοινές δράσεις, προκειμένου να εξαλείψουν τους εμπορικούς και άλλους φραγμούς μεταξύ τους, η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και εργασίας των πολιτών τους και η μείωση των οικονομικών και κοινωνικών διαφορών μεταξύ των διάφορων περιφερειών της ΕΟΚ (EUR-Lex, 2017β). Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η στροφή στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και γενικότερα ο συντονισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και έρευνας, των γεωργικών γνώσεων και η επίτευξη στόχων Κοινής Αγροτικής Πολιτικής (Πανδής, 2009).

Στο τέλος αυτής της περιόδου πραγματοποιήθηκε η δεύτερη διάσκεψη της UNESCO στο Μόντρεαλ το 1960, κατά την οποία η εκπαίδευση ενηλίκων για πρώτη φορά δεν θεωρήθηκε πλέον μόνο ως τρόπος χειραφέτησης του πληθυσμού, αλλά και ως ουσιαστικό στοιχείο της πολιτικής οποιουδήποτε έθνους που ήθελε να προσαρμοστεί στην αλλαγή και να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του πληθυσμού του (Mialaret & Vail, 1981).

Τέλη της δεκαετίας 1960 με αρχές της δεκαετίας 1970

Το Συμβούλιο της Ευρώπης δραστηριοποιήθηκε μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του 1960, όταν η διαδεδομένη εκπαιδευτική κρίση και η αναταραχή των μαθητών επέστησαν την προσοχή στο θέμα της ΔΒΜ. Το 1967 η ΕΕ

κήρυξε τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση (ή αλλιώς διαρκή ή Μόνιμη Εκπαίδευση - ΜΕ) ως μέρος της εκπαιδευτικής της πολιτικής (Titz, 1981). Αυτή η έκδοση της ΜΕ επικεντρωνόταν στο πώς ο εργαζόμενος μπορεί να αποκτήσει πρόσβαση στην κατάρτιση. Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε πρωτίστως ένα πλαίσιο για την αντιμετώπιση της ανεπαρκούς μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Εκτός από την πρόθεση να δημιουργηθεί ένας Ευρωπαϊκός Εκπαιδευτικός Χώρος, η κατευθυντήρια αρχή της ΜΕ ήταν η καθιέρωση μιας κοινωνικο-πολιτιστικής πολιτικής με έμφαση στην εκπαίδευση (Volles, 2014).

Το 1969 ο Σουηδός υπουργός Παιδείας Olof Palme αναφέρθηκε στην ιδέα της Δια Βίου Εκπαίδευσης ως μια αρχική πρόταση για τη ΔΒΜ με τη μορφή «Επαναλαμβανόμενης Εκπαίδευσης», κατά τη συνάντηση των Ευρωπαίων Υπουργών στις Βερσαλλίες της Γαλλίας. Το 1971 αναπτύχθηκε πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης, το οποίο στόχευε στην εφαρμογή κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση. Το 1972 εκδόθηκε από την UNESCO² η αναφορά της Διεθνούς Επιτροπής για την ανάπτυξη της Εκπαίδευσης με τίτλο «Learning to be. The world of education today and tomorrow» (Μαθαίνω να είμαι. Ο κόσμος της εκπαίδευσης σήμερα και αύριο). Σε αυτήν εκφράζονται απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα σχετικά με τη δια βίου εκπαίδευση και την κοινωνία της μάθησης, «οι οποίες έρχονται σε απόλυτη αντίθεση με τις συζητήσεις, τις πολιτικές και τις πρακτικές που αποτελούν τον κόσμο της δια βίου μάθησης σήμερα» (Volles, 2014: 12). Το 1973 ορίζεται για πρώτη φορά επίτροπος αρμόδιος για θέματα εκπαίδευσης, με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση να είναι πλέον προτεραιότητα. Επίσης, την ίδια χρονιά, ο ΟΟΣΑ (1973) δημοσίευσε μια έκθεση με τίτλο «Επαναλαμβανόμενη Εκπαίδευση: μία στρατηγική για τη δια βίου μάθηση». Η «επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση» έγινε το επίκεντρο της εκπαιδευτικής ατζέντας του ΟΟΣΑ και στόχος της ήταν η ανάπτυξη εργαλείων πολιτικής για την πραγματοποίηση της ΔΒΜ. Ένα παράδειγμα ήταν η αμειβόμενη άδεια εκπαίδευσης (ΑΑΕ) που σχεδιάστηκε για την προώθηση μιας κουλτούρας μάθησης για όλους και με στόχο την αύξηση της ανταγωνιστικότητας και της κοινωνικής ισότητας στο σύνολό της. Ωστόσο, ο συνολικός αντίκτυπος της πρώτης συζήτησης ήταν μάλλον απογοητευτικός, καθώς το θέμα ΔΒΜ σπάνια έφτανε στην ατζέντα πολιτικής της ΕΕ

² Βλ. Faure, E., Herrera F., Kaddoura, A.R., Lopes H., Petrovsky, V.A.,Rahnema, M., & Ward, F.C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.

(Volles, 2014). Η ΑΑΕ εισήχθη στη Σουηδία, τη Γαλλία και σε ορισμένα μέρη της Γερμανίας, ενώ άλλες χώρες παρακολούθησαν προσεκτικά την εφαρμογή του.

Τέλος, το 1974, άλλη σημαντική ενέργεια στον τομέα της εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο ήταν η Απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της ΕΕ για ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί μια από τις πρώτες απόπειρες συντονισμού των πολιτικών για την εκπαίδευση (Πανδής, 2009).

Μέσα της δεκαετίας του 1970 και δεκαετία του 1980

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, τόσο η UNESCO όσο και ο ΟΟΣΑ ανέπτυξαν συστηματικά το θέμα ΔΒΜ, προσπαθώντας να το καλλιεργήσουν στα μέλη τους. Ωστόσο, οι συζητήσεις έτειναν να περιορίζονται σε ειδικούς στην εκπαίδευση στο πλαίσιο των δύο βασικών διεθνών οργανισμών (Volles, 2014).

Αυτή η περίοδος ξεκινά με τη δημιουργία του Cedefop το 1975 από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το οποίο σημειωτέον από το 1995 έχει την έδρα του στην Ελλάδα. Αποστολή του είναι να συμβάλλει στην ανάπτυξη και την υλοποίηση ευρωπαϊκών πολιτικών για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ). Για την εξυπηρέτηση του σκοπού αυτού επικουρεί την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα κράτη-μέλη της ΕΕ και τους κοινωνικούς εταίρους³. Σύμφωνα με τον κανονισμό της ΕΟΚ (υπ' αριθ. 3371/75 του Συμβουλίου), «το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης («Cedefop») ... παρέχει τη συνδρομή του στην Επιτροπή, με σκοπό την υποβοήθηση σε ενωσιακό επίπεδο της προώθησης και ανάπτυξης της επαγγελματικής κατάρτισης και της συνεχούς κατάρτισης...». Το έργο του δηλαδή, περιλαμβάνει ενέργειες, όπως η ανάλυση των πολιτικών, η ανάπτυξη της ΔΒΜ, ο προσδιορισμός των αναγκών σε δεξιότητες και η συμβολή στο σχεδιασμό κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων και αρχών στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ως προς την εκπλήρωση του τελευταίου για παράδειγμα, παρέχει πληροφορίες για τα εργαλεία της ΕΕ, όπως το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ), το Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET) και το Europass (EUR-Lex, 2015α). Σημειώνεται πως ο Κανονισμός 337/75⁴ του Συμβουλίου καταργήθηκε και αντικαταστάθηκε από τον

³ Διαθέσιμο στο: <https://www.cedefop.europa.eu/el/about-cedefop>

⁴ Κανονισμός (ΕΟΚ) αριθ. 337/75 του Συμβουλίου της 10ης Φεβρουαρίου 1975 περί δημιουργίας Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Κανονισμό 2019/128⁵ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, στον οποίο περιέχονται εκτός των άλλων τα εξής: «...θα πρέπει διατυπωθεί σαφώς η φύση των δραστηριοτήτων του Cedefop, προκειμένου να αποτυπώνονται καλύτερα οι τρέχουσες δραστηριότητές του, οι οποίες δεν περιορίζονται στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά περιλαμβάνουν και μέτρα σχετικά με τις δεξιότητες και τα επαγγελματικά προσόντα ...».

Τον επόμενο χρόνο, το 1976, ανακοινώθηκε το Ψήφισμα του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας για την απασχόληση, το οποίο περιείχε θέματα όπως η καταπολέμηση της ανεργίας, η ενίσχυση τοπικών πρωτοβουλιών και η επανείσοδος των γυναικών στην ενεργό ζωή (Πανδής, 2009).

Το 1981 τέθηκε σε λειτουργία το δίκτυο πληροφόρησης και τεκμηρίωσης για την εκπαίδευση Ευρυδίκη (Eurydice) από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Το δίκτυο αυτό παρέχει πληροφορίες για την οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη, καθώς και αξιόπιστες αναλύσεις των ευρωπαϊκών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης. Συντονίζεται από τον Εκτελεστικό Οργανισμό Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA), με έδρα τις Βρυξέλλες. Αποστολή του είναι η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών του δικτύου και η υποβοήθησή τους στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρωπαϊκό, εθνικό και τοπικό επίπεδο, εστιάζοντας στη δομή και τη λειτουργία των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των βαθμίδων στην Ευρώπη. Υποστηρίζει ενεργά την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις συνεργασίες της με διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO και συνεργάζεται με διάφορους ευρωπαϊκούς φορείς, όπως το Cedefop, την Eurostat, το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για την Κατάρτιση (European Training Foundation), το Κέντρο για την Έρευνα στη ΔΒΜ (Centre for Research on Lifelong Learning – CRELL) και τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης για Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (European Agency for Development in Special Needs Education)⁶.

Τον Ιούνιο του 1987 θεσπίστηκε το Πρόγραμμα Erasmus (87/327/EOK), το οποίο προτάθηκε από τις αρχές του 1986, αλλά λόγω αντιδράσεων από τα τότε κράτη-μέλη προς εξυπηρέτηση προσωπικών τους συμφερόντων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή

⁵ Κανονισμός (ΕΕ) 2019/128 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 16ης Ιανουαρίου 2019, σχετικά με την ίδρυση Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) και την κατάργηση του κανονισμού (ΕΟΚ) αριθ. 337/75 του Συμβουλίου.

⁶ Διαθέσιμο στο: <https://www.minedu.gov.gr/>

αναγκάστηκε να αποσύρει την πρόταση της στις αρχές του 1987. Ωστόσο, η Ένωση Φοιτητών των κρατών-μελών της Ευρώπης (Association des Etats Generaux des Etudiants de l' Europe) έπεισε τον Γάλλο πρόεδρο Φρανσουά Μιτεράν να υποστηρίξει τη χρηματοδότηση για το πρόγραμμα Erasmus. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα κράτη-μέλη να συμβιβαστούν και τελικά το πρόγραμμα να εγκριθεί. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα Erasmus είναι ένα Σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την κινητικότητα των φοιτητών, δηλαδή ένα πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών της ΕΕ. Στο πέρασμα των χρόνων το πρόγραμμα αναβαθμίστηκε, σύμφωνα με τις ανάγκες των φοιτητών και της ΕΕ και ενσωματώθηκε σε άλλα ανεξάρτητα προγράμματα, όπως το «Σωκράτης», το «Σωκράτης II» και το «Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2007-2013». Ανάμεσα στους στόχους που τέθηκαν (άρθρο 2) και είναι σε άμεση συνάρτηση με την ιδέα της ΔΒΜ είναι οι εξής: «... i) να επιτύχει σημαντική αύξηση του αριθμού των φοιτητών πανεπιστημίων, κατά την έννοια του άρθρου 1 παράγραφος 2, που φοιτούν για μια αυτοτελή περίοδο σπουδών σε άλλο κράτος μέλος, ώστε να μπορεί η Κοινότητα να διαθέτει ανθρώπινο δυναμικό που να έχει άμεση εμπειρία της οικονομικής και κοινωνικής ζωής άλλων κρατών μελών, ενώ συγχρόνως θα εξασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών στους φοιτητές και τις φοιτήτριες που επωφελούνται από την κινητικότητα αυτή... και ii) να αξιοποιήσει όλο το πνευματικό δυναμικό των πανεπιστημίων της Κοινότητας χάρη στη μεγαλύτερη κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού, κατά τρόπο ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που παρέχονται από τα πανεπιστήμια αυτά με σκοπό τη διαφύλαξη της ανταγωνιστικότητας της Κοινότητας στην παγκόσμια αγορά ...».

Τέλος, άλλο ένα σημαντικό γεγονός της περιόδου αυτής ήταν η σύσταση της Επιτροπής για την επαγγελματική κατάρτιση των γυναικών (87/567/ΕΟΚ), επίσης το 1987. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 1, «συνιστάται στα κράτη μέλη να υιοθετήσουν μια πολιτική που θα ευνοεί τη συμμετοχή των νέων και ενηλίκων γυναικών στα μέτρα κατάρτισης, ειδικά σε εκείνα που συνδέονται με τα επαγγέλματα του μέλλοντος και θα αναπτύσσει ειδικά μέτρα, κυρίως όσον αφορά την κατάρτιση σε επαγγέλματα όπου οι γυναίκες εκπροσωπούνται ελάχιστα». Με αυτή η σύσταση η Επιτροπή τάσσεται υπέρ της ισότητας των φύλων και κατ' επέκταση κατά των φυλετικών διακρίσεων στα εργασιακά περιβάλλοντα και υπέρ της κατάρτισης των στερεοτυπικών αντιλήψεων που σχετίζονται με επαγγέλματα που θεωρούνται παραδοσιακά ανδρικά. Προτείνεται, λοιπόν, η προώθηση του γυναικείου φύλου στην

εργασιακή αρένα, μέσω της εξόπλισής του με δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίες αφορούν τις παρούσες ανάγκες της αγοράς εργασίας αλλά και τις μελλοντικές.

Στο άρθρο της η Volles (2014) παραθέτει επίσης την άποψη του Field (2001), σύμφωνα με την οποία την περίοδο των δεκαετιών του 1970 και του 1980, με τη ΔΒΜ ασχολήθηκαν διακυβερνητικοί οργανισμοί, όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ, οι οποίοι είχαν πολύ περιορισμένη επιρροή, ενώ η ΕΕ αλληλεπίδρασε κυρίως με εθνικούς φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων, αντί με υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και επιπλέον λόγω των εργασιακών αναταραχών που ξέσπασαν στα τέλη της δεκαετίας του 1960 με αρχές της δεκαετίας του 1970, η οικονομία ήταν αργή, ενώ κατά το μεγαλύτερο μέρος της δεκαετίας του 1980, υπήρχε μικρό ενδιαφέρον για τη ΔΒΜ και συμπληρώνει η ίδια, ότι «η ανθρωπιστική προσέγγιση των διεθνών οργανισμών στη δια βίου μάθηση, που διατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, 1980 και 1990, βασίζεται σε έννοιες που διαμορφώθηκαν στην εκπαίδευση ενηλίκων το 1920» (Volles, 2014: 14). Κάπως έτσι, δικαιολογείται και η επιλογή της να διαχωρίσει τις περιόδους που αναφέρονται στη θεσμική εξέλιξη της ΔΒΜ, ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1920.

Πίνακας 1: Θεσμική εξέλιξη πολιτικών ΔΒΜ

Έτος	Εξέλιξη	Στόχος/Αιτία/Αποτέλεσμα
1951	Συνθήκη ΕΚΑΧ., Χρηματοδότηση επαγγελματικής επανακατάρτισης -- Αναφορά σε εκπαίδευση και κατάρτιση	Οικονομική ορθολογικοποίηση της παραγωγής στις βιομηχανίες άνθρακα και χάλυβα
1957	Συνθήκη Ρώμης. Αναφορές σε Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, ανάγκη συντονισμού επαγγελματικής εκπαίδευσης, έρευνας, γεωργικών γνώσεων	Επίτευξη στόχων Κοινής Αγροτικής Πολιτικής
1971	Ανάπτυξη προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης	Εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης
1973	Ορισμός (για πρώτη φορά) Επίτροπου αρμόδιου για θέματα εκπαίδευσης	Η Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ήταν πλέον προτεραιότητα
1974	Απόφαση Συμβουλίου Υπουργών Παιδείας της ΕΕ για ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης	Πρώτες απόπειρες συντονισμού των πολιτικών για την εκπαίδευση

Έτος	Εξέλιξη	Στόχος/Αιτία/Αποτέλεσμα
1975	Δημιουργία CEDEFOP από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο	Προώθηση Κοινοτικής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης
1976	Ψήφισμα του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας για την απασχόληση	Καταπολέμηση ανεργίας – Ενίσχυση τοπικών πρωτοβουλιών - Επανείσοδος των γυναικών στην ενεργό ζωή
1981	Λειτουργία του δικτύου πληροφόρησης και τεκμηρίωσης Ευρυδίκη (Eurymdice) από την Επιτροπή	Η δημιουργία ενός μέσου παροχής πληροφοριών για τις πολιτικές και τα συστήματα στο πεδίο της εκπαίδευσης, σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο
1987	Πρόγραμμα Erasmus	Κινητικότητα φοιτητών, εκπαιδευτικού προσωπικού και συνεργασία πανεπιστημίων
1987	Υπογραφή Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης, η οποία προσθέτει μια ενότητα για την έρευνα και την τεχνολογική ανάπτυξη	Γίνεται αναγκαία η συνεργασία με τις επιχειρήσεις, τα ερευνητικά κέντρα και τα πανεπιστήμια
1990 (έως 1994)	Προγράμματα EUROTECNET, Youth for Europe, PETRA, FORCE	Προώθηση της καινοτομίας στους τομείς της βασικής και , συνεχιζόμενης κατάρτισης και ανταλλαγή νέων έξω από την τυπική εκπαίδευση
1992	Συνθήκη Μάαστριχτ, δημιουργία νομικής βάσης για δράση στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης	Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να δώσουν απαντήσεις και να προσαρμοστούν στις προκλήσεις της ευρωπαϊκής οικονομίας
1993	Έκδοση Πράσινης Βίβλου για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης	Η προώθηση της ιδέας του ευρωπαίου πολίτη και η δημιουργία κοινών εκπαιδευτικών προτύπων
1993	Έκδοση Λευκής Βίβλου για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση	Η ΔΒΜ παρουσιάζεται για πρώτη φορά ως στρατηγική ιδέα για τις οράσεις της Ευρωπαϊκής Κοινότητας

Έτος	Εξέλιξη	Στόχος/Αιτία/Αποτέλεσμα
1995	Εκκίνηση Προγράμματος Leonardo da Vinci	Βελτίωση της παρεχόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρώπη
1995	Έκδοση Λευκής Βίβλου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ευρώπη	Θεμελίωση θεσμικού πλαισίου για προώθηση συντονισμένων στρατηγικών στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση
1996	Ευρωπαϊκό Έτος ΔΒΜ	Καθιέρωση της ιδέας της Δια βίου ως στρατηγικού στόχου
1999	Διακήρυξη της Μπολόνια	Σύγκλιση ευρωπαϊκής Ανώτατης Εκπαίδευσης
2000	Συμεράσματα Συμβουλίου Κορυφής της Λισσαβόνας	Η απασχόληση, η οικονομική αναμόρφωση και η κοινωνική συνοχή σε μια Ευρώπη της γνώσης και της κοινοτομίας γίνονται στρατηγικός στόχος για την επόμενη δεκαετία
2000	Εισαγωγή Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού	Σύγκλιση εθνικών πολιτικών
2001	Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει το «Making a European area of Lifelong Learning a reality»	Υπαγορεύει δράσεις για να φτάσει η Δια βίου Μάθηση στα κράτη-μέλη στα επιθυμητά αποτελέσματα
2005	Δημιουργία Clusters και εφαρμογή Αμοιβαίας Μαθησιακής διαδικασίας (PLA)	Καλύτερος συντονισμός των πολιτικών και διάχυση τεχνογνωσίας
2006	Τίθεται σε ισχύ το νέο «Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δράσης» στον τομέα της ΔΒΜ	Αποσκοπεί στην απάλειψη των προβλημάτων που παρουσιάστηκαν στα προγράμματα Socrates και Leonardo

Πηγή: Πανδής, 2009: 92-93.

Η δεκαετία του 1990

Οι αρχές της δεκαετίας του 1990 σηματοδοτήθηκαν από το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και μια μεγάλη ύφεση (1991-1994) με ανεβασμένους αριθμούς ανεργίας, ενώ η Ευρώπη δημιούργησε λιγότερες θέσεις εργασίας από τις ΗΠΑ και την Ιαπωνία (Volles, 2014). Αυτό σημαίνει ανάγκη δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας, άμβλυνσης του υψηλού ποσοστού ανέργων, αλλά και ταυτόχρονα δημιουργίας υψηλής ανταγωνιστικότητας στην αγορά εργασίας. Η ΕΕ έπρεπε να δράσει άμεσα για την επίλυση του προβλήματος αυτού, αλλά και να εξοπλίσει το ανθρώπινο δυναμικό της, εν ενεργεία και μη, με νέες γνώσεις και δεξιότητες εναρμονισμένες με τις τότε σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Προς αυτή την κατεύθυνση βεβαίως, η απάντηση ήταν μία: η εκπαίδευση και κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού της.

Ανάμεσα σε αυτά τα έτη (1900-1994) η ΕΕ ως αντίδραση, προώθησε την καινοτομία στους τομείς της βασικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης και στην ανταλλαγή νέων έξω από την τυπική εκπαίδευση, μέσω της εφαρμογής των προγραμμάτων EUROTECNET II, Youth for Europe, PETRA, FORCE (Πανδής, 2009).

Όσον αφορά στην εφαρμογή του πρώτου προγράμματος EUROTECNET, αυτή έγινε μεταξύ 1985 και 1988 και αποκάλυψε τη σημασία της ανάπτυξης της συνεργασίας μεταξύ κρατών μελών στον τομέα της προσαρμογής της επαγγελματικής κατάρτισης για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών πληροφοριών και την ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας αυτής. Το δεύτερο πρόγραμμα, που αφορά την εν λόγω περίοδο, θεσπίστηκε στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης και των τεχνολογικών αλλαγών με την ονομασία «EUROTECNET II», για πενταετή περίοδο από την 1η Ιανουαρίου 1990 (Συμβούλιο της Ευρώπης, 1989). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1989), άρθρο 2, οι βασικοί στόχοι του EUROTECNET II είναι *«να βελτιώσει την ικανότητα εξασφάλισης βασικής και διαρκούς κατάρτισης στην Κοινότητα, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι τεχνολογικές αλλαγές και οι επιπτώσεις τους στην απασχόληση, στην εργασία και στα τυπικά προσόντα, να συνδράμει στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη της μελλοντικής εξασφάλισης κατάρτισης, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι επιπτώσεις των μελλοντικών τεχνολογικών εξελίξεων όσον αφορά τα νέα και τα υφιστάμενα επαγγέλματα και να λαμβάνεται μέριμνα για την εξασφάλιση των αναγκαίων νέων ειδικοτήτων και των απαιτούμενων τυπικών προσόντων»*.

Το πρόγραμμα «Youth for Europe» ασχολείται με τη συμμετοχή των νέων στην πολιτική, την υπεράσπιση και την ευρωπαϊκή ιθαγένεια και στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των νέων σχετικά με τις πολιτικές και τα θεσμικά όργανα της ΕΕ. Το «Νεολαία για την Ευρώπη», στα ελληνικά, είναι ένα μακροπρόθεσμο έργο, το οποίο χρηματοδοτείται από την Επιτροπή της ΕΕ στο πλαίσιο της πρόσκλησης «European Youth Together». Προσφέρει στους νέους συμμετέχοντες την ευκαιρία να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στην ευρωπαϊκή διαδικασία λήψης αποφάσεων και να αποκτήσουν γνώση των πολιτικών της ΕΕ μέσω της διαπολιτισμικής μάθησης, της μη τυπικής εκπαίδευσης και των ομότιμων δραστηριοτήτων⁷.

Το πρόγραμμα «FORCE» για την ανάπτυξη της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης στην ΕΕ, υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο των Υπουργών στις 29 Μαΐου 1990 και τέθηκε σε εφαρμογή την 1η Ιανουαρίου του 1991. Ήταν συνέπεια της συνειδητοποίησης σε κοινοτικό και εθνικό επίπεδο της στρατηγικής σημασίας που έχει η επαγγελματική κατάρτιση και δημιουργήθηκε για να προσφέρει τη δυνατότητα δράσης στην κοινότητα με βάση την προσφορά και την ποιότητα για να ενθαρρύνει την ανάπτυξη των επενδύσεων των επιχειρήσεων στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης και για να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για μια μεγαλύτερη πρόσβαση των εργαζομένων στην επαγγελματική κατάρτιση. Στον πυρήνα του προγράμματος βρίσκεται η αρχή της μεταφοράς των γνώσεων, της εμπειρίας και της τεχνογνωσίας σε όλα τα μέρη της κοινότητας. Στο σύνολό τους οι δραστηριότητες αυτές δημιουργούν σταδιακά ένα δίκτυο για τη δοκιμασία, τη διάδοση και την αξιολόγηση των ορθών πρακτικών και των καινοτομιών που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των επιχειρήσεων και των μισθωτών, όσον αφορά στην επαγγελματική κατάρτιση (Kintzele & Grieve, 1993).

Το πρόγραμμα PETRA στην πραγματικότητα ξεκίνησε το 1988 βάσει της απόφασης του Συμβουλίου της 1ης Δεκεμβρίου 1987, που αφορούσε ένα πρόγραμμα δράσης για την επαγγελματική κατάρτιση νέων ανθρώπων και την προετοιμασία τους για τη ζωή του ενήλικου και του εργαζομένου. Η αρχική του διάρκεια είχε οριστεί στα πέντε χρόνια (1 Ιανουαρίου 1988 έως 31 Δεκεμβρίου 1992). Ωστόσο, στη διάρκεια της αρχικής φάσης του προγράμματος έγινε φανερό ότι το θέμα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης άρχισε να τραβάει όλο και περισσότερο την προσοχή και να βρίσκεται στην ημερήσια διάταξη για τις πολιτικές της Κοινότητας. Ως εκ τούτου,

⁷ Διαθέσιμο στο: <https://youthforeurope.eu/about-youth-for-europe/>

το Νοέμβριο του 1990, η Επιτροπή υπέβαλε πρόταση προς το Συμβούλιο που αφορούσε την επέκταση και την ανάπτυξη του Προγράμματος PETRA, συμπεριλαμβανομένου και του προηγούμενου Προγράμματος ανταλλαγής νέων εργαζομένων. Η πρόταση αυτή αποτέλεσε τη βάση για την απόφαση του Συμβουλίου της 22ας Ιουλίου 1991, η οποία παρείχε ένα ενισχυμένο πλαίσιο για τη διεξαγωγή της νέας φάσης του PETRA, από 1 Ιανουαρίου 1992 έως 31 Δεκεμβρίου 1994. Αυτή η στρατηγική συνεχίστηκε με την υιοθέτηση του Προγράμματος Leonardo da Vinci και με την εφαρμογή του προγράμματος δράσης του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου στον τομέα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και σε διακρατικό επίπεδο διαμέσου της Κοινοτικής Πρωτοβουλίας Employment-Youthstart (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1997).

Το 1992, με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, δημιουργήθηκε μια νομική βάση για δράση στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να δώσουν απαντήσεις και να προσαρμοστούν στις προκλήσεις της ευρωπαϊκής οικονομίας. Στην ενότητα περί Κοινωνικής Πολιτικής, Παιδείας, Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Νεολαίας, άρθρο 123, δηλώνεται πως *«για τη βελτίωση των δυνατοτήτων απασχόλησης των εργαζομένων μέσα στην εσωτερική αγορά και για την, κατ' αυτόν τον τρόπο, συμβολή στην ανύψωση του βιοτικού επιπέδου, ιδρύεται Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, σύμφωνα με τις διατάξεις που ακολουθούν το Ταμείο αυτό έχει ως στόχο να προωθεί μέσα στην Κοινότητα τις δυνατότητες απασχόλησης και τη γεωγραφική και επαγγελματική κινητικότητα των εργαζομένων και να διευκολύνει την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας και στις αλλαγές των συστημάτων παραγωγής, ιδίως μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης και του επαγγελματικού αναπροσανατολισμού»* (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992). Στο άρθρο αυτό, δηλώνεται ρητά η εξασφάλιση χρηματοδότησης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού της ΕΕ και κατ' επέκταση για την καταπολέμηση της ανεργίας.

Στο πνεύμα αυτό, το ίδιο έτος (1993), εκδόθηκε η «Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης». Ο προβληματισμός που εκφράζεται μέσα από αυτήν, εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο που σηματοδεύτηκε από την ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς και τον αντίκτυπό της στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και από την εξέλιξη των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό

απέναντι στις τεχνολογικές και κοινωνικές αλλαγές. Ουσιαστικά, δίνεται η ευκαιρία στους νέους να γνωρίσουν καλύτερα το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον τους και να ενταχθούν καλύτερα στην Ευρώπη, τόσο ως πολίτες όσο και ως εργαζόμενοι (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994).

Μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ, εκτός από την Πράσινη Βίβλο, υποβλήθηκε και η Λευκή Βίβλος με τίτλο «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα και Απασχόληση», το Δεκέμβρη του 1993, η οποία συντάχθηκε με πρωτοβουλία του Jacques Delors. Στα πλαίσια αυτής υπογραμμιζόταν ότι η ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτελεί μία από τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση ενός νέου προτύπου ανάπτυξης, πλούσιου σε θέσεις απασχόλησης. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επιβεβαίωσε την κατεύθυνση αυτή με τα συμπεράσματα που ψήφισε στο Έσσεν, τον Δεκέμβρη του 1994 και επικύρωσε τα συμπεράσματα αυτά, βασιζόμενο στην έκθεση της συμβουλευτικής ομάδας για την ανταγωνιστικότητα, τον Ιούνιο του 1995 στις Κάννες (European Parliament, 1995). Τονίστηκε η σημασία της άυλης επένδυσης για την Ευρώπη, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση και στην έρευνα, διότι διαδραματίζει ουσιώδη ρόλο για την απασχόληση, την ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική συνοχή. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (1994), ανάμεσα στις βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την κοινωνική πολιτική της Ένωσης είναι ότι: *«... η ανεργία αποτελεί το κρισιμότερο πρόβλημα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και υιοθετεί ως πρωτεύοντα στόχο τον αγώνα υπέρ της απασχόλησης, καθώς και την κατοχύρωση του κοινοτικού στόχου να παρέχεται εργασία σε κάθε πολίτη της ΕΕ που επιθυμεί να εργασθεί και κατά συνέπεια την υποχρέωση των δημοσίων διοικήσεων για την προώθηση των προϋποθέσεων που θα επιτρέψουν τη δημιουργία απασχόλησης και υπενθυμίζει την ανάγκη για μεγαλύτερη ελαστικότητα της κοινωνικής πολιτικής, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, προκειμένου να υπάρξει καλύτερη ανταπόκριση στις προκλήσεις για νέα απασχόληση, αλλά εφιστά την προσοχή στις απόπειρες που γίνονται, υπό τον μανδύα της δράσης υπέρ της απασχόλησης, για συγκεκριμένη εξάρθρωση του κοινωνικού μοντέλου ...»* (§ 1)

Ενώ, όσον αφορά στην επαγγελματική κατάρτιση: *«κρίνει ότι η συμμετοχή στην κατάρτιση και τη συνεχή επιμόρφωση συνιστά θεμελιώδες δικαίωμα κάθε ατόμου και απάντηση θετική στην καταπολέμηση της ανεργίας. Συνεπώς, αποδίδει ιδιαίτερη σπουδαιότητα στα ειδικά και χρηματοδοτικά μέτρα σε ευρωπαϊκό επίπεδο στο πεδίο της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης. Θεωρεί*

σημαντική την πρόταση της Επιτροπής να διαπραγματευθούν οι κοινωνικοί εταίροι μια ευρωπαϊκή συλλογική σύμβαση για τη συνεχή επιμόρφωση και κρίνει επίσης ότι οι κοινωνικοί εταίροι πρέπει να καλούνται να συμμετέχουν σε διαπραγματεύσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τουλάχιστον σε ορισμένους κλάδους, όσον αφορά τους τρόπους αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων. Καλεί την Επιτροπή να εξασφαλίσει την πλήρη εφαρμογή των ισχυόντων κανόνων για την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων» (§ 20)

«υποστηρίζει την προσπάθεια της Επιτροπής να ευνοήσει, για την ένταξη στην ενεργό ζωή, τα συστήματα μαθητείας, κρίνει απαραίτητη την υποβολή πρότασης για τον καθορισμό στόχων που θα πραγματοποιηθούν σταδιακά έως το 2000 για την εξάλειψη του αναλφαβητισμού και την αντιμετώπιση της έλλειψης βασικών προσόντων μεταξύ των νέων που εγκαταλείπουν το σχολείο, προτείνει στην Επιτροπή να εκπονήσει διασυνοριακό πρόγραμμα παροχής βοήθειας προς τις ΜΜΕ» (§ 21).

Καταλήγοντας, λοιπόν, μέσα από την ανάγνωση των αρχών που διέπουν την εν λόγω βίβλο, διαπιστώνει κανείς πως επιβεβαιώνεται η δέσμευση για τη διατήρηση του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου με βάση την κοινωνική οικονομία της αγοράς, μέσω της θέσπισης κοινών κανόνων προς αποφυγή του αθέμιτου ανταγωνισμού, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή στην Ένωση (Συμβούλιο της Ευρώπης, 1994). Εκτός των άλλων, στην ίδια λευκή βίβλο, προτάθηκε η ανακήρυξη του 1996, ως «Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Κατάρτισης». Στο πλαίσιο μάλιστα της προετοιμασίας για το Ευρωπαϊκό Έτος Δια βίου Μάθησης του 1996, δημοσιεύθηκε μια λευκή βίβλος με τίτλο «Διδασκαλία και εκμάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995). Η παρουσίαση αυτού του Λευκού Βιβλίου υπενθυμίστηκε, ενόψει του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Μαδρίτης, στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου των Καννών, το οποίο υπογράμμιζε ότι: «*οι πολιτικές κατάρτισης και εκμάθησης, ουσιώδη στοιχεία για τη βελτίωση της απασχόλησης και της ανταγωνιστικότητας, πρέπει να ενισχυθούν και ιδίως η διαρκής κατάρτιση*» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995). Επιπλέον, στην εν λόγω βίβλο αναφέρονται οι πρωτοβουλίες που πρόκειται να εφαρμοστούν από το 1996 σε ευρωπαϊκό επίπεδο και αποσκοπούν στην ενθάρρυνση της απόκτησης νέων γνώσεων, στην προσέγγιση του σχολείου με την επιχείρηση, στην καταπολέμηση του αποκλεισμού, στην κατοχή τριών ευρωπαϊκών γλωσσών και στην ισότιμη αντιμετώπιση της υλικής επένδυσης και της επένδυσης σε κατάρτιση. Οι

εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σύμφωνα με την Βελισσάριου (2005), δεν στοιχειοθετούνται πια σε σχέση με την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ηθική υποχρέωση. αλλά νομιμοποιούνται στη βάση της αποτελεσματικότερης εκμετάλλευσης των ανθρωπίνων πόρων, με τον ρόλο της ΕΕ προς την πρόοδο να είναι αποκλειστικά επικουρικός σε ό, τι αφορά στην εκπαίδευση που παραμένει στη δικαιοδοσία των κρατών-μελών, χωρίς αυτά να έχουν άλλη επιλογή, καθώς όπως επισημαίνει «δεν υπάρχει ένα μόνο μοντέλο να ακολουθήσει κανείς στην εργασία του, αλλά ο καθένας πρέπει να μπορεί να δράττεται των ευκαιριών για κοινωνική πρόοδο και προσωπική ολοκλήρωση».

Την έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση έρχεται να συμπληρώσει ή να υποβοηθήσει θα λέγαμε καλύτερα, το πρόγραμμα Leonardo da Vinci, το οποίο τέθηκε σε εφαρμογή το 1995. Στοχεύει στην υποστήριξη της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, μέσω της παροχής υποστήριξης στους Ευρωπαίους πολίτες, προκειμένου να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, γνώσεις και προσόντα που αναγνωρίζονται και πέρα από τα σύνορα της χώρας τους. Υποστηρίζει, επίσης, καινοτομίες και βελτιώσεις στα συστήματα και τις πρακτικές της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, χρηματοδοτεί δραστηριότητες διακρατικής κινητικότητας, ευρωπαϊκά προγράμματα προσανατολισμένα στην ανάπτυξη ή τη μεταφορά καινοτομίας, καθώς επίσης και δίκτυα συνεργασίας. Απευθύνεται σε καταρτιζόμενους κατά την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, απασχολούμενους στην αγορά εργασίας, σε επαγγελματίες της εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς επίσης και σε οποιοδήποτε φορέα που δραστηριοποιείται σε αντίστοιχους τομείς⁸.

Εκτός από την εφαρμογή του προγράμματος Leonardo da Vinci, τη δημοσίευση αυτών των λευκών βιβλίων ακολούθησε πληθώρα και άλλων δράσεων και πολιτικών που αφορούν τη ΔΒΜ και την επίτευξη των στόχων που αναφέρονται σε αυτές, όχι μόνο σε κοινοτικό επίπεδο, αλλά και σε εθνικό επίπεδο. Το Ευρωπαϊκό Έτος ΔΒΜ κάλυψε το Συμβούλιο για τη ΔΡΜ (Council of Europe, 1996), κατά τη διάρκεια του οποίου εγκρίθηκαν συμπεράσματα από τα προέκυψαν κάποιες βασικές αρχές, σύμφωνα με τις οποίες θα χαραχθεί η στρατηγική για τη ΔΒΜ. Πιο συγκεκριμένα, καθιερώθηκε η ιδέα της ΔΒΜ ως στρατηγικού στόχου και στο επίσημο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που αναφέρεται στους στόχους της ΔΒΜ, η οικονομική διάσταση προτάσσεται της κοινωνικής. Επισημαίνεται ότι η οικονομική διάσταση

⁸ Διαθέσιμο στο: <https://www.minedu.gov.gr/>

περιλαμβάνει την επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό, την προώθηση της απασχόλησης σε μια εποχή δομικών αλλαγών και την ανάδειξη της επιχείρησης σε βασικό εταίρο της κοινωνίας της μάθησης, ενώ η κοινωνική διάσταση αναφέρεται στην άρση της παραδοσιακής διαίρεσης της ζωής (εκπαίδευση, εργασία και σύνταξη), στις ίσες ευκαιρίες και στην προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών πολλαπλών μορφών (Gass, 1996).

Τον επόμενο χρόνο, τον Νοέμβριο του 1997, πραγματοποιήθηκε στο Λουξεμβούργο έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κατά το οποίο εισήχθησαν κατευθυντήριες γραμμές για την απασχόληση, την αυξημένη απασχολησιμότητα και την ικανότητα προσαρμογής μέσω της κατάρτισης. Έκτοτε, η ΔΒΜ έχει καταστεί οριζόντιος στόχος της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2002). Την ίδια χρονιά, στο πλαίσιο της προετοιμασίας για το Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Αμβούργο, η UNESCO δημοσίευσε την έκθεση «Learning: The Treasure Within» (Delors et al., 1996), γεγονός που την έθεσε ανάμεσα στις κύριες ΜΚΟ που προωθούν τη ΔΒΜ., χωρίς όμως αυτό να ισχύσει για πολύ, καθώς με το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και τη νέα δυναμική του ομίλου του τρίτου κόσμου λόγω της οικονομικής ανάπτυξης και του εκδημοκρατισμού, η UNESCO έχασε την επιρροή της (Volles, 2014).

Η δεκαετία κλείνει με τη διακήρυξη της Μπολόνια, το 1999, σύμφωνα με την οποία δημιουργείται ένας Ενιαίος Ευρωπαϊκός Χώρος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα καίρια σημεία στα οποία επικεντρώνεται η διαδικασία της Μπολόνια, η οποία προκύπτει από την εφαρμογή της διακήρυξης της Μπολόνια, περιλαμβάνουν τη ΔΒΜ, την απασχολησιμότητα., τη χρηματοδότηση, τη διάρθρωση των τίτλων σπουδών, το διεθνές άνοιγμα, τη συλλογή δεδομένων και την εξασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση. Η διαδικασία της Μπολόνια συνάδει με τους στόχους του πλαισίου εκπαίδευσης και κατάρτισης της ΕΕ και τη στρατηγική της Ευρώπης 2020 για την οποία γίνεται αναφορά στην επόμενη περίοδο (EUR-Lex, 2015β).

2000-2007

Η περίοδος αυτή ξεκινά με το Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000. Κατά τη διάρκεια αυτού, τα κράτη-μέλη έθεσαν κοινούς στόχους για το 2010 στο πλαίσιο της κεντρικής στόχευσης για ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης και

κατάρτισης. Λόγω του ότι η Στρατηγική της Λισσαβόνας (ΣτΛ) ουσιαστικά αποτελούσε ένα σύνολο μετασχηματισμών, μεταρρυθμίσεων θεσμών που αφορούν στην οικονομία και την κοινωνία στην Ευρώπη, ήταν δύσκολο να επιτευχθούν οι στόχοι της, αν ληφθούν υπόψη και οι δυσκολίες που προέκυψαν προς το τέλος του προγράμματος, αυτές που έφερε στην επιφάνεια η οικονομική κρίση και οι οποίες απαιτούσαν την αλλαγή προτύπου διακυβέρνησης και δημόσιας πολιτικής. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη ΣτΛ ήταν κάτω του αναμενόμενου. Εξαίρεση αποτέλεσε η προτεραιότητα που αφορούσε στην αύξηση των αποφοίτων στα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία, η οποία ως στόχευση επετεύχθη πλήρως. Σύμφωνα με τη Gameiro (2011), αν και έχει αυξηθεί το εκπαιδευτικό επίπεδο του ευρωπαϊκού πληθυσμού, η ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης παραμένει σε χαμηλά επίπεδα, η νεανική ανεργία έχει αυξηθεί, όπως και το ποσοστό των ανέργων αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης, συνέπεια τόσο της οικονομικής κρίσης όσο και της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων, ενώ η συμμετοχή στη ΔΒΜ ήταν χαμηλή, ειδικά στις βασικές ομάδες στόχους (low-skilled, μεγαλύτερης ηλικίας άτομα, άνεργοι και μακροχρόνια άνεργοι). Τέλος, με τη ΣτΛ εγκαινιάστηκε ένα νέο υπόδειγμα σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής, με βάση την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ) και με την εισαγωγή σειράς καινοτόμων εργαλείων πολιτικής, τα οποία κατέστησαν το «evidence-based policy making» ως το κυρίαρχο πρότυπο παραγωγής πολιτικής στην ΕΕ.

Η ΑΜΣ (OMC) χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη των στόχων της ΣτΛ και την αξιολόγηση της προόδου της. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας, όπως αναφέρεται στο άρθρο των Alexiadou & Lange (2010), η ΑΜΣ είναι «ένα μέσο διάδοσης καλύτερης πρακτικής και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της ΕΕ» και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, τον καθορισμό οδηγιών για την Ένωση, συνδυασμένων με προθεσμίες, ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες επιδόσεων και σημείων αναφοράς (benchmarks) και τον περιοδικό έλεγχο αξιολόγησης από ομότιμους (peer review) συνοδευόμενο από προσεκτική αναθεώρηση, γι' αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως μια απάντηση στα παλιά προβλήματα περιορισμένων αρμοδιοτήτων και νομιμοποίησης των οργάνων της ΕΕ κατά την άσκηση της πολιτικής (Zerlin & Pochet, 2005, όπ, αναφ. στο Alexiadou & Lange, 2010: 31). Όπως αναφέρεται στο ίδιο άρθρο, η ΑΜΣ είναι

ευέλικτη επειδή στηρίζεται σε μη δεσμευτικό δίκαιο και αυτό είναι το διακριτικό στοιχείο της από τον παραδοσιακό σχεδιασμό πολιτικής της ΕΕ, η οποία συνήθως περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας τυπικής, νομικά δεσμευτικής νομοθεσίας δια της κλασικής Κοινοτικής Μεθόδου.

Στις στοχεύσεις της ΣτΑ θεμελιώθηκε το Πλαίσιο/Πρόγραμμα Εργασίας «Education & Training 2010», στο πλαίσιο του οποίου τέθηκαν προτεραιότητες, οι οποίες επιχειρήθηκε να υλοποιηθούν στο πεδίο της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της σχέσης τους με την απασχόληση. Με αφορμή τη μειωμένη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ, προτείνεται τα άτομα να ενημερώνονται και να βελτιώνουν τις δεξιότητες και τα προσόντα τους συνεχώς. Οι ελλείψεις που πρέπει να καλυφθούν είναι συχνά το προϊόν μιας προσέγγισης που εμπνέεται από τις απαιτήσεις της απασχολησιμότητας ή που εμμένει αποκλειστικά στη διάσωση όσων δεν ολοκλήρωσαν τη βασική εκπαίδευση. Επιπλέον, ο εντοπισμός των τομέων που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη δράσης ανάλογα με την εθνική τους κατάσταση και υπό το πρίσμα των κοινών στόχων, αποτελεί ευθύνη των κρατών-μελών. Η εκπόνηση κοινών ευρωπαϊκών αναφορών και αρχών, με συνεκτίμηση ορισμένων βασικών πτυχών της δια βίου εκπαίδευσης, ως μέρος της υλοποίησης του προγράμματος εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και της δήλωσης της Κοπεγχάγης, είχε ως αποτέλεσμα την έμφαση σε ορισμένα σημεία, όπως είναι οι βασικές ικανότητες που ο καθένας θα πρέπει να είναι σε θέση να αποκτήσει και που καθορίζουν την επιτυχία οποιασδήποτε μεταγενέστερης μάθησης, ο καθορισμός των ικανοτήτων και προσόντων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές προκειμένου να ανταποκριθούν στους μεταβαλλόμενους ρόλους τους, η κινητικότητα ποιότητας, η επικύρωση και η αναγνώριση της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης, η παροχή υπηρεσιών καθοδήγησης, η διασφάλιση της ποιότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και ένα Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2004).

Το 2001 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει το «Making a European area of Lifelong Learning a reality», μέσα από το οποίο υπαγορεύει δράσεις για να φτάσει η ΔΒΜ στα κράτη-μέλη στα επιθυμητά αποτελέσματα (Πανδής, 2009), με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου ΔΒΜ, οι στόχοι του οποίου είναι να δοθεί η δυνατότητα στους πολίτες να μετακινούνται ελεύθερα ανάμεσα στις μαθησιακές

ρυθμίσεις, θέσεις εργασίας, περιοχές και χώρες, αξιοποιώντας στο έπακρο τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, και στην επίτευξη των στόχων και των φιλοδοξιών της ΕΕ και των υποψήφιων χωρών, που είναι η ευημερία, η συμπερίληψη, η ανεκτικότητα και η δημοκρατία (European Commission, 2001). Αυτή η εξέλιξη θα διευκολυνθεί συγκεντρώνοντας σε ένα πλαίσιο ΔΒΜ την εκπαίδευση και κατάρτιση και σημαντικά στοιχεία διαδικασιών του υφιστάμενου ευρωπαϊκού επιπέδου, στρατηγικές και σχέδια που αφορούν τη νεολαία, την απασχόληση, την κοινωνική ένταξη και την ερευνητική πολιτική. Αυτό δεν συνεπάγεται μια νέα διαδικασία, ούτε μπορεί να περιλαμβάνει την εναρμόνιση νόμων και κανονισμών. Αντιθέτως, απαιτεί πιο συνεκτική και οικονομική χρήση των υπαρχόντων μέσων και πόρων, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ). Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της Λισαβόνας για μια Κοινωνία της Γνώσης, θα δημιουργηθούν στενοί δεσμοί μεταξύ μάθησης και ευρωπαϊκού χώρου έρευνας, ιδίως με σκοπό την αύξηση του ενδιαφέροντος των νέων στην καριέρα της επιστήμης και της τεχνολογίας (European Commission, 2001).

Το 2004, δέκα νέες χώρες προσχώρησαν στα υπάρχοντα 17 κράτη-μέλη της ΕΕ, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη ενιαία αύξηση, όσον αφορά τον πληθυσμό και τον αριθμό των χωρών που συμμετείχαν στην ΕΕ. Η πορεία προς μια οικονομία της γνώσης ήταν αργή, ο τομέας των υπηρεσιών ήταν ανεπτυγμένος και η βιομηχανία υποστήριξε ότι υπήρχε ένα κενό δεξιοτήτων. Γι' αυτό εκείνη τη χρονιά πραγματοποιήθηκαν δύο σημαντικές αλλαγές: η Προεδρία της ΕΕ πέρασε από τον Ρομάνο Πρόντι (1999-2004 κεντροαριστερά) στον Χοσέ Μανουέλ Μπαρόζο (2004-2014 κεντροδεξιά φιλελεύθερος συντηρητικός) και η Επιτροπή Εκπαίδευσης πέρασε από την Viviane Reding (1999-2004, χριστιανοδημοκράτης) στον Jan Figel (2004-2009, συντηρητικός). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μια πολιτική μετατόπιση προς τα δεξιά. Επίσης, για πρώτη φορά η εστίαση της ΔΒΜ δεν ήταν πλέον αποκλειστικά στην μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά άρχισε να θεωρείται ως κάτι που εκτείνεται από το «λίκνο στον τάφο» (Volles, 2014: 19).

Τον επόμενο χρόνο (2005) δημιουργήθηκαν τα Clusters, ώστε να εφαρμοστεί αμοιβαία μαθησιακή διαδικασία μεταξύ των κρατών μελών, αλλά και εσωτερικά μιας χώρας, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό των πολιτικών και τη διάχυση τεχνογνωσίας (Πανδής, 2009). Για την καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας των clusters ή αλλιώς συστάδων επιχειρήσεων, θα χρησιμοποιηθεί ο ορισμός του Michael

Porter (1990), σύμφωνα με τον οποίο οι συστάδες επιχειρήσεων είναι «...γεωγραφικά κοντινές επιχειρήσεις και άλλοι φορείς, όπως πανεπιστήμια, που αλληλεπιδρούν με τη βοήθεια της τεχνολογίας για την υλοποίηση ενεργειών σε συγκεκριμένους τομείς» (στο EOMMEX., 2009: 20). Οι συστάδες επιχειρήσεων εντοπίζονται σε συγκεκριμένη γεωγραφικά περιοχή, καθώς η γειτνίαση διευκολύνει την επικοινωνία, τις διαμεταφορές, αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Αν όμως οι επιχειρηματικές συναλλαγές δεν επηρεάζονται από τη γεωγραφική απόσταση, οι συστάδες δύνανται να αναπτυχθούν σε μεγαλύτερο γεωγραφικά εύρος. Έτσι, υπάρχουν συστάδες σε τοπικό, υπερτοπικό, εθνικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Στόχος των επιχειρήσεων που αλληλεπιδρούν είναι η επίτευξη οικονομικών κλίμακας (κοινές προμήθειες, logistics, αποθήκες κ.ά.), η πρόσβαση σε πόρους (αγορές κεφαλαίων, ανάπτυξη και μεταφορά γνώσης, εξειδικευμένο προσωπικό), η άμεση και έγκαιρη πληροφόρηση και γενικότερα η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη μείωση του κόστους παραγωγής, τη βελτίωση της λειτουργίας και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων εταίρων (EOMMEX, 2009).

Σημαντική καταληκτική δράση αυτής της περιόδου ήταν η απόφαση για την εφαρμογή του νέου Ευρωπαϊκού Προγράμματος Δράσης στον τομέα της ΔΒΜ για τα έτη 2007-2013, το 2006. Γενικός στόχος του προγράμματος είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη της Κοινότητας ως προηγμένης κοινωνίας της γνώσης, σύμφωνα με τους στόχους της ΣτΛ, συμπεριλαμβανομένης της περιβαλλοντικής διάστασης, καθώς και των στόχων του ευρωπαϊκού χώρου τρίτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικά του στόχου να καταστεί η εκπαίδευση και η κατάρτιση παγκόσμιο σημείο αναφοράς ως προς την ποιότητα έως το 2010 και να δοθεί έμφαση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης του 2002. Το πρόγραμμα πρέπει να υποστηρίξει και να συμπληρώσει τις ενέργειες των κρατών μελών και να ενισχύσει τις ανταλλαγές, τη συνεργασία και την κινητικότητα μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Κοινότητα, προκειμένου να καταστούν παγκόσμιο σημείο αναφοράς ως προς την ποιότητα. Το «Πρόγραμμα Δια βίου μάθησης 2007-13» περιλαμβάνει το σύνολο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στον τομέα της ΔΒΜ και βασίζεται στα προηγούμενα προγράμματα της περιόδου 2000-2006 Σωκράτης, Leonardo da Vinci, πρόγραμμα e-learning και δράση Jean Monnet (EUR-Lex, 2009).

2008-2013

Το 2008 η ΕΕ αποφάσισε να δημιουργήσει ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (European Qualification Framework -EQF) για τη ΔΒΜ (European Parliament and Council of the European Union, 2008). Στόχος του ΕΠΠ ήταν η βελτίωση της κινητικότητας των εργαζομένων και των μαθητών που εκπροσωπούνται από την ΕΕ. Αυτό το σημαντικό ορόσημο στην πολιτική της ΔΒΜ έδωσε σπόρους για περαιτέρω δράσεις της ΕΕ και το 2009. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ενέκρινε την «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (Council of Europe, 2009), ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία. Τα βασικά σημεία περιελάμβαναν κοινούς στρατηγικούς στόχους για τα κράτη-μέλη, με ένα σύνολο αρχών για την επίτευξή τους, κοινές μεθόδους εργασίας και σημεία αναφοράς. Ο χώρος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται πλέον όλο και περισσότερο «διαχειριζόμενος» μέσω δεδομένων (Volles, 2014). Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων αναφέρονταν η σύσταση για συνεργασία των κρατών μελών, ώστε να εισαγάγουν μεταρρυθμίσεις σε εθνικό επίπεδο στην εκπαίδευση και κατάρτιση και ιδίως να αναπτύξουν εθνικά συστήματα προσόντων σε σχέση με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και συστήματα μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων που αφορούν τόσο τις επίσημες όσο και τις μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση της πρόσβασης των ενηλίκων σε συστήματα προσόντων και επιπλέον αναφέρονταν συστάσεις για την κατανομή της χρηματοδότησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, την προώθηση της συμμετοχής και την υποστήριξη της ανάπτυξης ευκαιριών σταδιοδρομίας, προϋποθέσεων και πόρων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008).

Αναλυτικότερα, η παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση του 2008 οδήγησε στην κρίση του δημόσιου χρέους, με αποτέλεσμα την παράλυση της παγκόσμιας οικονομίας. Οι ευρωπαϊκές οικονομίες επηρεάστηκαν σοβαρά και αρκετές χώρες ωθήθηκαν στα πρόθυρα της κατάρρευσης τα επόμενα χρόνια. Τα εκτεταμένα μέτρα λιτότητας οδήγησαν σε δραστικές περικοπές στους προϋπολογισμούς εκπαίδευσης σε ολόκληρη την ΕΕ (Volles, 2014). Η νέα Στρατηγική της ΕΕ «Europe 2020» που προτάθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 2 Μαρτίου 2010, για αναβάθμιση της οικονομίας της ΕΕ, αν και διατηρεί σε μεγάλο βαθμό τη μεθοδολογική κληρονομιά της ΣτΛ, έθεσε εξ αρχής τρεις συσχετισμένες και «αλληλοενισχυόμενες» μεταξύ τους προτεραιότητες: αυτές της έξυπνης ανάπτυξης, της βιώσιμης ανάπτυξης και της ανάπτυξης χωρίς αποκλεισμούς, που θα προωθεί μια οικονομία με υψηλά επίπεδα

απασχόλησης, στοχεύοντας στην επίτευξη κοινωνικής και εδαφικής συνοχής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Εκπαίδευση λοιπόν, έρευνα και ανάπτυξη, κλιματική αλλαγή και ενέργεια, εκπαίδευση και φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός, ήταν οι πέντε βασικές στοχεύσεις για το 2020. Τα βασικά εργαλεία πολιτικής της είναι ο Δείκτης της Απασχολησιμότητας, ο οποίος συσχετίζεται οργανικά με παραμέτρους, όπως η μετάβαση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην απασχόληση και η ανάπτυξη και η ενεργοποίηση του JAF (Joint Assessment Framework), το οποίο αποτελεί μια μεθοδολογική καινοτομία και έχει ήδη συμβάλει στη βελτίωση του συντονισμού και την αξιολόγηση των συγκεκριμένων πολιτικών, σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Όσον αφορά στα κριτήρια αναφοράς που τέθηκαν στη στρατηγική «Europe 2020», όπως οι πρόωρα διαρρέοντες από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος παρέμεινε στάσιμος για το ποσοστό των αποφοίτων (30-34 ετών) από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η τιμή στόχος επετεύχθη. Η συμμετοχή των παιδιών (4+ έτη) στην προσχολική εκπαίδευση είχε αμελητέα αύξηση μεταξύ 2016-2017, ωστόσο η τιμή-στόχος έχει επιτευχθεί. Για τους low achievers (15 ετών) στις βασικές ικανότητες (ανάγνωση, μαθηματικά και θετικές επιστήμες), ο ευρωπαϊκός μέσος όρος παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των κρατών-μελών της ΕΕ και απέχει αρκετά από την επίτευξη της τιμής-στόχου του 15% για το 2020. Το ποσοστό απασχόλησης για τους πρόσφατους αποφοίτους (20-34 ετών) αυξήθηκε ελάχιστα και απέχει μόλις 0,4 ποσοστιαίες μονάδες από την τιμή-στόχο του.

Η συσχέτιση πολιτικών προτεραιοτήτων της ΕΕ και ανάπτυξης νέων εργαλείων πολιτικής αναδεικνύει μεν την ένθεση της απασχολησιμότητας και των δεξιοτήτων «ως μείζονος προτάγματος της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, με ορατότερη όμως την κοινωνική διάσταση. Τα μέχρι τώρα αποτελέσματα της στρατηγικής «Europe 2020» καταδεικνύουν μία γενική ανάκαμψη τόσο της αγοράς εργασίας όσο και των προοπτικών των πρόσφατων αποφοίτων στην απασχόληση, μετά την οικονομική κρίση του 2008 και την μετέπειτα πολυετή οικονομική ύφεση. Ωστόσο, ορισμένα κράτη-μέλη της ΕΕ εξακολουθούν να υφίστανται τα επακόλουθα της (κρίσης) στην απασχόληση (Γουβιάς & Δρακάκη, 2019). Όσον αφορά στην πρόοδο των στοχεύσεων της για το 2020, ορισμένες έχουν επιτευχθεί, άλλες όχι, ενώ άλλες παραμένουν στάσιμες, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Η οικονομική ύφεση, η μεταναστευτική/προσφυγική κρίση του 2015 και το μεγάλο προσφυγικό κύμα προς

την Ευρώπη, τα αυξημένα ποσοστά της νεανικής ανεργίας στις περισσότερες χώρες της ΕΕ, η αύξηση των NEETs (Youth not in employment, education or training) και η δυσανάλογα αυξανόμενη προσφορά και ζήτηση για high-skilled ανθρώπινο δυναμικό με παράλληλη μείωση της ζήτησης για άτομα με χαμηλού επιπέδου δεξιότητες, συνιστούν τους κυριότερους παράγοντες που εμποδίζουν την πρόοδο αρκετών κρατών-μελών ως προς την επίτευξη των στόχων τους. Τέλος, επιπρόσθετοι παράγοντες είναι οι αποκλίσεις που παρατηρούνται στις επιδόσεις μεταξύ των κρατών-μελών, οι σοβαρές ανισότητες εντός τους, η απορρύθμιση της αγοράς εργασίας και των εργασιακών σχέσεων, καθώς και το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, το οποίο έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια.

Το 2012 το ποσοστό ανεργίας των νέων ήταν ιστορικά υψηλό (23%) και η ΕΕ ισχυρίζεται ότι υπάρχει μεγάλο χάσμα δεξιοτήτων, υποστηρίζοντας ότι δεν μπορούν να καλυφθούν περισσότερες από δύο εκατομμύρια κενές θέσεις εργασίας. Όλα αυτά σε συνδυασμό με τα απογοητευτικά νούμερα των δεικτών του «Παρατηρητηρίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» (παρέχει ποσοτικές πληροφορίες και συγκριτικές αναλύσεις των κρατών μελών της ΕΕ) σε σχέση με την επίτευξη των στόχων της ΕΕ (European Commission, 2013), είχαν ως αποτέλεσμα την εστίαση της προσοχής στην ανάγκη αποτελεσματικής ΔΒΜ. Ο ρόλος των ιδιωτικών επιχειρήσεων και της βιομηχανίας ήταν καθοριστικός στην ανάπτυξη της ΔΒΜ, καθώς κατάφεραν να πείσουν την ΕΕ και σε μικρότερο βαθμό τους διεθνείς οργανισμούς, ότι υπάρχει κρίση δεξιοτήτων (Kleibrink, 2011). Επομένως, κατόπιν αυτών των γεγονότων παρατηρήθηκε σαφής στροφή προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, «βελτιωμένες επιχειρηματικές δεξιότητες και αίσθηση πρωτοβουλίας» (European Commission, 2013. Η απάντηση του Συμβουλίου της Ευρώπης σε αυτή τη διαπίστωση ήταν η σύσταση της 20ης Δεκεμβρίου 2012 που προέτρεπε τα κράτη-μέλη να θεσπίσουν «*το αργότερο το 2018 και σύμφωνα με τις εθνικές τους συνθήκες και ιδιαιτερότητες και με τον τρόπο που κρίνουν σκόπιμο, ρυθμίσεις για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης που θα παρέχουν στα άτομα τη δυνατότητα: α) να αποκτούν επικύρωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που απέκτησαν μέσω μη τυπικής και άτυπης μάθησης, όπως, οσάκις συντρέχει περίπτωση, μέσω ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων, β) να αποκτούν πλήρη, ή, οσάκις συντρέχει περίπτωση, μερική σειρά επαγγελματικών προσόντων με βάση τις επικυρωμένες εμπειρίες μη τυπικής και άτυπης μάθησης, με την επιφύλαξη τυχόν εφαρμοστέου ενωσιακού δικαίου...*», επιπλέον

οι ρυθμίσεις επικύρωσης συνδέονται με τα εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων και ευθυγραμμίζονται με το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων, η επικύρωση υποστηρίζεται από κατάλληλη καθοδήγηση και η παροχή συμβουλών είναι άμεσα προσβάσιμη και ωφελεί ιδιαίτερα τις ευάλωτες ομάδες (άνεργους, μετανάστες κ.ά.) (Συμβούλιο της Ευρώπης. 2012).

Καταλήγοντας, μπορεί κανείς να ισχυριστεί πως η ΕΕ έχει πλέον διαμορφώσει ένα πιο ολοκληρωμένο και διαχειρίσιμο πλαίσιο δράσης για τη ΔΒΜ, οι στοχεύσεις είναι σφαιρικές και καθολικές, κινούνται προς την κατεύθυνση όχι πλέον της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης αλλά ένα βήμα παραπέρα, προς την κατεύθυνση της Ευρωπαϊκής ανάπτυξης, μέσω της ενίσχυσης της οικονομίας σε συνάρτηση με την προστασία του περιβάλλοντος, την αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της και τη μέριμνα για τη διαρκή ενημέρωση του (ως προς τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, τα ποικίλα προγράμματα ανάπτυξης είτε αυτή είναι προσωπική είτε επιχειρησιακή). Έχει καταφέρει με ποικίλους τρόπους, οι πολίτες να έχουν πολλαπλή πρόσβαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση, από πολλαπλά κανάλια και σε διάφορες ηλικίες, να τους υποστηρίζει και να τους αναβαθμίσει. Όλες αυτές οι δηλώσεις συγκρατημένα, καθώς οι δείκτες δείχνουν ότι οι στόχοι μετά από 20 χρόνια πλέον είναι εγγύτεροι στις περισσότερες χώρες, είτε έχουν επιτευχθεί, είτε τείνουν να επιτευχθούν και σε αρκετά παραδείγματα έχουν ξεπεραστεί αργά μεν, αλλά σταθερά δε. Και το σημαντικότερο είναι πως δεν συναποφασίζονται απλώς οι στρατηγικές και οι κατευθύνσεις από την ένωση, αλλά υπάρχει μέριμνα για τη χρηματοδότηση των δράσεων, έχουν θεσπιστεί όργανα και εργαλεία ελέγχου, αξιολόγησης και μετρήσεων των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την προσπάθεια υλοποίησής τους.

2014-2020

Το «Erasmus+» ή «Erasmus Plus» είναι το νέο πρόγραμμα που συνδυάζει όλα τα τρέχοντα προγράμματα της ΕΕ για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό⁹ και άρχισε τον Ιανουάριο του 2014 ως εξέλιξη του αρχικού προγράμματος Erasmus, αποτελώντας την πρώτη σημαντική δράση αυτής της περιόδου.

⁹ Διαθέσιμο στο: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/el>

Μια δεύτερη σημαντική ενέργεια υπέρ της ΔΒΜ είναι ένα ψήφισμα που ενέκρινε το Συμβούλιο σχετικά με μια ανανεωμένη «Ευρωπαϊκή Ατζέντα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων», που υπογραμμίζει την ανάγκη να αυξηθεί σημαντικά η συμμετοχή των ενηλίκων στην επίσημη, μη τυπική και άτυπη μάθηση. Η Ατζέντα περιγράφει ένα όραμα για το πώς θα πρέπει να αναπτυχθεί η εκπαίδευση των ενηλίκων στην Ευρώπη έως το 2020 και θέτει ορισμένες προτεραιότητες για τα έτη 2015-2020. Οι προτεραιότητες αυτές αφορούν στη βελτίωση της διακυβέρνησης μέσω καλύτερου συντονισμού μεταξύ τομέων πολιτικής, ενισχυμένης αποτελεσματικότητας και κοινωνικής συνάφειας, στην αύξηση της προσφοράς και της ζήτησης για παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ιδίως όσον αφορά στον αλφαριθμητισμό, την αριθμητική και τις ψηφιακές δεξιότητες, στην εξασφάλιση αποτελεσματικών στρατηγικών προσεγγίσεων, στην καθοδήγηση και την παρακίνηση ενήλικων μαθητών, στην προσφορά πιο ευέλικτων ευκαιριών μάθησης και στη βελτιωμένη πρόσβαση μέσω περισσότερης μάθησης στο χώρο εργασίας, στη χρήση ΤΠΕ και στα λεγόμενα «Προγράμματα Δεύτερης Ευκαιρίας». Άλλη μια προτεραιότητα που τέθηκε στο πλαίσιο της ατζέντας ήταν η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων παρακολουθώντας τον αντίκτυπο των πολιτικών και βελτιώνοντας την εκπαίδευση που παρέχεται στους εκπαιδευτές ενηλίκων (European Commission, 2022a).

Τον Σεπτέμβριο του 2015 εγκρίθηκε από τους ηγέτες των Ηνωμένων Εθνών η «Ατζέντα 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη και τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs)». Η ατζέντα αυτή αποτελεί το νέο παγκόσμιο πλαίσιο για τη βιώσιμη ανάπτυξη και θέτει 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ). Σκοπός της είναι η εξάλειψη της φτώχειας και η επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης σε παγκόσμια κλίμακα έως το 2030, χωρίς κανένας να μένει στο περιθώριο. Οι ΣΒΑ αποτελούν συγκερασμό των τριών διαστάσεων της βιώσιμης ανάπτυξης, της οικονομικής, της κοινωνικής και της περιβαλλοντικής διάστασης. Πρόκειται για συγκεκριμένους στόχους με ορίζοντα τα επόμενα 15 χρόνια, οι οποίοι μεταξύ άλλων εστιάζουν στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την περιφερειακή και παγκόσμια σταθερότητα, τη διασφάλιση της υγείας του πλανήτη μας, τις δίκαιες και ανθεκτικές κοινωνίες και τις ευημερούσες οικονομίες. Οι στόχοι αυτοί προωθούν τη σύγκλιση των χωρών της ΕΕ, τόσο σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και σε σχέση με τον υπόλοιπο κόσμο¹⁰.

¹⁰ Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/environment/sustainable-development/SDGs/index_en.htm

Ως αποτέλεσμα αυτής της Συνόδου προέκυψε η «Διακήρυξη Incheon» της UNESCO, το 2016, η οποία αφορούσε τον ΣΒΑ 4 «διασφάλιση χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιη ποιοτική εκπαίδευση και προώθηση ευκαιριών Δια Βίου Μάθησης για όλους» και τους αντίστοιχους επιμέρους στόχους του. Η εν λόγω διακήρυξη εγκρίθηκε στις 21 Μαΐου 2015 στο Παγκόσμιο Φόρουμ Εκπαίδευσης (World Education Forum - WEF) που πραγματοποιήθηκε στο Incheon της Δημοκρατίας της Κορέας, αποτελεί τη δέσμευση της εκπαιδευτικής κοινότητας για την «Εκπαίδευση 2030» και την «Ατζέντα 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη», αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης ως κύριου μοχλού ανάπτυξης. Οριστικοποιήθηκε από τη συντακτική ομάδα για το Πλαίσιο Δράσης 2030 για την Εκπαίδευση και εγκρίθηκε από 154 κράτη-μέλη και την εκπαιδευτική κοινότητα, κατά τη διάρκεια συνάντησης υψηλού επιπέδου στην UNESCO, στο Παρίσι, στις 4 Νοεμβρίου 2015¹¹. Το πλαίσιο δράσης στοχεύει στην κινητοποίηση όλων των χωρών και των εταίρων γύρω από τον αειφόρο αναπτυξιακό στόχο για την εκπαίδευση, προτείνοντας τρόπους εφαρμογής, συντονισμού, χρηματοδότησης και παρακολούθησης των δράσεων που υλοποιούνται στο πλαίσιο της για να εξασφαλιστεί η χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιη, ποιοτική εκπαίδευση και οι ευκαιρίες ΔΒΜ για όλους. Προτείνει επίσης, ενδεικτικές στρατηγικές για την ανάπτυξη σχεδίων και στρατηγικών με βάση τα συμφραζόμενα, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές εθνικές πραγματικότητες, τις ικανότητες και τα επίπεδα ανάπτυξης και τηρώντας τις εθνικές πολιτικές και προτεραιότητες.

Είναι εμπνευσμένη από ένα ανθρωπιστικό όραμα εκπαίδευσης και ανάπτυξης με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη συμπερίληψη, την προστασία, την πολιτιστική, γλωσσική και εθνοτική ποικιλομορφία και την αμοιβαία ευθύνη και λογοδοσία. Στο πλαίσιο της επιβεβαιώνεται ότι η εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό, θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και βάση για την εγγύηση διασφάλισης και άλλων δικαιωμάτων - απαραίτητη για την ειρήνη, την ανοχή, ανθρώπινη εκπλήρωση και τη βιώσιμη ανάπτυξη (UNESCO, 2016).

Επιπλέον, η εκπαίδευση αναγνωρίζεται «ως κλειδί για την επίτευξη πλήρους απασχόλησης και την εξάλειψη της φτώχειας». Η δέσμευση για προώθηση της ΔΒΜ σε αυτό τον στόχο περιλαμβάνει δίκαιη και αυξημένη πρόσβαση σε ποιοτική τεχνική

¹¹ Διαθέσιμο στο: <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/>

και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τριτοβάθμια εκπαίδευση και έρευνα, με τη δέουσα προσοχή στην ποιότητα και την ασφάλεια. Επιπλέον, η παροχή ευέλικτης πορείας μάθησης καθώς και η αναγνώριση, επικύρωση και διαπίστευση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτήθηκαν μέσω μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, είναι σημαντική. Οι συμμετέχοντες δεσμεύονται ότι θα εξασφαλίσουν για τους νέους και τους ενήλικες, ειδικά για τα κορίτσια και τις γυναίκες, την επίτευξη αναγνωρισμένου λειτουργικού επιπέδου ικανότητας γραμματισμού και αριθμητικής και την κατάκτηση δεξιοτήτων ζωής και ότι θα τους παρέχεται εκπαίδευση ενηλίκων και ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης. Έμφαση δίνεται και στην ενίσχυση της επιστήμης, της τεχνολογίας και της καινοτομίας. Οι ΤΠΕ πρέπει να αξιοποιηθούν ώστε να ενισχυθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα, να διαδοθούν γνώσεις, να υπάρχει πρόσβαση σε πληροφορίες, σε ποιοτική και αποτελεσματική μάθηση και σε πιο αποτελεσματική παροχή υπηρεσιών (UNESCO, 2016).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η «Ατζέντα 2030» παρέχει τεχνικές συμβουλές, εθνική ικανότητα ανάπτυξης και οικονομική υποστήριξη, με βάση τις αντίστοιχες εντολές, τα συγκριτικά πλεονεκτήματα και την αξιοποίηση της συμπληρωματικότητας. Προς την υλοποίηση των τελευταίων, η UNESCO σε συνεννόηση με τα κράτη-μέλη, τους συνδιοργανωτές του WEF 2015 και άλλους εταίρους, ανέπτυξαν έναν κατάλληλο Παγκόσμιο Μηχανισμό Σοντονισμού (UNESCO, 2016).

Όσον αφορά τις ενέργειες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, οι εκθέσεις της ανοικτής ομάδας εργασίας για τους στόχους της αειφόρου ανάπτυξης και της διακυβερνητικής επιτροπής εμπειρογνομώνων για τη χρηματοδότηση της αειφόρου ανάπτυξης, αποτέλεσαν τη βάση του τελικού πακέτου της ατζέντας, μέσω μιας σειράς διακυβερνητικών διαπραγματεύσεων σε συνεργασία με μεγάλες ομάδες και ενδιαφερόμενους (ιδιώτες, επιχειρήσεις, οργανισμούς), εξασφαλίζοντας την ευρύτερη δυνατή κυριότητα, αυτό το νέο θεματολόγιο. Το περιεχόμενό της, όπως προαναφέρθηκε, αποτελούνταν από την πολιτική διακήρυξη, ένα σύνολο στόχων., μέσα εφαρμογής και ένα πλαίσιο παρακολούθησης και αναθεώρησης της ατζέντας. Συγκεκριμένα, σε παγκόσμιο επίπεδο εποπτεύεται από το πολιτικό φόρουμ υψηλού επιπέδου για την αειφόρο ανάπτυξη, το οποίο συνεδριάζει κάθε χρόνο στο UNHQ για να παρακολουθεί την πρόοδό του (European Commission, 2022b).

Ένα χαρακτηριστικό της «Ατζέντας 2030» είναι το ότι είναι αδιαίρετη, υπό την έννοια ότι πρέπει να εφαρμοστεί στο σύνολό της με ολοκληρωμένο παρά με κατακερματισμένο τρόπο, βασίζεται στην έννοια της παγκόσμιας εταιρικής σχέσης, υποστηριζόμενη από μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την κινητοποίηση όλων των μέσων υλοποίησης και συμπληρώνεται από την «Ατζέντα Δράσης της Αντίς Αμπέμπα», η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος (European Commission, 2022b).

Τον επόμενο χρόνο (Ιούνιος, 2016) εγκρίθηκε από την Επιτροπή η «Ατζέντα Δεξιοτήτων για την Ευρώπη». Μέσω αυτής η Επιτροπή προσδοκά να εξοπλίσει το ανθρώπινο δυναμικό της ΕΕ με τις καλύτερες δεξιότητες, εξασφαλίζοντας τους το δικαίωμα στην ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και ΔΒΜ (European Commission, 2022c). Η «Ατζέντα δεξιοτήτων για την Ευρώπη» περιλαμβάνει την πρωτοβουλία Upskilling Pathways που αφορά στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και η πρόοδός της θα παρακολουθείται τακτικά μέσω του Συντονιστικού Ευρωπαϊκού Εξαμήνου πολιτικής, καθιστώντας την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) πρώτη επιλογή. Προς την κατεύθυνση αυτή, η Επιτροπή θέσπισε μια σειρά μέτρων, όπως την Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Επαγγελματικών Δεξιοτήτων που πραγματοποιείται ετησίως. Άλλη πρωτοβουλία ήταν το πρόγραμμα «Erasmus Pro» υποστηριζόμενο από το πρόγραμμα «Erasmus+», για την ενίσχυση των μακροχρόνιων τοποθετήσεων εργασίας στο εξωτερικό για εκπαιδευόμενους και μαθητευόμενους στην ΕΕ, σχεδιασμένο για να παρέχει ευκαιρίες κινητικότητας κατά τα έτη 2018-2020 (European Commission, 2022c). Η «Ευρωπαϊκή Συμμαχία Μαθητείας» έχει κινητοποιήσει έως τώρα 900.000 θέσεις για νέους, σε συνδυασμό με τη σύσταση για τις βασικές ικανότητες για τη ΔΒΜ, ενθαρρύνει τα κράτη-μέλη να προετοιμάσουν καλύτερα τους ανθρώπους για την αλλαγή των αγορών εργασίας και της ενεργού ιθαγένειας σε ποικίλες ψηφιακές και παγκόσμιες κοινωνίες και προτείνει παραδείγματα ορθών πρακτικών για να βοηθήσουν τα κράτη-μέλη να το πράξουν (European Commission, 2022c).

Σε συνέχεια των παραπάνω ενεργειών, η Σύσταση του Συμβουλίου εγκρίθηκε τον Μάιο του 2017, για να καταστούν τα προσόντα πιο κατανοητά από τους εργοδότες και τα ιδρύματα σε όλη την Ευρώπη. Αυτό πραγματοποιήθηκε μέσω ενός εργαλείου - προφίλ δεξιοτήτων για υπηκόους τρίτων χωρών, διευκολύνοντας την πορεία των μεταναστών στην εργασία ή την εκπαίδευση και τελικά στην ένταξη.

Το Blueprint που κυκλοφόρησε τον Ιανουάριο του 2017 συγκεντρώνει επιχειρήσεις, συνδικάτα, ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη. σε έναν συγκεκριμένο τομέα οικονομικής δραστηριότητας και αναπτύσσει ολοκληρωμένες στρατηγικές δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες συγκεκριμένων τομέων για ανάπτυξη και καινοτομία (European Commission, 2022c).

Το νέο πλαίσιο Europass, από την άλλη, που εγκρίθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο τον Απρίλιο του 2018, περιλαμβάνει ένα εργαλείο ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου για την τεκμηρίωση των δεξιοτήτων και των προσόντων των χρηστών και τους παρέχει πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με τις τάσεις των δεξιοτήτων, ώστε να τους βοηθήσει στις επιλογές σταδιοδρομίας και μάθησης.

Την ίδια χρονιά ψηφίστηκε το νέο πλαίσιο συνεργασίας για την πολιτική για τη νεολαία της ΕΕ με τίτλο «Στρατηγική της ΕΕ για τη Νεολαία 2019-2027»¹². βάσει του ψηφίσματος του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2018. Η συνεργασία για τη νεολαία της ΕΕ προωθεί τη συμμετοχή των νέων στη δημοκρατική ζωή, υποστηρίζει την κοινωνική δέσμευση και στοχεύει να διασφαλίσει ότι όλοι οι νέοι έχουν τους απαραίτητους πόρους για να συμμετάσχουν στην κοινωνία. Η στρατηγική της ΕΕ για τη νεολαία βασίζεται σε διάφορα μέσα, όπως δραστηριότητες αμοιβαίας μάθησης, μελλοντικοί εθνικοί σχεδιαστές δραστηριοτήτων, διάλογος για τη νεολαία της ΕΕ, πλατφόρμα στρατηγικής για τη νεολαία της ΕΕ και εργαλεία βάσης αποδεικτικών στοιχείων. Ο συντονιστής της ΕΕ για τη νεολαία είναι το σημείο επαφής και ορατό σημείο αναφοράς της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τους νέους. Όλα τα παραπάνω, σκοπό έχουν να αναδείξουν μια Ευρώπη πιο κοινωνική, που υλοποιεί τον ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων και στηρίζει την ποιοτική απασχόληση, την εκπαίδευση, τις δεξιότητες, την κοινωνική ένταξη και την ίση πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη, που είναι πιο κοντά στους πολίτες, μέσω της στήριξης των αναπτυξιακών στρατηγικών που καταρτίζονται σε τοπικό επίπεδο και της βιώσιμης αστικής ανάπτυξης σε όλη την ΕΕ (UNESCO, 2019).

¹² Διαθέσιμο στο: https://youth.europa.eu/home_en

Η επόμενη χρονιά επεφύλασσε για την Ευρώπη και γενικότερα για την παγκόσμια κοινότητα μια μεγάλη δοκιμασία. Περί τα τέλη του 2019 ξέσπασε η κρίση Covid-19, η οποία είχε και εξακολουθεί να έχει ως και σήμερα σημαντικό αντίκτυπο στην αγορά εργασίας και τις κοινωνικές συνθήκες. Είναι γεγονός πως η πανδημία ξέσπασε σε μία στιγμή που βελτιώνονταν οι αγορές εργασίας, το ποσοστό απασχόλησης είχε κορυφωθεί σε ποσοστό >74% στο τέλος του 2019, ενώ το ποσοστό των ατόμων που αντιμετωπίζουν κίνδυνο φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού έφθασε στο χαμηλότερο επίπεδο της δεκαετίας, παρότι εξακολουθούν να υπάρχουν αποκλίσεις μεταξύ των χωρών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α).

Η τρέχουσα κρίση αύξησε σημαντικά την ανεργία και τις εισοδηματικές ανισότητες, εμφανίζοντας άνισες κατανομές μεταξύ των διαφόρων κλάδων και ομάδων του πληθυσμού. Οι περιορισμοί στην κινητικότητα είχαν αντίκτυπο στις συνθήκες εργασίας, στη μάθηση και κατάρτιση και στην πρόσβαση σε υπηρεσίες. Οι ευάλωτες ομάδες δεν πρέπει να μείνουν στο περιθώριο. Η ανάκαμψη πρέπει επίσης να λαμβάνει υπόψη τη διάσταση του φύλου και να μετριάξει τις δυσανάλογες επιπτώσεις της κρίσης στις γυναίκες, οι οποίες προστίθενται στις υφιστάμενες ανισότητες. Στα περισσότερα κράτη-μέλη τα μαθήματα είχαν διακοπεί και οι δραστηριότητες διδασκαλίας μεταφέρθηκαν στο Διαδίκτυο. Η κατάσταση αυτή επηρέασε τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των εκπαιδευομένων και ενδέχεται να επιδεινώσει τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες και τις υφιστάμενες διαρθρωτικές προκλήσεις, εφόσον δεν αντιμετωπιστεί με κατάλληλες μεταρρυθμίσεις και επενδύσεις. Πάρα πολλοί νέοι, εξακολουθούν να εγκαταλείπουν την εκπαίδευση, χωρίς να διαθέτουν επαρκείς βασικές δεξιότητες. Η κρίση της νόσου Covid-19 κατέδειξε επιπλέον πόσο σημαντικό είναι να έχουν όλοι οι σπουδαστές ισότιμη πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσω ευρυζωνικών συνδέσεων και ψηφιακών συσκευών και να διαθέτουν τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες. Η εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού διαλόγου έχει καίρια σημασία για να εξασφαλιστεί ότι τα μέτρα που λαμβάνονται είναι επιτυχή, χωρίς αποκλεισμούς και βιώσιμα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β).

Γι' αυτό το λόγο, το 2020 δημιουργήθηκε η νέα «Ευρωπαϊκή Ατζέντα Δεξιοτήτων για τη Βιώσιμη Ανταγωνιστικότητα, την Κοινωνική Δικαιοσύνη και την Ανθεκτικότητα». Οι νέες δεξιότητες, σύμφωνα με την ατζέντα, ενισχύουν τη βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, την αποτελεσματική εργασία, αποτρέπουν την αναντιστοιχία

στην αγορά εργασίας και θέτουν το έδαφος για έρευνα, ανάπτυξη και καινοτομία, διασφαλίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη και την ανθεκτικότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Για να καταστεί πιο σαφές, διασφάλιση της ανθεκτικότητας μέσω δεξιοτήτων σημαίνει μείωση της εξάρτησης από τις συνθήκες της αγοράς και βελτίωση της προσαρμογής στις ανάγκες της καθημερινότητας, αλλά και στις επαγγελματικές μεταβάσεις (European Commission, 2020a).

Επιπλέον, η πανδημία Covid-19 κατέδειξε την ανάγκη ψηφιακής ετοιμότητας, ώστε να συνεχιστεί η εκπαίδευση και η επιχειρηματική δραστηριότητα. Για να επιτευχθεί το όραμα της ΔΒΜ για όλους, πρέπει να γίνει πραγματικότητα στην Ευρώπη. Στο κείμενο της ατζέντας χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι *«το να μαθαίνεις καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, συμπεριλαμβανομένης μιας μεγαλύτερης ηλικίας, είναι αυτό που κάνει τη διαφορά»* και επιπλέον *«κάθε άτομο στην ΕΕ θα πρέπει να έχει τη δύναμη να κατακτά και να ανανεώνει δεξιότητες»* (European Commission, 2020b). Αυτή η άποψη που εκφράζεται στην νέα Ευρωπαϊκή Ατζέντα Δεξιοτήτων (ΕΑΔ) είναι σε απόλυτη συνάρτηση με τις αρχές και τους στόχους της «Εκπαίδευσης για όλους (EFA)» και τον στόχο 4 της «Διακήρυξης Incheon».

Τη νέα ΕΑΔ ακολούθησε η κατάρτιση ενός πενταετούς σχεδίου για να βοηθήσει τα άτομα και τις επιχειρήσεις να αναπτύξουν περισσότερες και καλύτερες δεξιότητες σε τομείς που αναφέρονται στην ατζέντα, όπως η ενίσχυση της βιώσιμης ανταγωνιστικότητας (Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία), η εξασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης εφαρμόζοντας στην πράξη την πρώτη αρχή του ευρωπαϊκού πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων, την πρόσβαση στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη ΔΒΜ για όλους παντού στην ΕΕ και το χτίσιμο της ανθεκτικότητας, για να μπορούν οι πολίτες της ΕΕ να αντιδρούν σε κρίσεις, με βάση τα διδάγματα που αντλήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η νέα «Ευρωπαϊκή Ατζέντα Δεξιοτήτων» βασίζεται στις δέκα δράσεις της «Ατζέντας δεξιοτήτων» της Επιτροπής για το 2016, συνδέεται επίσης με την «Ευρωπαϊκή Ψηφιακή Στρατηγική», τη «Στρατηγική για τις βιομηχανίες και τις μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις» και το «Σχέδιο ανάκαμψης για την αυξημένη υποστήριξη της Ευρώπης για την απασχόληση των νέων» (European Commission, 2022b) Οι δράσεις που προέκυψαν από αυτή, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν προς την κατεύθυνση επίτευξης ορισμένων στόχων έως το 2025 βάσει τεκμηριωμένων ποσοτικών δεικτών, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Δείκτες και επιθυμητά επίπεδα απόδοσης για το 2025

Δείκτες (%)	Στόχοι για το 2025	Τρέχον επίπεδο (διαθέσιμο τελευταίο έτος)	Αύξηση Ποσοστού
Συμμετοχή ενηλίκων 25-64 ετών στη μάθηση κατά τη διάρκεια του τελευταίου 12μηνου	50%	38% (2016)	+32%
Συμμετοχή ενηλίκων χαμηλής ειδίκευσης 25-64 ετών στη μάθηση τους τελευταίους 12 μήνες	30%	18% (2016)	+67%
Ποσοστό ανέργων ενηλίκων ηλικίας 25-64 ετών με πρόσφατη μαθησιακή εμπειρία	20%	11% (2019)	+82%
Μερίδιο ενηλίκων ηλικίας 16-74 ετών που έχουν τουλάχιστον βασικές ψηφιακές δεξιότητες	70%	56% (2019)	+25%

Πηγή: European Commission, 2022b

Ανακεφαλαιώνοντας, αυτό το σχέδιο δράσεων καλύπτει την ανάγκη συλλογικής δράσης, κινητοποίησης των επιχειρήσεων, των κοινωνικών εταίρων και των ενδιαφερομένων μερών, να δεσμευτούν για συνεργασία, ιδίως εντός των βιομηχανικών οικοσυστημάτων της ΕΕ. Επιπλέον, καθορίζει μια σαφή στρατηγική ώστε να διασφαλιστεί ότι οι δεξιότητες οδηγούν σε θέσεις εργασίας, βοηθά τους ανθρώπους να χτίσουν τις δεξιότητές τους κατά τη διάρκεια της ζωής τους σε ένα περιβάλλον, όπου η ΔΒΜ είναι ο κανόνας, προσδιορίζει τα οικονομικά μέσα για την

ενίσχυση των επενδύσεων σε δεξιότητες και θέτει φιλόδοξους στόχους για να επιτευχθεί η κατάκτηση και η ανανέωση των δεξιοτήτων στα επόμενα 5 χρόνια (European Commission, 2020b)

Τέλος, πιο αναλυτικά, οι δράσεις στις οποίες προέβη η ΕΕ και ειδικότερα τα κράτη-μέλη σε εθνικό επίπεδο στο πλαίσιο αυτής της Ατζέντας, ήταν 12 και συνοψίζονται ως εξής (European Commission, 2020a):

- (α) Σύμφωνο για Δεξιότητες (επενδύσεις σε δεξιότητες για όλα τα άτομα σε ηλικία εργασίας σε όλη την Ένωση).
- (β) Ενίσχυση της νοημοσύνης δεξιοτήτων (ενίσχυση και διάδοση πληροφοριών σχετικά με τις δεξιότητες, πιλοτική ανάλυση μεγάλων δεδομένων του Cedefop και δημιουργία μόνιμου διαδικτυακού εργαλείου πληροφόρησης για την ανάγκη της αγοράς εργασίας σε νέες δεξιότητες κ.λπ.).
- (γ) Υποστήριξη της ΕΕ για στρατηγική εθνική δράση αναβάθμισης δεξιοτήτων (η Επιτροπή θα υποστηρίξει όλα τα κράτη-μέλη για την προετοιμασία ολιστικών, εθνικών στρατηγικών δεξιοτήτων ολόκληρης της κυβέρνησης, θα βοηθήσει στην παρακολούθηση της προόδου εφαρμογή τους, θα ενθαρρύνει την υπερνίκηση των φυλετικών και άλλων στερεοτυπικών διακρίσεων και θα δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία των εγκάρσιων και επιχειρηματικών δεξιοτήτων, καθώς και των δεξιοτήτων που συνοδεύουν την ψηφιακή και πράσινη μετάβαση, όπως αυτές που παρέχονται μέσω σπουδών STEM).
- (δ) Πρόταση σύστασης του Συμβουλίου για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα (νέοι και ενήλικες να εξοπλιστούν με δεξιότητες για να αναπτυχθούν στην αγορά εργασίας και να υποστηρίξουν τις πράσινες και ψηφιακές μεταβάσεις, συμπεριλαμβανομένων εγκάρσιων δεξιοτήτων, διασφαλίζοντας την ένταξη και την ισότητα ευκαιριών και την καθιέρωση ευρωπαϊκής ΕΕΚ ως παγκόσμιο σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη δεξιοτήτων).
- (ε) Εφαρμογή της πρωτοβουλίας των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων και βελτίωση των δεξιοτήτων των επιστημόνων (πρόγραμμα «Erasmus 2021-2027») και «Ορίζοντας Ευρώπη», Ευρωπαϊκός Εκπαιδευτικός Χώρος και Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας, καθιστώντας πραγματικότητα τη ΔΒΜ και την κυκλοφορία ταλέντων, ανάπτυξη ευρωπαϊκού πλαισίου ικανοτήτων και ενός συνόλου

βασικών δεξιοτήτων για ερευνητές και ανοικτών προγραμμάτων σπουδών και προγραμμάτων για τη διαχείριση της επιστήμης για τους ερευνητές κ.ά.).

- (στ) Δεξιότητες για την υποστήριξη των δίδυμων μεταβάσεων (στατιστική παρακολούθηση του πρασινίσματος των επαγγελματιών, δημιουργία μιας γενιάς συνειδητοποιημένων επαγγελματιών και πράσινων οικονομικών φορέων για το κλίμα, το περιβάλλον και την υγεία, Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση και βελτίωση του ψηφιακού γραμματισμού - Πρόγραμμα «Ψηφιακή Ευρώπη»).
- (ζ) Αύξηση πτυχιούχων STEM και προώθηση επιχειρηματικών και εγκάρσιων δεξιοτήτων.
- (η) Δεξιότητες για τη ζωή (προτεραιότητα στη μη τυπική ΔΒΜ μεταξύ γενεών, διαπολιτισμική και κοινοτική μάθηση).
- (θ) Πρωτοβουλία για ατομικούς λογαριασμούς μάθησης (κάλυψη υφιστάμενων κενών στην πρόσβαση στην εκπαίδευση για ενήλικες σε ηλικία εργασίας και δυνατότητα επιτυχούς διαχείρισης των μεταβάσεων στην αγορά εργασίας).
- (ι) Μια ευρωπαϊκή προσέγγιση των μικροπιστευτικών (κατάκτηση εμπιστοσύνης στα μικρο-διαπιστευτήρια και διευκόλυνση της φορητότητας και της αναγνώρισης τους σε ολόκληρη την ΕΕ)
- (ια) Νέα πλατφόρμα Europass (διαχείριση σταδιοδρομίας σε μια αγορά εργασίας που αλλάζει γρήγορα, καθοδήγηση των χρηστών για αξιολόγηση και περιγραφή των δεξιοτήτων τους και κοινοποίηση των προσόντων και της εμπειρίας τους στους παρόχους εκπαίδευσης και στους εργοδότες)
- (ιβ) Βελτίωση του πλαισίου που επιτρέπει το ξεκλείδωμα των ιδιωτικών επενδύσεων των κρατών-μελών στις δεξιότητες (στατιστικά στοιχεία για δημόσιες και ιδιωτικές επενδύσεις σε δεξιότητες ενηλίκων, μαζί με τις Εθνικές Στατιστικές Υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης «Δορυφορικών λογαριασμών» για τη βελτίωση της διαφάνειας των αναφορών σχετικά με τις δεξιότητες σε εθνικούς λογαριασμούς και προϋπολογισμούς και αξιολόγηση καινοτόμων χρηματοδοτικών μηχανισμών που μπορούν να ενεργοποιήσουν πρόσθετες επενδύσεις σε δεξιότητες)

Στην προσπάθεια τους οι αρχηγοί των κρατών της ΕΕ να μας οδηγήσουν έξω από την κρίση της πανδημίας και να θέσουν τα θεμέλια για μια μοντέρνα και πιο βιώσιμη Ευρώπη, συμφώνησαν και σε ένα επιπλέον «Σχέδιο Ανάκαμψης» και στο «Πολυετές

Οικονομικό Πλαίσιο για την περίοδο 2021-2027», στις 21 Ιουλίου 2020 (European Council, 2020). Στο πλαίσιο αυτό η Επιτροπή καλεί τα κράτη-μέλη να κινητοποιήσουν την ισχυρή ενωσιακή αλληλεγγύη μεταξύ των γενεών για τη στήριξη των νέων, ισχυριζόμενη πως αυτή είναι μια ευκαιρία επένδυσης στην επόμενη γενιά, ώστε η νεολαία να γίνει η κινητήρια δύναμη για μια ψηφιακή και πράσινη οικονομία. Οι προτάσεις για συστάσεις του Συμβουλίου σχετικά με μια «Γέφυρα προς την απασχόληση-ενίσχυση των Εγγυήσεων για τη νεολαία» και την «Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση για Βιώσιμη Ανταγωνιστικότητα, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Ανθεκτικότητα» παρέχουν τα πλαίσια. Αυτές περιλαμβάνουν την κατάρτιση σε θέματα διαχείρισης της σταδιοδρομίας στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, με σκοπό την προετοιμασία των νέων για έναν ασταθή, επισφαλή κόσμο εργασίας και την επεξήγηση πιθανών ενεργειών για την εξεύρεση εργασίας ή τη λήψη στήριξης, υλοποίηση μεταρρυθμίσεων στον τομέα της ΕΕΚ και της μαθητείας, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν επενδύσεις σε μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών με σκοπό την αύξηση της συνάφειάς τους για την αγορά εργασίας, της ευελιξίας τους και της διαμόρφωσής τους κατά ενότητες, την επέκταση των υψηλότερου επιπέδου προγραμμάτων ΕΕΚ, τη δημιουργία συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας και παρακολούθησης των αποφοίτων, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τη στήριξη της κινητικότητας εκπαιδευόμενων, εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών στο πλαίσιο της ΕΕΚ (European Council, 2020). Στην ίδια σύσταση προβλέπονται επενδύσεις σε υποδομές και τεχνολογία ψηφιακής μάθησης και σε σύγχρονο βιομηχανικό εξοπλισμό και τεχνολογίες για τις σχολές και τα κέντρα ΕΕΚ με στόχο τον εξοπλισμό της ΕΕΚ για την ψηφιακή και την πράσινη μετάβαση. Επενδύσεις σε διεπιχειρησιακά κέντρα κατάρτισης, ώστε να βοηθηθούν οι ΜΜΕ να παράσχουν σύγχρονη ΕΕΚ και μαθητεία. Επενδύσεις για την αύξηση της σύνδεσης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με την αγορά εργασίας, μεταξύ άλλων στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της στήριξης εταιρικών σχέσεων μεταξύ επιχειρήσεων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, που υποστηρίζουν βασικά βιομηχανικά οικοσυστήματα και δίκτυα ΜΜΕ, καθώς και με τη μεγαλύτερη ένταξη της μάθησης στο χώρο εργασίας στα υφιστάμενα προγράμματα (European Council, 2020).

Καθόλη την πορεία εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη ΔΒΜ, οι αποφάσεις που λαμβάνονταν και τα σχέδια που καταρτίζονταν ως προς τον τομέα αυτό, είχαν ως κύριο άξονά τους την οικονομική διάσταση πρωτίστως και την κοινωνική διάσταση δευτερευόντως, καθώς και οι δύο αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται. Επιπλέον, η προσπάθεια ανάπτυξης ενός ολοκληρωμένου ευρωπαϊκού συστήματος ΔΒΜ ήταν συνεχής με αργά και σταθερά βήματα ανάπτυξης, καθώς έπρεπε η ποιότητα και η αποτελεσματικότητά του κάθε φορά να ελέγχεται, αλλά και τα κράτη-μέλη να εφαρμόζουν αυτές τις στρατηγικές, προσαρμοσμένες πάντα στις σύγχρονες ανάγκες τους, επιτυγχάνοντας έναν ταυτόχρονο ή σχεδόν ταυτόχρονο ρυθμό εφαρμογής τους και επίτευξης των τεθέντων στόχων. Τροχοπέδη στο ρυθμό εξέλιξης του συστήματος ΔΒΜ ήταν οι διάφορες κρίσεις (οικονομικές, ανθρωπιστικές-προσφυγική, υγειονομικές κ.ά.) που έπλητταν κάποια από τα κράτη-μέλη ή την Ένωση στο σύνολό της. Αυτές άλλαζαν κάθε φορά την υφιστάμενη κατάσταση, έφερναν την κοινότητα σε κατάσταση αβεβαιότητας και έπρεπε αυτή να δράσει με χάραξη αντισταθμιστικών πολιτικών (ανάκαμψης, πρόληψης κ.ά.). Παρόλα αυτά, μέχρι και το 2019, πριν ξεσπάσει δηλαδή η υγειονομική κρίση, υπήρχαν αυξημένα ποσοστά προόδου των επιμέρους κρατών-μελών στον τομέα αυτό και επίτευξης των κοινοτικών στοχεύσεων. Πάντως, η κοινωνική δικαιοσύνη, η εναρμόνιση των δεξιοτήτων με τις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας και η έμφαση στις νέες τεχνολογίες, αποτελούν σταθερές στοχεύσεις από τα πρώτα βήματα ανάπτυξης κοινοτικών πολιτικών ΔΒΜ, με απώτερο σκοπό την επίτευξη κοινωνικής και οικονομικής ισορροπίας, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των ευρωπαϊών πολιτών και γενικότερα των πολιτών τρίτων χωρών που βρίσκονται στην Ευρώπη και ευημερίας.

2 ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Μεθοδολογία της έρευνας¹³

2.1.1 Ερευνητικό πρόβλημα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες της ΕΕ και συγκεκριμένα στην Κύπρο, στη Γερμανία και στη Σουηδία. Ειδικότερα, επιδιώκεται η σύγκριση των αποτελεσμάτων των επιμέρους περιπτώσιακών μελετών.

Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή των συγκρινόμενων χωρών είναι οι εξής:

- Ελλάδα: είναι μια βαλκανική χώρα, η οποία δεν έχει παράδοση στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση ενηλίκων, όμως συμμετέχει εδώ και χρόνια στην υλοποίηση στρατηγικών και δράσεων που προτείνονται από την ΕΕ, με αποτέλεσμα να θεωρείται ενδιαφέρουσα η εξέλιξη της πορείας της στον τομέα αυτό.
- Κύπρος: λόγω της κοινής εθνικής καταγωγής με την Ελλάδα αλλά και γιατί η συγκρότηση του εκπαιδευτικού της συστήματος είναι πιο πρόσφατη σε σχέση με τα άλλα κράτη.
- Γερμανία: λόγω της παράδοσης που έχει στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων.
- Σουηδία: εκπροσωπεί τις Σκανδιναβικές χώρες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθετούν οι χώρες αυτές στο σύνολο τους για τη ΔΒΜ. Επίσης φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον τομέα της ΔΒΜ ως χώρα, παρουσιάζοντας ομοιότητες με την ελληνική προσέγγιση αλλά και μικρές διαφορές, κάτι που διαπιστώνεται παρακάτω.

¹³ Η συγγραφή της μεθοδολογίας βασίστηκε κυρίως στα εξής άρθρα: Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΣΤ (64). σσ. 74-93 και Παλαιοκρασάς, Σ. (2007). *Οδηγίες για τη διενέργεια Μελέτης Περίπτωσης* επιχειρηματικότητας. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3458/1022.pdf>

2.1.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Για τη διαμόρφωση των ερευνητικών υποθέσεων λήφθηκαν υπόψη οι θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις σχετικά με τη ΔΒΜ, όπως αυτές προκύπτουν από την ανάλυση του θεωρητικού υπόβαθρου του θέματος της έρευνας στο πρώτο μέρος της μελέτης. Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώθηκαν τρεις ερευνητικές υποθέσεις:

- *Ερευνητική Υπόθεση 1:* Οι χώρες που έχουν παράδοση στη ΔΒΜ, όπως είναι η Γερμανία και η Σουηδία, έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων από τις υπόλοιπες εξεταζόμενες ευρωπαϊκές χώρες.
- *Ερευνητική Υπόθεση 2:* Οι χώρες που έχουν παράδοση στη ΔΒΜ αντέδρασαν αποτελεσματικότερα στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης τον Απρίλιο του 2008, για ανάπτυξη εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων (NQFs), με απώτερο σκοπό την εναρμόνισή τους με το ευρωπαϊκό (EQF).
- *Ερευνητική Υπόθεση 3:* Οι χώρες που επενδύουν περισσότερο στη ΔΒΜ έχουν μικρότερο ποσοστό ανεργίας σε σχέση με αυτές που επενδύουν λιγότερο, είτε η χρηματοδότηση προέρχεται από τον ιδιωτικό είτε από τον δημόσιο τομέα.

2.1.3 Συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι ποιοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε συλλογή και ανάλυση περιεχομένου δευτερογενών πληροφοριακών πηγών (κυβερνητικές πηγές και έγγραφα ή/και πηγές και έγγραφα που προέρχονται από σχετικούς οργανισμούς, είτε εθνικούς είτε διεθνείς). Σημαντικές πληροφορίες αντλήθηκαν από την πλατφόρμα Eurydice¹⁴, στην οποία υπάρχουν γενικές πληροφορίες για την εκπαιδευτική πολιτική κάθε ευρωπαϊκής χώρας, από τη βάση δεδομένων ReferNet του Cedefop, που περιέχει σχετικές δημοσιεύσεις τακτικών εκθέσεων από κάθε ευρωπαϊκή χώρα, από την Eurostat, τον ΟΟΣΑ και τις αντίστοιχες εθνικές στατιστικές υπηρεσίες και τις σχετικές ιστοσελίδες κρατικών υπηρεσιών, που αφορούσαν κάθε φορά, δράσεις και υπηρεσίες που προσφέρουν τα κράτη στο πλαίσιο της ΔΒΜ.

¹⁴ Διαθέσιμο στο: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/>

Σε πολλές περιπτώσεις έγινε διασταύρωση ή συμπλήρωση των πληροφοριών, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητά τους και το ότι τα στοιχεία είναι τα πιο πρόσφατα και αξιόπιστα, καθώς όπως είναι φυσικό η άσκηση πολιτικής είναι μια ενεργητική και συνεχής διαδικασία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα και αναγκαιότητα, την ανανέωση και τον ανασχεδιασμό, ώστε τα μέτρα και οι δράσεις να συμβαδίζουν με τα δεδομένα και τις ανάγκες της εποχής, για να διασφαλίζεται η πρόοδος και η ευημερία. Γι' αυτό πολλές φορές χρησιμοποιήθηκαν δύο ή τρεις διαφορετικές πηγές που πραγματεύονταν το ίδιο θέμα, διότι ακόμη κι αν προέρχονταν από αξιόπιστες πηγές, δεν αποτελούσαν από μόνες τους την τελευταία εξέλιξη στο θέμα. Επιπλέον, για να είναι στοχευμένος ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, από την επιμέρους ανάλυση των ερευνητικών υποθέσεων προέκυψαν λέξεις-κλειδιά, που αργότερα ομαδοποιήθηκαν σε πέντε τομείς-κατηγορίες που πρέπει να ερευνηθούν και σε ένα δεύτερο επίπεδο να αναλυθούν, για να διευκολυνθεί η σύγκριση.

Αυτές οι κατηγορίες, ήταν: (α) η ιστορική εξέλιξη της ΔΒΜ σε κάθε χώρα, για να τεκμηριωθεί η ύπαρξη ή μη παράδοσης στη ΔΒΜ, ενώ θεωρήθηκε σημαντικό να γίνεται κάθε φορά μια σύντομη περιεκτική αναφορά στη δομή του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος που αφορά στην αρχική και τη συνεχιζόμενη ΕΕΚ (τυπική και μη τυπική), (β) ο βαθμός συμμετοχής σε δραστηριότητες και προγράμματα ΔΒΜ, (γ) το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (NQF), όπου συλλέχθηκαν πληροφορίες για το περιεχόμενο, τα επίπεδα του, τους περιγραφικούς δείκτες των επιπέδων, αλλά και τη διαδικασία και τις ημερομηνίες κατάρτισης και συσχέτισής του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΠΠ), καθώς και για την ύπαρξη ή μη μηχανισμών επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, καθώς θεωρείται ένας τομέας που σχετίζεται άμεσα με την απασχολησιμότητα και την απονομή προσόντων, (δ) η χρηματοδότηση, που περιείχε πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο υποστήριξης και προώθησης της ΕΕΚ τα κράτη και (ε) το εργατικό δυναμικό της χώρας, περιέχοντας τις πιο πρόσφατες πληροφορίες για το ποσοστό απασχόλησης ή την ανεργία στην κάθε χώρα, σε σχέση κάθε φορά με διάφορα κριτήρια, όπως ο κλάδος απασχόλησης, η ηλικία, το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο. Η τελευταία κατηγορία θεωρήθηκε απαραίτητη για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την τρίτη ερευνητική υπόθεση σχετικά με τη διαπίστωση της ύπαρξης συσχέτισης ή μη μεταξύ του βαθμού χρηματοδότησης στη ΔΒΜ και του ποσοστού ανεργίας σε κάθε χώρα.

Τέλος, επισημαίνεται ότι ειδικότερα για τη διαπίστωση της γενικότερης κατάστασης σε κάθε χώρα (μελέτη περίπτωσης), συλλέχθηκαν πιο εκτεταμένες πληροφορίες σε κάθε κατηγορία, ενώ ειδικότερα για τη σύγκριση, στο κομμάτι που αφορά αποκλειστικά τα ποσοτικά δεδομένα, για να είναι πιο αντικειμενικό το συμπέρασμα, παρουσιάστηκαν συγκεντρωτικά και συγχρονισμένα, πρόσφατα ποσοτικά στοιχεία των χωρών από την Eurostat.

2.1.4 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με συγκριτική και ερμηνευτική μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων, η οποία διεξήχθη ακολουθώντας τα εξής βήματα: κατάτμηση της βάσης δεδομένων, ανάπτυξη κατηγοριών, κωδικοποίηση τμημάτων και ομαδοποίηση των τμημάτων κατηγοριών, προκειμένου να είναι ευκολότερη η εξαγωγή συμπερασμάτων (η μέθοδος αυτή ακολουθεί τα βήματα της θεματικής ανάλυσης). Στη συνέχεια, για την πραγματοποίηση σύγκρισης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνεπαγόμενης γενίκευσης, κατά την οποία τα ευρήματα που προκύπτουν από την έρευνα μπορούν να προβληθούν σε άλλες ομοειδείς περιστάσεις ή πλαίσια πέρα από το αρχικώς διερευνημένο (Τσιώλης, 2016).

Συγκεκριμένα, μετά τη συλλογή δεδομένων ανά κατηγορία ενδιαφέροντος προσδιορίστηκαν οι τομείς σύγκρισης που θεωρούνται απαραίτητοι για την επαλήθευση ή μη των ερευνητικών υποθέσεων. Αυτοί ήταν: (α) η παράδοση στη ΔΒΜ, (β) ο βαθμός συμμετοχής σε δραστηριότητες και προγράμματα ΔΒΜ, (γ) ο χρόνος αντίδρασης στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης που πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2008 και εναρμόνισης του NQF με το EQF, με επιπρόσθετες πληροφορίες για την μέριμνα αναγνώρισης και επικύρωσης των προσόντων που αποκτήθηκαν μέσω της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, (δ) ο βαθμός επένδυσης στη ΔΒΜ και (ε) το ποσοστό ανεργίας σε κάθε χώρα. Επιλέχθηκαν οι πιο συναφείς πληροφορίες που εντοπίστηκαν κατά το στάδιο της συλλογής δεδομένων ανά χώρα και ακολούθησε η σύγκρισή τους ως προς τους παραπάνω τομείς σύγκρισης.

2.1.5 Έλεγχος εγκυρότητας

Ο έλεγχος (ή διασφάλιση) εγκυρότητας των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε στο κομμάτι που αφορά κυρίως τα ποσοτικά δεδομένα, τα οποία κρίθηκαν απαραίτητα για την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων του συγκριτικού δείκτη «βαθμός συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΜ» και «ποσοστό ανεργίας» της κάθε χώρας. Στο πλαίσιο αυτό τέθηκαν τα κριτήρια «επικαιρότητα», δηλαδή τα δεδομένα να είναι τα πιο πρόσφατα, «συνάφεια» με το θέμα και η σύγκριση να είναι «συγχρονική», δηλαδή να πραγματοποιηθεί με δεδομένα που αφορούν την ίδια ακριβώς περίοδο.

Όσον αφορά στα ποιοτικά δεδομένα, τα κριτήρια εγκυρότητας ήταν η «επικαιρότητα», δηλαδή να προέρχονται κατά το δυνατόν από πρωτογενείς πηγές και οι πληροφορίες που τελικά επιλέγονται να μπορούν να διασταυρωθούν, καθώς η μελέτη αφορά ένα πεδίο, όπως προαναφέρθηκε, συνεχώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο. Τέλος, η «τριγωνοποίηση» των δεδομένων, η χρήση δηλαδή πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων (ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα) λειτούργησε ως μέθοδος διασφάλισης της εγκυρότητας.

2.2 Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των επιμέρους μελετών περίπτωσης, τα οποία θα βοηθήσουν στην εξαγωγή των συμπερασμάτων και της συγκριτικής αντιπαράθεσης. Για λόγους διευκόλυνσης της σύγκρισης, η παρουσίαση γίνεται ανά χώρα και τομέα σύγκρισης, όπως περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα.

2.2.1 Παράδοση στη ΔΒΜ

Σε αυτόν τον τομέα παρουσιάζονται για κάθε χώρα πληροφορίες σχετικά με την απαρχή της στροφής του ενδιαφέροντος προς την εκπαίδευση ενηλίκων και της ανάγκης για ΔΒΜ σε κάθε χώρα, καθώς και γεγονότα καμπής στην πορεία εξέλιξης της ΔΒΜ σε καθεμία από αυτές. Ολοκληρώνεται με την σύγκριση των αποτελεσμάτων κάθε περίπτωσης.

Ελλάδα

Η ΔΒΜ ως θεσμός στην Ελλάδα πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη του 19ου αιώνα, όταν μορφωτικοί σύλλογοι, όπως ο Φιλολογικός Σύνδεσμος «Παρνασσός», ξεκίνησαν τη διοργάνωση προγραμμάτων αλφαριθμητισμού ενηλίκων αλλά και άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Βεργίδης, 1999). Το 1929 η κυβέρνηση Βενιζέλου, με τον Ν.4397/29¹⁵, θέσπισε την ίδρυση νυκτερινών σχολών για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού των ενηλίκων, ενώ το 1943 η κυβέρνηση Ράλλη προχώρησε στη σύσταση της «Διεύθυνσης Λαϊκής Επιμόρφωσης» του Υπουργείου Παιδείας. Κατά καιρούς ιδρύθηκαν διάφοροι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), ο οποίος με την άμεση παροχή ΕΕΚ και την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης συνέβαλε δραστικά στην επαγγελματική εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1950 μέχρι και σήμερα (Καραμεσίνη, 2017: 13).

Από το 1981, έτος ένταξης της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, οι εξελίξεις στη ΔΒΜ ήταν ταχείες. Η συμμετοχή στα επιμορφωτικά κέντρα αυξήθηκε και ιδρύθηκαν κέντρα ΕΕΚ (ΚΕΤΕΚ, ΠΕΠΑ., ΛΑΕΚ). Γενικότερα, ολόκληρη η δεκαετία του 1990

¹⁵ Νόμος 4397/1929 – ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης».

περιείχε εξελίξεις στον τομέα αυτό (Βεργίδης, 1995). Το ίδιο συνέβη και την επόμενη δεκαετία με την ποιοτική αναβάθμιση του συστήματος της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης ΕΕΚ, τη δημιουργία παραρτημάτων ιδρυμάτων υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΚΕΚ, ΣΔΕ, Σχολές Γονέων) αλλά και την αυξημένη συμμετοχή (Τσαμαδιάς, 2011).

Αποκορύφωμα των τελευταίων ετών ήταν η αντίδραση της κυβέρνησης στην πτώση των επιδόσεων της σε παροχή υπηρεσιών ΔΒΜ από το 2009, με τη θέσπιση του Ν.3279/2010¹⁶, ο οποίος εστίασε στη σύνδεση του τρίπτυχου εκπαίδευση-κατάρτιση-απασχόληση. Στόχος ήταν η δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου αναφοράς και η χάραξη στοχεύσεων που θέτουν ως προτεραιότητα του πολίτη.

Κύπρος

Στην αναφορά της Αρχής Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού Κύπρου (ΑνΑΔ¹⁷) για το ReferNet της Cedefop με τίτλο «Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: Κύπρος 2011», γίνεται μια σύντομη περιγραφή των ιστορικών εξελίξεων που εκτυλίχθηκαν στον τομέα της ΔΒΜ στην Κύπρο. Πρόκειται για μια πολύ χρήσιμη και έγκυρη πηγή, στο πλαίσιο ανάδειξης της απαρχής διαπίστωσης της αναγκαιότητας για εκπαίδευση των ενηλίκων στην Κύπρο και της στροφής προς τη ΔΒΜ.

Στην Κύπρο, κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της Αγγλικής αποικιοκρατίας (1828-1960), την ευθύνη της εκπαίδευσης είχαν οι τοπικές αρχές μέχρι το 1923, όταν η πρώτη νομοθεσία περί δημοτικής εκπαίδευσης τη μετέφερε στην κυβέρνηση (ΑνΑΔ, 2011). Κατά την περίοδο αυτή η εκπαίδευση αναπτύχθηκε σημαντικά, με καθοριστική τη συμβολή της εκκλησίας και του αρχιεπισκόπου. Οι πρώτοι εκπαιδευτές ενηλίκων ήταν ιερείς και τα πρώτα επιμορφωτικά κέντρα ήταν καφενεία και εκκλησίες. Το 1944 συστάθηκε μια ειδική επιτροπή για να προβεί σε εισήγηση για την εγκαθίδρυση συστήματος Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Τη δεκαετία 1940 και 1950 δημιουργήθηκαν διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως η Γεωργική Σχολή, διάφορα οκταθέσια σχολεία και σχολεία για τους

¹⁶ Νόμος 3879/2010 – ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010: Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.

¹⁷ Η Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού Κύπρου (ΑνΑΔ) είναι ημικρατικός οργανισμός, με αποστολή τη δημιουργία των προϋποθέσεων για προγραμματισμένη και συστηματική κατάρτιση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της Κύπρου, σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς, για την ικανοποίηση των αναγκών της οικονομίας μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής του κράτους.

ανάπηρους. Ειδικότερα, το 1946 δημιουργήθηκε το πρώτο πρόγραμμα συστήματος μαθητείας, ενώ το 1951 ιδρύθηκε Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή στη Λεύκα (ΑνΑΔ, 2011).

Μετά την ανεξαρτησία το 1960 η Κυπριακή οικονομία παρουσίασε μια θεαματική ανάπτυξη που είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη ανάγκη για επαρκώς εξειδικευμένο προσωπικό σε όλους τους τομείς της οικονομίας. Ο αριθμός των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών αυξήθηκε σε 11, συμπεριλαμβανομένων 2 Εμπορικών και Επαγγελματικών Σχολών και 1 Γεωργικής Σχολής. Το πρώτο επιμορφωτικό πρόγραμμα παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Κύπρο εισήχθη το 1952 σε εθελοντική βάση από μια ομάδα δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης σε αγροτικές περιοχές του νησιού. Η τουρκική εισβολή του 1974 και η κατοχή του 40% του νησιού είχε καταστροφικές επιπτώσεις σε όλες τις πτυχές της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα, 5 από τις 11 Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές είχαν καταληφθεί, συμπεριλαμβανομένων και των 2 Εμπορικών και Επαγγελματικών Σχολών και της Γεωργικής Σχολής. Τα χρόνια μετά την τουρκική εισβολή παρουσιάστηκε μια ραγδαία μετατροπή της οικονομίας, από κυρίως γεωργική σε οικονομία βασισμένη στις υπηρεσίες. Η ΑνΑΔ ιδρύθηκε αρχικά το 1974 (Ν.21/1974¹⁸) με την ονομασία Αρχή Βιομηχανικής Κατάρτισης, αποτελώντας τον εθνικό φορέα στον τομέα της ΕΕΚ, ο οποίος εγκρίνει και επιχορηγεί προγράμματα που εφαρμόζονται από δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα (ΑνΑΔ, 2011).

Μια από τις πιο σημαντικές καινοτομίες στον εκπαιδευτικό τομέα τη δεκαετία του 1990 και του 2000 ήταν η επέκταση του πανεπιστημιακού τομέα. Ιδρύθηκαν δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ τα ήδη υπάρχοντα αναβαθμίστηκαν. Επιπλέον, το 2007 συστάθηκε το Ινστιτούτο Χημικών Διεργασιών & Ενεργειακών Πόρων (ΙΔΕΠ) ΔΒΜ και το 2013 η Επιτροπή Επικύρωσης Μη Τυπικής και Άτυπης Μάθησης (Ιωάννου, 2018). Μεταξύ των βασικών σταθμών της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Κύπρο συγκαταλέγεται και η ένταξη της Κύπρου στην ΕΕ το 2004, οπότε και ξεκίνησε η προσπάθεια εναρμόνισης με την ευρωπαϊκή πολιτική για τη ΔΒΜ. Ως απάντηση στο μνημόνιο για τη ΔΒΜ (2000), που αποτελεί τη βάση κάθε συζήτησης για τις ευρωπαϊκές πολιτικές ΔΒΜ και τις εκκλήσεις της ΕΕ για εκπόνηση εθνικών στρατηγικών, εγκρίνεται στην Κύπρο η Εθνική Στρατηγική ΔΒΜ 2007-2013 (Γραβάνη & Ιωαννίδου, 2016).

¹⁸ Ο περί Βιομηχανικής Κατάρτισεως Νόμος του 1974 (21/1974).

Τον Δεκέμβρη του 2019 η ΑνΑΔ ετοίμασε μια μελέτη με τίτλο «Διερεύνηση αναγκών απασχόλησης και κατάρτισης το 2020», η οποία πραγματοποιείται σε ετήσια βάση και είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ενισχύει και συμπληρώνει την περιοδική πρόβλεψη των αναγκών απασχόλησης στην κυπριακή οικονομία για 10 χρόνια, προσδιορίζοντας τις απαιτούμενες δεξιότητες στην κυπριακή οικονομία. Επίσης, εγκρίθηκε νέα βιομηχανική στρατηγική της Κύπρου 2019-2030, από το Υπουργικό Συμβούλιο, τον Μάιο του 2019, ώστε να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων, με επίκεντρο, μεταξύ άλλων, την ψηφιοποίηση και την ανάπτυξη σχετικών ψηφιακών δεξιοτήτων (Eurydice, 2020a).

Γερμανία¹⁹

Μέχρι την περίοδο του Διαφωτισμού η εκπαίδευση ενηλίκων στη Γερμανία υπήρχε σε μη θεσμική μορφή. Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα η Εκκλησία αποτελούσε την πιο σημαντική εκπαιδευτική δύναμη, προσφέροντας θρησκευτικές οδηγίες σε όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από την ηλικία και την κοινωνική τους κατάσταση. Μετά την Αναγέννηση η πνευματικότητα αναγνωρίστηκε ως ένας νέος τρόπος ζωής, ενώ η εκπαίδευση ενηλίκων πραγματοποιήθηκε μέσω αυτοδιδασκαλίας σε άτυπες ομάδες διανοουμένων που συζητούσαν περί λογοτεχνίας και επιστημονικών εξελίξεων. Η περίοδος του Διαφωτισμού έφερε έντονη έμφαση στη λογική και στις επιστημονικές γνώσεις, με τους εκπροσώπους τους να επιδιώκουν την απελευθέρωση του κόσμου από προκαταλήψεις και δεισιδαιμονίες μέσω της εκπαίδευσης και της παροχής πληροφοριών. Προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους, απευθύνονταν στους πολίτες και τους αγρότες μέσω εβδομαδιαίων περιοδικών, βιβλίων σχετικών με την ιστορία, το δίκαιο κ.λπ., καθώς και με εγκυκλοπαίδειες που περιείχαν εκτενείς πληροφορίες για όλους τους κλάδους της γνώσης ή για την εκπαίδευση γονέων (Salzmann, Basedow), την επιστήμη της εκπαίδευσης κ.λπ.

Στα τέλη του 18ου και στις αρχές του 19ου αιώνα δόθηκε και πάλι μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση - έγραψαν ακόμη και φιλόσοφοι και ποιητές (Herder, Fichte, Schleiermacher, Goethe, Schiller κ.ά.). Ο άνθρωπος έγινε υπεύθυνος για τη δική του εκπαίδευση η οποία θεωρήθηκε μια ατελείωτη, δια βίου διαδικασία. Με την αυτο-

¹⁹ Για τις ιστορικές εξελίξεις που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων στη Γερμανία, η εύρεση κατάλληλων πηγών είτε από το διαδίκτυο γενικότερα και από γερμανικούς ιστοτόπους ειδικότερα, είτε από σχετική βιβλιογραφία, ήταν πολύ δύσκολη και ως εκ τούτου η πηγή που βρέθηκε ήταν διαφωτιστική με συγγραφέα τον Textor (1986): «Adult Education in Germany from the Middle Ages to 1980». Διαθέσιμο στο: <https://www.ipzf.de/erwachsenenbildung.html>

εκπαίδευση έπρεπε να τελειοποιήσει τον εαυτό του ως ηθικό και πνευματικό ον, να επιτύχει μια αρμονική εσωτερική μορφή και να αναπτύξει όλες τις δυνάμεις του, τις διαθέσεις και τις πλευρές της προσωπικότητάς του.

Το 1794 η Πρωσία, ως το πρώτο μεγάλο γερμανικό κράτος, επέτρεψε την ίδρυση συλλόγων και κοινωνιών, που ανέλαβαν πολλά καθήκοντα ως προς την εκπαίδευση ενηλίκων, το «Volksbildung» και το «Nationalerziehung». Για παράδειγμα, οι λεγόμενες «Museums-Vereine» (κοινωνίες μουσείων) δημιούργησαν αίθουσες ανάγνωσης και προσέφεραν διαλέξεις ή συζητήσεις για επιστημονικά θέματα. Το 1846 ο Kolping οργάνωσε τον πρώτο καθολικό σύλλογο για ταξιδιώτες και τεχνίτες, που ήταν η αρχή του «Kolpingwerk», το οποίο εξακολουθεί να υπάρχει και σήμερα. Τέτοιοι σύλλογοι προσέφεραν θρησκευτική και πρακτική διδασκαλία, εκπαιδευτικές διαλέξεις και συζητήσεις καθώς και ευκαιρίες για ανάγνωση, τραγούδι και κοινωνικές συγκεντρώσεις. Το 1871 ιδρύθηκε το «Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung» (Κοινωνία για τη διάδοση της Λαϊκής Εκπαίδευσης – Εταιρεία Διάδοσης του Volksbildung), ένας από τους μεγαλύτερους και πιο σημαντικούς οργανισμούς στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε επίσης ως μέσο για την ένταξη των κατώτερων κοινωνικών τάξεων και την ένωση όλων των Γερμανών με έναν αόρατο δεσμό κοινής κουλτούρας, ιστορίας, λογοτεχνίας, τέχνης και πνευματικής ζωής.

Το 1910 ιδρύθηκε το περιοδικό «Volksbildungsarchiv» που συνέβαλε στη βελτίωση του έργου των οργανώσεων-μελών των τοπικών κοινωνιών μέσω της παροχής πληροφοριών. Περί τα τέλη του αιώνα ιδρύθηκαν τα πρώτα «Volkshochschule» (Λαϊκά Πανεπιστήμια) ως θεσμοί της φιλελεύθερης αστικής τάξης - κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων που σήμερα είναι τα πιο σημαντικά στη Δυτική Γερμανία, τα οποία τόνισαν τη σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων ως ξεχωριστού κλάδου του εκπαιδευτικού συστήματος και προσπάθησαν να την τοποθετήσουν σε βάση ερευνητικών αποτελεσμάτων. Τα «Volkshochschule» προσέφεραν μαθήματα και διαλέξεις το βράδυ, οι οποίες χρησίμευσαν για τη διάδοση των επιστημονικών γνώσεων και έδωσαν επίσης προσοχή στη λογοτεχνία, τη μουσική και την επαγγελματική κατάρτιση. Ουσιαστικά, στη Γερμανία, τέσσερα κοινωνικά κινήματα καθόρισαν τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων, περιλαμβάνοντας θεματολογίες όπως την ανάπτυξη προσωπικότητας, την πολιτική εκπαίδευση, την επιστημονική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση.

Κατά τη διάρκεια της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης, το «Neue Richtung der freien Volksbildung» (Νέα Κατεύθυνση της Δωρεάν Λαϊκής Εκπαίδευσης)²⁰ άνθισε στην «Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung» (Κοινωνία για τη διάδοση της λαϊκής εκπαίδευσης). Αυτό το κίνημα διέφερε από τα αντίστοιχα των προηγούμενων δεκαετιών, γιατί ήταν λιγότερο εκτεταμένο και τα μαθήματα που προσφέρονταν σχεδιάζονταν καλύτερα. Επιπλέον, η εστίαση μεταφέρθηκε από την επιστήμη και τον πολιτισμό στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και της προσωπικότητας των μαθητών.

Το 1927 ιδρύθηκε ο «Reichsverband der deutschen Volkshochschulen» (ένας οργανισμός όλων των γερμανικών «Volkshochschulen»), ο οποίος προσπάθησε να πάρει περισσότερη οικονομική υποστήριξη από το κράτος, εστιάζοντας στην έρευνα και προσπαθώντας να βελτιώσει τα προσόντα των ενηλίκων εκπαιδευτικών. Το 1931 όρισε το «Volkshochschule» ως ίδρυμα που προσφέρει εντατική εκπαίδευση σε ενήλικες (ειδικά σε άτομα με χαμηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα), διευθύνεται από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς και προσφέρει τακτικά μαθήματα. Τα τελευταία χρόνια της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης, το «Neue Richtung» και το νεο-ρομαντικό κίνημα έχασαν μεγάλο μέρος της επιρροής τους. Υπήρχε επίσης λιγότερη έμφαση στην πολιτική εκπαίδευση, στην παροχή συμβουλών και καθοδήγησης και στην ομαδική εργασία ως μέθοδο εκπαίδευσης ενηλίκων. Αντ' αυτού, το «Volkshochschulen» επικεντρώθηκε στην επαγγελματική κατάρτιση και σε δραστηριότητες για τον ελεύθερο χρόνο.

Ενώ η εκπαίδευση ενηλίκων άκμασε κατά τη διάρκεια της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης, μειώθηκε κατά τη διάρκεια του Τρίτου Ράιχ. Η κυβέρνηση δεν τη θεωρούσε πλέον ως ξεχωριστό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά ως τρόπο για να περάσει κανείς τον ελεύθερο χρόνο του και να διαδώσει τον γερμανικό πολιτισμό. Το τέλος του Τρίτου Ράιχ σήμαινε μια νέα αρχή για την εκπαίδευση ενηλίκων. Αρχικά, μικρές ομάδες συναντήθηκαν σε σπίτια ή σε εκκλησιαστικά κτίρια με την άδεια των στρατευμάτων κατοχής. Μέχρι το 1947 πολλά «Volkshochschulen» αποκαταστάθηκαν από τους δήμους κατόπιν αιτημάτων των Συμμαχικών Δυνάμεων που τις θεωρούσαν μέσο δημοκρατικής επανεκπαίδευσης. Στην αρχή υπήρχαν προβλήματα σε σχέση με την έλλειψη χώρου, επαρκής χρηματοδότηση και επαρκές προσωπικό, καθώς οι περισσότεροι ενήλικες εκπαιδευτικοί έπρεπε να υποβληθούν σε περίοδο αποζημίωσης.

²⁰ «Δωρεάν» σε αυτό το πλαίσιο σήμαινε ότι δεν ανήκε στις εκκλησίες, τα συνδικάτα κ.λπ.

Μετά το 1950 σημειώθηκε απότομη πτώση των μαθημάτων για την πολιτική και την κοινωνία (το 1972 αποτελούσαν μόνο το 4% όλων των προσφερόμενων μαθημάτων). Η δεκαετία του 1960 ξεκίνησε με μια πολύ σημαντική δήλωση σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων από το «Deutscher Ausschuß für das Erziehungs und Bildungswesen», που υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα ξεχωριστό και σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, επειδή η ΔΒΜ απαιτείται από όλους, καθώς ο κόσμος και η κοινωνία αλλάζουν συνεχώς, άρα αξίζει να χρηματοδοτηθεί από τα κράτη. Αυτό οδήγησε στην καθιέρωση εδρών για την εκπαίδευση ενηλίκων σε πολλά πανεπιστήμια.

Στη δεκαετία του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970 αναπτύχθηκε η εμπειρική έρευνα για την εκπαίδευση ενηλίκων. Σε γενικές γραμμές, περισσότερα άτομα από πόλεις, από ανώτερες κοινωνικές τάξεις και με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης συμμετείχαν σε μαθήματα. Πρόκειται για μια εποχή μεγάλου πειραματισμού και ελπίδας στην εκπαίδευση που θεωρήθηκε ως μέσο βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας και των πιθανοτήτων μελών χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση προσφέρεται από ομοσπονδιακές και πολιτειακές διοικήσεις, τις «Bundeswehr» (ένοπλες δυνάμεις), τους δήμους, τα «Volkshochschulen», τη βιομηχανία, τα συνδικάτα, τις εκκλησίες, τα εμπορικά κέντρα και πολλά άλλα ιδρύματα ανοιχτά σε όλους ή σε ορισμένες ομάδες. Σύμφωνα με τον συνταγματικό νόμο του 1949, η ευθύνη για το εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στα ομοσπονδιακά κράτη, αλλά η ομοσπονδιακή κυβέρνηση έχει τη δικαιοδοσία για τη ρύθμιση της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Αυτή η νομική βάση απαιτεί στενή συνεργασία μεταξύ των δύο. Συνολικά, η διακυβέρνηση του συστήματος ΕΕΚ προσδιορίζεται από μια ισχυρή συνεργασία μεταξύ της Ομοσπονδίας, των Ομοσπονδιακών Κρατών, των εργοδοτών και των συνδικάτων. Ως εκ τούτου, οποιοσδήποτε κανονισμός ΕΕΚ εκδίδεται σε συμφωνία με τους κοινωνικούς εταίρους. Επίσης, ο νόμος για την επαγγελματική κατάρτιση του 2005 καθορίζει ποια ιδρύματα είναι υπεύθυνα για την οργάνωση, την ανάπτυξη και την παρακολούθηση της ΕΕΚ στη Γερμανία.

Σουηδία²¹

Όπως αναφέρεται και στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2000) για την θεματική αναφορά του υποβάθρου της εκπαίδευσης ενηλίκων στη Σουηδία, αυτή φαίνεται να έχει βαθιές ρίζες. Από τις αρχές του 19ου αιώνα ιδρύθηκαν τα πρώτα «Λαϊκά Λύκεια» με βάση το δανέζικο μοντέλο. Στις αρχές του αιώνα, οι πρώτοι σύλλογοι συζήτησης και οι κύκλοι μελέτης ξεκίνησαν ως αποτέλεσμα των μεγάλων δημοφιλών κινημάτων των ενηλίκων (κίνημα της ιδιοσυγκρασίας, εργατικό κίνημα, ελεύθερο εκκλησιαστικό κίνημα). Επίσης, ξεκίνησε το πρώτο Ινστιτούτο αλληλογραφίας «Hermods»

Κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα ξεκίνησε ένας μεγάλος αριθμός τεχνικών απογευματινών σχολείων, εμπορικές και επαγγελματικές σχολές, χάρη σε δημοτικές και ιδιωτικές πρωτοβουλίες που επέτρεπαν σε νέους και ενήλικες να συμμετέχουν στην επαγγελματική εκπαίδευση τα απογεύματα. Επιπλέον, διάφορες ενώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων ξεκίνησαν ειδικά βραδινά μαθήματα με εντατικές σπουδές. Επίσης, ξεκίνησαν δύο κρατικά σχολεία για ενήλικες, ένα στο Norrköping (1956) και ένα στο Harnosand (1962), δίνοντας την ευκαιρία στους ενήλικες να αποκτήσουν μια εκπαίδευση που τους παρέχει τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε περαιτέρω σπουδές, κυρίως μέσω αλληλογραφίας. Ειδικότερα για τις δεκαετίες 1960 και 1970, υπήρξε μια τάση επέκτασης και εξειδίκευσης των γνώσεων των ενηλίκων. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, το σουηδικό σχολικό σύστημα μεταρρυθμίστηκε. Εισήχθη η εννεαετής υποχρεωτική εκπαίδευση και υπήρξε μια ταχεία επέκταση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΟΟΣΑ, 2000).

Κατά τη δεκαετία του 1960 παρατηρήθηκε έλλειψη ειδικευμένου εργατικού δυναμικού και τα χάσματα μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων γενεών έγιναν όλο και πιο εμφανή. Το 1968 κάθε δήμος ανέλαβε την ευθύνη για την παροχή εκπαίδευσης σε ενήλικες που αντιστοιχεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση και σε θεωρητικά και επαγγελματικά προσανατολισμένα προγράμματα στο λύκειο. Γι' αυτό, έλαβαν κρατικές επιχορηγήσεις για να καλύψουν το μισθολογικό κόστος των δασκάλων, των διευθυντών σχολείου και των συμβούλων σπουδών και σταδιοδρομίας. Η «Επιτροπή Υποστήριξης Σπουδών για Ενήλικες» συστάθηκε το 1968 και η «Επιτροπή για Πιλοτικά Προγράμματα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων» το 1970. Το 1975 το Σουηδικό

²¹ Η εύρεση στοιχείων για την ιστορική εξέλιξη της ΔΒΜ στη Σουηδία ήταν μια δύσκολη διαδικασία, λόγω της έλλειψης σχετικών πηγών στην αγγλική γλώσσα. Ωστόσο, βρέθηκαν κάποιες ενδιαφέρουσες και κατατοπιστικές πληροφορίες που βοηθούν στην τεκμηρίωση για την ύπαρξη παράδοσης ή όχι στην εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα αυτή.

Κοινοβούλιο αποφάσισε μια ευρεία μεταρρύθμιση της υποστήριξης σπουδών για την εκπαίδευση ενηλίκων, που τέθηκε σε ισχύ τον επόμενο χρόνο. Οι δεσμοί μεταξύ ευκαιριών στην αγορά εργασίας και της εστίασης στη δημοφιλή εκπαίδευση ενηλίκων ήταν προφανής. Η αύξηση της δημοτικής εκπαίδευσης ενηλίκων επετεύχθη κατά τη δεκαετία του 1970, με αποτέλεσμα το 1982 να δημιουργηθεί ένα αυτόνομο εκπαιδευτικό σύστημα με το δικό του πρόγραμμα σπουδών. Μάλιστα, οι ευκαιρίες για την εκπαίδευση ενηλίκων τονίστηκαν με τη θέσπιση ειδικού νόμου για την εκπαίδευση ενηλίκων. Σε αυτά, προστίθενται το ουσιώδες αναπτυξιακό έργο και η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, που βοήθησαν τη δημοτική εκπαίδευση ενηλίκων να δημιουργήσει τη δική της ειδική θέση ως εκπαιδευτικό σύστημα που παρέχει ικανότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τους όρους των ενηλίκων (ΟΟΣΑ, 2000).

Η επόμενη περίοδος, τέλη της δεκαετίας του 1980 και αρχές της δεκαετίας του 1990, χαρακτηρίζεται, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2000), από αυξανόμενη σύγκλιση μεταξύ της εκπαίδευσης ενηλίκων και της νεολαίας, καθώς πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στην κατανομή των ευθυνών, στο σύστημα καθοδήγησης και στο σύστημα κρατικών επιχορηγήσεων για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Μετά το 2000 διαπιστώθηκε η ανάγκη για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δημιουργήθηκαν κέντρα εκμάθησης ενηλίκων, καθώς και προγράμματα που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα. Η κατάρτιση συσχετίστηκε με την εργασία, η διοίκηση των κέντρων εκμάθησης αποκεντρώθηκε σε διάφορους δήμους, οι οποίοι συνεργάζονταν με διάφορες οργανώσεις και επιχειρήσεις ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, είτε λειτουργούσαν αυτόνομα (Jobring & Svensson, 2009). Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2002 η «Σουηδική Υπηρεσία Ευέλικτης Μάθησης» ξεκίνησε ένα Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακού Υλικού για εκπαιδευτικούς στην εκπαίδευση ενηλίκων στο ανώτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την ονομασία «CourseHub», το οποίο ξεκίνησε ως μέρος της σουηδικής υπηρεσίας ευέλικτης μάθησης και σχεδιάστηκε για να βελτιώσει και να ενθαρρύνει την ευέλικτη μάθηση για τη δημοτική εκπαίδευση ενηλίκων (EAEA, 2011).

Για το διάστημα 2015-2019 υπάρχει ειδική αναφορά του Cedefop (2020a), που περιλαμβάνει τις πολιτικές εξελίξεις (νομοθετικές ρυθμίσεις, δράσεις) στην ΕΕΚ. Αυτές αφορούν κυρίως την συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, την ποιότητα της εκπαίδευσης, την επικύρωση των προσόντων και το ζήτημα των ανέργων και των

μεταναστών και την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας, ενώ τίθεται και το ζήτημα της ψηφιακής μάθησης. Επίσης, σε απάντηση στις τεχνολογικές εξελίξεις και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η κυβέρνηση αποφάσισε τον Δεκέμβρη του 2019 την εφαρμογή της πιο εκτεταμένης αναθεώρησης της αρχικής ΕΕΚ μετά τη μεταρρύθμιση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2011²². Στο πλαίσιο αυτό έχει αναθεωρήσει διάφορα προγράμματα, τα οποία θα τεθούν σε ισχύ για τους μαθητές που ξεκινούν την εκπαίδευση αρχικής ΕΕΚ το 2021. Ορισμένα από τα αναθεωρημένα προγράμματα απαιτούν την εισαγωγή νέων μαθημάτων και προσανατολισμών, τη συγχώνευση ορισμένων μαθημάτων και προσανατολισμών και τη διακοπή άλλων. Τα μαθήματα και τα θέματα αναπτύσσονται επί του παρόντος από την Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης (Skolverket, 2020).

Σύγκριση

Μετά την ανάλυση των παραπάνω πληροφοριών συμπεραίνεται πως μεταξύ των συγκρινόμενων χωρών η Γερμανία είναι η χώρα με την πιο μακράιωνη παράδοση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ξεκινά από τον Μεσαίωνα (5ος-15ος αιώνας), με την εκκλησία να έχει την ευθύνη της εκπαίδευσης του λαού, όλων των ηλικιών, συνεχίζει κατά το Διαφωτισμό και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια του 15ου-16ου αιώνα, διάστημα κατά το οποίο εμφανίστηκε με μη θεσμική μορφή και έμφαση στη λογική και τις επιστήμες για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των δεισιδαιμονιών και την Αναγέννηση (15ος-17ος αιώνας), με αναφορά στον καθολικό άνθρωπο και την αυτοδιδασκαλία σε άτυπες ομάδες διανοούμενων.

Αυτοί οι περίοδοι ενασχόλησης με την εκπαίδευση ενηλίκων είχαν ως αποτέλεσμα περί τα τέλη του 18ου με αρχές 19ου αιώνα, η εκπαίδευση να θεωρείται πλέον μια ατέλειωτη δια βίου διαδικασία (κυρίως αυτοεκπαίδευση) και την ίδρυση συλλόγων, που συνέβαλαν στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσω διαλέξεων, συζητήσεων κ.λπ. Από τότε μέχρι και σήμερα η εξέλιξη της ΔΒΜ υπήρξε συνεχής, μεγεθυνόμενη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εποχών. Πλέον υπάρχει ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων που αναγνωρίζει όλες τις μορφές εκπαίδευσης και μάθησης, υποστηρίζοντας την προσωπική, πολιτική, επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των πολιτών.

²² Διαθέσιμο στο: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/sweden-changes-swedish-vet-programmes>

Αμέσως μετά ακολουθεί η Σουηδία. Από τις αρχές του 19ου αιώνα ιδρύθηκαν τα πρώτα «Λαϊκά Λύκεια» και ξεκίνησαν οι πρώτοι σύλλογοι συζήτησης και κύκλοι μελέτης, ενώ στις αρχές του 20ου αιώνα ξεκίνησε η λειτουργία μεγάλου αριθμού επαγγελματικών και απογευματινών σχολών. Παρότι από το 1982 το εκπαιδευτικό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτόνομο, δημιουργήθηκε ξεχωριστό πρόγραμμα σπουδών και ξεκίνησε η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια χώρα η οποία εξελίσσεται ραγδαία σε αυτό τον τομέα από το σημείο εκκίνησης του ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση ενηλίκων, δείχνει μεγάλη φροντίδα στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και μεριμνά, ώστε κάθε φορά η προσφερόμενη εκπαίδευση και οι δράσεις να συμβαδίζουν με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας αλλά και των ενδιαφερομένων.

Στη χώρα μας η ΔΒΜ ως θεσμός πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη του 19ου αιώνα, όταν μορφωτικοί σύλλογοι, όπως ο Φιλολογικός Σύνδεσμος «Παρνασσός», άρχισαν να διοργανώνουν προγράμματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων, αλλά και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Βεργίδης, 1999). Από τον 20ό αιώνα αναπτύχθηκαν περαιτέρω οι προσπάθειες επιμόρφωσης του λαού, με χαρακτηριστικότερη δράση τη σύσταση της «Διεύθυνσης Λαϊκής Επιμόρφωσης» στα μέσα περίπου του αιώνα και αποκορύφωμα την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΕ, γεγονός που ώθησε στο μέγιστο τις εξελίξεις στον τομέα αυτό. Κατά τον 21ο αιώνα σημαντικούς σταθμούς αποτελούν η δεκαετία του 2000, με την ποιοτική αναβάθμιση του συστήματος της εκπαίδευσης ενηλίκων, μέσω της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης ΕΕΚ και ο Νόμος 3879/2010, ο οποίος επικεντρώνεται στη σύνδεση του τρίπτυχου εκπαίδευση-κατάρτιση-απασχόληση, διαμορφώνοντας ένα ενιαίο πλαίσιο αναφοράς για τη ΔΒΜ, συγκεντρωτική διοίκηση προς την αναβάθμιση της οικονομίας και του βιοτικού επιπέδου των πολιτών, μέσω της εκπαίδευσης.

Τέλος, η Κύπρος αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς οι απαρχές της εντοπίζονται περίπου την ίδια περίοδο με τη Σουηδία, όμως λόγω της ιδιαίτερης πολιτικο-οικονομικής κατάστασης που επικρατούσε στη χώρα την ενδιάμεση περίοδο (κυρίως βρετανική κατοχή έως το 1960 και τουρκική εισβολή το 1974), δεν ήταν δυνατό να αναπτυχθεί και να ενδυναμωθεί στον ίδιο βαθμό η εκπαιδευτική της πολιτική για τη ΔΒΜ. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της Αγγλικής αποικιοκρατίας (1828-1960), δηλαδή από τις αρχές του 19ου αιώνα, η ευθύνη της εκπαίδευσης δόθηκε στις χωρικές αρχές μέχρι το 1923, όταν η πρώτη

νομοθεσία περί δημοτικής εκπαίδευσης τη μετέφερε στην κυβέρνηση (ΑνΑΔ, 2011). Αρχικά, δηλαδή, η ευθύνη της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως και στη Γερμανία, βάρυνε την εκκλησία, τους ιερείς συγκεκριμένα, ενώ μόλις το 1952 εισήχθη το πρώτο επιμορφωτικό πρόγραμμα στην Κύπρο. Επιπλέον, μετά την τουρκική εισβολή (1974) και την αλλαγή των αναγκών της αγοράς εργασίας, ιδρύεται ένας φορέας υπεύθυνος για τα προγράμματα ΔΒΜ, η ΑνΑΔ (ΑνΑΔ, 2011). Τις δεκαετίες 1990 και 2000, εκτός από την αναβάθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σταθμός ήταν το 2004, έτος εισόδου της Κύπρου στην ΕΕ, από το οποίο κι έπειτα οι προσπάθειες εναρμόνισης με την κοινοτική πολιτική ΔΒΜ ήταν εμφανείς (εκπόνηση εθνικών στρατηγικών που κυρίως αφορούσαν στη διερεύνηση των σύγχρονων κάθε φορά αναγκών της αγοράς εργασίας σε προσόντα και κάλυψή τους, αλλά και συμμόρφωση προς τις κοινοτικές συστάσεις) (Γραβάνη & Ιωαννίδου, 2016; Ιωάννου, 2018).

Πάντως, όποια και αν ήταν η εκκίνηση της εκπαίδευσης ενηλίκων σε κάθε χώρα, η προσπάθεια οργάνωσης και ανάπτυξης ενός ολοκληρωμένου και αποδοτικού εκπαιδευτικού συστήματος ΔΒΜ ήταν εντυπωσιακή. Μετά μάλιστα την είσοδο των χωρών στην ΕΕ, με διαφορετικές περιόδους εκκίνησης η καθεμία (Γερμανία το 1958, Ελλάδα το 1981, Σουηδία το 1995, Κύπρος το 2004), οι προσπάθειες εναρμόνισής τους με την κοινοτική πολιτική, πλέον των εθνικών αναγκών, είχαν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη εθνικών στρατηγικών με κοινούς στόχους και εργαλείων που επιτρέπουν τη μεταξύ τους σύνδεση και συγκρισιμότητα, προκειμένου να εξυπηρετούν τον ευρωπαϊό πολίτη από όποια χώρα και αν προέρχεται.

2.2.2 Βαθμός συμμετοχής σε δραστηριότητες και προγράμματα ΔΒΜ

Σε αυτόν τον τομέα θα γίνει αναφορά σε πρόσφατες έρευνες που επιλέχθηκαν από τα ευρήματα των περιπτώσιακών μελετών και αφορούν στη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ σε κάθε χώρα και με βάση διαφορετικές μεταβλητές κάθε φορά, για τη σύγκριση των σχετικών συμπερασμάτων. Ο βαθμός συμμετοχής των ενηλίκων κάθε χώρας στη ΔΒΜ διαπιστώνεται μέσω δημοσιευμένων στοιχείων της Eurostat, ώστε η σύγκριση να είναι αξιόπιστη και έγκυρη.

Ελλάδα

Στην περίπτωση της Ελλάδας οι αναφορές προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη από την ΕΛΣΤΑΤ (2018) και αφορά στο συνολικό ποσοστό συμμετοχής των ατόμων ηλικίας 18-64 ετών σε προγράμματα ΔΒΜ. Ειδικότερα, η συμμετοχή των ελλήνων στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ανέρχεται σε 10,1% και σχετίζεται έντονα με την ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης. Τα άτομα ηλικίας άνω των 34 ετών, όπως και τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει έως κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν πολύ μικρό ποσοστό συμμετοχής σε τέτοια προγράμματα. Μάλιστα, το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών σε προγράμματα του μη τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι υψηλότερο από αυτό των ανδρών, όπως επίσης των απασχολούμενων από των ανέργων και των μη ενεργών ατόμων. Ιδιαίτερα, το ποσοστό συμμετοχής των ανέργων είναι αρκετά χαμηλό, όπως και το ποσοστό συμμετοχής των ατόμων ηλικίας 55-64 ετών (ΕΛΣΤΑΤ, 2018).

Επιπλέον, όσον αφορά στο αντικείμενο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής των ερωτηθέντων παρατηρήθηκε σε εκείνες που είχαν αντικείμενο την ευρεία ενότητα που περιελάμβανε λογιστική, διοίκηση επιχειρήσεων, διαφήμιση, ασφαλίσεις, νομικά και δραστηριότητες γραφείου (17,5%), ενώ μεγάλα ποσοστά καταγράφηκαν στις ανθρωπιστικές επιστήμες και τέχνες (15,1%), στις ξένες γλώσσες (13%) και στις υπηρεσίες (15%). Επιπλέον, τα άτομα που είχαν ολοκληρώσει έως κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρακολούθησαν κατά κύριο λόγο εκπαίδευση με αντικείμενο τη γεωργία και την κτηνιατρική (28%), ενώ τα άτομα με τριτοβάθμια εκπαίδευση παρακολούθησαν προγράμματα λογιστικής, διοίκησης επιχειρήσεων, διαφήμισης, ασφαλίσεις, νομικών και δραστηριοτήτων γραφείου (22,4%). Αναφορικά με την ηλικία, τα μεγαλύτερα άτομα παρακολούθησαν συχνότερα προγράμματα με θέματα ανθρωπιστικών σπουδών και τέχνες (31,7%), ενώ τα νεότερα άτομα παρακολούθησαν προγράμματα με θέματα υπηρεσιών (22,8%) (ΕΛΣΤΑΤ, 2018).

Κύπρος

Σύμφωνα με την έρευνα της Κυπριακής Στατιστικής Αρχής (ΚΥΣΤΑΤ, 2020) με τίτλο «Στατιστικές της Εκπαίδευσης 2017-2018», προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα: Οι εγγραφές στα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης μειώθηκαν από 12.141 το 2016/2017, σε 11.715 το 2017/2018, από τους οποίους οι 6.611 ήταν μαθητές σχολών

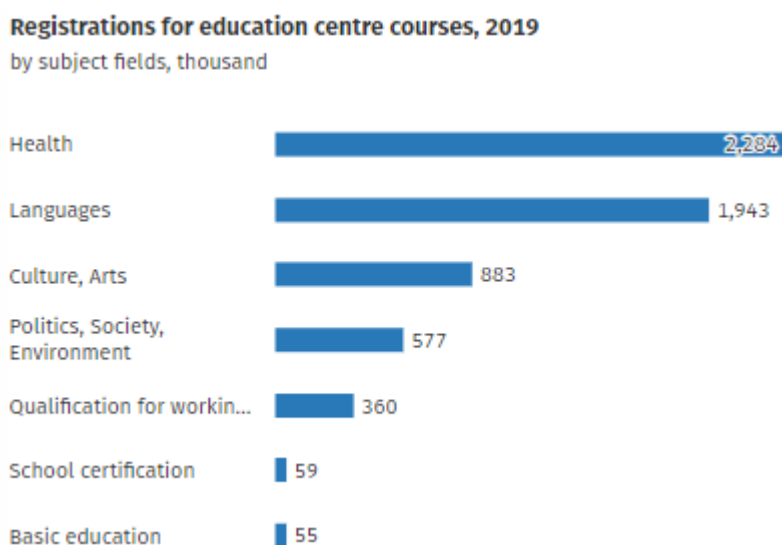
Μέσης εκπαίδευσης. Στη Νέα Σύγχρονη Μαθητεία οι εγγραφές παρέμειναν ίδιες, στις 238. Στα απογευματινά και βραδινά τμήματα των Τεχνικών Σχολών, οι εγγραφές μειώθηκαν από 1.040 το 2016/2017 σε 807 το 2017/2018. Οι εγγραφές στα Επιμορφωτικά Κέντρα επίσης μειώθηκαν από 25.198 το 2016/2017 σε 22.602 το 2017/2018. Κατά το 2017/2018 τα προγράμματα της ΑνΑΔ παρακολούθησαν συνολικά 54.446 μαθητευόμενοι, έναντι 45.568 το 2016/2017. Στο Κέντρο Παραγωγικότητας συμμετείχαν 1.346 μαθητευόμενοι το 2017/2018, έναντι 733 το 2016/2017, ενώ οι συμμετέχοντες στα προγράμματα της Ακαδημίας Δημόσιας Διοίκησης ήταν 7.108 το 2017 έναντι 4.246 το 2016. Τέλος, από τους απόφοιτους των σχολείων της Μέσης Ανώτερης εκπαίδευσης (8.845), το 14,6% ανήκε στην Τεχνική/Επαγγελματική Κατεύθυνση, ενώ το ποσοστό την προηγούμενη χρονιά ήταν 15,3%. Παρατηρείται, δηλαδή, μια μείωση στο ποσοστό των συμμετοχών που αφορά στην τυπική εκπαίδευση (αρχική ΕΕΚ) και αύξηση στο ποσοστό των συμμετεχόντων στην μη τυπική εκπαίδευση (συνεχιζόμενη ΕΕΚ).

Σε μια άλλη έρευνα της ΚΥΣΤΑΤ (2018) η οποία διερεύνησε την συμμετοχή του πληθυσμού ηλικίας 25-64 χρονών σε δραστηριότητες μάθησης, τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης το 2016, βρέθηκε ότι η συνολική συμμετοχή των ερωτηθέντων ανέρχεται στο 48,1%, από τους οποίους οι άνδρες αποτελούσαν το 56,6% και οι γυναίκες το 40,4%. Αναλυτικότερα, η συμμετοχή σε δραστηριότητες τυπικής εκπαίδευσης ανήλθε σε ποσοστό 3% (3,1% οι άνδρες και 2,9% οι γυναίκες), ενώ η συμμετοχή σε δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης ανήλθε στο 47,2% (55,6% οι άνδρες και 39,4% οι γυναίκες). Οι συμμετέχοντες με επίπεδο μόρφωσης την τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούσαν την πλειοψηφία (64,2%) σε δραστηριότητες τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης. Τέλος, όσον αφορά στη συμμετοχή σε δραστηριότητες άτυπης μάθησης, αυτή ανήλθε στο εντυπωσιακό ποσοστό 96,1% (94,9% οι άνδρες και 97,1% οι γυναίκες).

Γερμανία

Για την περίπτωση της Γερμανίας επιλέχθηκε η έρευνα της γερμανικής Ομοσπονδιακής Στατιστικής Υπηρεσίας (Destatis, 2022a) για τη συμμετοχή σε μαθήματα ανά θεματικό τομέα στη συνεχιζόμενη ΕΕΚ το 2019. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μεγαλύτερη συμμετοχή έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα «υγείας», και ακολουθούν θεματικές όπως οι «ξένες γλώσσες», «τέχνη και πολιτισμός»,

«πολιτική, κοινωνία και περιβάλλον», «προσόντα για την επαγγελματική ζωή, τεχνολογίες της πληροφορίας, οργάνωση/διοίκηση», «σχολικό απολυτήριο» και τέλος η «βασική εκπαίδευση» (Διάγραμμα 1). Ειδικότερα, τα τελευταία στοιχεία για την συνεχιζόμενη ΕΕΚ στη Γερμανία δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες φτάνουν στους 6,2 εκατ., με 4,4 εκατ. από αυτούς να είναι εργαζόμενοι στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, ενώ το ποσοστό των εταιρειών που προσφέρουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ανέρχεται στο 77,2% (Destatis, 2022b).



Διάγραμμα 1: Συμμετοχή σε μαθήματα στη συνεχιζόμενη ΕΕΚ, 2019

Πηγή: Destatis, 2020a

Από την ανάκτηση στοιχείων σχετικά με τη μαθητεία κατά τα έτη 2018-2019 ανά φύλο και εθνικότητα, προέκυψε ότι οι εγγραφές είναι σε σταθερό επίπεδο, με τους άνδρες εγγεγραμμένους να είναι περισσότεροι από τις γυναίκες και μάλιστα όσον αφορά την εθνικότητα, αυτοί είναι στην πλειοψηφία Γερμανοί (Destatis, 2022c). Επίσης, σύμφωνα με έρευνα της Destatis το 2020, προέκυψε ότι το 52,3% των επιχειρήσεων συνολικά προσφέρουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Από αυτές, εκείνες που ανήκουν στους τομείς «Χρηματοοικονομικές και ασφαλιστικές δραστηριότητες», «Πληροφορία και επικοινωνίες», Παροχή καταλύματος και επισιτιστικές δραστηριότητες» και «Παροχή ενέργειας και νερού», παρέχουν στην πλειοψηφία τους επαγγελματική κατάρτιση, ενώ εκείνες που ανήκουν στους τομείς «Εξόρυξη και λατόμευση», «Δραστηριότητες ακινήτων», «Κατασκευές», «Μεταφορές και αποθήκευση» και «Παροχή καταλύματος και επισιτιστικές δραστηριότητες» εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με τις πρώτες.

Επιπλέον, όλες οι επιχειρήσεις απάντησαν πως προσφέρουν περισσότερο άλλες μορφές συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης απ' ότι σεμινάρια (Destatis, 2022d).

Σουηδία

Για την περίπτωση της Σουηδίας επιλέχθηκε η έρευνα της SCB (2019) που αφορά στη συμμετοχή στην εκπαίδευση του ενήλικου πληθυσμού κατά φύλο, ηλικία και τύπο σπουδών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άνδρες σε γενικές γραμμές έχουν μεγαλύτερη αριθμητική συμμετοχή από τις γυναίκες στην εκπαίδευση ενηλίκων, με εξαίρεση ορισμένες ηλικιακές ομάδες, όπως αυτή των 35-44 ετών. Όσον αφορά στον τύπο σπουδών, μεγαλύτερη συμμετοχή εμφανίζει η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ακολουθούν κατά φθίνουσα σειρά η τριτοβάθμια εκπαίδευση, άλλο είδος εκπαίδευσης και η δημοτική εκπαίδευση ενηλίκων. Οι ηλικίες 15 και 65+ δεν συμμετέχουν καθόλου σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ η ηλικιακή ομάδα 35-44 ετών έχει την μεγαλύτερη συμμετοχή σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικίες και ακολουθεί η ομάδα 16-19 ετών. Χαμηλότερη συμμετοχή έχει η ηλικιακή ομάδα 55-64 ετών.

Η επόμενη έρευνα της SCB (2020a) παρέχει στοιχεία για τη συμμετοχή στην ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση ανά φύλο και μορφή προγράμματος. Συγκεκριμένα, από τη μελέτη του πίνακα αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι οι άνδρες συμμετέχουν συνολικά σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες στην ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση (12,2% έναντι 6,6%) και μάλιστα οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επέλεξαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ποσοστό 10,9% έναντι του ποσοστού 8,6% που συμμετείχε σε προγράμματα παραδοσιακής μορφής.

Επίσης, αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορά στο βαθμό συμμετοχής και στον δείκτη ολοκλήρωσης προγραμμάτων πολιτισμού και καλών τεχνών ανά φύλο, ηλικία και θέμα (SCB, 2020b). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικία που συμμετέχει περισσότερο σε τέτοιου είδους προγράμματα είναι οι 24 ετών, ακολουθούν οι μεγαλύτεροι των 45 ετών και η ηλικιακή ομάδα 25-29 ετών, ενώ μικρότερη συμμετοχή έχει η ηλικιακή ομάδα 40-44 ετών. Όσον αφορά στο δείκτη ολοκλήρωσης, ο μεγαλύτερος αντιστοιχεί στην ηλικιακή ομάδα 45+ και ακολουθούν οι ομάδες 40-44 ετών, 35-30 κ.ο.κ. Γενικότερα, παρατηρείται μια τάση μείωσης του δείκτη ολοκλήρωσης όσο μειώνεται η ηλικία. Τα είδη προγραμμάτων που

περιλαμβάνονται στην έρευνα είναι τρία και κατατάσσονται κατά φθίνουσα σειρά συμμετοχής ως εξής: προπαρασκευαστικά προγράμματα στον τομέα των καλών τεχνών, προγράμματα στον τομέα της πολιτιστικής κληρονομιάς και επαγγελματικά προγράμματα στον τομέα των καλών τεχνών και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Μεγαλύτερο δείκτη ολοκλήρωσης έχουν τα προγράμματα στον τομέα της πολιτιστικής κληρονομιάς, ακολουθούν τα επαγγελματικά προγράμματα στον τομέα των καλών τεχνών και της πολιτιστικής κληρονομιάς, ενώ τελευταία έρχονται τα προπαρασκευαστικά μαθήματα στον τομέα των καλών τεχνών. Όσον αφορά στο φύλο, οι γυναίκες έχουν πολύ μεγαλύτερη συμμετοχή σε αυτά τα προγράμματα σε σχέση με τους άνδρες και μάλιστα οι ηλικίες που συμμετέχουν περισσότερο στο γυναικείο φύλο είναι 24 ετών και 45+, ενώ στους άνδρες μεγαλύτερη συμμετοχή έχουν άτομα ηλικίας 24 ετών. Μια τελευταία διάκριση αφορά στον αριθμό συμμετοχής των γυναικών, ο οποίος κατά φθίνουσα σειρά διαμορφώνεται ως εξής: προπαρασκευαστικά προγράμματα στον τομέα των καλών τεχνών, προγράμματα στον τομέα της πολιτιστικής κληρονομιάς και επαγγελματικά προγράμματα στον τομέα των καλών τεχνών και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Στους άνδρες, τα αντίστοιχα προγράμματα είναι προπαρασκευαστικά προγράμματα στον τομέα των καλών τεχνών, επαγγελματικά προγράμματα στον τομέα των καλών τεχνών και της πολιτιστικής κληρονομιάς και προγράμματα στον τομέα της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Σύγκριση

Ο βαθμός συμμετοχής σε προγράμματα ενηλίκων διαπιστώνεται με βάση την ευρωπαϊκής εμβέλειας έρευνα της Eurostat (2022a) που αφορά στη συμμετοχή των ενηλίκων στην μάθηση, ηλικίας 25-64 ετών. Η επιλογή της συγκεκριμένης έρευνας έγινε διότι είναι η πιο πρόσφατη, αφορά αντιπροσωπευτική ομάδα του πληθυσμού και καθιστά την σύγκρισή μας έγκυρη. Τα αποτελέσματα των επιμέρους σχετικών εθνικών ερευνών που συλλέχθηκαν και αναφέρονται παραπάνω βοηθούν στο σχηματισμό μιας πιο λεπτομερούς και αντικειμενικής άποψης για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ σε κάθε μια από τις εξεταζόμενες χώρες.

Για την Ελλάδα, λοιπόν, τα αποτελέσματα στο πέρασμα των χρόνων, από το 2014 έως το 2021, έδειξαν ότι κατά το διάστημα 2014-2015 η συμμετοχή ήταν σταθερή, ενώ από το 2016-2020 παρουσίασε αυξομειώσεις κοντά στο 1%, με την τελευταία

μέτρηση το 2021 να δείχνει μείωση της συμμετοχής σε ποσοστό 3,5%. Στην Κύπρο, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα από το 2014 έως το 2020 ακολούθησε μια πτωτική πορεία, με εξαίρεση το έτος 2015 που παρουσιάστηκε μια ελαφριά άνοδο της τάξεως του +0,4% σε σχέση με το προηγούμενο έτος. Η τελευταία μέτρηση το 2021 δείχνει ένα ποσοστό συμμετοχής 9,7%, σχεδόν διπλάσιο (+5%) σε σχέση με το 2020. Η συμμετοχή των ενηλίκων στη μάθηση στη Γερμανία είχε μια ανοδική πορεία έως και το 2016 και από εκεί και έπειτα το ποσοστό αυτό έπεσε στο 8,2% το 2018, παραμένοντας σταθερό το 2019, ενώ σημείωσε περαιτέρω πτώση στο 7,7% το 2020 μένοντας σταθερό και το 2021. Τέλος, η συμμετοχή των σουηδών στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει ολοένα και αυξητική πορεία από το 2013 έως το 2019, με εντυπωσιακό ποσοστό το 2019 (34,3%), το οποίο μειώθηκε τον επόμενο χρόνο στο 28,6% για να επανέλθει σε ακόμη μεγαλύτερα επίπεδα το 2021 (34,7%). Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα αυξημένο ήδη από το 2013 σε σχέση με το ποσοστό συμμετοχής άλλων χωρών. Καταλήγοντας, λοιπόν και με βάση την τελευταία μέτρηση του 2021, η κατάταξη των χωρών κατά φθίνον ποσοστό συμμετοχής είναι: Σουηδία (34,7%), Γερμανία (9,7%), Κύπρος (9,7%) και Ελλάδα (3,5%).

Πίνακας 3: Συμμετοχή ενηλίκων στη μάθηση, 25-64 ετών

IT	TIME	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
GEO ↓									
Cyprus		7.1	7.5	6.9	6.9	6.7	5.9	4.7	9.7 (b)
Germany (until 1990 former territory of the FRG)		8.0	8.1	8.5	8.4	8.2	8.2	7.7 (b)	7.7 (b)
Greece		3.2	3.3	4.0	4.5	4.5	3.9	4.1	3.5 (b)
Sweden		9.2	29.4	29.6	30.4	31.4 (b)	34.3	28.6	34.7 (b)

Πηγή: Eurostat, 2022a

Επιχειρώντας τη διατύπωση περαιτέρω συμπερασμάτων συγκεντρωτικά, σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, μπορούμε να πούμε ότι για την Ελλάδα τα άτομα ηλικίας άνω των 34 ετών, όπως και τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει έως κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχουν πολύ μικρό ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΜ. Μάλιστα, το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών σε προγράμματα του μη τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι υψηλότερο από αυτό των ανδρών, όπως επίσης των απασχολούμενων από των ανέργων και των μη ενεργών ατόμων. Το αντικείμενο των προγραμμάτων με τη μεγαλύτερη απήχηση είναι η ενότητα που περιλαμβάνει «λογιστική, διοίκηση επιχειρήσεων, διαφήμιση, ασφαλίσεις, νομικά και

δραστηριότητες γραφείου» (17,5%) ενώ μεγάλο ποσοστό αφορά και τις «ανθρωπιστικές επιστήμες και τέχνες» (15,1%), τις «ξένες γλώσσες» (13%) και τις «υπηρεσίες» (15%). Οι κάτοχοι επιπέδου έως κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρακολούθησαν κατά κύριο λόγο εκπαίδευση με αντικείμενο τη «γεωργία και την κτηνιατρική» (28%) ενώ τα άτομα με τριτοβάθμια εκπαίδευση παρακολούθησαν προγράμματα «λογιστικής, διοίκησης επιχειρήσεων, διαφήμισης, ασφαλίσεις, νομικών και δραστηριοτήτων γραφείου» (22,4%). Αντίστοιχα, μεγαλύτερης ηλικίας άτομα παρακολούθησαν συχνότερα προγράμματα με θέματα «ανθρωπιστικών σπουδών και τέχνες» (31,7%) ενώ τα νεότερα παρακολούθησαν προγράμματα «υπηρεσιών» (22,8%) (ΕΛΣΤΑΤ, 2018).

Στην Κύπρο, το διάστημα 2018/19 παρατηρείται μια μείωση στο ποσοστό των συμμετοχών που αφορά στην τυπική εκπαίδευση (αρχική ΕΕΚ) και αύξηση στο ποσοστό των συμμετεχόντων στην μη τυπική εκπαίδευση (συνεχιζόμενη ΕΕΚ) (ΚΥΣΤΑΤ, 2020), ενώ το 2016 η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΜ ήταν 48,1% με τους άνδρες να είναι περισσότεροι από τις γυναίκες. Επιπλέον, η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης είναι συντριπτικά μεγαλύτερη από τη συμμετοχή σε προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες με επίπεδο μόρφωσης την τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούσαν την πλειοψηφία με ποσοστό 64,2% σε δραστηριότητες τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης. Αναφορικά με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες άτυπης μάθησης, αυτή ανέρχεται στο εντυπωσιακό ποσοστό 96,1% των ερωτηθέντων (ΚΥΣΤΑΤ, 2018).

Στη Γερμανία, μεγαλύτερη συμμετοχή έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα «υγείας» και ακολουθούν θεματικές όπως οι «ξένες γλώσσες», «τέχνη και πολιτισμός», «πολιτική, κοινωνία και περιβάλλον», «προσόντα για την επαγγελματική ζωή, τεχνολογίες της πληροφορίας, οργάνωση/διοίκηση», «σχολικό απολυτήριο» και τέλος η «βασική εκπαίδευση» (Destatis, 2022b). Στη μαθητεία, οι άνδρες εγγεγραμμένοι είναι περισσότεροι από τις γυναίκες, το σχολικό έτος 2018/19 (Destatis, 2022c), ενώ στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση ισχύει ότι οι επιχειρήσεις που ανήκουν στους τομείς «Χρηματοοικονομικές και ασφαλιστικές δραστηριότητες», «Πληροφορία και επικοινωνίες», Παροχή καταλύματος και επισιτιστικές δραστηριότητες» και «Παροχή ενέργειας και νερού», παρέχουν στην πλειοψηφία τους επαγγελματική κατάρτιση, ενώ εκείνες που ανήκουν στους τομείς «Εξόρυξη και λατόμευση», «Δραστηριότητες ακινήτων», «Κατασκευές», «Μεταφορές και

αποθήκευση» και «Παροχή καταλύματος και επισιτιστικές δραστηριότητες» εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με τις πρώτες (Destatis, 2022d).

Τέλος, στη Σουηδία, οι άνδρες σε γενικές γραμμές, έχουν μεγαλύτερη αριθμητική συμμετοχή από τις γυναίκες στην εκπαίδευση ενηλίκων, με εξαίρεση ορισμένες ηλικιακές ομάδες, όπως αυτή των 35-44 ετών. Όσον αφορά στον τύπο σπουδών, μεγαλύτερη συμμετοχή εμφανίζει η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ακολουθούν κατά φθίνουσα σειρά η τριτοβάθμια εκπαίδευση, άλλο είδος εκπαίδευσης και η δημοτική εκπαίδευση ενηλίκων. Οι ηλικίες 15 και 65+ δεν συμμετέχουν καθόλου σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ η ηλικιακή ομάδα 35-44 ετών έχει την μεγαλύτερη συμμετοχή σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικίες και ακολουθεί η ομάδα 16-19 ετών. Χαμηλότερη συμμετοχή έχει η ηλικιακή ομάδα 55-64 ετών (SCB, 2019). Οι άνδρες συμμετέχουν συνολικά σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες στην ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση (12,2% έναντι 6,6%) και μάλιστα οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επέλεξαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ποσοστό 10,9% έναντι 8,6% που συμμετείχε σε προγράμματα παραδοσιακής μορφής (SCB, 2020a). Η ηλικία που συμμετέχει περισσότερο σε τέτοιου είδους προγράμματα είναι οι 24 ετών, ακολουθούν οι μεγαλύτεροι των 45 ετών και η ηλικιακή ομάδα 25-29 ετών, ενώ μικρότερη συμμετοχή έχει η ηλικιακή ομάδα 40-44 ετών. Παρατηρείται μια τάση μείωσης του δείκτη ολοκλήρωσης, όσο μειώνεται η ηλικία. Τα είδη προγραμμάτων που περιλαμβάνονται στην έρευνα είναι τρία και κατατάσσονται κατά φθίνουσα σειρά συμμετοχής ως εξής: προπαρασκευαστικά προγράμματα στον τομέα των καλών τεχνών, προγράμματα στον τομέα της πολιτιστικής κληρονομιάς και επαγγελματικά προγράμματα στον τομέα των καλών τεχνών και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Τέλος, οι γυναίκες έχουν πολύ μεγαλύτερη συμμετοχή σε αυτά τα προγράμματα σε σχέση με τους άνδρες και μάλιστα οι ηλικίες που συμμετέχουν περισσότερο στο γυναικείο φύλο είναι 24 ετών και 45+, ενώ στους άνδρες μεγαλύτερη συμμετοχή έχουν άτομα ηλικίας 24 ετών (SCB, 2020b).

2.2.3 Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (NQF) και επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης

Σε αυτό σημείο θα αναφερθούν οι βασικές ημερομηνίες που σχετίζονται με τη δημιουργία NQF σε σχέση με την ημερομηνία της σχετικής Σύστασης του Συμβουλίου της Ευρώπης το 2008 και την εναρμόνισή του με το EQF, καθώς και πληροφορίες για την ύπαρξη ή μη ολοκληρωμένου εθνικού συστήματος αναγνώρισης των προσόντων που αποκτήθηκαν μέσω της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, για κάθε χώρα ξεχωριστά (ως αποτέλεσμα της Σύστασης του Συμβουλίου το 2012), με σκοπό να συγκριθεί κυρίως ο χρόνος αντίδρασής τους στις συστάσεις του συμβουλίου για κατάρτιση τέτοιων συστημάτων.

Ελλάδα

Τον Φεβρουάριο του 2013 διατυπώθηκε πρόταση του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) για το Ελληνικό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΛΠΠ). Το διάστημα Μάιος 2013 - Ιανουάριος 2014 πραγματοποιήθηκε περιγραφή των τύπων προσόντων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και της αρχικής ΕΕΚ καθώς και ανάλυση των προδιαγραφών τους από ομάδες εργασίας. Από τον Αύγουστο έως τον Νοέμβριο του 2013 ξεκίνησαν οι διαδικασίες αντιστοίχισης του ΕΠΠ με το ΕΛΠΠ και στις 31 Μαρτίου 2014 η έκθεση αντιστοίχισης του ΕΛΠΠ με το ΕΠΠ εγκρίθηκε στο πλαίσιο της 24ης Συνεδρίασης της Συμβουλευτικής Ομάδας για το ΕΠΠ στο Βέλγιο. Τελικά, στις 2 Δεκεμβρίου 2015 η διαδικασία αυτή ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο της 33ης Συνεδρίασης της Συμβουλευτικής Ομάδας για το ΕΠΠ στο Βερολίνο (ΕΟΠΠΕΠ, 2016).

Ωστόσο, όσον αφορά στην επικύρωση της μη-τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, δεν υπάρχει ένα ολοκληρωμένο εθνικό πλαίσιο, ούτε νομικό, ούτε έχουν αναπτυχθεί συστηματικά εργαλεία για την τεκμηρίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που αποκτώνται μέσω της μη-τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης εκπαίδευσης και μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί ορισμένες διαδικασίες πιστοποίησης από τον ΕΟΠΠΕΠ (Ν. 4115/2013²³), ο οποίος έχει την αρμοδιότητα

²³ Νόμος 4115/2013 – ΦΕΚ 24/Α/30-1-2013: Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις.

πιστοποίησης των εισροών και των αποτελεσμάτων της άτυπης μάθησης. Σε συνεργασία με την αγορά εργασίας ως προς τις προτεραιότητες που πρέπει να τεθούν και σε σύνδεση με την πιστοποίηση εισροών, ο ΕΟΠΠΕΠ μέσω του προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού» υλοποιεί ως δικαιούχος το έργο «Ανάπτυξη του Εθνικού Συστήματος Πιστοποίησης Εκροών Μη Τυπικής Εκπαίδευσης και Άτυπης Μάθησης» με συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και εθνικών πόρων (ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ, 2018), διαμορφώνει το κανονιστικό πλαίσιο αναγνώρισης και πιστοποίησης των προσόντων που αποκτώνται μέσω μη-τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης, πιστοποιεί συγκεκριμένα προσόντα και αδειοδοτεί ανεξάρτητους φορείς που πιστοποιούν προσόντα που προσδιορίζονται βάσει των αναγκών και προτεραιοτήτων της αγοράς εργασίας²⁴. Συγκεκριμένα, χορηγεί άδειες στους παρόχους μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (τόσο της αρχικής όσο και της συνεχιζόμενης) βάσει ποιοτικών κριτηρίων και προτύπων και παρέχει πιστοποίηση δεξιοτήτων για το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα προγράμματα. Παρέχει επίσης τη διαπίστευση των επαγγελματικών προτύπων και προτύπων προγραμμάτων σπουδών σε συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους.

Τέλος, με βάση τα διαπιστευμένα επαγγελματικά προσόντα, σχεδιάζει την ανάπτυξη πρότυπων και πιστωτικών μονάδων για τα αρθρωτά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Eurydice, 2020β). Σύμφωνα με τον ΕΟΠΠΕΠ, λοιπόν, η ανάπτυξη του Εθνικού Συστήματος Πιστοποίησης εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, θα πρέπει να διέπεται από αρχές, όπως αυτές της διασφάλισης του σχεδιασμού του ως προϊόντος κοινωνικής συμφωνίας, της νομοθετικής ρύθμισης για τη θεσμική κατοχύρωσή του με τη διασφάλιση της κοινωνικής συναίνεσης, ώστε να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας, της πιστοποίησης των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού που προέρχονται από τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση, συνδεδεμένων άρρηκτα με την εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση και την απασχόληση κ.λπ. Οι προτεραιότητες που τέθηκαν στο πεδίο της πιστοποίησης της μη τυπικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Ν.4186/2013²⁵, του συστήματος πιστοποίησης που εφαρμόζει ο ΕΟΠΠΕΠ στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης αποδίδεται στην πιστοποίηση προσόντων και την απονομή «Πτυχίου Ειδικότητας Επιπέδου 4» στους

²⁴ Διαθέσιμο στο: <https://www.eoppep.gr/index.php/el/qualification-certificate/introductionepp>

²⁵ Νόμος 4186/2013 – ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013: Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.

αποφοίτους της «Τάξης Μαθητείας» του ΕΠΑΛ, στην πιστοποίηση των αποφοίτων φορέων μη τυπικής εκπαίδευσης, παλαιού τύπου επαγγελματικών σχολών (κατώτερες τεχνικές σχολές, μέσες σχολές εργοδηγών) και της επαγγελματικής κατάρτισης επαγγελματιών, που δεν διαθέτουν αναγνωρισμένο επαγγελματικό τίτλο, στην πιστοποίηση Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης και απονομή «Πτυχίου Ειδικότητας Επιπέδου 4» των αποφοίτων όλων των ειδικοτήτων ΣΕΚ και ΙΕΚ και τέλος, στην πιστοποίηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) και της γραφής Braille (Eurydice, 2020β).

Κύπρος

Η ανάπτυξη Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (NQF) που προωθεί την αναγνώριση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων που αποκτήθηκαν στην Κύπρο αποτέλεσε προτεραιότητα της κυβέρνησης και δέσμευση της Κύπρου έναντι της ΕΕ και είχε συμπεριληφθεί στο Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση, στο Σχέδιο Δράσης Στρατηγικής της Λισαβόνας, καθώς και στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Απασχόληση, Ανθρώπινο Κεφάλαιο και Κοινωνική Συνοχή 2007-2013» (Eurydice, 2020b). Για τη διευκόλυνση της διαδικασίας, το υπουργικό συμβούλιο ενέκρινε τη σύσταση εθνικής επιτροπής που αποτελείται από τους γενικούς διευθυντές του ΥΠΑΝ (Πρόεδρος), του ΥΕΚΑ και της ΑνΑΔ (ΚΥΑ υπ' αριθ. 67.445 της 09/07/2008).

Τον Φεβρουάριο του 2009 η εθνική επιτροπή διόρισε τεχνική επιτροπή, η οποία αφού εξέτασε τα παραδείγματα και τις ορθές πρακτικές άλλων ευρωπαϊκών χωρών, συνέταξε ενδιάμεση έκθεση για την ανάπτυξη του Κυπριακού Πλαισίου Προσόντων (ΚΠΠ). Η έκθεση ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2012 και αποτελεί τη βάση για περαιτέρω διαβούλευση με τους ενδιαφερόμενους φορείς και άλλα εμπλεκόμενα μέρη. Το ΚΠΠ έχει συσχετιστεί με το ΕΠΠ (08/02/2017) στο πλαίσιο της 39ης Συνεδρίας της Συμβουλευτικής Ομάδας του ΕΠΠ (EQF Advisory Group) στις Βρυξέλλες. Η ΑνΑΔ., ως αρμόδιο όργανο για τη ρύθμιση και απονομή των Επαγγελματικών Προσόντων στην Κύπρο, καθιέρωσε και εφάρμοσε από το 2007 το SVQ, του οποίου τα προσόντα ενσωματώνονται στο ΚΠΠ. Το SVQ έχει τις εξής κύριες λειτουργίες: (α) την ανάπτυξη προτύπων επαγγελματικών προσόντων (StVQs), (β) την αξιολόγηση και την πιστοποίηση των υποψηφίων και (γ) την ενίσχυση της αναγνώρισης και της επικύρωσης της προηγούμενης μάθησης μέσω της σύνδεσης με

την εκπαίδευση και κατάρτιση. Τα StVQs αποτελούνται από μονάδες και κάθε μονάδα αναλύεται σε στοιχεία. Ένα στοιχείο αποτελείται από: τίτλο, κριτήρια απόδοσης (πρότυπα απόδοσης), εύρος επιτευγμάτων και γνώση (βασικές γνώσεις για τη στήριξη της ικανής απόδοσης). Η ανάπτυξή τους βασίστηκε σε συγκεκριμένα επίπεδα ικανοτήτων που κυμαίνονται από το χαμηλότερο επίπεδο 1 έως το υψηλότερο επίπεδο 4, που αντιστοιχεί στα επίπεδα 3 έως 6 στο ΚΠΠ. Από τον Μάιο του 2016, για τη διευκόλυνση της συγκρισιμότητας μεταξύ των προσόντων SVQ και των άλλων προσόντων στο ΚΠΠ, η ΑνΑΔ έχει υιοθετήσει το σύνολο των 8 περιγραφικών επιπέδων του ΕΠΠ και αποφάσισε ότι, προς το παρόν, τα StVQs θα αναπτυχθούν στα επίπεδα 2 έως 7 (ΥΠΑΝ, 2018).

Επιπλέον, το ΥΠΑΝ (Γραφείο Ευρωπαϊκών και Διεθνών Υποθέσεων) κατά την περίοδο 2014-2020 υλοποιεί έργο που συγχρηματοδοτείται από το ΕΚΤ και την Κυπριακή Δημοκρατία με θέμα «Θέσπιση Μηχανισμών για την επικύρωση της Μη Τυπικής και Άτυπης Μάθησης», με σκοπό τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός Εθνικού Σχεδίου Δράσης, το οποίο δίνει στους πολίτες τη δυνατότητα επικύρωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που απέκτησαν μέσω μη τυπικής και άτυπης μάθησης, απόκτησης προσόντων με βάση τις επικυρωμένες εμπειρίες μη τυπικής και άτυπης μάθησης και αξιοποίησης της πιλοτικής εφαρμογής του μηχανισμού για την επικύρωση της μάθησης που απέκτησαν στους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, του εθελοντισμού και της νεολαίας. Επιπλέον, το έργο αυτό ωφελεί ιδιαίτερα τις μειονεκτικές ομάδες (π.χ. άνεργοι, άτομα μειωμένων προσόντων κ.ά.), διότι μέσω της επικύρωσης εντείνεται η συμμετοχή τους στη ΔΒΜ και διευκολύνεται η πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας. Όσον αφορά στο ιστορικό προώθησης του έργου, η θέσπιση μηχανισμών επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης οφείλεται στην πρόταση στο Υπουργικό Συμβούλιο από το ΥΠΑΝ, με στόχο τη σύσταση Επιτροπής για την υλοποίηση της Σύστασης για τη Θέσπιση των μηχανισμών αυτών και η οποία εγκρίθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2013. Με βάση την πρόταση αυτή, το ΥΠΑΝ συντόνισε τις διαδικασίες εκπόνησης του Εθνικού Σχεδίου Δράσης, το οποίο καλύπτει διάφορους τομείς επικύρωσης και μάλιστα αναμένεται ότι η πιλοτική εφαρμογή και η αξιολόγησή του θα δώσει χρήσιμες πληροφορίες και κατευθύνσεις για την ολική εφαρμογή μηχανισμών επικύρωσης από την Κυπριακή Δημοκρατία²⁶. Τον Οκτώβριο του 2018 το Υπουργικό Συμβούλιο ενέκρινε το Εθνικό

²⁶ Διαθέσιμο στο: http://www.moec.gov.cy/esperina_scholeia/epikyrosi_typikis_atypis_mathisis.html

Σχέδιο Δράσης για τη θέσπιση μηχανισμών επικύρωσης μη τυπικής και άτυπης μάθησης, με την πιλοτική εφαρμογή του Μηχανισμού, όπως προαναφέρθηκε, να επικεντρώνεται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, τη Νεολαία και τον Εθελοντισμό²⁷. Η πιλοτική εφαρμογή θα ολοκληρωθεί στις 31/12/2023, ημερομηνία κατά την οποία ολοκληρώνεται το συγχρηματοδοτούμενο έργο «Θέσπιση Μηχανισμών Επικύρωσης Μη Τυπικής/Άτυπης Μάθησης και Πιλοτική Εφαρμογή» στο οποίο εντάσσεται (ΥΠΑΝ, 2018). Περαιτέρω πληροφορίες για το πλαίσιο του μηχανισμού επικύρωσης είναι ότι μέσω αυτού δίνεται η δυνατότητα επικύρωσης μαθησιακών αποτελεσμάτων που προήλθαν μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης, γενικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (συμπεριλαμβανομένης της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και της γενικής επιμόρφωσης ενηλίκων), παρακολούθησης προγραμμάτων που διοργανώνονται από οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών, ηλεκτρονικής μάθησης, εργασίας (π.χ. χρήση ΤΠΕ), οικογένειας (π.χ. φροντίδα παιδιών) και ελεύθερου χρόνου (εθελοντισμός, αθλητισμός, πολιτιστικές δραστηριότητες κ.ά.). Μάλιστα, ο προτεινόμενος μηχανισμός επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης συνδέεται με το ΚΠΠ, το Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων (ECVET), το Ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης ακαδημαϊκών μονάδων (ECTS) και το ΣΕΠ της ΑνΑΔ. Ο μηχανισμός επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης θα έχει νομική υπόσταση και θα περιλαμβάνει όργανα και ανθρώπινους πόρους. Ο φορέας επικύρωσης θα εγκατασταθεί στη Λευκωσία, ωστόσο η παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης καθώς και η αξιολόγηση (συμπεριλαμβανομένων των εξετάσεων εφόσον κριθεί αναγκαίο), θα λαμβάνουν χώρα σε 5 πόλεις της Κυπριακής Δημοκρατίας (Λευκωσία, Λεμεσό, Λάρνακα, Πάφο, Παραλίμνι). Τέλος, η εφαρμογή της διαδικασίας επικύρωσης προσόντων στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής, περιλαμβάνει την εφαρμογή των πέντε σταδίων της διαδικασίας επικύρωσης στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής του μηχανισμού, ενώ ο μέσος εκτιμώμενος χρόνος της διαδικασίας επικύρωσης εκτιμάται στους 5 μήνες και αφορά την εφαρμογή και των πέντε σταδίων (ΥΠΑΝ, 2018).

²⁷ Διαθέσιμο στο: http://www.moec.gov.cy/esperina_scholeia/epikyrosi_typikis_atypis_mathisis.html

Γερμανία

Οι πληροφορίες που σχετίζονται με το γερμανικό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων για τη ΔΒΜ (DQR) αντλήθηκαν κυρίως από την αντίστοιχη ενότητα στην πλατφόρμα Eurydice²⁸. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η εκχώρηση των επιπέδων του DQR στα επίπεδα του EQF πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της λεγόμενης διαδικασίας αναφοράς. Η γερμανική έκθεση αναφοράς παρουσιάστηκε τον Δεκέμβριο του 2012 στην συμβουλευτική ομάδα του EQF, το συμβουλευτικό όργανο σε ευρωπαϊκό επίπεδο και εγκρίθηκε από αυτούς. Με την υπογραφή του κοινού ψηφίσματος για το DQR από το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας (BMBF), το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Οικονομίας και Ενέργειας (BMWV), τη Διάσκεψη των Υπουργών Πολιτισμού και τη Διάσκεψη των Υπουργών Οικονομίας, δημιουργήθηκε τον Μάιο 2013 η βάση για την εισαγωγή του DQR. Υπάρχει μια συμφωνία μεταξύ της ομοσπονδιακής κυβέρνησης και των ομοσπονδιακών πολιτειών ότι η εκχώρηση τίτλων και πτυχίων σε επίπεδα δεν αντικαθιστά το υπάρχον σύστημα επίσημης άδειας πρόσβασης. Η ανάθεση βασίζεται στην προϋπόθεση ότι κάθε επίπεδο προσόντων μπορεί καταρχάς να επιτευχθεί σε διαφορετικές εκπαιδευτικές διαδρομές. Η επίτευξη ενός επιπέδου δεν δίνει αυτόματα δικαίωμα πρόσβασης στο επόμενο επίπεδο και αποσυνδέεται από τις συνέπειες της συλλογικής διαπραγμάτευσης και του μισθού. Με το DQR παρουσιάζεται για πρώτη φορά ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει όλα τα προσόντα του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος σε εκπαιδευτικούς τομείς. Το 2017 η κατανομή των γενικών προσόντων αποφασίστηκε από τη διάσκεψη των υπουργών.

Όσον αφορά στη σύσταση του Συμβουλίου της 20ης Δεκεμβρίου 2012 σχετικά με την επικύρωση της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης, το BMBF δημιούργησε την ομάδα εργασίας για την επικύρωση της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης το 2013. Η ομάδα εργασίας, η οποία ολοκλήρωσε τις δραστηριότητές της το 2018, περιελάμβανε όλους τους σχετικούς εταίρους από το ομοσπονδιακό και πολιτειακό επίπεδο, από οργανώσεις εργοδοτών και εργαζομένων, καθώς και άλλους ειδικούς. Τον Νοέμβριο του 2015, το BMBF συμφώνησε την πιλοτική πρωτοβουλία ValiKom²⁹ με το Γερμανικό Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο, προκειμένου να δοκιμαστούν οι προοπτικές στην αγορά εργασίας για άτομα χωρίς πτυχίο. Για το σκοπό αυτό, η

²⁸ Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

²⁹ Διαθέσιμο στο: https://www.validierungsverfahren.de/en/home/?no_cache=1

πρωτοβουλία αναπτύσσει και δοκιμάζει πρότυπα, διαδικασίες και μέσα για τον προσδιορισμό και την επιβεβαίωση επαγγελματικών σχετικών ικανοτήτων με τη συμμετοχή οκτώ επιλεγμένων επιμελητηρίων. Ταυτόχρονα, το έργο είναι ανοιχτό σε όσους αλλάζουν με άτυπες ιστορίες εκπαίδευσης και απασχόλησης που αγωνίζονται για τακτική επαγγελματική κατάρτιση. Το ValiKom είναι επίσης σημαντικό για πρόσφυγες χωρίς επαγγελματικά προσόντα. Ένα από τα καθήκοντα της πρωτοβουλίας είναι η ανάπτυξη μιας κατευθυντήριας γραμμής δράσης με περιγραφή της διαδικασίας, κριτήρια έγκρισης, μέσα, πιστοποιητικό επικύρωσης και συστάσεις. Από τα τέλη του 2015 η ValiKom-Transfer επέκτεινε τις διαδικασίες επικύρωσης σε άλλα επιμελητήρια βιομηχανίας και εμπορίου, επιμελητήρια βιοτεχνίας και για πρώτη φορά σε επιμελητήρια γεωργίας και άλλα επαγγέλματα. Στο τέλος του έργου οι διαδικασίες επικύρωσης θα προσφέρονται για περίπου 30 επαγγέλματα. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της τριετούς προετοιμασίας του έργου «ValiKom» (11/2015-10/2018) η ομάδα του έργου έχει αναπτύξει και δοκιμάσει μια τυποποιημένη διαδικασία με την οποία οι επαγγελματικές δεξιότητες μπορούν να αναγνωριστούν, να αξιολογηθούν και να πιστοποιηθούν. Οι δεξιότητες αξιολογούνται με βάση αναγνωρισμένο (προχωρημένο) επαγγελματικό προσόν. Εάν η διαδικασία επικύρωσης δείχνει ότι ο συμμετέχων έχει όλες τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση του επαγγέλματος αναφοράς, λαμβάνει ένα πιστοποιητικό που τεκμηριώνει την ισοδυναμία με το εν λόγω επάγγελμα³⁰.

Σουηδία

Η νομική βάση που υποστηρίζει το Σουηδικό Πλαίσιο Προσόντων (SeQF) τέθηκε σε ισχύ την 1η Οκτωβρίου 2015 και στο πλαίσιο αυτό η κυβέρνηση αποφάσισε περαιτέρω ότι θα ήταν δυνατόν να συμπεριληφθούν και προσόντα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η προστιθέμενη αξία του SeQF υποστηρίζεται ότι εξαρτάται από την ικανότητά του να αντιμετωπίζει ρητά και να περιλαμβάνει πιστοποιητικά και προσόντα που απονέμονται από ιδιωτικές εταιρείες και οργανώσεις και φορείς του κλάδου. Το SeQF συνδέθηκε με το EQF τον Ιούνιο του 2016. Μετά τη νομική έγκριση του πλαισίου το φθινόπωρο του 2015 τέθηκαν κριτήρια και διαδικασίες για την ένταξη των μη τυπικών προσόντων, ενώ σήμερα το SeQF βρίσκεται σε κατάσταση λειτουργίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σε

³⁰ Διαθέσιμο στο: https://www.validierungsverfahren.de/en/home/?no_cache=1

αντίθεση με άλλα ευρωπαϊκά πλαίσια, το SeQF, από την ίδρυσή του το 2009 έχει θεωρηθεί ως εργαλείο για το άνοιγμα των προσόντων που απονέμονται εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, ιδίως στο δημοφιλή τομέα της εκπαίδευσης ή της εκπαίδευσης ενηλίκων και στην αγορά εργασίας (Cedefop, 2021) Οι πάροχοι προσόντων που δεν έχουν καταταχθεί σε κάποιο επίπεδο από την κυβέρνηση, μπορούν να υποβάλουν αίτηση για κατάταξη στο πλαίσιο από το 2016.

Μεταξύ 2016 και 2018 η Σουηδία σημείωσε σημαντική πρόοδο στην εκπλήρωση των στόχων της σύστασης του 2012 για την επικύρωση της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης η οποία σχετίζεται ιδιαίτερα με την αξιολόγηση και την αναγνώριση της προηγούμενης μάθησης των μεταναστών. Για τον σκοπό αυτό ανατέθηκε στην Εθνική Αντιπροσωπεία Επικύρωσης (που ιδρύθηκε από την ίδια κυβέρνηση το 2015) να αναπτύξει και να προωθήσει μια εθνική πολιτική επικύρωσης, διασφαλίζοντας διαφάνεια, συντονισμό, ποιότητα, αποτελεσματικότητα και ανάθεση ευθύνης σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Στο πλαίσιο βελτίωσης και ανάπτυξης της ποιότητας του συστήματος επικύρωσης, η αντιπροσωπεία δημοσίευσε έκθεση τον Μάιο του 2015, η οποία μεταξύ άλλων κατέληξε στο ότι το σύστημα επικύρωσης στη Σουηδία είναι εξαιρετικά αποκεντρωμένο και, παρόλο που έχει σημειωθεί κάποια πρόοδος, πρέπει να αναπτυχθεί περαιτέρω, να δοθεί δυνατότητα μεταφοράς μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ διαφορετικών προσόντων και να αναπτυχθούν πρότυπα και οδηγίες επικύρωσης για πολλούς τομείς. Το σύστημα αυτό δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί παντού και η χρηματοδότηση της επικύρωσης εξακολουθεί να είναι ανομοιογενής και συχνά χαρακτηρίζεται από βραχυπρόθεσμα, ad hoc μέτρα. Η εργασία επικύρωσης εκτελείται σε συνεργασία με ενδιαφερόμενα μέρη επαγγελματικών φορέων που έχουν γνώση και εμπειρία στην κατασκευή μοντέλων επικύρωσης και, επί του παρόντος, τα μοντέλα έχουν αναπτυχθεί σε 21 τομείς που εκτείνονται σε περίπου 150 επαγγέλματα (Cedefop, 2021).

Η Εθνική Υπηρεσία Ανώτατης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ιδρύθηκε το 2009, με ευθύνη για τη διαχείριση ενός νέου και επαγγελματικά προσανατολισμένου σκέλους της σουηδικής ανώτερης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Από τον Ιανουάριο του 2016, λοιπόν, η απονομή προσόντων ανατίθεται σε φορείς εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος που κατάφεραν να αξιολογήσουν τα προσόντα τους και να λάβουν ένα επίπεδο SeQF, μετά την υποβολή αίτησης στη Σουηδική Εθνική Υπηρεσία για την Ανώτερη Επαγγελματική Εκπαίδευση. Η αναφορά του στο EQF

πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2016, αλλά η οριστική έκθεση αναφοράς δεν έχει ακόμη δημοσιευθεί (Cedefop, 2021).

Σύμφωνα με την Kristensen (2019), η επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης ξεκίνησε ως προσέγγιση από τη δεκαετία του 1990 και από τότε παρουσιάζει συνεχή ανάπτυξη, με αυξανόμενη συμμετοχή σε κρατικό επίπεδο και μια πορεία προς μια εθνική δομή επικύρωσης. Οι διορισμοί της πρώτης Εθνικής Αντιπροσωπείας για την Επικύρωση το 2004-2007 και της Σουηδικής Εθνικής Υπηρεσίας Ανώτατης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης το 2009 σε συντονιστικό ρόλο για διατομεακές εργασίες επικύρωσης, καθώς και ο διορισμός δεύτερης εθνικής αντιπροσωπείας επικύρωσης τον Νοέμβριο του 2015, η οποία εκπροσωπεί σημαντικούς παράγοντες και ενδιαφερομένους που προέρχονται από το τοπίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης, αρμόδιες δημόσιες αρχές και την αγορά εργασίας, αποτελούν σημαντικές εξελίξεις στον τομέα αυτό. Ένα σημαντικό έργο της αντιπροσωπείας ήταν η εκπόνηση εθνικής στρατηγικής για επικύρωση, ένα έργο που ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2017. Η αντιπροσωπεία συνεχίζει τις εργασίες της έως τον Δεκέμβριο του 2019 και δημοσιεύει ετήσια έκθεση -συμπληρωματικά σε όσα αναφέρθηκαν παραπάνω- σχετικά με την πρόοδο που έχει σημειωθεί όσον αφορά την επίτευξη των καθορισμένων στόχων στην εθνική στρατηγική, η οποία παρέχει καθοδήγηση και συμβουλές στην κυβέρνηση σχετικά με θέματα επικύρωσης (Kristensen, 2019).

Η επικύρωση είναι συνήθως δωρεάν στους δικαιούχους στην εκπαίδευση ενηλίκων και συχνά ωφελεί τους μαθητές μέσω της δυνατότητας συντόμευσης της περιόδου σπουδών τους. Ένα άλλο όφελος είναι ότι πολλοί μαθητές επιτυγχάνουν επίσημα πιστωτικά σημεία μετά από μια επικύρωση και τα αποτελέσματα των διαδικασιών της αναγνωρίζονται από τους φορείς και τα ενδιαφερόμενα μέρη, συμπεριλαμβανομένων των εργοδοτών αλλά και των μεταναστών, που αποτέλεσαν επίκεντρο των ρυθμίσεων επικύρωσης λόγω της μεγάλης εισροής τα τελευταία χρόνια. Η επικύρωση θεωρείται ένα σημαντικό εργαλείο στις προσπάθειες ένταξης των μεταναστών στην αγορά εργασίας. Ένα μέτρο που αφορά την ομάδα αυτή είναι τα λεγόμενα «Fast Tracks», που περιλαμβάνουν επικύρωση προηγούμενης μάθησης, τόσο τυπικής όσο και μη τυπικής/άτυπης φύσης, καθώς και αναβάθμιση σε σχέση με τα επαγγελματικά πρότυπα. Τέλος, να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει ένα μόνο μοντέλο για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης που να καλύπτει όλους τους εκπαιδευτικούς

τομείς. Κάθε τομέας έχει αναπτύξει δική του προσέγγιση, διαδικασίες και μεθόδους (Kristensen, 2019).

Από το 2016 η ανάπτυξη επικύρωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί εθνική προτεραιότητα, με την κυβέρνηση να διαθέτει ετήσιο προϋπολογισμό για ανάπτυξη μεθόδων επικύρωσης και αξιολόγησης της προηγούμενης μάθησης. Ο στόχος της πρωτοβουλίας είναι να τεθούν σε εφαρμογή μακροπρόθεσμες δομές για επικύρωση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να ενθαρρυνθεί συνεργασία και εμπιστοσύνη μεταξύ των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εκτέλεση επικύρωσης. Το 2016 και το 2017 η επικύρωση έχει αναπτυχθεί ως ένα συνηθισμένο πρόγραμμα της αγοράς εργασίας στη Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης, στο οποίο χρησιμοποιούνται εγκεκριμένα κλαδικά μοντέλα επικύρωσης που αναπτύχθηκαν από τομεακούς οργανισμούς (Μάιος 2018). Ουσιαστικά, ο στόχος των προγραμμάτων/μοντέλων επικύρωσης δεν είναι πρωτίστως η παροχή στο άτομο ενός επίσημου προσόντος, αλλά η αύξηση της απασχολησιμότητας με την επικύρωση μαθησιακών αποτελεσμάτων σε σχέση με τις ανάγκες δεξιοτήτων που έχουν προσδιοριστεί εντός του κλάδου. Το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπήρξε ένας από τους παράγοντες της ομάδας εμπειρογνομώνων, που έχει οριστεί για να υποστηρίξει την Εθνική Αντιπροσωπεία Επικύρωσης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη χαρτογράφηση δεξιοτήτων (τεκμηρίωση) αφορούν ιδιωτικές πρωτοβουλίες και είναι τα ELD Kompetens και Valideringsforum (Kristensen, 2019).

Η πρωτοβουλία ELD Kompetens αναπτύχθηκε αρχικά για να βοηθήσει τα άτομα να αναγνωρίσουν δεξιότητες και ικανότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διαμονής τους στο εξωτερικό, κυρίως σε σχέση με τις ανταλλαγές νέων και την εθελοντική εργασία. Αποτελείται από ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης που βασίζεται σε υπολογιστή, το οποίο είναι ανοιχτό σε όλους σε ένα δικτυακό τόπο. Από την άλλη, το Valideringsforum είναι ένας ιδιωτικός οργανισμός που μπορεί να βοηθήσει τους παράγοντες - κυρίως οργανισμούς και πρωτοβουλίες που αφορούν σχέδια δράσης για μειονεκτικές ομάδες -- να προσδιορίσουν και να τεκμηριώσουν τις δεξιότητες και ικανότητες που αποκτήθηκαν από τους συμμετέχοντες και χρησιμοποιούν ένα μοντέλο που βασίζεται στο Open College Network (OCN), το οποίο αναπτύχθηκε αρχικά στο Ηνωμένο Βασίλειο (Kristensen, 2019).

Σύγκριση

Συγκεντρωτικά, αυτό που αποκομίζουμε από τα παραπάνω στοιχεία και σύμφωνα με επιπλέον λεπτομέρειες που αναδύθηκαν κατά τη συλλογή των δεδομένων είναι ότι στην ανάπτυξη NQF πρωτοστάτησε η Γερμανία, καθώς ήταν η πρώτη που ξεκίνησε τις διαδικασίες κατάρτισης του. το 2006, δηλαδή δύο έτη νωρίτερα από τη Σύσταση του Συμβουλίου το 2008, αλλά ήταν και η πρώτη που σύνδεσε το NQF της με το ΕΠΠ, το 2012. Η Σουηδία ήταν η πρώτη που ξεκίνησε την ανάπτυξη NQF μετά τη σύσταση, το 2009, και ολοκλήρωσε τις διαδικασίες το 2015, ενώ ένα χρόνο αργότερα (Ιούνιο 2016) ολοκλήρωσε επισήμως την αντιστοίχιση του NQF με το ΕΠΠ. Αντιθέτως, η Ελλάδα ολοκλήρωσε επισήμως την αντιστοίχιση του NQF με το ΕΠΠ τον Δεκέμβριο του 2015, ενώ η ολοκλήρωση του ΕΛΠΠ ανακοινώθηκε τον Ιούλιο του 2013 από τον Υπουργό Παιδείας (ΕΟΠΠΕΠ, 2016), δηλαδή δύο μήνες αργότερα από την επισημοποίηση του DQR. Τέλος, η Κύπρος ξεκίνησε τις διαδικασίες ανάπτυξης του ΚΠΠ το 2012 και τις ολοκλήρωσε το 2016, ενώ η αντιστοίχιση του ΚΠΠ με το ΕΠΠ ολοκληρώθηκε τον Φεβρουάριο του 2017.

Οι διαφορές που εντοπίζονται στη διάρκεια ανάπτυξης, πλαισίων απονομής προσόντων και συστημάτων επικύρωσης ανάμεσα στις υπό εξέταση χώρες οφείλονται στις ιδιαιτερότητες της αγοράς εργασίας της κάθε χώρας, στις διαφορές ανάμεσα στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, αλλά και στις ιδιαιτερότητες της στρατηγικής ανάπτυξης και εφαρμογής που έχουν επιλέξει να καταστρώσουν και εν κατακλείδι των δεδομένων που έχουν στη διάθεση τους (π.χ. διαφορετικός σχεδιασμός, μορφή, ανάγκες, σύστημα διαχείρισης ή ομάδες-στόχοι).

Ειδικότερα, για το κομμάτι της επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης διαπιστώθηκε ότι η Σουηδία είναι πρωτοπόρος, καθώς είχε ξεκινήσει σχετικές διαδικασίες πριν από τη Σύσταση του Συμβουλίου το 2012. Διόρισε την πρώτη Εθνική Αντιπροσωπεία για την Επικύρωση το 2004-2007 και την Σουηδική Εθνική Υπηρεσία Ανώτατης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης το 2009, σε συντονιστικό ρόλο για το σκοπό αυτό. Αυτός είναι ένας λόγος που το σύστημα επικύρωσής της είναι περισσότερο αποκεντρωμένο και σύνθετο, καθώς δεν υπάρχει ένα μόνο σύστημα επικύρωσης, αλλά κάθε εκπαιδευτικός τομέας έχει αναπτύξει το δικό του σύστημα. Επιπλέον, μετά τη Σύσταση του Συμβουλίου το 2012 διόρισε δεύτερη εθνική επιτροπή επικύρωσης το 2015 για το σκοπό αυτό, η οποία ολοκλήρωσε το έργο της το 2017, όμως δεν είχε εφαρμογή σε όλους τους τομείς. Ωστόσο, οι εργασίες της

επιτροπής συνεχίστηκαν έως το 2019 για λόγους ελέγχου και βελτίωσης. Η Σουηδία, με την αποκέντρωση και την πολλαπλότητα των συστημάτων επικύρωσης που επέλεξε να συντηρήσει, επιχείρησε να εκπονήσει ένα εξαιρετικά πολύπλοκο και χρονοβόρο έργο, το οποίο ξεκίνησε πολύ πριν τις υπόλοιπες εξεταζόμενες χώρες και έχει εφαρμοστεί μερικώς μέχρι σήμερα. Από την άλλη πλευρά, η Κύπρος και η Γερμανία εργάστηκαν κατά το ίδιο χρονικό διάστημα περίπου για το σκοπό αυτό (2013-2015) και μάλιστα και στις δύο χώρες προβλέφθηκε πιλοτική εφαρμογή του συστήματος επικύρωσης. Στη Γερμανία είχε τον τίτλο «Valikom» και αναπτύχθηκε μεταξύ 2013-2015, ενώ στην Κύπρο η πιλοτική εφαρμογή του συστήματος επικύρωσης θα διαρκέσει έως τα τέλη του 2023. Μάλιστα, η ιδιαιτερότητα που θεωρείται ως μια θετική κίνηση για την κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική είναι η παράλληλη με το ΚΠΠ ανάπτυξη ενός συστήματος επαγγελματικών προσόντων (SQV), που προσαρτάται σε αυτό και βοηθά στην επικύρωση και την αναγνώριση προσόντων που αποκτήθηκαν από την μη τυπική και άτυπη μάθηση. Επίσης, η Ελλάδα δεν έχει αναπτύξει κάποιο ολοκληρωμένο πλαίσιο, ούτε συστηματικά εργαλεία μέχρι στιγμής για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, παρά μόνο έχει ξεκινήσει κάποιες διαδικασίες, όπως είναι ο νόμος 4115/2013, που ορίζει τον ΕΟΠΠΕΠ ως τον εθνικό φορέα πιστοποίησης των εισροών και των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, καθώς και εργαλεία διασφάλισης ποιότητας, όπως το πλαίσιο ποιοτικής αναβάθμισης της ΔΒΜ, το «π3», με στόχο τον αποτελεσματικό συντονισμό όλων των εμπλεκόμενων φορέων και την ενίσχυση του έργου τους προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας στη ΔΒΜ σε ευθυγράμμιση αφενός με την εθνική πολιτική και αφετέρου με την ευρωπαϊκή στρατηγική «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». Με την εφαρμογή του τίθεται ένα πλαίσιο αρχών για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη ΔΒΜ και παράλληλα παρέχεται στους εμπλεκόμενους φορείς ένα συμπληρωματικό εργαλείο για το σχεδιασμό, την παροχή και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της ΔΒΜ (ΥΥΠΠΕΘ, 2013). Καταλήγοντας, μπορεί να υποστηριχθεί ότι αυτές οι ενέργειες αποτελούν απλώς βασικά μέρη ενός ολοκληρωμένου συστήματος επικύρωσης και όχι το ίδιο το σύστημα.

2.2.4 Βαθμός επένδυσης στη ΔΒΜ

Σε αυτόν τον τομέα σύγκρισης θα γίνει μια αναφορά σε επιλεγμένες πληροφορίες από τα δεδομένα που αφορούν στη χρηματοδότηση της ΔΒΜ, όπως οι πηγές χρηματοδότησης, η δωρεάν ή μη παροχή της δια βίου εκπαίδευσης και η πολιτική χρηματοδότησης για την προσέλκυση και υποστήριξη υποψηφίων εκπαιδευομένων. Επιπλέον, ο βαθμός επένδυσης στη ΔΒΜ θα κριθεί με βάση τελικά την ποσότητα των προσφερόμενων εκπαιδευτικών παροχών, χωρίς αυτό να υπονοεί κάτι για την ποιότητα των προγραμμάτων, καθώς είναι ένας παράγοντας που δεν διαπιστώνεται με αυτό το κριτήριο.

Ελλάδα

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στοιχεία του Eurydice³¹ από το οποίο αντλήθηκε το σύνολο των πληροφοριών για τη χρηματοδότηση της ΔΒΜ στην Ελλάδα, χρηματοδοτούμενους φορείς ΔΒΜ αποτελούν τα Σχολεία Δεύτερης ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ), τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) Ι και ΙΙ, τα οποία μπορεί να ανήκουν στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα. Τα ΑΕΙ που παρέχουν προγράμματα ΔΒΜ χρηματοδοτούνται και από τον τακτικό προϋπολογισμό, αλλά και από ίδιους πόρους. Οι φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης οργανώνουν τμήματα και παρέχουν ειδικότητες σύμφωνα με τις ανάγκες της εθνικής οικονομίας και των περιφερειών, όπως αυτές διαγράφονται μέσα από τις προτάσεις των ενδιαφερομένων μερών, είτε είναι συναφή υπουργεία, είτε επιμελητήρια, σύλλογοι και άλλες σχετικές οργανώσεις. Επίσης, ένα ευρύ φάσμα φορέων υλοποιεί δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από κοινοτικά προγράμματα, όπως η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης με εκπαιδευτικές δράσεις εθνικής εμβέλειας, το ΙΝΕΔΙΒΙΜ που υλοποιεί τα προγράμματα της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης, είναι δικαιούχος αφενός δημόσιων πόρων για τη λειτουργία των ΔΙΕΚ και αφετέρου κοινοτικών πόρων από τα ΕΣΠΑ για τη λειτουργία των ΣΔΕ και των ΚΔΒΜ και οι Δήμοι, που επίσης αναλαμβάνουν την ίδρυση και λειτουργία ΚΔΒΜ.

³¹ Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/greece>

Όσον αφορά στους μηχανισμούς χρηματοδότησης της εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτοί αφορούν κυρίως το δημόσιο και κοινοτικούς πόρους. Συγκεκριμένα, σε μόνιμη βάση χρηματοδοτείται από τον τακτικό προϋπολογισμό του ΥΠΠΕΘ μέσω της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης, που είναι ο βασικός φορέας διοίκησης ΔΒΜ στην Ελλάδα³².

Τα εκπαιδευτικά και αναπτυξιακά προγράμματα συγχρηματοδοτούνται κατά κύριο λόγο από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ). Κατά τη χρηματοδότηση λαμβάνονται υπόψη ατομικά χαρακτηριστικά των μονάδων εκπαίδευσης, όπως ο αριθμός των εκπαιδευομένων/εκπαιδευτικών. Η χρηματοδότηση αφορά και το ΙΝΕΔΙΒΙΜ που είναι αρμόδιο για την πληρωμή εξόδων/αμοιβών. Η δημόσια ΔΒΜ προσφέρεται, κατά βάση, δωρεάν. Τα δίδακτρα στα ιδιωτικά ΙΕΚ ποικίλουν, ανάλογα με το ινστιτούτο. Οι φοιτητές του ΕΑΠ πληρώνουν δίδακτρα που διαμορφώνονται στα 500€ ανά θεματική ενότητα για προπτυχιακά προγράμματα και 650€ για μεταπτυχιακά, ανάλογα με τις θεματικές ενότητες που θα επιλέξουν. Από το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 και στο εξής προβλέπεται απαλλαγή από τα τέλη φοίτησης για φοιτητές προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών με βάση το οικογενειακό ή ιδιωτικό τους εισόδημα. Η φοίτηση στα δημόσια ΙΕΚ και στα ΣΔΕ είναι δωρεάν. Οικονομική στήριξη εκπαιδευομένων υπάρχει μόνο για τα ΙΕΚ σε μορφή κοινωνικής παροχής, δηλαδή μειωμένο εισιτήριο για μετακινήσεις και ποσοστό ασφάλισης 1% σε περίπτωση ατυχήματος, μόνο κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης (ιατροφαρμακευτική και νοσοκομειακή περίθαλψη). Η μαθητεία και η πρακτική άσκηση τόσο στους ιδιωτικούς, όσο και στους δημόσιους φορείς εκπαίδευσης είναι δυνατό να χρηματοδοτείται από εθνικούς ή κοινοτικούς πόρους σύμφωνα με τις ισχύουσες κάθε φορά διατάξεις.

Άλλα μέτρα οικονομικής υποστήριξης για ενήλικες περιλαμβάνουν τη θέσπιση κινήτρων (Ν.3879/2010) για την ανάπτυξη της ΔΒΜ και την επικαιροποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας, την χορήγηση υποτροφιών αριστείας από το ΕΑΠ κάθε ακαδημαϊκό έτος για τις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές ενότητες των προγραμμάτων σπουδών, την επαγγελματική κατάρτιση εργαζομένων και ανέργων μέσα από προγράμματα του ΟΑΕΔ (π.χ. πρόγραμμα ΛΑΕΚ του ΟΑΕΔ – κάθε επιχείριση καταβάλλει εργοδοτική εισφορά ύψους 0,24% επί των ετήσιων ακαθάριστων αποδοχών των εργαζομένων

³² Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/greece>

της), τα Ολοκληρωμένα Σχέδια Διαρθρωτικής Προσαρμογής των Επιχειρήσεων και Εργαζομένων (προγράμματα των ΚΕΚ του ΟΑΕΔ σε κλάδους εργαζομένων αλλά και ανέργους), το σύστημα Επιταγών Κατάρτισης (training voucher) για κατάρτιση και πρακτική άσκηση που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να επιλέγουν οι ίδιοι την υπηρεσία και τον πάροχο και χορηγίες προς ιδιωτικούς φορείς εκπαίδευσης³³.

Τέλος, το κόστος για την εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων μπορεί να το αναλαμβάνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι. Η ιδιωτική εκπαίδευση περιλαμβάνει: Ιδιωτικά ΙΕΚ, Ιδιωτικά ΚΔΒΜ επιπέδου Ι (Πρώην Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών) και επιπέδου ΙΙ (Πρώην Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης) και Κολλέγια. Τα ιδιωτικά ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να διαχειρίζονται διαφορετικές πηγές και πόρους. Η εποπτεία, παρακολούθηση και λογοδοσία διενεργείται από τις αντίστοιχες πηγές χρηματοδότησης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι επειδή η χρηματοδότηση των φορέων ΔΒΜ συνδέεται με την αξιολόγησή τους, οι φορείς ΔΒΜ που χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους αξιολογούνται σύμφωνα με την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί στο αντίστοιχο πρόγραμμα ΔΒΜ και χρηματοδοτούνται με βάση την αποδοτικότητά τους.

Συμπερασματικά, η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα παρέχεται από ποικίλους φορείς, σε μεγαλύτερο ποσοστό δημόσιους και σε μικρότερο από ιδιωτικούς, αλλά και ένα σημαντικό μέρος των δαπανών καλύπτεται από το ΕΚΤ. Κατά κύριο λόγο η εκπαίδευση ενηλίκων παρέχεται δωρεάν και η επένδυση στην εκπαίδευση δεν ξεπερνά τον μέσο όρο επενδύσεων των χωρών της Ευρώπης.

Κύπρος

Οι νεότερες πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Κύπρο αντλήθηκαν κυρίως από την ηλεκτρονική πλατφόρμα Eurydice³⁴, με τελευταία ενημέρωση το 2022. Δεδομένου ότι τα περισσότερα προγράμματα συνεχούς εκπαίδευσης στον τυπικό και μη τυπικό τομέα είναι κρατικά, η χρηματοδότηση χορηγείται μέσω του κρατικού προϋπολογισμού. Τα υπουργεία που εμπλέκονται στην εκπαίδευση ενηλίκων προετοιμάζουν

³³ Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/greece>

³⁴ Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/cyprus/cyprus>

προϋπολογισμούς για το κόστος των προγραμμάτων και τους υποβάλλουν στο Υπουργείο Οικονομικών, το οποίο τα περιλαμβάνει στον εθνικό προϋπολογισμό για έγκριση από τη Βουλή των Αντιπροσώπων.

Τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης διευθύνονται από ημικρατικούς οργανισμούς ή ιδιωτικές εταιρείες και περιλαμβάνουν τέλη που καταβάλλονται από εκπαιδευόμενους. Τα τέλη στην επίσημη εκπαίδευση ενηλίκων έχουν ως εξής: (α) τα μεταπτυχιακά προγράμματα του Μεσογειακού Ινστιτούτου Διοίκησης (MIM) περιλαμβάνουν αμοιβές που ορίζονται σε 3.900€ ετησίως, (β) η συμμετοχή στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου είναι δωρεάν για Κύπριους και Ευρωπαίους πολίτες, ενώ οι διεθνείς φοιτητές από χώρες εκτός ΕΕ πληρώνουν αμοιβές που ορίζονται σε 1.250€ ανά ενότητα και (γ) η φοίτηση στα δημόσια εσπερινά σχολεία είναι δωρεάν. Επιπλέον, τα τέλη που αφορούν τη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων έχουν ως εξής: (α) στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων κυμαίνονται από 20€-59€ ετησίως, εκτός από την περίπτωση ατόμων άνω των 65 ετών που δεν πληρώνουν τέλη, (β) στα κρατικά ινστιτούτα περαιτέρω εκπαίδευσης (ΚΙΕ) κυμαίνονται από 225,54€-394,69€ ετησίως, (γ) η Κυπριακή Ακαδημία Δημόσιας Διοίκησης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου δεν χρεώνουν αμοιβές για παρακολούθηση σε προ-υπηρεσιακά και ενδοϋπηρεσιακά μαθήματα που προσφέρονται στους καθηγητές δημοσίων υπαλλήλων αντίστοιχα. Επίσης, τα τέλη στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης έχουν ως εξής: (α) το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου χρεώνει τέλη για τα σύντομα μαθήματα, (β) το πρόγραμμα μαθητείας δεν περιλαμβάνει τέλη, αλλά αντιθέτως οι μαθητευόμενοι πληρώνονται για τη δουλειά τους στη βιομηχανία, (γ) το Κέντρο Παραγωγικότητας Κύπρου χρεώνει τέλη που κυμαίνονται σύμφωνα με το πρόγραμμα (π.χ. για ορισμένα προγράμματα τεχνικής/επαγγελματικής κατάρτισης το 2011, τα τέλη κυμαίνονταν από 195€-630€ ανά άτομο), όμως τα περισσότερα από τα προγράμματά του επιδοτούνται εν μέρει από την ΑνΑΔ και (δ) τα ενδοεπιχειρησιακά μαθήματα και τα μαθήματα που διοικούνται από ιδιωτικά εκπαιδευτικά κέντρα περιλαμβάνουν δίδακτρα³⁵.

Όσον αφορά τα φορολογικά κίνητρα, όλες οι δαπάνες για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού εκπίπτουν από τον φόρο με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζονται τα άλλα έξοδα παραγωγής. Με αυτόν τον τρόπο εκτιμάται ότι περίπου το 20-25% των συνολικών δαπανών ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων στον

³⁵ Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/cyprus/cyprus>

ιδιωτικό τομέα βαρύνει το κράτος. Οι μαθητές που παρακολουθούν το μάθημα MIM Diploma λαμβάνουν επιδοτήσεις για αμοιβές ως εξής: Η ΑνΑΔ καταβάλλει το 80% των συνολικών τελών για συμμετέχοντες από μικρές επιχειρήσεις, το 70% για συμμετέχοντες από μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις και το 60% των συνολικών τελών για μεγαλύτερες εταιρείες. Για συμμετέχοντες που είναι δημόσιοι υπάλληλοι, δέκα υποτροφίες χορηγούνται ετησίως από το Συμβούλιο Υποτροφιών Κύπρου, το οποίο λαμβάνει χρήματα από την κυβέρνηση. Αυτές οι υποτροφίες ανέρχονται στο 50% των συνολικών τελών. Στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης δωρεάν μαθημάτων σε αρκετές κατηγορίες ενηλίκων μαθητών, όπως άτομα με ειδικές ανάγκες, ελληνοκύπριους που επιθυμούν να μάθουν τουρκικά, τουρκοκύπριους που επιθυμούν να μάθουν ελληνικά, παιδιά των επαναπατριζόμενων Κυπρίων, Ελλήνων της διασποράς και ξένων, ενήλικες άνω των 65 ετών, ηλικιωμένους που ζουν σε κέντρα φροντίδας, κρατούμενους και πολιτικούς πρόσφυγες. Τα Κρατικά Ινστιτούτα Περαιτέρω Εκπαίδευσης προσφέρουν μερική ή πλήρη υποτροφία σε φοιτητές, λαμβάνοντας υπόψη την οικονομική τους κατάσταση και την ακαδημαϊκή τους απόδοση. Τέτοιες υποτροφίες μπορούν να φτάσουν έως το 10% της συνολικής πρόσληψης φοιτητών. Επιπλέον, τα παιδιά των οικογενειών με τρία ή περισσότερα παιδιά πληρώνουν μειωμένα τέλη. Ελληνοκύπριοι που επιθυμούν να μάθουν τουρκικά και Τουρκοκύπριοι που επιθυμούν να μάθουν ελληνικά, μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα δωρεάν. Το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου προσφέρει μειωμένα δίδακτρα ή πλήρη εξάλειψη τυχόν εφαρμοστέων αμοιβών σε φοιτητές με αναπηρία ή πολλά εξαρτώμενα άτομα. Επιπλέον, υπάρχουν προγράμματα εκπαιδευτικής άδειας για υπαλλήλους του δημόσιου τομέα στην Κύπρο, τα οποία προσφέρουν την ευκαιρία άδειας μετ' αποδοχών αλλά και άδειας χωρίς αποδοχές για την απόκτηση προσόντων. Υπάρχουν δύο τύποι υποτροφιών για εκπαιδευτική άδεια: (α) επί πληρωμή - υποτροφίες που χορηγούνται από την Κυπριακή Κυβέρνηση και (β) υποτροφίες που χορηγούνται μέσω της Κυπριακής Κυβέρνησης από εξωτερικές πηγές. Σε ορισμένους άλλους τομείς, η άδεια απουσίας για σκοπούς εκπαίδευσης και κατάρτισης αναφέρεται επίσημα στις συλλογικές συμβάσεις. Τέλος, η ιδιωτική εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει χρεώσεις που καθορίζονται από τους ιδιοκτήτες των Ιδιωτικών ιδρυμάτων και τα δίδακτρα διακυμαίνονται από το ένα ίδρυμα στο άλλο³⁶.

³⁶ Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/cyprus/cyprus>

Για τη χρηματοδότηση της ΕΕΚ βρέθηκε ότι χρηματοδοτείται κυρίως μέσω δημοσίων κεφαλαίων που διαχειρίζεται το ΥΠΙΑΝ, των κεφαλαίων της ΑνΑΔ, τα οποία προέρχονται από το τέλος ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού που αποτελούν το 0,5% στο μισθολόγιο των δικαιούχων εργοδοτών, καθώς και απευθείας από τους εργοδότες. Ουσιαστικά, το κράτος επωμίζεται περίπου το 20-25% της συνολικής δαπάνης για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Η κυριότερη αλλαγή στις διευθετήσεις χρηματοδότησης για την ΕΕΚ αφορά τη χρηματοδότηση από το ΕΚΤ, η οποία συμπληρώνει τη χρηματοδότηση της ΕΕΚ από δημόσιους πόρους, τους πόρους από την ΑνΑΔ και την απευθείας χρηματοδότηση από τις επιχειρήσεις. Ειδικότερα, η χρηματοδότηση της αρχικής ΕΕΚ ομαδοποιείται στις εξής κατηγορίες: (α) Ανώτερη Μέση Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Το μερίδιο των δημοσίων δαπανών υπολογίστηκε σε 4,2% των συνολικών δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση το 2010. (β) Σύστημα Μαθητείας. Η παρακολούθηση μαθημάτων στις Τεχνικές Σχολές (ΤΣ) είναι δωρεάν και παρέχεται από το ΥΠΙΑΝ, ενώ η ΑνΑΔ επιχορηγεί τους εργοδότες για τους μισθούς των μαθητευόμενων όταν αυτοί παρακολουθούν μαθήματα στις Τεχνικές Σχολές. Το χορήγημα που καταβάλλεται από την ΑνΑΔ για τα μονοεπιχειρησιακά προγράμματα αρχικής κατάρτισης υπολογίζεται με βάση το επίπεδο, τη διάρκεια του προγράμματος και την προέλευση των εκπαιδευτών (Κύπριοι ή από το εξωτερικό). (γ) Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι γονείς με παιδί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λαμβάνουν κυβερνητική χορηγία, η οποία για κάθε ακαδημαϊκό έτος ανέρχεται στα 1.709€ για όλους τους φοιτητές που συμπληρώνουν ένα ακαδημαϊκό έτος πλήρους φοίτησης, επιπρόσθετο ποσό ίσο με το 50% των διδάκτρων (με ανώτατο ποσό τα 854€), αν η οικογένεια του φοιτητή καταβάλλει δίδακτρα χωρίς να παίρνει κάποια άλλη επιχορήγηση (ισχύει για όλους τους φοιτητές που φοιτούν στην Κύπρο και στο εξωτερικό σε οποιαδήποτε χώρα με αναγνωρισμένα προγράμματα σπουδών) και επιπρόσθετο ποσό 854€ αν η οικογένεια του φοιτητή έχει τρία ή περισσότερα τέκνα. Φοιτητές από την Κύπρο καθώς και από χώρες της ΕΕ δεν καταβάλλουν δίδακτρα. (δ) Ανώτερο Ξενοδοχειακό Ινστιτούτο Κύπρου (ΑΞΙΚ). Η ΑνΑΔ επιχορηγεί την πρακτική κατάρτιση των φοιτητών του ΑΞΙΚ (ΑνΑΔ, 2011).

Για την χρηματοδότηση της συνεχιζόμενης ΕΕΚ και της εκπαίδευσης ενηλίκων παρέχονται χορηγίες για δημόσια παρεχόμενη συνεχιζόμενη ΕΕΚ από την ΑνΑΔ (προγράμματα κατάρτισης που εφαρμόζονται από δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα).

Αυτοί οι πάροχοι κατάρτισης προσφέρουν επίσης σε απασχολούμενους και άτομα, προγράμματα τα οποία δεν επιχορηγούνται από την ΑνΑΔ. Τα έσοδα της ΑνΑΔ προέρχονται από το τέλος που αντιστοιχεί στο 0,5% του συνολικού μισθολογίου των δικαιούχων εργοδοτών και από το τέλος που καταβάλλεται στην ΑνΑΔ, υπολογίζεται ότι οι εργοδότες στον ιδιωτικό τομέα ξοδεύουν ένα επιπρόσθετο 1-1,5% του μισθολογίου σε δραστηριότητες κατάρτισης για το προσωπικό τους. Το ΥΠΑΝ έχει την ευθύνη για τη διαχείριση των κεφαλαίων των ιδρυμάτων που παρέχουν εκπαίδευση ενηλίκων. Το Υπουργείο Γεωργίας, Φυσικών Πόρων και Περιβάλλοντος (ΥΓΦΠΠ) επιχορηγεί την κατάρτιση των γεωργών που παρέχεται από τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ) του Τμήματος Γεωργίας και την κατάρτιση δασοπόνων και αποφοίτων δασοπονίας που παρέχεται από το Δασικό Κολέγιο. Τέλος, η κυβέρνηση ως εργοδότης επιχορηγεί την κατάρτιση και ανάπτυξη των δημοσίων υπαλλήλων (ΑνΑΔ, 2011).

Η ΑνΑΔ επιχορηγεί μονοεπιχειρησιακά και πολυεπιχειρησιακά προγράμματα κατάρτισης καθώς και κατάρτιση στο εξωτερικό. Γενικά, για επιχειρήσεις που απασχολούν περισσότερους από 250 εργαζομένους, η επιχορήγηση από την ΑνΑΔ αποτελεί το 60% των επιλέξιμων συνολικών δαπανών των προτεινόμενων προγραμμάτων κατάρτισης, για επιχειρήσεις με 50-249 άτομα η επιχορήγηση είναι 70%, ενώ για επιχειρήσεις που απασχολούν 1-49 άτομα η επιχορήγηση είναι 80%. Η ΑνΑΔ, επίσης, επιχορηγεί τους εργοδότες για το κόστος συμμετοχής των εργαζομένων σε προγράμματα κατάρτισης στο εξωτερικό, τόσο σε μονοεπιχειρησιακά όσο και σε πολυεπιχειρησιακά προγράμματα και προωθεί προγράμματα κατάρτισης σε επιχειρήσεις για νεοπροσληφθέντες αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Καταβάλλεται μηνιαίο χορήγημα έναντι των εξόδων κατάρτισης, περιλαμβανομένων των μισθών των αποφοίτων κατά τη διάρκεια της περιόδου της κατάρτισης. Το ΥΠΑΝ έχει την ευθύνη διαχείρισης των κεφαλαίων των ιδρυμάτων που παρέχουν εκπαίδευση ενηλίκων. Τα Εσπερινά Γυμνάσια και η Εσπερινή Τεχνική Σχολή του ΥΠΑΝ παρέχουν ευκαιρίες για απόκτηση αναγνωρισμένου απολυτηρίου. Οι μαθητές καταβάλλουν μειωμένα δίδακτρα που κυμαίνονται μεταξύ 100-200€. Τα απογευματινά και βραδινά τμήματα των Τεχνικών Σχολών παρέχουν Προγράμματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης καθώς και προπαρασκευαστικά μαθήματα για διάφορες εξετάσεις. Τα άτομα που παρακολουθούν τα πιο πάνω προγράμματα καταβάλλουν μειωμένα δίδακτρα τα οποία εγκρίνονται από το Υπουργικό Συμβούλιο.

Τα Επιμορφωτικά Κέντρα προσφέρουν έναντι μικρής αμοιβής ένα ευρύ φάσμα θεμάτων μικρής ή μέτριας διάρκειας που καλύπτουν διάφορα ενδιαφέροντα. Τα μαθήματα που είναι ειδικά προσαρμοσμένα για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μειονεκτικών ομάδων ατόμων, όπως είναι οι αναλφάβητοι, φυλακισμένοι, άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και άτομα με ειδικές ανάγκες όπως οι κωφοί, προσφέρονται δωρεάν (ΑνΝΑΔ, 2011).

Όσον αφορά στις χορηγίες για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση σε επιχειρήσεις, η ΑνΑΔ επιχορηγεί προγράμματα κατάρτισης που εφαρμόζονται από δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα. Οι κοινωνικοί εταίροι (εργοδοτικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις) οργανώνουν επίσης προγράμματα κατάρτισης για τα μέλη τους, που κυρίως επιχορηγούνται από την ΑνΑΔ. Οι επιχειρήσεις οργανώνουν προγράμματα κατάρτισης για τους εργαζόμενους τους τα οποία δεν επιχορηγούνται από την ΑνΑΔ. Οι δημόσιοι υπάλληλοι, όπως αναφέρεται και στο κείμενο της «Ευριδίκης», δικαιούνται εκπαιδευτική άδεια με απολαβές, σύμφωνα με το Μνημόνιο για Υποτροφίες και Εκπαιδευτικές Άδειες, τους Κανονισμούς Δημόσιας Υπηρεσίας (χορήγηση αδειών) και τους Κανονισμούς Δημόσιας Υπηρεσίας (απολαβές, επιδόματα και άλλα οικονομικά οφέλη). Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής άδειας χωρίς απολαβές πέραν του ενός ακαδημαϊκού χρόνου, αυτή υπόκειται σε ανανέωση κάτω από ορισμένες συνθήκες (π.χ. την ακαδημαϊκή πρόοδο του εργαζομένου κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης). Το κράτος επωμίζεται μέχρι το 100% του κόστους εκπαίδευσης, καθώς και τα έξοδα ταξιδιού των δημοσίων υπαλλήλων στους οποίους έχει δοθεί υποτροφία, μέσω/ή με την έγκριση της Κυβέρνησης ή άλλης Αρχής, εγκεκριμένης από το Υπουργικό Συμβούλιο. Το μόνο κόστος που μπορεί να επωμιστούν οι εργαζόμενοι αφορά διαφυγόν εισόδημα (20%-60% του ακαθάριστου εισοδήματος μετά τους πρώτους 6 μήνες της εκπαιδευτικής άδειας, αναλόγως της οικογενειακής τους κατάστασης). Στην περίπτωση που οι σπουδές προκύπτουν με δική τους πρωτοβουλία, οι δημόσιοι υπάλληλοι επωμίζονται όλα τα κόστη. Επιπλέον, σε συγκεκριμένους τομείς η άδεια για σκοπούς εκπαίδευσης και κατάρτισης περιλαμβάνεται επίσημα στις συλλογικές συμβάσεις (π.χ. ξενοδοχεία, τράπεζες, βιομηχανία ξύλου και προϊόντων ξύλου, ιδιωτικές κλινικές). Όσον αφορά την εκπαιδευτική άδεια σχετικά με συνδικαλιστικά θέματα, η μέγιστη επιτρεπόμενη διάρκεια χωρίς απώλεια μισθού διαφέρει ανάλογα με τον τομέα από 2-4 μέρες

ετησίως. Δεν υπάρχουν κανονισμοί ως προς το κόστος κατάρτισης, το οποίο εξαρτάται από το είδος της κατάρτισης (ΑνΑΔ, 2011).

Υπάρχει επίσης μέριμνα για την κατάρτιση των ατόμων που απειλούνται με αποκλεισμό από την αγορά εργασίας από φορείς, όπως: (α) η ΑνΑΔ, η οποία υλοποιεί έργο που στοχεύει στην προώθηση της κατάρτισης και απασχολησιμότητας του αδρανούς γυναικείου δυναμικού, με τη συγχρηματοδότηση του ΕΚΤ. Τα προγράμματα παρέχονται δωρεάν και οι συμμετέχοντες λαμβάνουν χορηγία 8€ την ώρα για προγράμματα κατάρτισης και 200€ την εβδομάδα για προγράμματα απόκτησης εργασιακής πείρας. (β) το ΥΕΚΑ, το οποίο προωθεί προγράμματα για ομάδες που απειλούνται με αποκλεισμό από την αγορά εργασίας τα οποία παρέχονται από μη κυβερνητικούς οργανισμούς, από το Κέντρο Επαγγελματικής Αποκατάστασης Αναπήρων και από Υπηρεσίες Κοινωνικής Ευημερίας που παρέχουν προγράμματα για λήπτες δημόσιου βοηθήματος και αιτούντες άσυλο και (γ) το Υπουργείο Δικαιοσύνης και Δημόσιας Τάξης (ΥΔΔΤ) που σε συνεργασία με το ΥΠΑΝ προωθεί προγράμματα εκπαίδευσης για φυλακισμένους και άλλα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (ΑνΑΔ, 2011).

Τέλος, χρηματοδότηση κατάρτισης προβλέπεται και για άλλες ευπαθείς ομάδες, όπως οι άνεργοι. Μεταξύ των οργανισμών που προωθούν κατάρτιση ανέργων και άλλων ομάδων που απειλούνται με αποκλεισμό από την αγορά εργασίας είναι η ΑνΑΔ, η οποία υλοποιεί έργα επαγγελματικής κατάρτισης των ανέργων τα οποία είτε παρέχονται δωρεάν, είτε οι συμμετέχοντες λαμβάνουν επίδομα κατάρτισης. Τοποθετούνται και καταρτίζονται άνεργοι Κύπριοι και κοινοτικοί, για πλήρωση δηλωμένων κενών θέσεων εργασίας ή αντικατάσταση προσωρινά απασχολούμενων αλλοδαπών από τρίτες χώρες. Παρέχονται κίνητρα σε εργοδότες, με τη μορφή χορηγίας και καθοδήγησης, για εξατομικευμένη κατάρτιση ανέργων ατόμων. Το ΥΠΑΝ προωθεί τα ακόλουθα προγράμματα για τους ανέργους, τα οποία παρέχονται από τη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευσης (ΜΤΕΕ): Εσπερινή Τεχνική Σχολή, Εκπαιδευτικά Προγράμματα Απογευματινών και Βραδινών Τμημάτων Τεχνικής Εκπαίδευσης, Επιμορφωτικά Κέντρα και Μεταλυκειακά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΜΙΕΕΚ) (ΑνΑΔ, 2011).

Γερμανία

Οι πιο πρόσφατες και επικαιροποιημένες πληροφορίες για τη χρηματοδότηση της ΔΒΜ στη Γερμανία βρέθηκαν στο ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης του Cedefop για την Γερμανία (ReferNet) με τίτλο «Vocational education and training in Germany: short description» (Cedefop, 2020a), καθώς και στην ιστοσελίδα του Eurydice³⁷ στην αντίστοιχη ενότητα για την χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στη Γερμανία.

Στη χρηματοδότηση της αρχικής και συνεχιζόμενης ΕΕΚ στη Γερμανία συμμετέχουν διάφοροι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς, όπως υπουργεία σε ομοσπονδιακό και πολιτειακό επίπεδο (εκπαίδευσης, οικονομικών και απασχόλησης). Συμβάλλουν, επίσης, η Ομοσπονδιακή Υπηρεσία Απασχόλησης, οι τοπικές αρχές, τα συνδικάτα, τα επιμελητήρια, οι ενώσεις, οι εταιρείες, τα ιδιωτικά ιδρύματα και οι ιδιώτες (Cedefop, 2020a).

Η χρηματοδότηση της αρχικής ΕΕΚ στα προγράμματα δυϊκού συστήματος προσφέρεται ως εξής: η εταιρεία που προσφέρει την πρακτική εκπαίδευση επιβαρύνεται με το κόστος της εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας, ενώ η αμοιβή διαφέρει ανάλογα με τον τομέα /τομέα κατάρτισης και το έτος εκπαίδευσης (σε κάθε έτος αυξάνεται η αμοιβή των μαθητευόμενων μαθητών). Μάλιστα, για την επαγγελματική κατάρτιση καθορίστηκε νόμος για σταδιακή αύξηση του ελάχιστου μισθού από το 2020 έως το 2023 (μαθητεία που ξεκίνησε το 2020 αμείβεται με ελάχιστο μισθό τουλάχιστον 55€ και έως το 2023 θα αυξηθεί σε τουλάχιστον 620€). Οι εταιρείες επιβαρύνονται επίσης με το κόστος των εκπαιδευτών καθώς και άλλα κόστη, όπως αυτά του εξοπλισμού (Cedefop, 2020a).

Τα διυπηρεσιακά κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης (Überbetriebliche Berufsbildungsstätten/UBS) τα οποία ιδρύονται κυρίως από επιμελητήρια και οργανώσεις, λαμβάνουν κεφάλαια από το Υπουργείο Παιδείας και το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Οικονομίας και Ενέργειας, ενώ το ποσό των κεφαλαίων και ο σκοπός τους καθορίζονται από κοινού. Τα διπλά προγράμματα εκπαίδευσης (δυϊκό σύστημα) και τα σχολεία πλήρους απασχόλησης χρηματοδοτούνται από το κράτος και την τοπική αρχή. Το κράτος πληρώνει τα έξοδα των εσωτερικών υποθέσεων του ιδρύματος (π.χ. αμοιβή εκπαιδευτικών και κατάρτιση εκπαιδευτικών), ενώ οι τοπικές αρχές χρηματοδοτούν εξωτερικές σχολικές υποθέσεις (π.χ. συντήρηση και ανακαίνιση

³⁷ Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/germany-overview>

σχολικών κτιρίων). Επιπλέον χρηματοδότηση προβλέπεται επίσης για την εφαρμογή διάφορων μέτρων για την προώθηση της ΕΕΚ για τη δημιουργία πρόσθετων θέσεων κατάρτισης σε ορισμένους τομείς ή σε λιγότερο δημοφιλείς περιοχές ή με επίκεντρο μειονεκτικούς νέους (Cedefop, 2020a).

Για τη χρηματοδότηση της συνεχούς ΕΕΚ μεριμνά η Ομοσπονδία μέσω των υπουργείων της, των ομοσπονδιακών κρατών, της Ομοσπονδιακής Υπηρεσίας Απασχόλησης, των τοπικών αρχών, των επιχειρήσεων και των ιδιωτών. Τα έξοδα αναλαμβάνει κάθε φορά ένα εμπλεκόμενο μέρος ή περισσότερα. Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση συμβάλλει στη χρηματοδότηση της συνεχούς κατάρτισης μέσω προγραμμάτων χρηματοδότησης του Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας, του BMWi και του Ομοσπονδιακού Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Ορισμένα σημαντικά προγράμματα είναι η αναβάθμιση της Ομοσπονδιακής επικουρικής δράσης της ΕΕΚ, η επιχορήγηση της συνεχούς κατάρτισης, η αναβάθμιση της υποτροφίας και τα μπόνους συνεχούς εκπαίδευσης. Σχεδόν όλες οι ομοσπονδιακές πολιτείες προσφέρουν προγράμματα για την προώθηση της συμμετοχής στη συνεχή εκπαίδευση. Το γραφείο απασχόλησης διαθέτει το υψηλότερο δημόσιο ποσό για την παροχή προγραμμάτων CVET, στοχεύοντας σε άνεργους ή άτομα που κινδυνεύουν να μείνουν άνεργοι. Τα ομοσπονδιακά κράτη, σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές (ή με δημοτικούς συλλόγους), χρηματοδοτούν ιδρύματα συνεχούς κατάρτισης, όπως εκπαιδευτικά κέντρα ενηλίκων και εκπαιδευτικά ιδρύματα (Cedefop, 2020a).

Εκτός από τη δημόσια χρηματοδότηση, πολλά προγράμματα CVET προσφέρονται στους υπαλλήλους της εταιρείας τους ή ως εκπαίδευση που σχετίζεται με την εργασία από εξωτερικούς πάροχους. Επιπλέον, όταν η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση ή κατάρτιση απαιτεί μεγάλη συνεισφορά από τον εργοδότη, οι εταιρείες συχνά υπογράφουν σύμβαση με τον αντίστοιχο υπάλληλο υποχρεώνοντάς τον να καλύψει τα έξοδα εάν δεν σκοπεύει να παραμείνει στην εταιρεία για ορισμένο αριθμό ετών (Cedefop, 2020a).

Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι ο δημόσιος τομέας, η βιομηχανία, οι κοινωνικές ομάδες, τα ιδρύματα συνεχούς εκπαίδευσης και οι δημόσιες ραδιοτηλεοπτικές εταιρείες, καθώς και το ευρύ κοινό φέρουν την ευθύνη της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Αυτή η κοινή ευθύνη αντικατοπτρίζεται στην αρχή της χρηματοδότησης, υποχρεώνοντας όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη να συνεισφέρουν στο κόστος της συνεχούς εκπαίδευσης σε

σχέση με το μερίδιο και σύμφωνα με τα μέσα τους. Η χρηματοδότηση του δημόσιου τομέα περιλαμβάνει: (α) θεσμική χορηγία αναγνωρισμένων ιδρυμάτων συνεχούς εκπαίδευσης από τα ομόσπονδα κράτη βάσει της νομοθεσίας για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, (β) θεσμική χορηγία των τοπικών κέντρων εκπαίδευσης ενηλίκων και χορηγία δραστηριοτήτων συνεχούς πολιτιστικής εκπαίδευσης από τις τοπικές αρχές, (γ) επιχορηγήσεις για τους ενήλικες που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο και επιθυμούν να αποκτήσουν προσόντα, (δ) συνεχιζόμενη εκπαίδευση για υπαλλήλους της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης, των περιφερειών και των τοπικών αρχών.

Η βιομηχανία παρέχει ένα σημαντικό ποσοστό χρηματοδότησης για προγράμματα βάσει των οποίων οι άνθρωποι μπορούν να αποκτήσουν και να βελτιώσουν τις επαγγελματικές δεξιότητες και τα προσόντα τους. Οι εταιρείες δαπανούν σημαντικά κονδύλια για τη συνεχή εκπαίδευση του προσωπικού τους. Η περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση που είναι απαραίτητη για την αγορά εργασίας, ιδίως για τις ομάδες-στόχους των ανέργων, τα άτομα που απειλούνται από την ανεργία και τα άτομα με χαμηλή ειδίκευση, χρηματοδοτείται από εισφορές, σύμφωνα με τον κώδικα κοινωνικής ασφάλισης III (Drittes Buch Sozialgesetzbuch - Arbeitsförderung) από ταμεία ασφάλισης ανεργίας, καθώς και από φόρους σύμφωνα με τον Κώδικα Κοινωνικής Ασφάλισης II (Zweites Buch Sozialgesetzbuch – Grundsicherung für Arbeitsuchende), που ρυθμίζει τη βασική κοινωνική ασφάλιση για άτομα που αναζητούν εργασία. Οι κοινωνικές ομάδες (εκκλησίες, συνδικάτα κ.ά.) φέρουν επίσης ένα μέρος του κόστους λειτουργίας των ιδρυμάτων συνεχούς εκπαίδευσης. Εξασφαλίζουν την ευρύτερη δυνατή πρόσβαση στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση καθορίζοντας τα τέλη τους σε κατάλληλο επίπεδο³⁸.

Η υποχρέωση των εργοδοτών να δίνουν άδεια κατάρτισης στους εργαζόμενους, ενώ συνεχίζουν να πληρώνουν τους μισθούς τους μπορεί να θεωρηθεί έμμεση χρηματοδότηση για την εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό ρυθμίζεται στα περισσότερα ομόσπονδα κράτη με σχετικούς νόμους και μάλιστα οι ρυθμίσεις αυτές διαφέρουν ανάλογα με τον σκοπό της εκπαίδευσης ή της κατάρτισης (επαγγελματική, προσωπικής ανάπτυξης ή γενική συνεχιζόμενη εκπαίδευση). Τα τέλη που καταβάλλουν οι συμμετέχοντες στην συνεχή εκπαίδευση συμβάλλουν στο κόστος των προγραμμάτων και αυτή η συνεισφορά μπορεί να επιδοτηθεί με φορολογική

³⁸ Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/germany-overview>

ελάφρυνση και με βοήθεια για ομάδες χαμηλού εισοδήματος και για ειδικά μαθήματα. Η συνεχιζόμενη ακαδημαϊκή εκπαίδευση σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρηματοδοτείται από τα δίδακτρα των εκπαιδευομένων.

Οι επιχορηγήσεις που παρέχονται στους ενήλικες που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο και επιθυμούν να αποκτήσουν προσόντα, σύμφωνα με τον Ομοσπονδιακό Νόμο για την Εκπαιδευτική Βοήθεια, παρέχεται, για παράδειγμα, για την παρακολούθηση των απογευματινών σχολείων ή κολεγίων (Abendschulen ή Kollegs), εάν ο μαθητής δεν έχει ακόμη ξεπεράσει την ηλικία των 30 ετών στην αρχή του τμήματος εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες σε μαθήματα της λεγόμενης δεύτερης εκπαιδευτικής διαδρομής (Zweiter Bildungsweg) λαμβάνουν οικονομική βοήθεια μεταξύ 439€ και 715€ μηνιαίως (σε περίπτωση συμμετοχής σε κολέγιο), σύμφωνα με τους όρους του ομοσπονδιακού νόμου περί κατάρτισης. Αυτή η υποστήριξη λαμβάνει τη μορφή επιχορήγησης και ως εκ τούτου δεν χρειάζεται να επιστραφεί. Μπορεί επίσης να χορηγηθεί ασφάλιση υγείας ή επίδομα μακροχρόνιας περίθαλψης έως και συνολικά 109€ και, κατά περίπτωση, ένα συμπλήρωμα παιδικής μέριμνας 140€ ανά μήνα για κάθε παιδί.

Όσοι συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης για εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους υπό την «Πράξη Βοήθειας για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης», έχουν το νόμιμο δικαίωμα κρατικής χρηματοδότησης που υποστηρίζει μαθήματα συνεχούς εκπαίδευσης (πλήρους και μερικής απασχόλησης) που προσφέρονται από δημόσιους και ιδιωτικούς πάροχους και προετοιμάζουν τους συμμετέχοντες για δημόσιες εξετάσεις περαιτέρω κατάρτισης σύμφωνα με τον νόμο για την Επαγγελματική Κατάρτιση (Berufsbildungsgesetz), τον Βιοτεχνικό και Εμπορικό κώδικα (Handwerksordnung) ή για την απόκτηση ισοδύναμων προσόντων με το επάγγελμα που επιθυμούν να ακολουθήσουν (π.χ. τεχνίτη ή άλλου επαγγέλματος που απαιτεί προσόντα συγκρίσιμα με αυτά που προκύπτουν από πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) σύμφωνα με την ομοσπονδιακή ή κρατική νομοθεσία. Συγκεκριμένα, μέσω της δράσης αυτής υποστηρίζονται άτομα που προετοιμάζονται για αναβάθμιση των προσόντων κατάρτισης ως εξειδικευμένος τεχνίτης ή έμπορος στη βιομηχανία ή για ένα από τα περισσότερα από 700 συγκρίσιμα προσόντα σε ένα επιλέξιμο πρόγραμμα³⁹.

³⁹ Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/germany-overview>

Στο πλαίσιο του προγράμματος υποστήριξης με τίτλο «Προώθηση επαγγελματικής κατάρτισης για προικισμένους νέους» η ομοσπονδιακή κυβέρνηση, υποβοηθούμενη από το «Ίδρυμα Επαγγελματικής Κατάρτισης για τους Ταλαντούχους» παρέχει επιχορηγήσεις για την υποστήριξη μέτρων συνεχούς εκπαίδευσης σε ταλαντούχους νέους που εργάζονται και έχουν ολοκληρώσει αναγνωρισμένο κύκλο επαγγελματικής κατάρτισης, σύμφωνα με τον νόμο για την επαγγελματική κατάρτιση, τον κώδικα χειροτεχνίας ή ένα από τα επαγγέλματα του τομέα της υγείας που διέπονται από την ομοσπονδιακή νομοθεσία και οι οποίοι είναι κάτω των 25 ετών κατά την έναρξη του προγράμματος (υποτροφία περαιτέρω κατάρτισης). Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση υποστηρίζει επίσης προικισμένους ανθρώπους με επαγγελματική εμπειρία που θέλουν να αρχίσουν να σπουδάζουν μετά από αρκετά χρόνια επαγγελματικής δραστηριότητας, μέσω υποτροφιών αναβάθμισης.

Για περισσότερο από μια δεκαετία (από το 2008), η Γερμανία υποστηρίζει επίσης, τη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση με τη μορφή προγραμμάτων κουπονιών σε ομοσπονδιακό επίπεδο, μέσω της λεγόμενης πριμοδότησης της εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό «ασφάλιστρο» αποτελείται από δύο συστατικά μέρη: το κουπόνι premium (Prämiengutschein) και το κουπόνι εξοικονόμησης (Spargutschein). Όσοι ενδιαφέρονται για συνεχιζόμενη εκπαίδευση λαμβάνουν επιδότηση έως 500€ για τη χρηματοδότηση της (κουπόνι premium), εφόσον πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Μάλιστα, η χρηματοδότηση περαιτέρω μέτρων κατάρτισης διευκολύνθηκε με το άνοιγμα του Νόμου για τη Συσσώρευση Κεφαλαίου (κουπόνι αποταμίευσης). Η τρίτη φάση χρηματοδότησης του προγράμματος ξεκίνησε τον Ιούλιο του 2014.

Τέλος, εκτός από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση, επί του παρόντος υπάρχουν συνολικά 15 ομοσπονδιακά κράτη με τους δικούς τους κανονισμούς για την προώθηση της μη τυπικής συνεχιζόμενης ΕΕΚ, υποστηρίζοντας την ΕΕΚ των υπαλλήλων και την καθοδήγησή τους υπό περιορισμούς, όπως (περαιτέρω) επιταγή εκπαίδευσης, έλεγχο προσόντων ή μόνους συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα προγράμματα διαφέρουν από το ασφάλιστρο εκπαίδευσης ως προς τους στόχους, τις ομάδες στόχους και τις συνθήκες χρηματοδότησης. Επιπλέον, υπάρχουν προγράμματα κουπονιών σε ορισμένες ομοσπονδιακές πολιτείες που στοχεύουν αποκλειστικά στους εργοδότες για την προώθηση των εργαζομένων τους⁴⁰.

⁴⁰ Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/germany-overview>

Σουηδία

Για τη συλλογή πληροφοριών που αφορούν την χρηματοδότηση των δραστηριοτήτων ΔΒΜ στη Σουηδία, θεωρήθηκαν πληρέστερες και καταλληλότερες οι πηγές του Eurydice για το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας⁴¹ και η αναφορά ReferNet του Cedefop με τίτλο «Vocational education and training in Europe – Sweden. VET in Europe reports 2018» (Skolverket, 2019).

Στη Σουηδία, για τη χρηματοδότηση στην Ανώτερη Δευτεροβάθμια ΕΕΚ ισχύει ότι οι δήμοι της χώρας, οι οποίοι συλλέγουν τα φορολογικά έσοδα της δημοτικής και κεντρικής κυβέρνησης, παρέχουν τη χρηματοδότηση για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα δημοτικά και ανεξάρτητα σχολεία, που χρηματοδοτούνται εξίσου εξ ολοκλήρου από δημόσιους πόρους. Το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής χρηματοδότησης προέρχεται από τα έσοδα των δημοτικών φόρων, αλλά κάποιο τμήμα τους προέρχεται από τις κρατικές επιχορηγήσεις στους δήμους. Σε όλους τους δήμους υπάρχει εγγύηση ισοδύναμων οικονομικών όρων σύμφωνα με ειδικό σύστημα εξισορρόπησης. Η επιχορήγηση της γενικής κεντρικής κυβέρνησης, επομένως, καθορίζεται με βάση διάφορες παραμέτρους όπως ο πληθυσμός, η δομή του πληθυσμού, η κοινωνική δομή και ο αριθμός των μεταναστών. Κάθε δήμος καθορίζει πώς θα καταναίμει τους πόρους, καθώς η επιχορήγηση της κεντρικής κυβέρνησης σεν διατίθεται και δεν συμπληρώνεται από στοχευμένες επιχορηγήσεις της κεντρικής κυβέρνησης για συγκεκριμένες πρωτοβουλίες, όπως η εκπαίδευση μαθητείας, η επαγγελματική εκπαίδευση ενηλίκων και τα σχέδια ανάπτυξης της ποιότητας της βασισμένης στην εργασία μάθησης. Η Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας της Σουηδίας) έχει αναπτύξει ένα σύστημα υπολογισμού του κόστους ανά μαθητή κατά μέσο όρο για ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα (riksprislistan). Για προγράμματα με διαφορετικούς προσανατολισμούς υπάρχουν αποκλίσεις στο κόστος. Αυτό το σύστημα χρησιμοποιείται από τους δήμους κατά τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, μέσω του συστήματος κουπονιών στα ανεξάρτητα σχολεία. Το ακριβότερο πρόγραμμα ΕΕΚ δημιουργεί ένα κουπόνι διπλάσιο από το αντίστοιχο λιγότερο δαπανηρό πρόγραμμα ΕΕΚ. Επιπλέον, ανεξάρτητα από το ποιο είναι το διοικητικό όργανο, η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και η δημοτική εκπαίδευση ενηλίκων στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο είναι δωρεάν.

⁴¹ Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/sweden>

Στην εκπαίδευση ενηλίκων, όμως, οι μαθητές χρεώνονται το διδακτικό τους υλικό (Skolverket, 2019).

Για την ΕΕΚ ενηλίκων στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο ισχύει ότι οι δήμοι είναι υπεύθυνοι για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά συνήθως προωθούν την εκπαίδευση σε εξωτερικούς παρόχους, δημόσιους ή ιδιωτικούς, σε μια εκπαιδευτική αγορά. Η σουηδική κυβέρνηση έχει ως στόχο τη μείωση των ποσοστών ανεργίας και παρέχει μεγάλο μερίδιο από τη δημοτική χρηματοδότηση στην εκπαίδευση ενηλίκων, μέσω κρατικών επιχορηγήσεων. Ένα μέρος της κυβερνητικής στρατηγικής είναι η επένδυση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την μαθητεία ενηλίκων, για την αντιμετώπιση της έλλειψης ειδικευμένου εργατικού δυναμικού, ενώ παράλληλα παρέχεται στα άτομα η ευκαιρία για επανεκπαίδευση σε ένα νέο επάγγελμα. Η στρατηγική στοχεύει επίσης στην προσέγγιση ομάδων που δεν έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή έχουν επαγγελματική εκπαίδευση ανώτερου δευτεροβάθμιου επιπέδου που πρέπει να συμπληρωθεί. Την 1η Ιανουαρίου 2017 τέθηκαν σε ισχύ κρατικές επιχορηγήσεις για περιφερειακή κατάρτιση ενηλίκων, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση της περιφερειακής συνεργασίας για την καλύτερη κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας. Ο κανονισμός περιέχει διατάξεις για τις κρατικές επιχορηγήσεις, για τέτοιου είδους κατάρτιση σε δευτεροβάθμιο επίπεδο στη δημοτική εκπαίδευση ενηλίκων, εφόσον πραγματοποιείται σε συνεργασία μεταξύ ορισμένων δήμων και εργοδοτών και μπορεί να περιλαμβάνει συνδυασμένες μελέτες στα Σουηδικά ως δεύτερη γλώσσα και ΕΕΚ (Skolverket, 2019).

Για την ανωτέρα ΕΕΚ ισχύει ότι τα προγράμματα μπορούν να οργανώνονται από κρατικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δήμους, κομητειακά συμβούλια και μεμονωμένα άτομα ή νομικά πρόσωπα. Αυτά τα προγράμματα χρηματοδοτούνται εν μέρει μέσω δημόσιας χρηματοδότησης και είναι δωρεάν για τους σπουδαστές, με εξαίρεση μικρά έξοδα, όπως μια επίσκεψη μελέτης και διδακτικό υλικό. Οι σπουδαστές που παρακολουθούν δημόσια χρηματοδοτούμενα προγράμματα δικαιούνται φοιτητική βοήθεια. Η Σουηδική Εθνική Υπηρεσία Ανώτατης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εγκρίνει και εκχωρεί κρατικές επιχορηγήσεις ως απάντηση σε αιτήσεις παρόχων εκπαίδευσης. Ένα πρόγραμμα που έχει εγκριθεί μπορεί να προσφερθεί σε περιορισμένο αριθμό επαναλήψεων, ο οποίος έχει καθοριστεί από την Σουηδική Εθνική Υπηρεσία Ανώτατης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και έπειτα να διατεθεί μια νέα εφαρμογή στην υπηρεσία για τη

διασφάλιση της ικανοποίησης των αναγκών της αγοράς εργασίας, μέσω των ικανοτήτων που παρέχει (Skolverket, 2019).

Τέλος, για τη χρηματοδότηση της φιλελεύθερης (μη τυπικής-150 λαϊκά λύκεια) εκπαίδευσης ενηλίκων, ισχύει ότι η πλειονότητα των λαϊκών λυκείων διευθύνεται από ΜΚΟ, μη εμπορικές οργανώσεις, ιδρύματα ή ενώσεις και συνδικάτα, κομητειακά συμβούλια και περιφέρειες. Οι 10 μεγαλύτεροι σύλλογοι εκπαίδευσης ενηλίκων διοικούνται από ΜΚΟ, ενώσεις και άλλους οργανισμούς. Οι κύκλοι σπουδών και άλλες δραστηριότητες παρέχονται συνήθως από τοπικές ή περιφερειακές ενώσεις. Η φιλελεύθερη εκπαίδευση ενηλίκων χρηματοδοτείται σε μεγάλο βαθμό από την στήριξη του κράτους, των περιφερειών και των δήμων. Η κρατική υποστήριξη αποτελεί περίπου το 70% των επιδοτήσεων σε εκπαιδευτικούς συλλόγους ενηλίκων και σε λαϊκά λύκεια. Οι προϋποθέσεις για κρατικές επιχορηγήσεις στα λαϊκά λύκεια και τις ενώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων ρυθμίζονται στο διάταγμα για κρατικές επιχορηγήσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων. Το Σουηδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων (μη κερδοσκοπική ένωση) έχει καθοριστεί από την κυβέρνηση για την διανομή επιχορηγήσεων, καθώς και για την παρακολούθηση και αξιολόγηση δραστηριοτήτων. Τα δίδακτρα στο λαϊκό λύκειο είναι δωρεάν και σε ορισμένες περιπτώσεις δίνεται το δικαίωμα μαθητικής μέριμνας. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες υποχρεούνται να πληρώσουν για βιβλία, υλικό μελέτης, μεσημεριανό γεύμα και άλλα ενδεχόμενα έξοδα κατοικίας. Οι κύκλοι σπουδών και άλλες δραστηριότητες που διευθύνονται από την ένωση εκπαίδευσης ενηλίκων υπόκεινται σε αμοιβές και δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για φοιτητική βοήθεια (Skolverket, 2019).

Περισσότερες σχετικές πληροφορίες παρέχονται στην πλατφόρμα Eurydice⁴². Μεταξύ αυτών, συμπληρωματικές στις παραπάνω είναι οι εξής: Οι κρατικές επιχορηγήσεις θα χρησιμοποιηθούν για την απορρόφηση περισσότερων μαθητών στη δημοτική εκπαίδευση ενηλίκων και μπορεί να χρησιμοποιηθούν και για τη χρηματοδότηση δραστηριοτήτων προσέγγισης, πληροφόρησης, καθοδήγησης και κινητοποίησης. Η κυβέρνηση έχει αναθέσει στην Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης την κατανομή κρατικών επιχορηγήσεων κατόπιν αιτήματος από ενδιαφερόμενους δήμους. Μάλιστα, λόγω της πανδημίας Covid-19, η ανεργία αυξήθηκε σημαντικά κατά την άνοιξη και αυτό κατέδειξε την ανάγκη εκπαίδευσης. Επομένως, η κυβέρνηση

⁴² Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/sweden>

αποφάσισε να αναλάβει τη χρηματοδότηση της περιφερειακής επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων καθ' όλη τη διάρκεια του 2020.

Μέσω του προγράμματος της ΕΕ Erasmus Mobility+ οι οργανισμοί που συνεργάζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων μπορούν να ζητήσουν χρηματοδότηση για ανταλλαγές και ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Με τη χρηματοδότηση, το προσωπικό μπορεί να παρακολουθήσει μαθήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, συνέδρια ή να διδάξει σε εκπαιδευτικό οργανισμό σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα που συμμετέχει στο πρόγραμμα. Οι οργανισμοί μπορούν να υποβάλουν αίτηση για χρηματοδότηση μία φορά κάθε χρόνο. Το έργο «European Social Fund Competence Arena Stockholm (2019-2020)», το οποίο χρηματοδοτείται από την ΕΕ είναι ένα παράδειγμα προγράμματος που ενισχύει και συντονίζει την εκπαίδευση ενηλίκων και αναπτύσσει μεθόδους, στρατηγικές και πρακτικές σε περιφερειακό επίπεδο για την κάλυψη βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων προσφορών δεξιοτήτων⁴³.

Όσον αφορά στα δίδακτρα των μαθημάτων, η κρατική και η δημοτική εκπαίδευση ενηλίκων παρέχεται δωρεάν. Τα προγράμματα κατάρτισης στην αγορά εργασίας λαμβάνουν επιχορηγήσεις από το κράτος και είναι επίσης δωρεάν. Ο διοργανωτής εκπαίδευσης ή κατάρτισης μπορεί να αποφασίσει να χρεώσει τα εκπαιδευτικά βοηθήματα. Οι ιδιωτικοί πάροχοι συνήθως χρεώνουν τα δίδακτρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές μπορούν να λάβουν βοήθεια σπουδών για να καλύψουν τα τέλη. Στη συμπληρωματική εκπαίδευση υπάρχει χρέωση για τα μαθήματα. Το κόστος μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το αν το μάθημα επιδοτείται από το κράτος ή όχι.

Το Εθνικό Συμβούλιο Φοιτητικής Βοήθειας είναι υπεύθυνο για την κατανομή οικονομικής υποστήριξης για σπουδές (εγκρίνει και διανέμει επιχορηγήσεις και δάνεια και χειρίζεται την αποπληρωμή των δανείων). Αίτηση επιχορήγησης μπορούν να υποβάλλουν οι μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Το συνολικό ποσό ήταν 2669 SEK ανά εβδομάδα πλήρους φοίτησης το 2019 και μάλιστα οι φοιτητές άνω των 25 ετών, μπορούν να λάβουν υψηλότερη επιχορήγηση για σπουδές σε υποχρεωτικό ή ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο ή για παρακολούθηση επαγγελματικής κατάρτισης σε ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο για ενήλικες. Οι σπουδαστές με παιδιά έχουν επίσης τη δυνατότητα λήψης επιπλέον επιδόματος για τα παιδιά (153-403 SEK ανά

⁴³ Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/sweden>

εβδομάδα, ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών). Οι μαθητές σε λαϊκά λύκεια και σε προχωρημένα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης δικαιούνται υποστήριξη σπουδών. Κατά τη διάρκεια της κατάρτισης στην αγορά εργασίας, οι συμμετέχοντες μπορούν να λάβουν οικονομική υποστήριξη με τη μορφή επιχορήγησης από τη Σουηδική Υπηρεσία Κοινωνικών Ασφαλίσεων και εφόσον ο συμμετέχων δικαιούται παροχές ανεργίας, η επιχορήγηση αντιστοιχεί σε αυτό το ποσό.

Τέλος, η παροχή βασικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενηλίκων και εκπαίδευσης για ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η διδασκαλία σουηδικών για μετανάστες, μπορεί να ανατεθεί από τους δήμους και τα δημοτικά συμβούλια σε ιδιωτικούς διοργανωτές. Οι εν λόγω ιδιωτικοί παράγοντες πρέπει να δεχθούν την εξουσία να απονέμουν βαθμούς και να εκδίδουν πιστοποιητικά αποφοίτησης, ενώ τα λαϊκά σχολεία με δικαίωμα απονομής βαθμών μπορούν να παρέχουν διδασκαλία σουηδικών για τους μετανάστες. Οι ιδιωτικοί διοργανωτές και τα λαϊκά λύκεια δικαιούνται επιχορηγήσεις για τέτοιες μορφές εκπαίδευσης⁴⁴.

Σύγκριση

Για την ανάλυση του βαθμού επένδυσης στη ΔΒΜ από κάθε χώρα δεν χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά δεδομένα, αλλά οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν ομαδοποιήθηκαν στις εξής κατηγορίες: στις πηγές χρηματοδότησης σε κάθε χώρα, στην προσφορά δωρεάν προγραμμάτων ΔΒΜ ή προγραμμάτων ΔΒΜ με καταβολή διδάκτρων και σε ακολοθούμενες πολιτικές για την παροχή κινήτρων και την προώθηση της συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΜ.

Ξεκινώντας από την Ελλάδα διαπιστώθηκε ότι η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ενηλίκων προέρχεται κυρίως από το δημόσιο, εθνικούς και κοινοτικούς πόρους, σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα προέρχεται από ίδιους πόρους (όπως συμβαίνει με τα προγράμματα ΔΒΜ των ΑΕΙ). Τα εκπαιδευτικά και αναπτυξιακά προγράμματα συγχρηματοδοτούνται κατά κύριο λόγο από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) με βάση καθορισμένα κάθε φορά κριτήρια. Η χρηματοδότηση αφορά και το ΙΝΕΔΙΒΙΜ που είναι αρμόδιο για την πληρωμή εξόδων/αμοιβών. Επίσης, σημειώνεται πως για ορισμένα ιδιωτικά ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων, η χρηματοδότηση προσφέρεται με κριτήριο την αποδοτικότητά τους. Η δημόσια ΔΒΜ

⁴⁴ Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/sweden>

προσφέρεται, κατά βάση, δωρεάν, ενώ δίδακτρα καταβάλλονται στα ιδιωτικά ΙΕΚ, στο ΕΑΠ, στα ιδιωτικά ΚΔΒΜ Ι και ΙΙ και στα κολέγια. Όσον αφορά στα κίνητρα που παρέχονται για την προώθηση της συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΜ, αυτά είναι η πρόβλεψη από το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 και στο εξής οι φοιτητές να απαλλάσσονται από τα τέλη φοίτησης προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών με βάση το οικογενειακό ή ιδιωτικό τους εισόδημα, η οικονομική στήριξη εκπαιδευομένων σε ΙΕΚ σε μορφή κοινωνικής παροχής, δηλαδή μειωμένο εισιτήριο για μετακινήσεις και ποσοστό ασφάλισης 1% σε περίπτωση ατυχήματος, μόνο κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης (ιατροφαρμακευτική και νοσοκομειακή περίθαλψη), η χορήγηση υποτροφιών αριστείας από το ΕΑΠ κάθε ακαδημαϊκό έτος για τις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές ενότητες των προγραμμάτων σπουδών, την επαγγελματική κατάρτιση εργαζομένων και ανέργων μέσα από προγράμματα του ΟΑΕΔ (π.χ. πρόγραμμα ΛΑΕΚ του ΟΑΕΔ – καταβολή εργοδοτικής εισφοράς 0,24% επί των ετήσιων ακαθάριστων αποδοχών των εργαζομένων της επιχείρησης), τα Ολοκληρωμένα Σχέδια Διαρθρωτικής Προσαρμογής των Επιχειρήσεων και Εργαζομένων (προγράμματα των ΚΕΚ του ΟΑΕΔ σε κλάδους εργαζομένων αλλά και ανέργους), το σύστημα Επιταγών Κατάρτισης (training voucher) για κατάρτιση και πρακτική άσκηση που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να επιλέγουν οι ίδιοι την υπηρεσία και τον πάροχο καθώς και χορηγίες προς ιδιωτικούς φορείς εκπαίδευσης.

Στην Κύπρο η χρηματοδότηση των προγραμμάτων ΔΒΜ προέρχεται από τον κρατικό προϋπολογισμό (σεε ποσοστό 20-25%) και από συγχρηματοδότηση προγραμμάτων που προέρχονται από το ΕΚΤ. Ειδικότερα, για τη χρηματοδότηση, εκτός των άλλων κρατικών φορέων, προέρχεται και από την ΑνΑΔ, τον αρμόδιο φορέα για την ΕΕΚ στην Κύπρο και παρέχεται σε ιδρύματα παροχής εκπαίδευσης όπως το Κέντρο Παραγωγικότητας της Κύπρου, σε μονοεπιχειρησιακά και πολυεπιχειρησιακά προγράμματα ΙVET και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και για σπουδές ατόμων στο εξωτερικό, για την πρακτική των σπουδαστών της ΑΞΙΚ και προγράμματα κοινωνικών εταίρων, για δημόσια προγράμματα CVET και προγράμματα δημόσιων και ιδιωτικών ιδρυμάτων που προσφέρονται σε ευάλωτες ομάδες. Τα προγράμματα που παρέχονται δωρεάν είναι αυτά του ΑΠΚ, για κύπριους και ευρωπαίους φοιτητές, της κυπριακής ακαδημίας δημόσιας διοίκησης, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, τα δημόσια εσπερινά σχολεία, η μαθητεία, των ΚΕΕ για άτομα που ανήκουν

σε ευάλωτες ομάδες (συμπεριλαμβανομένων μαθημάτων ελληνικών) και των τεχνικών σχολών. Τέλη περιλαμβάνουν τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που διευθύνονται από ημικρατικούς οργανισμούς ή ιδιωτικές εταιρείες εκπαίδευσης ενηλίκων (ΠΜΣ του ΜΙΜΚΕΕ, ΚΙΕ), σύντομα μαθήματα στο ΑΠΚ, το Κέντρο Παραγωγικότητας Κύπρου, ενδοεπιχειρησιακά μαθήματα και ιδιωτικά εκπαιδευτικά κέντρα, επιμορφωτικά κέντρα, μαθήματα που προέκυψαν από πρωτοβουλία δημόσιου υπαλλήλου και σε ορισμένα εσπερινά γυμνάσια και τεχνικές σχολές τα δίδακτρα που μπορεί να υπάρχουν είναι μειωμένα. Τέλος, τα κίνητρα που παρέχονται για την προώθηση της συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΜ είναι ότι οι μαθητευόμενοι πληρώνονται για τη δουλειά τους στη βιομηχανία, φορολογικά κίνητρα (όλες οι δαπάνες για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού εκπίπτουν από τον φόρο), οι μαθητές που παρακολουθούν το μάθημα MIM Diploma λαμβάνουν επιδοτήσεις για τα δίδακτρα, οι δημόσιοι υπάλληλοι λαμβάνουν δέκα υποτροφίες που χορηγούνται ετησίως από το Συμβούλιο Υποτροφιών Κύπρου και ανέρχονται στο 50% των συνολικών τελών, τα Κρατικά Ινστιτούτα περαιτέρω εκπαίδευσης προσφέρουν μερική ή πλήρη υποτροφία σε φοιτητές, λαμβάνοντας υπόψη την οικονομική τους κατάσταση και την ακαδημαϊκή τους απόδοση (έως και το 10% της συνολικής πρόσληψης φοιτητών), τα παιδιά των οικογενειών με τρία ή περισσότερα παιδιά πληρώνουν μειωμένα τέλη, το ΑΠΚ προσφέρει μειωμένα δίδακτρα ή πλήρη εξάλειψη τυχόν εφαρμοστέων διδάκτρων σε φοιτητές με αναπηρία ή πολλά εξαρτώμενα άτομα, προγράμματα εκπαιδευτικής άδειας για υπαλλήλους του δημόσιου τομέα, τα οποία προσφέρουν την ευκαιρία τόσο άδειας μετ' αποδοχών όσο και άδειας χωρίς αποδοχές για να αποκτήσουν προσόντα, αλλά η άδεια απουσίας για σκοπούς εκπαίδευσης και κατάρτισης αναφέρεται επίσημα και στις συλλογικές συμβάσεις ιδιωτικών υπαλλήλων, οι γονείς με παιδί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λαμβάνουν κυβερνητική χορηγία. Επιπλέον, για κάθε ακαδημαϊκό έτος η χορηγία είναι 1.709€ για όλους τους φοιτητές που συμπληρώνουν ένα ακαδημαϊκό έτος πλήρους φοίτησης, επιπρόσθετο ποσό ίσο με το 50% των διδάκτρων, αν μάλιστα η οικογένεια του φοιτητή καταβάλλει δίδακτρα χωρίς να παίρνει κάποια άλλη επιχορήγηση, η κυβέρνηση ως εργοδότης επιχορηγεί την κατάρτιση και ανάπτυξη των δημοσίων υπαλλήλων και η ΑνΑΔ προωθεί προγράμματα κατάρτισης σε επιχειρήσεις για νεοπροσληφθέντες αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και καταβάλλεται μηνιαίο χορήγημα έναντι των εξόδων κατάρτισης, περιλαμβανομένων των μισθών των αποφοίτων κατά τη διάρκεια της περιόδου της κατάρτισης. Επιπλέον.

το κράτος επωμίζεται μέχρι 100% του κόστους εκπαίδευσης, καθώς και τα έξοδα ταξιδιού των δημοσίων υπαλλήλων στους οποίους έχει δοθεί υποτροφία, μέσω/ή με την έγκριση της κυβέρνησης ή άλλης αρχής, εγκεκριμένης από το Υπουργικό Συμβούλιο. Όσον αφορά την εκπαιδευτική άδεια σχετικά με συνδικαλιστικά θέματα, η μέγιστη επιτρεπόμενη διάρκεια χωρίς απώλεια μισθού διαφέρει ανάλογα με τον τομέα από 2-4 μέρες το χρόνο. Παρέχονται προγράμματα για ευπαθείς ομάδες δωρεάν και με επίδομα κατάρτισης που χρηματοδοτούνται από αρμόδιους εθνικούς φορείς ή/και το ΕΚΤ και τέλος, χρηματοδότηση κατάρτισης, προβλέπεται και για άλλες ευπαθείς ομάδες, όπως οι άνεργοι, κατά την οποία τοποθετούνται και καταρτίζονται άνεργοι κύπριοι και κοινοτικοί, για πλήρωση δηλωμένων κενών θέσεων εργασίας ή αντικατάσταση προσωρινά απασχολούμενων αλλοδαπών από τρίτες χώρες και παρέχονται κίνητρα σε εργοδότες με τη μορφή χορηγίας και καθοδήγησης, για εξατομικευμένη κατάρτιση ανέργων ατόμων.

Στη Γερμανία η χρηματοδότηση προέρχεται από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς και την Ομοσπονδιακή Υπηρεσία Απασχόλησης, τοπικές αρχές, συνδικάτα, επιμελητήρια, ενώσεις, εταιρείες, ιδιωτικά ιδρύματα και ιδιώτες. Μάλιστα για την κρατική επιχορήγηση εμπλέκεται κάθε φορά το αρμόδιο συναφές με το πρόγραμμα υπουργείο. Δωρεάν παρέχεται η CVET από βιομηχανίες στους υπαλλήλους της, για τους ανέργους και τα άτομα με χαμηλή εξειδίκευση. Δίδακτρα καταβάλλονται στις εξής περιπτώσεις: όταν σε πρόγραμμα ενδοεπιχειρησιακής ΕΕΚ ο υπάλληλος δεν σκοπεύει να παραμείνει στην εταιρεία για ένα ελάχιστο αριθμό ετών, για προγράμματα που προσφέρονται από κοινωνικές ομάδες (εκκλησίες, συνδικάτα κ.ά. με μειωμένα τέλη) και σε ορισμένα προγράμματα CVET, όπως σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα κίνητρα που παρέχονται στη Γερμανία για την προώθηση της συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΜ είναι η αμοιβή που προσφέρεται κατά την πρακτική άσκηση και η οποία αυξάνεται ανά έτος εκπαίδευσης, η δημόσια προσφορά θέσεων κατάρτισης που στοχεύουν σε μη δημοφιλείς τομείς της αγοράς εργασίας ή σε μειονεκτικές ομάδες νέων, η διάθεση από το Γραφείο Απασχόλησης ενός ποσού για προγράμματα CVET για ανέργους, η υποχρέωση των εργοδοτών να δίνουν άδεια κατάρτισης μετ' αποδοχών και φορολογική ελάφρυνση για τέλη CVET και βοήθεια σε ομάδες χαμηλού εισοδήματος και για ειδικά μαθήματα και η προσφορά από τις ομοσπονδιακές πολιτείες προγραμμάτων για την προώθηση της συμμετοχής στη συνεχή εκπαίδευση. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες σε μαθήματα της λεγόμενης

δεύτερης εκπαιδευτικής διαδρομής (Zweiter Bildungsweg), λαμβάνουν οικονομική βοήθεια μηνιαίως (σε περίπτωση συμμετοχής σε κολέγιο), σύμφωνα με τους όρους του ομοσπονδιακού νόμου περί κατάρτισης, χορηγείται ασφάλιση υγείας ή επίδομα μακροχρόνιας περίθαλψης έως και συνολικά 109€ και κατά περίπτωση, ένα συμπλήρωμα παιδικής μέριμνας 140€ ανά μήνα για κάθε παιδί. Όσοι συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης για εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους, υπό την «Πράξη Βοήθειας για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης», έχουν το νόμιμο δικαίωμα για κρατική χρηματοδότηση που υποστηρίζει μαθήματα συνεχούς εκπαίδευσης (πλήρους και μερικής απασχόλησης) που προσφέρονται από δημόσιους και ιδιωτικούς πάροχους και προετοιμάζουν τους συμμετέχοντες για δημόσιες εξετάσεις περαιτέρω κατάρτισης, προσφέρονται επιχορηγήσεις για την υποστήριξη μέτρων συνεχούς εκπαίδευσης σε ταλαντούχους νέους που εργάζονται και έχουν ολοκληρώσει αναγνωρισμένο κύκλο επαγγελματικής κατάρτισης, κάτω των 25 ετών.

Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση υποστηρίζει επίσης προικισμένους ανθρώπους με επαγγελματική εμπειρία που θέλουν να αρχίσουν να σπουδάζουν μετά από αρκετά χρόνια επαγγελματικής δραστηριότητας, μέσω υποτροφιών αναβάθμισης, προσφέρονται επιχορηγήσεις σε ενήλικες κάτω των 30 ετών που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο, για παρακολούθηση προγραμμάτων απογευματινού σχολείου ή κολεγίου και τέλος, προσφέρονται προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης με τη μορφή προγραμμάτων κουπονιών σε ομοσπονδιακό επίπεδο, μέσω της λεγόμενης πριμοδότησης της εκπαίδευσης, εφόσον πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Πάντως, πέραν των παραπάνω γενικών πολιτικών που αναφέρθηκαν, τα 15 ομοσπονδιακά κράτη έχουν τους δικούς τους κανονισμούς για την προώθηση της μη τυπικής συνεχιζόμενης ΕΕΚ οι οποίοι υποστηρίζουν την ΕΕΚ των υπαλλήλων και την καθοδήγησή τους υπό προϋποθέσεις.

Η έρευνα για τις πολιτικές χρηματοδότησης της Σουηδίας κατέληξε στο ότι η χρηματοδότηση για τα προγράμματα ΔΒΜ παρέχεται από τα έσοδα των δήμων της χώρας, οι οποίοι συλλέγουν τα φορολογικά έσοδα της δημοτικής και κεντρικής κυβέρνησης, αλλά κάποιο τμήμα τους προέρχεται από τις κρατικές επιχορηγήσεις στους δήμους. Η επιχορήγηση μάλιστα προσφέρεται με βάση κάποιες παραμέτρους εξισορρόπησης κάθε φορά. Χρηματοδότηση παρέχεται και από εξωτερικούς πάροχους (δημόσιους ή ιδιωτικούς). Ιδιαίτερα για το ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο, η χρηματοδότηση παρέχεται από ΜΚΟ, μη εμπορικούς οργανισμούς, ιδρύματα ή

ενώσεις και συνδέσμους, κομητειακά συμβούλια, μεμονωμένα άτομα ή νομικά πρόσωπα και περιφέρειες, ενώ προσφέρεται και από ευρωπαϊκά επενδυτικά προγράμματα. Επιπλέον, ανεξάρτητα από το ποιο είναι το διοικητικό όργανο, τόσο η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και η δημοτική και κρατική εκπαίδευση ενηλίκων στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο είναι δωρεάν για τους μαθητές. Δωρεάν παρέχονται και τα προγράμματα ανωτέρας ΕΕΚ, τα προγράμματα των λαϊκών λυκείων, αλλά και προγράμματα κατάρτισης στην αγορά εργασίας. Τα μόνα προγράμματα που επιβαρύνουν τους εκπαιδευόμενους με δίδακτρα είναι οι κύκλοι σπουδών και άλλες δραστηριότητες που διατίθενται από την ένωση εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και προγράμματα ιδιωτικών παρόχων και συμπληρωματικής εκπαίδευσης. Από τα υπόλοιπα προγράμματα ΔΒΜ, οι οικονομικές επιβαρύνσεις περιορίζονται σε μικροέξοδα, όπως το διδακτικό υλικό, επισκέψεις μελέτης, το μεσημεριανό γεύμα και έξοδα κατοικίας. Τα παρεχόμενα κίνητρα προώθησης προγραμμάτων ΔΒΜ συνοψίζονται στα εξής: Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, μέσω του συστήματος κουπονιών στα ανεξάρτητα σχολεία. Το πιο ακριβό πρόγραμμα ΕΕΚ δημιουργεί ένα κουπόνι διπλάσιο από το λιγότερο δαπανηρό πρόγραμμα ΕΕΚ. Προσφορά επανεκπαίδευσης σε ένα νέο επάγγελμα. Η στρατηγική στοχεύει επίσης στην προσέγγιση ομάδων που δεν έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή έχουν επαγγελματική εκπαίδευση ανώτερου δευτεροβάθμιου επιπέδου που πρέπει να συμπληρωθεί. Οι σπουδαστές που παρακολουθούν δημόσια χρηματοδοτούμενα προγράμματα, δικαιούνται φοιτητική βοήθεια. Η Σουηδική Εθνική Υπηρεσία Ανώτατης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εγκρίνει και εκχωρεί κρατικές επιχορηγήσεις ως απάντηση σε αιτήσεις παρόχων εκπαίδευσης. Στο λαϊκό λύκειο σε ορισμένες περιπτώσεις δίνεται το δικαίωμα μαθητικής μέριμνας (Skolverket, 2019). Οι κρατικές επιχορηγήσεις χρησιμοποιούνται για την απορρόφηση περισσότερων μαθητών στη δημοτική εκπαίδευση ενηλίκων και μπορεί να χρησιμοποιηθούν επίσης και για τη χρηματοδότηση δραστηριοτήτων προσέγγισης, πληροφόρησης, καθοδήγησης και κινητοποίησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων από ιδιωτικούς πάροχους, οι μαθητές μπορούν να λάβουν βοήθεια σπουδών για να καλύψουν τα τέλη από το «Εθνικό Συμβούλιο Φοιτητικής Βοήθειας», το οποίο εγκρίνει και διανέμει επιχορηγήσεις και δάνεια και χειρίζεται την αποπληρωμή των δανείων. Αίτηση επιχορήγησης μπορούν να υποβάλλουν οι μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ οι φοιτητές άνω των 25 ετών μπορούν να λάβουν υψηλότερη επιχορήγηση για σπουδές σε υποχρεωτικό ή ανώτερο

δευτεροβάθμιο επίπεδο ή για παρακολούθηση επαγγελματικής κατάρτισης σε ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο για ενήλικες. Οι σπουδαστές με παιδιά έχουν επίσης τη δυνατότητα να λάβουν επιπλέον επίδομα για τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της κατάρτισης στην αγορά εργασίας, οι συμμετέχοντες μπορούν να λάβουν οικονομική υποστήριξη με τη μορφή επιχορήγησης από τη «Σουηδική Υπηρεσία Κοινωνικών Ασφαλίσεων» και αν ο συμμετέχων δικαιούται παροχές ανεργίας, η επιχορήγηση αντιστοιχεί σε αυτό το ποσό. Τέλος, οι ιδιωτικοί διοργανωτές, οι δήμοι και τα δημοτικά συμβούλια και τα λαϊκά λύκεια, δικαιούνται επιχορηγήσεις για παροχή βασικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενηλίκων και εκπαίδευσης για ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και για διδασκαλία σουηδικών για μετανάστες.

Παρατηρείται λοιπόν σε γενικές γραμμές και στις τέσσερις χώρες να προσφέρονται παρόμοιες παροχές, όπως οι επιταγές κουπονιών, οι υποτροφίες, οι φοροαπαλλαγές ως κίνητρο, αλλά και η παροχή επιδομάτων, είτε για τα παιδιά είτε ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης. Επιπλέον, και οι 4 χώρες λαμβάνουν χρηματοδότηση από το ΕΚΤ και συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά χρηματοδοτούμενα προγράμματα. Βέβαια, πρώτη σε παροχή δωρεάν εκπαίδευσης φαίνεται να είναι η Σουηδία, καθώς οι επιβαρύνσεις των σπουδαστών περιορίζονται σε μικροέξοδα και χρειάζεται να καταβάλλουν δίδακτρα μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις (κύκλοι σπουδών και άλλες δραστηριότητες που διατίθενται από την ένωση εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και προγράμματα ιδιωτικών παρόχων και συμπληρωματικής εκπαίδευσης). Επιπλέον, σε αυτά προστίθενται οι πολυάριθμες υποστηρικτικές παροχές στις ευάλωτες ομάδες και γενικότερα σε αυτές που στοχεύουν να διατηρήσουν την αγορά εργασίας σε επίπεδο ευημερίας. Η Γερμανία είναι η επόμενη χώρα που φαίνεται να επενδύει αρκετά στη ΔΒΜ μέσω της πολιτικής της και μάλιστα με γνώμονα σε μεγάλο βαθμό την αγορά εργασίας και τις ευάλωτες ομάδες, με στόχο να βελτιώσει την απασχολησιμότητα και να διατηρήσει σταθερό, αλλά ενημερωμένο το επίπεδο του εργατικού δυναμικού της. Η Κύπρος φαίνεται να επενδύει εξίσου με τη Γερμανία στη ΔΒΜ, υιοθετεί παρόμοιες πολιτικές παροχής κινήτρων και έχει αποκεντρώσει αρκετά τη διαχείριση της χρηματοδότησης σε ποικίλους φορείς πέραν της ΑνΑΔ. Εστιάζει επίσης στην υποστήριξη και ένταξη των ευάλωτων ομάδων στην αγορά εργασίας και στην αναβάθμιση του επιπέδου προσόντων των πολιτών της. Τέλος, η Ελλάδα, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες, φαίνεται να επενδύει επίσης

αρκετά στη ΔΒΜ, με ιδιαίτερη έμφαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε μεγαλύτερο βαθμό και στην αρχική ΕΕΚ σε μικρότερο βαθμό. Αυτό καταδεικνύει την τάση αναβάθμισης των προσόντων του εργατικού δυναμικού της στο σύνολο και με την υποστήριξη ευάλωτων ομάδων, όπως οι άνεργοι με προσφορά κινήτρων για συμμετοχή σε προγράμματα ΝΕΤ, καταδεικνύεται η τάση προς την ενίσχυση της απασχολησιμότητας και των δεξιοτήτων. Καταλήγοντας, λίγο-πολύ οι χώρες αυτές φαίνεται να είναι εναρμονισμένες ως προς αυτό το κομμάτι και πάντα η καθεμία υιοθετώντας εξειδικευμένες εθνικές πολιτικές που ταιριάζουν στις ανάγκες, τα δεδομένα και την έκτασή τους. Πάντως σε κάθε περίπτωση, αυτή που ξεχωρίζει σε οικονομικές παροχές είναι η Σουηδία.

2.2.5 Ποσοστό ανεργίας

Για τον τομέα της ανεργίας, από τα συνολικά σχετικά ευρήματα επιλέχθηκαν για κάθε χώρα τα αποτελέσματα των πιο πρόσφατων σχετικών ερευνών, προκειμένου να σχηματιστεί μια σφαιρική εικόνα για τον βαθμό ανεργίας σε κάθε μία χώρα. Ωστόσο, επειδή σε κάθε χώρα οι επιλεγμένες έρευνες είτε δεν αφορούν την ίδια περίοδο είτε δεν εκτελέστηκαν με βάση τις ίδιες μεταβλητές, η σύγκριση θα γίνει με βάση τα αποτελέσματα της πιο πρόσφατης διεθνούς έρευνας της Eurostat (2022b) που μετρά το ποσοστό ανεργίας και περιλαμβάνει τις χώρες αυτές.

Ελλάδα

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται από το Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού ΕΙΕΑΔ (2020) προέρχονται από δεδομένα του ΟΑΕΔ και παρέχουν πληροφόρηση για τους εγγεγραμμένους στην ανεργία την περίοδο 2018-2019. Σύμφωνα, λοιπόν, με την Ετήσια Έκθεση 2020 για την εγγεγραμμένη ανεργία 2018-2019, οι περισσότεροι άνεργοι φαίνεται να είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα σε σχέση με το προηγούμενο έτος η ανεργία έχει αυξηθεί κατά 0,61% στους απόφοιτους της συγκεκριμένης βαθμίδας. Μεγαλύτερη αύξηση στο ποσοστό ανεργίας παρατηρήθηκε στην ομάδα κατόχων μεταπτυχιακού (+16,58%), ενώ ακολουθεί το αδιαβάθμητο επίπεδο (+10,8%) και οι κάτοχοι διδακτορικού (+9,91%). Επίσης, αν ιεραρχηθούν αριθμητικά οι εγγεγραμμένοι άνεργοι ανά επίπεδο εκπαίδευσης σε φθίνουσα ταξινόμηση, διαπιστώνεται πως κατατάσσονται ως εξής: δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση,

τριτοβάθμια εκπαίδευση, αδιαβάθμητο επίπεδο εκπαίδευσης, μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, μεταπτυχιακό και τέλος διδακτορικό. Επομένως, η συσχέτιση επιπέδου εκπαίδευσης και ανεργίας είναι αισθητή, όχι βέβαια ως σχέση αιτίου και αποτελέσματος, αφού μεσολαβούν και άλλοι παράγοντες σε αυτό το αποτέλεσμα, όπως ο αριθμός των αποφοίτων σε κάθε επίπεδο, που όπως φαίνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέχρι και αυτό το έτος αφορά στην πλειοψηφία.

Μια τελευταία ενδιαφέρουσα πληροφορία που εντοπίστηκε κινείται στην αντίθετη πλευρά της απασχόλησης, παρέχοντας πληροφόρηση για την κατανομή του εργατικού δυναμικού στη χώρα ανά τομέα απασχόλησης. Σύμφωνα με τα στατιστικά της ΕΛΣΤΑΤ για το Εργατικό Δυναμικό το τελευταίο τρίμηνο του 2021, η συντριπτική πλειοψηφία του ανθρώπινου δυναμικού της Ελλάδας απασχολείται κατά κύριο λόγο στον τριτογενή τομέα και ακολουθεί ο δευτερογενής τομέας με μικρή διαφορά σε πλήθος απασχολούμενων από τον πρωτογενή (ΕΛΣΤΑΤ, 2022).

Κύπρος

Για την περίπτωση της Κύπρου επιλέχθηκε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της Έρευνας Εργατικού δυναμικού (ΕΕΔ) για το 4ο τρίμηνο του 2020 (ΚΥΣΤΑΤ, 2021). Αρχικά, θα αναφερθούν τα αποτελέσματα που αφορούν στην κατανομή του εργατικού δυναμικού στους τομείς απασχόλησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο τριτογενής τομέας υπερέχει σε ποσοστό απασχολούμενων (78,3%), ακολουθεί ο δευτερογενής τομέας (19,2%) και τελευταίος έρχεται ο πρωτογενής τομέας (2,5%). Από το σύνολο των απασχολούμενων, το 13,1% είχε προσωρινή εργασία και το υπόλοιπο 86,9% μόνιμη. Αναφορικά με την ανεργία, στους νέους ηλικίας 15-24 ετών το ποσοστό ανεργίας ήταν 19,9% του εργατικού δυναμικού των ηλικιών αυτών (άνδρες 28,4%, γυναίκες 10,9%) σε σύγκριση με 16,0% (άνδρες 15,9%, γυναίκες 16,0%) στο αντίστοιχο τρίμηνο του περασμένου χρόνου. Όσον αφορά τη διάρκεια της ανεργίας, το 45,1% του συνόλου των ανέργων έψαχνε για εργασία για περίοδο κάτω από 6 μήνες, το 25,2% για περίοδο 6-11 μήνες, ενώ ποσοστό 29,7% ήταν μακροχρόνια άνεργοι. Τα αντίστοιχα ποσοστά για το τέταρτο τρίμηνο του 2019 ήταν 50,4%, 19,2% και 30,4%. Από τη διερεύνηση της ανεργίας στην Κύπρο κατά το τελευταίο τρίμηνο του 2020 κατά ηλικία, φύλο και μορφωτικό επίπεδο, προκύπτει ότι περισσότεροι ήταν οι άνεργοι που αποφοίτησαν από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με τις γυναίκες να είναι περισσότερες από τους άνδρες, ακολουθούν σε αριθμό οι

άνεργοι που είναι απόφοιτοι λυκείου, με τους άνδρες αυτή τη φορά να είναι περισσότεροι από τις γυναίκες και τέλος, οι άνεργοι που είναι απόφοιτοι επιπέδου εκπαίδευσης κάτω της λυκειακής, με τους άνδρες να είναι αισθητά περισσότεροι από τις γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία, ο αριθμός των ανέργων κατά φθίνουσα κατάταξη έχει ως εξής: 25-34 ετών (συντριπτική πλειοψηφία απόφοιτοι τριτοβάθμιας), 45-54 ετών (πλειοψηφία απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), 15-24 ετών (πλειοψηφία απόφοιτοι λυκείου), 35-44 ετών (πλειοψηφία απόφοιτοι Λυκείου με μικρή διαφορά από τους απόφοιτους τριτοβάθμιας), 55-64 ετών (περισσότεροι απόφοιτοι Λυκείου) και τέλος 65+ ετών, το σύνολο των οποίων ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΚΥΣΤΑΤ, 2021).

Τέλος, ενδιαφέροντα είναι και ευρήματα της ίδιας έρευνας (ΚΥΣΤΑΤ, 2021) που αφορούν την ανεργία κατά επαγγελματική υπόσταση, οικονομική δραστηριότητα της τελευταίας εργασίας και φύλο για το 2020. Συγκεκριμένα, το τελευταίο τρίμηνο του 2020, ο αριθμός των ανέργων έχει αυξηθεί σε σχέση με το αντίστοιχο τρίμηνο του 2019. Ο αριθμός των υπαλλήλων-ανέργων κατέχει το μεγαλύτερο μερίδιο του συνόλου των ανέργων, ακολουθούν οι νεοεισερχόμενοι στην αγορά εργασίας και οι λιγότεροι σε αριθμό άνεργοι είναι οι αυτοαπασχολούμενοι. Συνολικά, οι άνδρες άνεργοι είναι περισσότεροι από τις γυναίκες (20.248 έναντι 16.429). Οι οικονομικοί κλάδοι που πλήττονται με μεγαλύτερο αριθμό ανέργων είναι οι «Δραστηριότητες υπηρεσιών παροχής καταλύματος και υπηρεσιών εστίασης», «Χονδρικό και Λιανικό εμπόριο, Επισκευή μηχανοκίνητων οχημάτων και μοτοσικλετών» και «Εκπαίδευση», ενώ οι λιγότερο πληττόμενοι είναι οι «Γεωργία, Δασοκομία και Αλιεία», «Ορυχεία και Λατομεία» και «Διαχείριση ακίνητης περιουσίας».

Γερμανία

Σύμφωνα με έρευνα της Eurostat (Cedofop, 2020a), η ανεργία από το 2010 έως το 2019 ελαττώθηκε σημαντικά, περισσότερο για τους αποφοίτους επιπέδου έως και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε μικρότερη κλίμακα για τους απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικιών 25-64 ετών. Το 2019, η ομάδα που είχε το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας ήταν των αποφοίτων έως δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικιών 15-24 ετών, ενώ χαμηλότερο η ομάδα αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικιών 25-64 ετών. Οι ομάδες αποφοίτων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μεταδευτεροβάθμιας μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης 15-64 ετών, καθώς και οι

απόφοιτοι τριτοβάθμιας 15-24 ετών, παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά ανεργίας τα οποία κινούνται γύρω από το μέσο όρο. Για όλες τις ηλικιακές ομάδες, όσο υψηλότερο είναι το προσόν, τόσο χαμηλότερος είναι ο κίνδυνος ανεργίας. Οι νέοι (ηλικίας 15-24 ετών) αντιμετωπίζουν ελαφρώς υψηλότερο κίνδυνο ανεργίας συγκριτικά με αυτούς ηλικίας 25-64 ετών που έχουν τα ίδια προσόντα τα τελευταία χρόνια. Μάλιστα, το 2019 οι περισσότεροι μισθωτοί (71,86%) εργάστηκαν στον τριτογενή τομέα (κυρίως υπηρεσίες), το 26,88% εργάστηκε στον δευτερογενή τομέα (βιομηχανία παραγωγής) και το 1,25% στον πρωτογενή τομέα (γεωργία, δασοκομία, αλιεία) (Cedefop, 2020a).

Περαιτέρω στοιχεία για την απασχόληση στη Γερμανία ανακτά κανείς από την Destatis, την ομοσπονδιακή στατιστική υπηρεσία της Γερμανίας, σύμφωνα με την οποία 44,9 εκατ. άτομα βρίσκονται σε απασχόληση στη Γερμανία, αριθμός που αντιστοιχεί στο 77,8% του εργατικού δυναμικού, ενώ οι άνεργοι ανέρχονται σε 1,54 εκατ., αριθμός που αντιστοιχεί σε ποσοστό 3,3% (Destatis, 2022a). Συγκεκριμένα, το 2021 το συνολικό ποσοστό ανεργίας των ανδρών ήταν μεγαλύτερο από το ποσοστό άνεργων γυναικών, ενώ όσον αφορά στις ηλικιακές ομάδες αυτές διαβαθμίζονται κατά φθίνον ποσοστό ανεργίας ως εξής: 45-49 ετών (86,5%), 40-44 ετών (85,8%), 50-54 ετών (85,7%), 35-39 ετών (84,4%), 30-34 ετών (83,4%), 55-59 ετών (81,1%), 25-29 ετών (80,1%), 20-24 ετών (67%), 60-64 ετών (61,4%), 15-19 ετών (26,8%) και 65-69 ετών (17,2%). Τα άτομα μέσης ηλικίας λοιπόν, που αποτελούν και μεγάλο μέρος του εργατικού δυναμικού έχουν το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας, ενώ οι νεότεροι και οι γηραιότεροι, που αποτελούν μικρότερη μερίδα, έχουν και χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας (Destatis, 2022f).

Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα για το ποσοστό ανεργίας κατά τα έτη 2017 έως τον Ιούλιο του 2022, σταθερά οι άνδρες άνεργοι είναι ελαφρώς περισσότεροι από τις γυναίκες, ενώ η συνολική ανεργία ενώ από το έτος 2017 φάνηκε να ελαττώθηκε το 2019, ενώ από το 2020 παρουσιάζει συνεχώς μικρές αυξομειώσεις (Destatis, 2022b). Αυτό το γεγονός ίσως να οφείλεται στην υγειονομική κρίση που προκάλεσε ο κοροναϊός και κατά συνέπεια στις αλλαγές που προκάλεσε στην οικονομία και την αγορά εργασίας. Τέλος, εξετάστηκαν και τα αποτελέσματα έρευνας, επίσης της Destatis (2022c) που αφορά στο ποσοστό της ανεργίας και των εγγεγραμμένων ανέργων κατά τα έτη 2010-2021 ανά φύλο. Οι αριθμοί επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα που προέκυψαν και από προηγούμενες έρευνες, την σταδιακή μείωση

της ανεργίας έως και το 2019 και τις μικρές αυξομειώσεις που ακολούθησαν, αλλά και το μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας των ανδρών έναντι των γυναικών όλα αυτά τα έτη.

Σουηδία

Για τη Σουηδία παρουσιάζονται ορισμένα αποτελέσματα από την Στατιστική Υπηρεσία της Σουηδίας (SCB), αρχικά για τον απασχολούμενο πληθυσμό της χώρας, ηλικίας 15-74 ετών (σε ποσοστό %), ανά φύλο, ηλικία και κατάσταση απασχόλησης από τον Ιούλιο έως και τον Δεκέμβριο του 2021 (SCB, 2022d). Από την εξέταση των αποτελεσμάτων για τον Δεκέμβριο του 2021 προκύπτει ότι το ποσοστό των ανδρών απασχολούμενων (70,7%) είναι μεγαλύτερο από αυτό των γυναικών (64,4%) και το ποσοστό των ανδρών ανέργων (6,6%) μικρότερο από αυτό των ανέργων γυναικών (8%). Το συνολικό ποσοστό ανεργίας είναι 7,3% ενώ το ποσοστό απασχολησιμότητας είναι 67,6%. Όσον αφορά στην ηλικιακή ομάδα, η κατάταξη των απασχολούμενων κατά φθίνουσα σειρά είναι η εξής: 45-54 ετών (88,1%), 35-44 ετών (86,2%), 25-34 ετών (82,1%), 55-64 ετών (77,4%), 15-24 ετών (39,6%) και 65-74 ετών (18,9%). Αναφορικά με την ανεργία, το μεγαλύτερο ποσοστό παρατηρείται στις ηλικίες 15-24 ετών (19,7%), ενώ οι ηλικίες που πλήττονται λιγότερο είναι 45-54 ετών (5%). Επίσης, σημειώνεται ότι το συνολικό ποσοστό απασχολησιμότητας τον Δεκέμβριο σε σχέση με τον Ιούλιο έχει μειωθεί από 70,1% σε 67,6% (-2,5%), όπως αντίστοιχα και το ποσοστό ανεργίας από 8% σε 7,3% (-0,7%).

Σε μια άλλη έρευνα της SBC μελετήθηκε ο αριθμός των ανέργων ηλικίας 15-74 ετών ανά διάρκεια ανεργίας, φύλο και ηλικία, το πρώτο τρίμηνο του 2021 (SBC, 2022b). Τα συνολικά αποτελέσματα έδειξαν πως σε αυτό το διάστημα οι άνδρες άνεργοι είναι περισσότεροι από τις γυναίκες, με το συνολικό αριθμό να παρουσιάζει αύξηση (από 497,9 τον Ιανουάριο σε 549,3 τον Μάρτιο). Οι περισσότεροι από αυτούς ήταν 25-54 ετών, ακολουθούσαν οι άνεργοι 15-24 ετών, ενώ λιγότερη ανεργία καταγράφηκε στις ηλικίες 55-74 ετών. Ως προς τη διάρκεια ανεργίας οι περισσότεροι ήταν στην ανεργία για διάστημα 5-26 εβδομάδων, 27+ εβδομάδες και 1 εβδομάδα (15-24 ετών οι περισσότεροι και οι υπόλοιποι 25-54 ετών). Σε γενικές γραμμές, από τον Ιανουάριο μέχρι τον Μάρτιο η ανεργία μειώθηκε για όλες τις κατηγορίες διάρκειας, με εξαίρεση την κατηγορία 27+ εβδομάδες, όπου ο αριθμός των ανέργων αυξήθηκε κατά 30,1 μονάδες, ενώ οι συμμετέχοντες ανήκαν κατά πλειοψηφία στην ηλικιακή ομάδα 25-54

ετών και οι υπόλοιποι ήταν ηλικίας 55-64 ετών. Ιδιαίτερα για τις κατηγορίες 2 εβδομάδες (μόνο άνδρες ηλικίας 15-24 ετών) και 2-4 εβδομάδες (οι άνδρες ήταν περισσότεροι από τις γυναίκες, ενώ οι ηλικίες συνολικά ανήκαν κυρίως στην ομάδα 25-54 ετών και λιγότερη στην 15-24 ετών) ανεργίας, αυτές ίσχυαν από Ιούνιο μέχρι και Σεπτέμβριο.

Μια παρόμοια έρευνα της SBC αφορά στον αριθμό των ανέργων αλλά εστιάζει στην ηλικιακή ομάδα 15-74 ετών (σε χιλιάδες) ανά φύλο και ηλικία, το πρώτο τρίμηνο του 2021 (SBC, 2022c). Και σε αυτήν την έρευνα παρατηρείται αύξηση της ανεργίας από τον Ιανουάριο έως τον Μάρτιο, ενώ οι άνδρες είναι περισσότεροι συνολικά από τις γυναίκες. Η αριθμητική κατάταξη των ανέργων ηλικιακά είναι 55-64 ετών, 25-54 ετών και 15-24 ετών (σε αυτή την ομάδα κατ' εξαίρεση, ο αριθμός των ανέργων μειώθηκε κατά 6,2 μονάδες). Τέλος, σημειώνεται ότι η ηλικιακή κατάταξη του συνόλου ισχύει και για τις δύο κατηγορίες του φύλου (άνδρες, γυναίκες).

Για τον τομέα της ανεργίας, από τα συνολικά σχετικά ευρήματα επιλέχθηκαν για κάθε χώρα τα αποτελέσματα των πιο πρόσφατων σχετικών ερευνών, προκειμένου να σχηματιστεί μια σφαιρική εικόνα για τον βαθμό ανεργίας σε κάθε μία χώρα. Ωστόσο, επειδή σε κάθε χώρα οι επιλεγμένες έρευνες είτε δεν αφορούν την ίδια περίοδο είτε δεν εκτελέστηκαν με βάση τις ίδιες μεταβλητές, η σύγκριση θα γίνει με βάση τα αποτελέσματα της πιο πρόσφατης διεθνούς έρευνας της Eurostat που μετρά το ποσοστό ανεργίας και περιλαμβάνει τις χώρες αυτές.

Σύγκριση

Η σύγκριση του ποσοστού ανεργίας μεταξύ των υπό εξέταση χωρών θα γίνει με βάση τα αποτελέσματα της πρόσφατης διεθνούς έρευνας της Eurostat (*Πίνακας 4*), ώστε η σύγκριση να είναι αξιόπιστη και έγκυρη. Από την ευρωπαϊκής εμβέλειας έρευνα για την ανεργία σε άτομα ηλικίας 15-74 ετών ανά έτος και ηλικία το διάστημα 2015-2021 (Eurostat, 2022b) βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας καθόλα τα έτη εμφανίζεται στην Ελλάδα, παρόλο που από το 2015 παρουσιάζει σταθερή καθοδική πορεία, με το 2021 να καταγράφεται ποσοστό 14,7%, πολύ υψηλό για τα ευρωπαϊκά δεδομένα. Αμέσως μετά, έρχεται η Σουηδία, με πολύ μικρότερο ποσοστό ανεργίας το 2021 (8,8%), με καθοδική πορεία μέχρι το 2018 αλλά στη συνέχεια σταθερή ανοδική πορεία στην ανεργία. Η Κύπρος κατατάσσεται τρίτη σε ανεργία μεταξύ των

συγκρινόμενων χωρών το 2021 με ποσοστό 7,5%, η οποία παρουσίασε επίσης μεγάλη πρόοδο από το 2015 (15%) με μια μικρή εξαίρεση το 2020 (7,6%). Τέλος, το μικρότερο ποσοστό ανεργίας κατέχει η Γερμανία το 2021 (3,6%), ποσοστό χαμηλότερο από το μέσο όρο της ΕΕ (7%) και με ποσοστιαία μεταβολή από το 2015 κατά -0,8 μονάδες.

Πίνακας 4: Ποσοστό ανεργίας 2014-2021, 15-74 ετών

IT	×	TIME	2015 †	2016 †	2017 †	2018 †	2019 †	2020 †	2021 †
		GEO †							
		Germany (until 1990 former territory of the FRG)	4.4	3.9	3.6	3.2	3.0	3.7 (b)	3.6
		Greece	25.0	23.9	21.8	19.7	17.9	17.6	14.7
		Cyprus	15.0	13.0	11.1	8.4	7.1	7.6	7.5
		Sweden	7.6	7.1	6.8	6.5 (b)	7.0	8.5	8.8

Πηγή: Eurostat, 2022b

Συνοψίζοντας, στην Ελλάδα μέχρι τον Δεκέμβριο του 2019, μεγαλύτερη αύξηση στο ποσοστό ανεργίας είχαν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (+16,58%), ενώ λιγότερη οι κάτοχοι διδακτορικού (+9,91%). Γενικότερα, οι περισσότεροι άνεργοι ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ λιγότεροι άνεργοι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού (ΕΙΕΑΔ, 2020). Όσον αφορά στην απασχόληση, η συντριπτική πλειοψηφία του ανθρώπινου δυναμικού της Ελλάδας, απασχολείται κατά κύριο λόγο στον τριτογενή τομέα και ακολουθεί ο δευτερογενής τομέας με μικρή διαφορά σε πλήθος απασχολούμενων από τον πρωτογενή (ΕΔΣΤΑΤ, 2022δ). Παρόμοια κατανομή παρουσιάζεται και για τους απασχολούμενους στην Κύπρο, όπου ο τριτογενής τομέας υπερέρχει σε ποσοστό απασχολούμενων (78,3%), ακολουθεί ο δευτερογενής τομέας (19,2%) και τελευταίος έρχεται ο πρωτογενής τομέας (2,5%) (ΚΥΣΤΑΤ, 2021). Στη Γερμανία, το 2019 οι περισσότεροι μισθωτοί (71,86%) εργάστηκαν στον τριτογενή τομέα (κυρίως υπηρεσίες), το 26,88% εργάστηκε στον δευτερογενή τομέα (βιομηχανία παραγωγής) και το 1,25% στον πρωτογενή τομέα (γεωργία, δασοκομία, αλιεία) (Cedefop, 2020a), ενώ για τη Σουηδία δεν ενοπίστηκαν αντίστοιχα στοιχεία.

Για την Κύπρο ιδιαίτερα, βρέθηκε ότι το 86,9% εργάζεται σε μόνιμη εργασία, ενώ η ανεργία το 4ο τρίμηνο του 2020 ανερχόταν σε ποσοστό 19,9% για τις ηλικίες 15-24 ετών. Οι περισσότεροι άνεργοι ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ λιγότεροι ήταν οι άνεργοι που είναι απόφοιτοι επιπέδου εκπαίδευσης κάτω της λυκειακής. Όσον αφορά την ηλικία, ο αριθμός των ανέργων κατά φθίνουσα κατάταξη έχει ως εξής: 25-34 ετών (συντριπτική πλειοψηφία απόφοιτοι τριτοβάθμιας), 45-54

ετών (πλειοψηφία απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), 15-24 ετών (πλειοψηφία απόφοιτοι λυκείου), 35-44 ετών (πλειοψηφία απόφοιτοι Λυκείου με μικρή διαφορά από τους απόφοιτους τριτοβάθμιας), 55-64 ετών (περισσότεροι απόφοιτοι Λυκείου) και τέλος 65+ ετών, το σύνολο των οποίων ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΚΥΣΤΑΤ, 2021). Ο αριθμός των υπαλλήλων-ανέργων κατέχει το μεγαλύτερο μερίδιο του συνόλου των ανέργων, ενώ λιγότεροι σε αριθμό άνεργοι είναι οι αυτοαπασχολούμενοι, με τους άνδρες ανέργους να είναι περισσότεροι από τις γυναίκες. Τέλος, οι οικονομικοί κλάδοι που πλήττονται με μεγαλύτερο αριθμό ανέργων είναι οι «Δραστηριότητες υπηρεσιών παροχής καταλύματος και υπηρεσιών εστίασης», «Χονδρικό και Λιανικό εμπόριο, Επισκευή μηχανοκίνητων οχημάτων και μοτοσικλετών» και «Εκπαίδευση», ενώ οι λιγότερο πληττόμενοι είναι οι «Γεωργία, Δασοκομία και Αλιεία», «Ορυχεία και Λατομεία» και «Διαχείριση ακίνητης περιουσίας».

Στη Γερμανία, το 2019 η ομάδα που είχε το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας ήταν των αποφοίτων έως δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όπως και στην Ελλάδα) ηλικιών 15-24 ετών, ενώ οι ομάδες αποφοίτων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μεταδευτεροβάθμιας μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης 15-64 ετών, καθώς και οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας 15-24 ετών, παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά ανεργίας τα οποία κινούνται γύρω από το μέσο όρο. Για όλες τις ηλικιακές ομάδες, όσο υψηλότερο είναι το προσόν, τόσο χαμηλότερος είναι ο κίνδυνος ανεργίας. Οι νέοι (ηλικίας 15-24 ετών) αντιμετωπίζουν ελαφρώς υψηλότερο κίνδυνο ανεργίας συγκριτικά με αυτούς ηλικίας 25-64 ετών που έχουν τα ίδια προσόντα τα τελευταία χρόνια. (Cedefop, 2020a). Οι άνεργοι σήμερα ανέρχονται σε 1,54 εκατ., αριθμός που αντιστοιχεί σε ποσοστό 3,3% (Destatis, 2022a). Επιπλέον, το 2021 το συνολικό ποσοστό ανεργίας των ανδρών ήταν μεγαλύτερο από το ποσοστό ανέργων γυναικών, ενώ όσον αφορά στις ηλικιακές ομάδες τα άτομα μέσης ηλικίας που αποτελούν και μεγάλο μέρος του εργατικού δυναμικού, έχουν το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας, ενώ οι νεότεροι και οι γηραιότεροι, που αποτελούν μικρότερη μερίδα, έχουν χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας (Destatis, 2022f).

Καταλήγοντας, για τη Σουηδία, τον Δεκέμβριο του 2021, προκύπτει ότι το ποσοστό των ανδρών ανέργων είναι λίγο μικρότερο από αυτό των ανέργων γυναικών. Το μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας παρατηρείται στις ηλικίες 15-24 ετών, ενώ οι ηλικίες που πλήττονται λιγότερο είναι 45-54 ετών. Επίσης, σημειώνεται ότι το συνολικό

ποσοστό ανεργίας τον Δεκέβριο σε σχέση με τον Ιούλιο του 2021 έχει μειωθεί κατά 0,7% (SCB, 2022d). Από την άποψη της διάρκειας στην ανεργία, οι περισσότεροι ήταν στην ανεργία για διάστημα 5-26 εβδομάδων, 27+ εβδομάδες και 1 εβδομάδα (15-24 ετών οι περισσότεροι και οι υπόλοιποι 25-54 ετών) (SCB, 2022b). Τέλος, από τον Ιανουάριο έως τον Μάρτιο προέκυψε ότι οι άνδρες άνεργοι ήταν περισσότεροι συνολικά από τις γυναίκες, ενώ η αριθμητική κατάταξη των ανέργων ηλικιακά ήταν 55-64 ετών, 25-54 ετών και 15-24 ετών (σε αυτή την ομάδα κατ' εξαίρεση, ο αριθμός των ανέργων μειώθηκε κατά 6,2 μονάδες) (SBC, 2022c).

2.3 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η συγκριτική ανάλυση των επιμέρους περιπτώσιακών μελετών είχε ως αποτέλεσμα την εξαγωγή διαφωτιστικών συμπερασμάτων για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών ΔΒΜ στις υπό εξέταση χώρες, όπως διαπιστώθηκαν μέσα από τη διερεύνηση της συμμετοχής των πολιτών σε τέτοιου είδους προγράμματα αλλά και από τα ποσοστά ανεργίας σε κάθε χώρα, καθώς όπως τονίστηκε, η ΔΒΜ είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της. Στην παρούσα ενότητα περιγράφονται τα αποτελέσματα που αφορούν στις ερευνητικές υποθέσεις.

2.3.1 Ερευνητική υπόθεση 1

«Οι χώρες που έχουν παράδοση στη ΔΒΜ, όπως είναι η Γερμανία και η Σουηδία, έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων από τις υπόλοιπες εξεταζόμενες ευρωπαϊκές χώρες».

Αυτή η υπόθεση φαίνεται να επιβεβαιώνεται ως ένα βαθμό καθώς η Σουηδία είναι η χώρα που έχει τη μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων (34,3%) και είναι μια χώρα με παράδοση στην εκπαίδευση ενηλίκων που ξεκινά από τις αρχές του 19ου αιώνα και με σταθερή πορεία εξέλιξης και ανάπτυξης. Δεύτερη σε συμμετοχή έρχεται η Γερμανία, με μεγάλη διαφορά στο ποσοστό συμμετοχής (8,2%) από την Σουηδία, αλλά με πολύ πιο μακράιωνη παράδοση στην εκπαίδευση ενηλίκων που ξεκινά από τον Μεσαίωνα. Οι άλλες δύο χώρες, η Κύπρος και η Ελλάδα, που δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι έχουν παράδοση στη ΔΒΜ, όπως διαπιστώθηκε και

από την βιβλιογραφική διερεύνηση, έχουν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής 5,9% και 3,9% αντίστοιχα.

2.3.2 Ερευνητική υπόθεση 2

«Οι χώρες που έχουν παράδοση στη ΔΒΜ αντέδρασαν αποτελεσματικότερα στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης τον Απρίλιο του 2008, για ανάπτυξη εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων (NQF), με απώτερο σκοπό την εναρμόνισή τους με το ευρωπαϊκό (EQF)».

Η Γερμανία, όπως προαναφέρθηκε, είναι μια χώρα που πρωτοστάτησε στην ανάπτυξη NQF, καθώς ήταν η πρώτη που ξεκίνησε τις διαδικασίες κατάρτισής του το 2006, δηλαδή δύο έτη νωρίτερα από τη Σύσταση του Συμβουλίου το 2008, αλλά ήταν και η πρώτη που σύνδεσε το NQF της με το ΕΠΠ το 2012. Η Σουηδία ήταν η πρώτη χώρα που ξεκίνησε την ανάπτυξη NQF μετά τη σύσταση το 2009 και ολοκλήρωσε τις διαδικασίες το 2015, ενώ ένα χρόνο αργότερα, τον Ιούνιο του 2016, ολοκλήρωσε επισήμως την αντιστοίχιση του NQF με το ΕΠΠ. Η Ελλάδα, αντιθέτως, ολοκλήρωσε επισήμως την αντιστοίχιση του NQF με το ΕΠΠ τον Δεκέμβριο του 2015, ενώ η ολοκλήρωση του ΕΛΠΠ ανακοινώθηκε τον Ιούλιο του 2013 από τον υπουργό παιδείας (ΕΟΠΠΕΠ, 2016), δηλαδή δύο μήνες αργότερα από την επισημοποίηση του DQR και 2 χρόνια περίπου νωρίτερα από την ολοκλήρωση του SeQF. Τέλος, η Κύπρος ξεκίνησε τις διαδικασίες ανάπτυξης του ΚΠΠ το 2012 και τις ολοκλήρωσε το 2016, ενώ η αντιστοίχιση του ΚΠΠ με το ΕΠΠ ολοκληρώθηκε τον Φεβρουάριο του 2017.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται πως η υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται εν μέρει και χωρίς το συμπέρασμα αυτό να είναι αντικειμενικό, καθώς οι διαφορές που εντοπίζονται στη διάρκεια ανάπτυξης πλαισίων απονομής προσόντων και συστημάτων επικύρωσης ανάμεσα στις υπό εξέταση χώρες, οφείλονται στις ιδιαιτερότητες της αγοράς εργασίας της κάθε χώρας, στις διαφορές ανάμεσα στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, αλλά και στις ιδιαιτερότητες της στρατηγικής ανάπτυξης και εφαρμογής που έχουν επιλέξει να καταστρώσουν και εν κατακλείδι των δεδομένων που έχουν στη διάθεση τους (π.χ. διαφορετικός σχεδιασμός, μορφή, ανάγκες, σύστημα διαχείρισης ή ομάδες-στόχοι). Όλοι αυτοί οι παράγοντες αποτελούν συνιστώσες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο χαρακτηρισμό της

αντίδρασης των χωρών ως αποτελεσματικής ή μη. Επιπλέον, η Κύπρος, αν και είναι μια χώρα που δεν έχει παράδοση στη ΔΒΜ και καθυστέρησε την εκκίνηση των διαδικασιών για την ανάπτυξη του ΝQF της, κατά τη διαδικασία ανάπτυξης διαφοροποιήθηκε από τις υπόλοιπες χώρες και έθεσε τη βάση για την ανάπτυξη του συστήματος επικύρωσης και αναγνώρισης προσόντων που αποκτώνται εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της εισαγωγής στο ΚΠΠ του SQV, ενώ η Ελλάδα σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες προχώρησε και ολοκλήρωσε το σχέδιο ανάπτυξης σε διάστημα μόνο λίγων μηνών.

2.3.3 Ερευνητική υπόθεση 3

«Οι χώρες που επενδύουν περισσότερο στη ΔΒΜ έχουν μικρότερο ποσοστό ανεργίας σε σχέση με αυτές που επενδύουν λιγότερο, είτε η χρηματοδότηση προέρχεται από τον ιδιωτικό είτε από τον δημόσιο τομέα».

Η διαπίστωση της ισχύος αυτής της υπόθεσης ξεκινά με τη διερεύνηση του βαθμού επένδυσης κάθε χώρας στη ΔΒΜ. Από την συγκριτική ανάλυση των δεδομένων που αφορούν στη χρηματοδότηση των χωρών στη ΔΒΜ, προέκυψε ότι και στις τέσσερις χώρες προσφέρονται παρόμοιες παροχές, όπως οι επιταγές κουπονιών, οι υποτροφίες, οι φοροαπαλλαγές ως κίνητρο, αλλά και η παροχή επιδομάτων είτε για τα παιδιά, είτε ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης. Επιπλέον, όλες οι χώρες λαμβάνουν χρηματοδότηση από το ΕΚΤ και συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά χρηματοδοτούμενα προγράμματα. Βέβαια, πρώτη σε παροχή δωρεάν εκπαίδευσης φαίνεται να είναι η Σουηδία, καθώς οι επιβαρύνσεις των σπουδαστών περιορίζονται σε μικροέξοδα και χρειάζεται η καταβολή διδάκτρων μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις (κύκλοι σπουδών και άλλες δραστηριότητες που διατίθενται από την ένωση εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και προγράμματα ιδιωτικών παρόχων και συμπληρωματικής εκπαίδευσης). Επιπλέον, σε αυτά προστίθενται οι πολυάριθμες υποστηρικτικές παροχές στις ευάλωτες ομάδες και γενικότερα σε αυτές που στοχεύουν να διατηρήσουν την αγορά εργασίας σε επίπεδο ευημερίας. Η Γερμανία είναι η επόμενη χώρα που φαίνεται να επενδύει αρκετά στη ΔΒΜ, μέσω της πολιτικής της και μάλιστα με γνώμονα σε μεγάλο βαθμό την αγορά εργασίας και τις ευάλωτες ομάδες, με στόχο να βελτιώσει την απασχολησιμότητα και να διατηρήσει σταθερό αλλά ενημερωμένο το επίπεδο του εργατικού δυναμικού της. Η Κύπρος φαίνεται να επενδύει εξίσου με τη Γερμανία στη

ΔΒΜ, υιοθετεί παρόμοιες πολιτικές παροχής κινήτρων και έχει αποκεντρώσει αρκετά τη διαχείριση της χρηματοδότησης σε ποικίλους φορείς πέραν της ΑνΑΔ. Εστιάζει επίσης στην υποστήριξη και ένταξη των ευάλωτων ομάδων στην αγορά εργασίας και στην αναβάθμιση του επιπέδου προσόντων των πολιτών της. Τέλος, η Ελλάδα, συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες, φαίνεται να επενδύει επίσης αρκετά στη ΔΒΜ με ιδιαίτερη έμφαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε μεγαλύτερο βαθμό και στην αρχική ΕΕΚ σε μικρότερο βαθμό. Αυτό καταδεικνύει την τάση αναβάθμισης των προσόντων του εργατικού δυναμικού της στο σύνολο και με την υποστήριξη ευάλωτων ομάδων, όπως οι άνεργοι και με την προσφορά κινήτρων για συμμετοχή σε προγράμματα CVET καταδεικνύεται η τάση ενίσχυσης της απασχολησιμότητας και των δεξιοτήτων. Καταλήγοντας, λίγο-πολύ οι χώρες αυτές φαίνεται να είναι εναρμονισμένες ως προς αυτό το κομμάτι και πάντα η καθεμία υιοθετώντας εξειδικευμένες εθνικές πολιτικές που ταιριάζουν στις ανάγκες, τα δεδομένα και την έκτασή τους. Πάντως σε κάθε περίπτωση, αυτή που ξεχωρίζει σε οικονομικές παροχές είναι η Σουηδία.

Όσον αφορά στο ποσοστό ανεργίας, διαπιστώθηκε ότι για το 2021 μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας είχε η Ελλάδα (14,7%), ακολουθεί η Σουηδία (8,8%), η Κύπρος (7,5%) και η Γερμανία (3,6%), με το μικρότερο ποσοστό ανεργίας ανάμεσα σε αυτές τις χώρες και γενικότερα ποσοστό πολύ χαμηλότερο από τον μέσο όρο των χωρών της ΕΕ (7%).

Επομένως, η ερευνητική υπόθεση δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί, παρόλο που οι χώρες με χαμηλότερο ποσοστό ανεργίας αποτελούν χώρες που επενδύουν σε ικανοποιητικό βαθμό στη ΔΒΜ, καθώς από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι το ποσοστό της ανεργίας είναι χαμηλότερο στις χώρες που η επενδυτική πολιτική τους φαίνεται να είναι πιο στοχευμένη και ξεκάθαρη προς την αγορά εργασίας, όπως της Γερμανίας και δεν στηρίζεται σε ποσοτικά κριτήρια ή με γνώμονα τις δωρεάν ή εκπτώτικες παροχές. Ωστόσο, στην περίπτωση της Σουηδίας αυτό φαίνεται να μετριάζεται και να επιβεβαιώνει την υπόθεση. Σε κάθε περίπτωση, τα στοιχεία αυτά δεν επαρκούν για να διαπιστωθεί με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο η συσχέτιση της ανεργίας με τη χρηματοδότηση στη ΔΒΜ, όπως έχει διατυπωθεί στην ερευνητική υπόθεση. Αυτό που διαπιστώνεται με βεβαιότητα είναι ότι για την αντιμετώπιση της ανεργίας, μέσω της επένδυσης στη ΔΒΜ, απαιτείται η διερεύνηση εκ μέρους των υπεύθυνων χάραξης πολιτικών των αναγκών και των ελλείψεων της εθνικής αγοράς

εργασίας και η επένδυση σε προγράμματα ΔΒΜ που ανταποκρίνονται σε αυτές - όπως αντικατοπτρίζεται στο παράδειγμα της Γερμανίας σε πιο εμφανή βαθμό σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες, που φαίνεται να εστιάζουν περισσότερο σε μια πολιτική κοινωνικής πρόνοιας, μέσω της υποστήριξης των ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού - και που παράλληλα εναρμονίζονται στους γενικότερους κοινοτικούς και πολλές φορές παγκόσμιους στόχους για δεξιότητες και άλλα αποτελέσματα (αριθμητικά και μαθησιακά).

3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

3.1 Συμπεράσματα

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (ΕΕΠ) άρχισε να αναπτύσσεται ήδη από την ίδρυση της ΕΟΚ με τη συνθήκη της Ρώμης, το 1957. Σταδιακά το βάρος της στράφηκε προς τη διαμόρφωση ενός κοινού ευρωπαϊκού χώρου, όπου οι αποφάσεις για διάφορα πρακτικά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνονται κατόπιν πολιτικής συναίνεσης μεταξύ των κρατών μελών και από το 1992 μέχρι σήμερα, η θεσμοθέτηση της ΕΕΠ, αρχής γενομένης από τα δύο άρθρα της Συνθήκης του Μάαστριχτ, σύμφωνα με την οποία καθιερώθηκε και η εκπαιδευτική και επαγγελματική κατάρτιση (Σταμέλος, 2007) είναι γεγονός. Η ΔΒΜ εμφανίστηκε στη διεθνή ατζέντα το 1949, όταν η UNESCO διοργάνωσε το πρώτο διεθνές συνέδριο για την εκπαίδευση ενηλίκων (στο συνέδριο της Ελσινόρης στη Δανία). Οι συστάσεις που εκδόθηκαν από τη διάσκεψη αφορούσαν στη συνεργασία μεταξύ «ηγετών» εκπαίδευσης ενηλίκων και άλλων που εργάζονται στον τομέα και τη δημιουργία ενός «διεθνούς μηχανισμού για τη διασφάλιση της συνεχούς συνεργασίας» (UNESCO, 1949). Το βάρος δόθηκε στη ΔΒΜ καθώς η εκπαίδευση και δη η ΕΕΚ θεωρείται ένα σίγουρο μέσο για την ενίσχυση της οικονομίας και της προόδου. Η απασχόληση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κατάρτιση, καθώς εξοπλίζει το ανθρώπινο δυναμικό με δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες που απαιτούνται από την αγορά εργασίας ή βρίσκονται σε έλλειψη, με αποτέλεσμα να το αναβαθμίζει και να το βοηθά ώστε να προσαρμόζεται άμεσα στις ταχείες εξελίξεις της τεχνολογίας και γενικότερα των επιστημών. Επιπλέον, η ανάπτυξη μιας κοινής ΕΕΠ για τη ΔΒΜ λειτουργεί ως μέσο ώστε όλα τα κράτη-μέλη κάτω από την ομπρέλα του οργανισμού, να συμβαδίζουν όσο το δυνατόν περισσότερο αναπτυξιακά, παρέχοντας τους ταυτόχρονα την ελευθερία ανάπτυξης εθνικών πολιτικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες της αγοράς εργασίας τους.

Το αποτέλεσμα ήταν πλέον στις μέρες μας από την άσκηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ, να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν στρατηγικές στα κράτη-μέλη της που την καθιστούν έναν κοινό ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης, μάθησης και απασχόλησης, μέσω της φορητότητας και της κινητικότητας των προσόντων (επαγγελματικών και εκπαιδευτικών). Αυτό το επίτευγμα ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό και από την Σύσταση του Συμβουλίου της

Ευρώπης το 2012 για ανάπτυξη εθνικών συστημάτων από τα κράτη-μέλη της ΕΕ, επικύρωσης της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης. Μάλιστα, εξειδικεύοντας την ανταπόκριση των κρατών-μελών στην πρόταση αυτή στα παραδείγματα των υπό εξέταση χωρών, διαπιστώθηκε ότι η Σουηδία με την αποκέντρωση και την πολλαπλότητα των συστημάτων επικύρωσης που επέλεξε να συντηρήσει, επιχείρησε να εκπονήσει ένα εξαιρετικά πολύπλοκο και χρονοβόρο έργο, το οποίο ξεκίνησε πολύ πριν τις υπόλοιπες εξεταζόμενες χώρες (2004) και πολύ πριν τη σύσταση του συμβουλίου της Ευρώπης και έχει εφαρμοστεί μερικώς μέχρι σήμερα. Από την άλλη πλευρά, η Κύπρος και η Γερμανία εργάστηκαν κατά το ίδιο χρονικό διάστημα περίπου για το σκοπό αυτό (2013-2018) και μάλιστα και στις δύο χώρες προβλέφθηκε πιλοτική εφαρμογή του συστήματος επικύρωσης. Στη Γερμανία είχε τον τίτλο «Valikom» και αναπτύχθηκε μεταξύ 2013-2018, ενώ στην Κύπρο η πιλοτική εφαρμογή του συστήματος επικύρωσης θα διαρκέσει έως τα τέλη του 2023.

Μάλιστα, η ιδιαιτερότητα που θεωρείται πως είναι μια θετική κίνηση λόγω προνοητικότητας για την κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική, είναι η παράλληλη με το ΚΠΠ ανάπτυξη ενός συστήματος επαγγελματικών προσόντων (SQV), που προσαρτάται σε αυτό και βοηθά στην επικύρωση και την αναγνώριση προσόντων που αποκτήθηκαν από την μη τυπική και άτυπη μάθηση. Τέλος, η Ελλάδα δεν έχει αναπτύξει κάποιο ολοκληρωμένο πλαίσιο, ούτε συστηματικά εργαλεία μέχρι στιγμής για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, παρά μόνο έχει ξεκινήσει κάποιες διαδικασίες, όπως είναι ο Νόμος 4115/2013 που ορίζει τον ΕΟΠΠΕΠ ως τον εθνικό φορέα πιστοποίησης των εισροών και των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, καθώς και εργαλεία διασφάλισης ποιότητας, όπως το πλαίσιο ποιοτικής αναβάθμισης της ΔΒΜ, το «π3», που στόχο έχει τον αποτελεσματικό συντονισμό όλων των εμπλεκόμενων φορέων και την ενίσχυση του έργου τους προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας στη ΔΒΜ σε ευθυγράμμιση αφενός με την εθνική πολιτική και αφετέρου με την ευρωπαϊκή στρατηγική «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΥΠΠΕΘ, 2013). Καταλήγοντας, μπορεί να υποστηριχθεί ότι αυτές οι ενέργειες αποτελούν απλώς βασικά μέρη ενός ολοκληρωμένου συστήματος επικύρωσης και όχι το ίδιο το σύστημα.

Με άλλα λόγια, η συναίνεση και υλοποίηση αυτής της πρότασης από τα κράτη-μέλη αποτελεί μια σημαντική αναβάθμιση για το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την οικονομία των εμπλεκόμενων χωρών, καθώς επωφελούνται μέσω της διασφάλισης

της ποιότητας και της συνάφειας και χρησιμότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών για την εθνική αγορά εργασίας και κατ' επέκταση ωφελείται και η ίδια η ένωση, καταρχάς λόγω της εκπλήρωσης των στόχων της και της διευκόλυνσης της κινητικότητας, μέσω της μετάφρασης των προσόντων σε όλη την έκτασή της. Επομένως, από όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής διαπιστώνει κανείς πως ένα τόσο σημαντικό ζήτημα για την πρόοδο και την ανάπτυξη μιας σύγχρονης και εξελιγμένης κοινωνίας, όπως είναι η ευρωπαϊκή, δεν θα μπορούσε να μην κεντρίσει το ερευνητικό ενδιαφέρον. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι οι πρόσφατες πολιτικές πρωτοβουλίες επικεντρώθηκαν στις δεξιότητες και στην αναγνώριση δεξιοτήτων, αλλά χωρίς απαραίτητα να συνδέονται με μια ευρύτερη έννοια της ΔΡΜ.

Η παρούσα συγκριτική μελέτη στόχευσε στην γενικότερη διερεύνηση συγκεκριμένων ΕΕΠ ΔΒΜ, στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, της Γερμανίας, της Κύπρου και της Σουηδίας. Αυτή η προσπάθεια δεν ήταν μια εύκολη διαδικασία στο βαθμό που αφορά την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων, καθώς η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των πηγών δεν αρκεί σε αυτή την περίπτωση, αλλά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ποικίλοι παράγοντες που εμπλέκονται κάθε φορά στο υπό εξέταση ζήτημα και επηρεάζουν εξίσου το αποτέλεσμα. Λόγω του περιορισμού της εργασίας κάτι τέτοιο δεν ήταν δυνατό να γίνει, λόγω έκτασης και λόγω του ότι είναι μια εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί εξειδικευμένη εμπειρία στις πολιτικές επιστήμες. Ωστόσο, τα συμπεράσματα- αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά.

Συγκεκριμένα, η ερευνητική υπόθεση ότι «οι χώρες που έχουν παράδοση στη ΔΒΜ, όπως είναι η Γερμανία και η Σουηδία, έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων από τις υπόλοιπες εξεταζόμενες ευρωπαϊκές χώρες» επιβεβαιώθηκε. Η επόμενη ερευνητική υπόθεση ότι «οι χώρες που έχουν παράδοση στη ΔΒΜ, αντέδρασαν αποτελεσματικότερα στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης τον Απρίλιο του 2008, για ανάπτυξη εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων (NQF), με απώτερο σκοπό να τα εναρμονίσουν με το ευρωπαϊκό (EQF)», επιβεβαιώνεται εν μέρει, καθώς οι διαφορές που εντοπίστηκαν στη διάρκεια ανάπτυξης των πλαισίων απονομής προσόντων και συστημάτων επικύρωσης ανάμεσα στις υπό εξέταση χώρες, οφείλονται στις ιδιαιτερότητες της αγοράς εργασίας της κάθε χώρας, στις διαφορές ανάμεσα στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, αλλά και στις ιδιαιτερότητες της στρατηγικής ανάπτυξης και εφαρμογής που έχουν

επιλέξει να καταστρώσουν και εν κατακλείδι των δεδομένων που έχουν στη διάθεσή τους (π.χ. διαφορετικός σχεδιασμός, μορφή, ανάγκες, σύστημα διαχείρισης ή ομάδες-στόχοι). Τέλος, η τρίτη και τελευταία ερευνητική υπόθεση ότι «οι χώρες που επενδύουν περισσότερο στη ΔΒΜ έχουν μικρότερο ποσοστό ανεργίας σε σχέση με αυτές που επενδύουν λιγότερο, είτε η χρηματοδότηση προέρχεται από τον ιδιωτικό είτε από τον δημόσιο τομέα» δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί, γιατί παρόλο που οι χώρες με χαμηλότερο ποσοστό ανεργίας αποτελούν χώρες που επενδύουν σε ικανοποιητικό βαθμό στη ΔΒΜ, τα δεδομένα δεν το επιτρέπουν. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι το ποσοστό της ανεργίας είναι χαμηλότερο στις χώρες που η επενδυτική πολιτική τους φαίνεται να είναι πιο στοχευμένη και ξεκάθαρη προς την αγορά εργασίας, όπως της Γερμανίας και δεν στηρίζεται σε ποσοτικά κριτήρια ή με γνώμονα τις δωρεάν ή εκπτώτικες παροχές. Ωστόσο, στην περίπτωση της Σουηδίας αυτό φαίνεται να μετριάζεται και να επιβεβαιώνει την υπόθεση. Σε κάθε περίπτωση, τα στοιχεία είναι αντικρουόμενα και δεν επαρκούν για να διαπιστωθεί με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο η συσχέτιση της ανεργίας με τη χρηματοδότηση στη ΔΒΜ, όπως έχει διατυπωθεί στην ερευνητική υπόθεση.

Αυτό που διαπιστώνεται με βεβαιότητα είναι ότι για την αντιμετώπιση της ανεργίας, μέσω της επένδυσης στη ΔΒΜ, απαιτείται η διερεύνηση εκ μέρους των υπεύθυνων χάραξης πολιτικών των αναγκών και των ελλείψεων της εθνικής αγοράς εργασίας και η επένδυση σε προγράμματα ΔΒΜ που ανταποκρίνονται σε αυτές -όπως αντικατοπτρίζεται στο παράδειγμα της Γερμανίας σε πιο εμφανή βαθμό σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες, που φαίνεται να εστιάζουν περισσότερο σε μια πολιτική κοινωνικής πρόνοιας, μέσω της υποστήριξης των ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού, - και που παράλληλα εναρμονίζονται στους γενικότερους κοινοτικούς και πολλές φορές παγκόσμιους στόχους για δεξιότητες και άλλα αποτελέσματα (αριθμητικά και μαθησιακά).

3.2 Μελλοντικές επεκτάσεις - Προτάσεις

Για τη διασφάλιση μεγαλύτερης εγκυρότητας και δυνατότητας γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα έπρεπε να επεκταθεί η έρευνα σε μεγαλύτερο αριθμό ευρωπαϊκών κρατών και μη, ώστε το δείγμα να θεωρηθεί πιο αντιπροσωπευτικό ή/και να εξασφαλιστούν ποσοτικά δεδομένα και για άλλους σχετικούς τομείς, όπως το ύψος της χρηματοδότησης της ΔΒΜ. Ωστόσο, οι χώρες που επιλέχθηκαν παρουσιάζουν

ιδιαίτερο ενδιαφέρον και λόγω της γεωγραφικής τους θέσης και λόγω της πολιτικοοικονομικής κατάστασης, αλλά και της παράδοσής τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επίσης, μια πρόταση για μελλοντική σχετική έρευνα είναι η συγκριτική αντιπαραβολή του τρόπου αντιμετώπισης εκ μέρους της ΕΕ κρίσεων, με όπλο την διαβίου εκπαίδευση, όπως ήταν η οικονομική κρίση του 2008 και η υγειονομική κρίση της πανδημίας εξαιτίας του Covid-19, ή εναλλακτικά, η σύγκριση των επιμέρους εθνικών αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών πολιτικών ΔΒΜ απέναντι σε αυτές τις κρίσεις, διάφορων κρατών-μελών της ΕΕ. Ακόμη, ενδιαφέρουσα θα ήταν και η διερεύνηση του βαθμού ενημέρωσης των ευρωπαϊών πολιτών και των πολιτών τρίτων χωρών που κατοικούν σε ευρωπαϊκές πόλεις, ανά κράτος μέλος, για τις παροχές ΔΒΜ που προσφέρει η χώρα διαμονής τους (προγράμματα, ψηφιακά εργαλεία κ.ά.), ποια θεωρούν ενδιαφέρουσα, ωφέλιμα και αν πιστεύουν ότι τους βοηθά στην εργασία τους ή στην εξεύρεση εργασίας. Οι προτάσεις και η άποψη των πολιτών που είναι ουσιαστικά οι χρήστες-καταναλωτές των δράσεων που σχεδιάζουν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, αποτελούν έναν επιπλέον τρόπο αξιολόγησης και ελέγχου της λειτουργικότητάς τους, που μπορεί να αποτελέσει ένα μέρος τους ολοκληρωμένου συστήματος ελέγχου και διασφάλισης ποιότητας για τη ΔΒΜ, που οραματίζονται και στο οποίο στοχεύουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Alexiadou, N., & Lange, B. (2010). *Η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/313486442_E_diakybernese_tes_ekpaideuses_sten_Europaike_Enose

EUR-Lex (2009). *Πρόγραμμα για τη διά βίου μάθηση 2007-13*. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11082>

EUR-Lex (2015α). *Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop)*. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/LSU/?uri=celex:31975R0337>

EUR-Lex (2015β). *Η διαδικασία της Μπολόνια: δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11088>

EUR-Lex (2017α). *Συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα, Συνθήκη ΕΚΑΧ*. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Axy0022>

EUR-Lex (2017β). *Συνθήκη της Ρώμης (ΕΟΚ)*. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:xy0023&from=CS>

Eurydice (2020α). *Βασικές αρχές χρηματοδότησης. Κύριοι πολιτικοί στόχοι της δημόσιας εκπαίδευσης ενηλίκων*. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/cyprus/cyprus>

Eurydice (2020β). *Επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης*. [Online] Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/validation-non-formal-and-informal-learning-32_el

Held, D., & Mc Grew, A. (2004). *Παγκοσμιοποίηση-Αντιπαγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Πόλυτροπον.

Kintzele, G., & Grieve, J. (1993). Προοίμιο Ι. Στο: Bertrand, O., Homs, O., Kruse, W., Mendez-Vigo, M., & Vanden Tillaart, H. (1993). *Συνεχής Επαγγελματική Κατάρτιση στο Λιανικό Εμπόριο. Μελέτη στα πλαίσια του προγράμματος FORCE*. Θεσσαλονίκη: Cedefop.

ΑναΔ (2011). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: Κύπρος 2011*. Cedefop-ReferNet Κύπρου.

Ανδρέου, Α. (2003). Οι Στόχοι, Προτεραιότητες, Πολιτικές και Διαδικασίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις Εκπαιδευτικές Πολιτικές. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 26, 102-115.

Βελισσάριου, Σ.. (2005). Η Λευκή Βίβλος: ένα κλασσικό κείμενο. *Εφημερίδα Κυριακάτικη Αυγή*. Διαθέσιμο στο: <http://users.uoa.gr/~abelis/files/General/WhiteBook.pdf>

Βεργίδης, Δ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*. Τόμος Β', Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Βεργίδης, Δ. (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σσ. 95-122). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βρυνιώτη, Κ. (2007). Δια Βίου Μάθηση. Στο: Ξωχέλλης Δ.Π. (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ. 120-123). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.

Γουβιάς, Δ., & Δρακάκη, Μ. (2019). *Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Εκπαίδευση, Κατάρτιση και ΔΒΜ: Από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ μέχρι και τη Στρατηγική της Λισσαβόνας και τη Στρατηγική Europe2020*. Β' Μέρος, Σημειώσεις Μαθήματος, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γραβάνη, Μ., & Ιωαννίδου, Α. (2016). *Χαρτογραφώντας τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο: Βασικές Προκλήσεις για το μέλλον*. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/5895644-Maria-gravani-open-university-of-cyprus-maria-gravani-ouc-ac-cy.html>

ΕΛΣΤΑΤ (2018). *Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Έτος 2016*. Δελτίο Τύπου. Διαθέσιμο στο: <https://www.statistics.gr/documents/20181/30c4ae99-c603-4e41-ba2a-91a52f923500>

ΕΛΣΤΑΤ (2022). *Εργατικό Δυναμικό (Τριμηνιαία) / 4ο 2021*. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO01/2021-Q4>

ΕΟΜΜΕΧ (2009). *Εγχειρίδιο Δικτύων Επιχειρηματικότητας (networking) και «Συστημάτων-Συστάδων» Επιχειρήσεων (clustering)*. Διαθέσιμο στο: https://www.stepc.gr/wp-content/uploads/2020/09/NETWORKS_CLUSTERS_Eommex.pdf

ΕΟΠΠΕΠ (2016). *Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων. Προσόντα χωρίς σύνορα για εργασία και μάθηση*. Διαθέσιμο στο: https://www.eoppep.gr/images/European/ETHNIKO_PLAISIO_PROSONTON_NOVEMBER_2016.pdf

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995). *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και εκμάθηση προς την κοινωνία της γνώσης*. Βρυξέλλες, COM(95) 590 τελικό. Διαθέσιμο στο: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-el>

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1997, Ιούλιος 22). *Τελική έκθεση για την εφαρμογή του προγράμματος PETRA. Πρόγραμμα δράσης για την επαγγελματική κατάρτιση των γέων και την προετοιμασία τους για τη ζωή των ενηλίκων και την επαγγελματική ζωή*. Βρυξέλλες 22.07.1997 COM(97) 385 τελικό. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51997DC0385&from=DE>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994, Ιούλιος 18). Γνωμοδότηση σχετικά με την Πράσινη Βίβλο για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης (94 C 195/ 10). *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, C195/26. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51994AC0563&from=EL>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000α). *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*. SEC (2000) 1832.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000β). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης*. Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010, Μάρτιος 3). *Ευρώπη 2020. Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*. Βρυξέλλες, 3.3.2010 COM(2010) 2020 τελικό. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&qid=1609272654995&from=EN>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020α, Μάιος 20). *Ευρωπαϊκό Εξάμηνο 2020: Ειδικές ανά χώρα συστάσεις*. Βρυξέλλες, 20.5.2020 COM(2020) 500 final. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0500&from=EN>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020β, Ιούλιος 1). *Στήριξη της απασχόλησης των νέων. Γέφυρα προς την απασχόληση για την επόμενη γενιά*. Βρυξέλλες, 1.7.2020 COM(2020) 276 final. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0276&from=EL>

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (2018). *Κείμενο διαλόγου για το θέμα της επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης*. Διαθέσιμο στο: <https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/03/Κείμενο-θέσεων-ΓΣΕΒΕΕ-για-επικύρωση-μη-τυπικής.pdf>

Ιωάννου, Ν. (2018). *Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων 2017-2019. Στόχοι και Προτεραιότητες*. Διαθέσιμο στο: http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2018/enarktirio/synedrio_eu_agenda_ni_22_June_2018_final.pdf

Καζαμίας, Α. (1995). Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φαντασιακή Ευρώπη». Στο: Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Καζαμίας, Α. (2003). Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολη: Ύβρις ή Ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 1, 13-42.

Καραμεσίνη, Μ. (2017). Ο ρόλος του ΟΑΕΔ στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: ιστορική διαδρομή και αναπροσδιορισμός στο νέο θεσμικό τοπίο. Στο: Χ. Τούλας, Π. Λιντζέρης (επιμ.). *Δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕ.Ε. – ΙΝΕ ΓΣΕ.Ε., σσ. 171-184.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. τ. Α', Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κελπανίδης, Μ., & Βруниώτη, Κ. (2004). *Δια Βίου Μάθηση, Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, Δεδομένα και Διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα:Μεταίχμιο.

ΚΥΣΤΑΤ (2018). *Έρευνα Επιμόρφωσης Ενηλίκων, 2016 (EL)*. Διαθέσιμο στο: [https://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/634C7F6DABE08AF4C225765600305EDB/\\$file/ADULT_EDUCATION_SURVEY-2016-EL-310118.pdf?OpenElement](https://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/634C7F6DABE08AF4C225765600305EDB/$file/ADULT_EDUCATION_SURVEY-2016-EL-310118.pdf?OpenElement)

[OpenElement](#)

ΚΥΣΤΑΤ (2020). *Στατιστικές της εκπαίδευσης 2017-2018*. Διαθέσιμο στο: [https://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/4A240F088B34155BC22577E4002C70CD/\\$file/EDUCATION-17_18-EL-300330.pdf?OpenElement](https://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/4A240F088B34155BC22577E4002C70CD/$file/EDUCATION-17_18-EL-300330.pdf?OpenElement)

ΚΥΣΤΑΤ (2021). Έρευνα εργατικού δυναμικού, 4^ο τρίμηνο 2020. Διαθέσιμο στο: <https://www.cystat.gov.cy/el/PressRelease?id=61059>

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. ΙΣΤ (64), σσ. 74-93.

Μακρή, Ι. (2014). *Οι επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αποτυπώνονται στο θεσμικό πλαίσιο*. Τελική Εργασία, Αθήνα: ΕΚΔΔΑ. Διαθέσιμο στο: https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/22/034/10224.pdf

Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. *Νέα Παιδεία*, 93, 13-26.

Ματθαίου, Δ. (2002). Εισαγωγή. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ), *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. τ. Β', Αθήνα: Λιβάνης.

Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Η Υποταγή της Εκπαίδευσης στην Οικονομία της Αγοράς. Στο: Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Σαββάλας.

Παλαιοκρασάς, Σ. (2007). Οδηγίες για τη διενέργεια Μελέτης Περίπτωσης Επιχειρηματικότητας (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα). Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3458/1022.pdf>

Πανδής, Π. (2009). Δια Βίου Μάθηση: Μια Συγκριτική Μελέτη Πολιτικών και Πρακτικών στο Παράδειγμα Ελλάδας και Ιρλανδίας. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26263#page/1/mode/2up>

Παντίδης, Σ., & Πασιάς, Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*. τ. Α'. Αθήνα: Gutenberg

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*. τ. Α', Αθήνα: Gutenberg.

Πασιάς, Γ. (2016). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. Στο: Φασούλης, Κ., Ρουσάκης, Γ., Σαμαρά, Α., Φυριππής, Ε. & Πασιάς, Γ. (επιμ.), *Ανιχνεύοντας το Εκπαιδευτικό Τοπίο*. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Δ.Μ. Ματθαίου. Αθήνα: Παπαζήσης.

Πατσιάδου, Μ. (2020). Οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ. *International Journal of Education Innovation*, 2(4): 62-74.

Πρόκου, Ε. (2004). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τχ. 2, Αθήνα.

Σαμαρά, Α. (2008). Δια βίου εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη. *Πρακτικά 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*.

Σταμέλος, Ι. (2007). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Ξωχέλλης Δ.Π. (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ. 304-306). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002). *Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, C 142, 14-6-2002.

Συμβούλιο της Ευρώπης (1989, Σεπτέμβριος 22). Πρόταση περί θεσπίσεως κοινοτικού προγράμματος δράσης στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης και των τεχνολογικών αλλαγών (EUROTECNET II) (89/C 242/07). *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, C 242/7. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51989PC0355&from=DE>

Συμβούλιο της Ευρώπης (1994, Δεκέμβριος 6). Απόφαση αριθ. 94/819/EK για τη θέσπιση προγράμματος δράσης σχετικά με την εφαρμογή πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την επαγγελματική κατάρτιση. *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, L340. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31994D0819&from=EL>

Συμβούλιο της Ευρώπης (2002, Ιούλιος 9). Ψήφισμα για τη διά βίου μάθηση (2002/C163/01). *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, C 163/1. Διαθέσιμο στο: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709(01)&from=EL)

Συμβούλιο της Ευρώπης (2004, Απρίλιος 30). Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2004/C 104/01). Διαθέσιμο στο: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52004XG0430\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52004XG0430(01)&from=EL)

Συμβούλιο της Ευρώπης (2008, Μάιος 22). Συμπεράσματα για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2008/C 140/09). Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0010:0013:EL:PDF>

Συμβούλιο της Ευρώπης (2012, Δεκέμβριος 20). Σύσταση για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2012/C 398/01). Διαθέσιμο στο: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=en)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1992, Ιούλιος 29). Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (92/C 191 /01). Κεφ. Κοινωνική Πολιτική, Παιδεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Νεολαία, άρθρο 123. *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, C 191/1. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=EL>

Τριλιανός, Θ. (1999). Η δια βίου εκπαίδευση: Αναγκαιότητα, πρακτικές θεωρήσεις και προοπτικές. Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική Προοπτική: Θ' Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο*, 11-13 Νοεμβρίου 1999: Πρακτικά (σσ. 69-76). Αθήνα: Ατραπός.

Τσαμαδιάς, Κ. (2011). *Η δια βίου μάθηση στην Ελλάδα: διαχρονική εξέλιξη και προοπτική*. Διαθέσιμο στο: https://galaxy.hua.gr/~ctsamad/files/research_insp/EMFASI2011.pdf

Τσαούσης, Δ. (2005). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Βασικά κείμενα για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Αθήνα: Gutenberg.

Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Δ. Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιώλης, Τ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. 2015. σσ. 413-405. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/296014223_Analyse_poiotikon_dedomenon_dilemmata_dynatotetes_diadikasies

ΥΠΑΝ (2018). Κείμενο Διαβούλευσης. Εκπόνηση Εθνικού Σχεδίου Δράσης για τη θέσπιση μηχανισμών επικύρωσης μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Διαθέσιμο στο: http://www.moec.gov.cy/eiao/el/drastiriotes/imerides_seminaria_synedria/2018/2018_protasi_ehtnikou_sd_diavoulefsi.pdf

ΥΠΠΕΘ (2013). Πλαίσιο για τη διασφάλιση της Ποιότητας στη Δια Βίου Μάθηση. Διαθέσιμο στο: <http://www.opengov.gr/yypepth/wp-content/uploads/downloads/2015/12/PLAISIODIASFALISIS.pdf>

Υφαντή, Α. (2004). *Η λογική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και οι τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση*. 3ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης (1-3 Οκτωβρίου 2004), Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξενόγλωσσες

Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4): 169-180.

Brown, P., & Lauder, H. (1996). Education, Globalization and Economic Development. *Journal of Education Policy*, 11(1): 1-25.

Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Reform: what planners need to Know*. Paris: UNESCO/ IIEP.

Carnoy, M. (2000). Globalization and Educational Reform, στο N. P. Stromquist & K. Monkman, *Globalization and Education*. Maryland, USA: Rowman & Littlefield Publishers, INC.

Cedefop (2020a). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Sweden. Cedefop monitoring and analysis of VET policies*. Available at: https://www.cedefop.europa.eu/files/developments_in_vocational_education_and_training_policy_in_2015-19_sweden.pdf

Cedefop (2021). *Sweden: European Inventory on NQF 2020*. Available at: https://www.cedefop.europa.eu/files/sweden_-_european_inventory_on_nqf_2020.pdf

Council of Europe (1996, December 20). Conclusions on a Strategy for Lifelong Learning (97/C 7/02). *Official Journal of the European Communities*, (10.01.1997): 6–12.

Council of Europe (2009, May 12). Conclusions on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020). *Official Journal of the European Union*, 2009/C 11: 2–9.

Dale, R. (2000). Globalization and Education: Demonstrating a common world educational culture or locating a globally structured educational agenda. *Educational Theory*, 50(4): 427-448.

Delors, J., In, A., Mufti, I., Amagi, R., Carneiro, F., Chung, B., Geremek, W. Gorham et al. (1996). *Learning: The Treasure Within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century (Highlights)*. Paris: UNESCO Publishing.

Destatis (2022a). *Registrations for education centre courses*. [Online] Available at: https://www.destatis.de/EN/Themes/Society-Environment/Education-Research-Culture/_Graphic/_Interactive/continuing-education-registrations-education-centre-courses.html

Destatis (2022b). *Statistics of vocational training. Apprentices: Germany, 2018-2019, nationality, sex, training area*. [Online] Available at: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?language=en&sequenz=statistikTabellen&selectionname=21211#abreadcrumb>

Destatis (2022c). *Statistics of vocational schools. Pupils of vocational schools: Germany, school year, type of school*. [Online] Available at: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=table&code=21121-0001&bypass=true&levelindex=1&levelid=1607087740651#abreadcrumb>

Destatis (2022d). *Continuing Education and Training. Participation ratios in enterprises with courses 2015 by economic sector (NACE) and size class*. [Online] Available at: <https://www.destatis.de/EN/Themes/Society-Environment/Education-Research-Culture/Continuing-Education/Tables/cvts-participation.html>

EAEA (2011). *Country Report on Adult Education in Sweden*. (Helsinki). Available at: https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/sweden_country-report-on-adult-education-in-sweden.pdf

Edwards, R., & Usher, R. (2001). Life Long Learning: a post- modern condition of Education. *Adult Education Quarterly*, 51(4): 273-287.

European Commission (2001, November 21). *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels COM(2001) 678 Final. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>

European Commission (2013). *Education and Training Monitor 2013*. Brussels. Available at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/25626e01-1bb8-403c-95da-718c3cfcdf19/language-en>

European Commission (2020a). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. [Online] Available at: https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/european-skills-agenda-sustainable-competitiveness-social-fairness-and-resilience_en

European Commission (2020b). *Employment, Social Affairs & Inclusion*. [Online] Available at: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

European Commission (2022a). *Adult learning*. [Online] Available at: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/adult-learning/adult-learning-initiatives>

European Commission (2022b). *The 2030 Agenda for Sustainable Development and the SDGs*. [Online] Available at: https://ec.europa.eu/environment/sustainable-development/SDGs/index_en.htm

European Commission (2022c). *European Skills Agenda*. [Online] Available at: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

European Council (2020, July 21). *Special meeting of the European Council (17, 18, 19, 20 and 21 July 2020) – Conclusions*. Available at: <https://www.consilium.europa.eu/media/45109/210720-euco-final-conclusions-en.pdf>

European Parliament (1995, February 20). Resolution on the White Paper on European Social Policy - A way forward for the Union. *Official Journal C 043, P. 0063*. [Online] Available at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/316b5e42-4af3-41d6-9c4e-528c3d458896/language-en/format-HTML/source-search>

European Parliament and Council of the European Union (2008, May 6). Recommendation on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (2008/C 111/01). *Official Journal of the European Union, C 111/1*. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>

Eurostat (2022a). *Adult participation in learning by sex (% of population aged 25 to 64)*. [Online] Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_60/default/table?lang=en

Eurostat (2022b). Unemployment by sex and age – annual data. [Online] Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/une_rt_a/default/table?lang=en

Faure, E., Herrera F., Kaddoura, A.R., Lopes H., Petrovsky, V.A.,Rahnema, M., & Ward, F.C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.

Field, J. (2001). Lifelong education, *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2): 3-15.

Gameiro, M. (2011). Contribution of Education and Training to the Europe 2020 Strategy, Presentation in the *31st Meeting of the Standing Group on Indicators and Benchmarks* (Brussels 16-17 June 2011). Brussels: E.C. DG EAC, Directorate A - Lifelong learning: horizontal policy issues and 2020 strategy.

Gass, J.R. (1996). *The Goals, Architecture and Means of Lifelong Learning (Background Paper for the European Year of Lifelong Learning)*. European Commission: Luxembourg.

Hall, J., & Matthews, E. (2008). The Measurement of Progress and the Role of Education. *European Journal of Education*, 43(1): 11-22.

Hay, C., & Rosamond, B. (2002). Globalisation, European integration and the discursive construction of economic imperatives. *Journal of European Public Policy*, 9(2): 147-167.

Heyneman, S. (2003). Education, Social Cohesion, and the Future Role of International Organizations. *Peabody Journal of Education*, 78(3): 25-38.

Jarvis, P. (2002). Globalisation, Citizenship, and the Education of Adults in Contemporary European Society. *Compare*, 32(1): 5-19.

Jobring, O., & Svensson, I. (2009). *Vuxnaslärande i Sverige Utvecklingstendenser och visioner. En översikt och problematisering av vuxen- och vidareutbildningens situation i Sverige*. Göteborgs Universitet, Institutionen för Arbetsvetenskap. Available at: <https://www.skankomp.eu/siteassets/om-skankomp/mikro-nordkompnet-jobring-svensson.pdf>

Kleibrink, A. (2011). The EU as a Norm Entrepreneur: The Case of Lifelong Learning. *European Journal of Education Research, Development and Policy Policy* 46(1): 70–84.

Kristensen, S. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Sweden*. Available at: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Sweden.pdf

Mialaret, G., & Vial, J. (1981). Histoire Mondiale de L' éducation Des Origines À Nos Jours. *Histoire de L' éducation* 17(17): 75–81.

OECD (2000). *Thematic Review on Adult Learning. Sweden Background Report*. Available at: <https://www.oecd.org/sweden/1892169.pdf>

Porter, M.E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. Free Press: New York.

SCB (2019). *Population 16-64 years of age by residential region, sex, age, type of studies the autumn term. Year 1993-2018*. [Online] Available at: https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START__UF__UF0507/StudiedeItagandeK/table/tableViewLayout1/

SCB (2020a). *Graduates, attendees and dropouts of higher vocational education, by sex, educational orientation, national background and form of study. Year 2016 – 2019*. [Online] Available at: https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START__UF__UF0701__UF0701B/YHStudT1hN/table/tableViewLayout1/

SCB (2020b). *Students, and students completing their programme in fine arts and cultural programmes, by sex and the programme's purpose, length , support format and age. Year 2015–2019*. [Online] Available at: https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START__UF__UF0702__UF0702A/UF0702T01B/table/tableViewLayout1/

SCB (2022a). *Labour Force Surveys (LFS), population aged 15-74, by economic indicator. Non seasonally adjusted estimates. Month 2013M01 - 2020M11*. [Online] Available at: https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START__AM__AM0401__AM0401T/SnabbStatAM0401/table/tableViewLayout1

SCB (2022b). *Unemployed persons aged 15-74 (LFS), 1000s by duration of unemployment, sex and age. Month 2021M01 - 2021M03*. [Online] Available at: https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START__AM__AM0401__AM0401L/NAKUArblosaTM/table/tableViewLayout1/

SCB (2022c). *Average duration of unemployment and number of unemployed persons aged 15-74 (LFS) by sex and age. Month 2021M01 – 2021M03*. [Online]

Available at: https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START__AM__AM0401__AM0401L/NAKUArblosaTMvM/table/tableViewLayout1/

SCB (2022d). *Population aged 15-74 (LFS) by sex, age and labour status. Month 2021M07 - 2021M12*. [Online] Available at: https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START__AM__AM0401__AM0401A/NAKUBefolkning2M/table/tableViewLayout1/

Schuetze, H. (2006). International concepts and agendas of Life Long Learning. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(3): 289-306.

Schuetze, H., & Casey, C. (2006). Models and Meanings of Life Long Learning: progress and barriers on the road to a Learning Society. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(3): 279-287.

Sipitanou, A. (2006). Lifelong Learning in Greece. In: *Lifelong Learning in the Balkans*. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers s.a.

Skolverket (2020). *Vocational education and training for the future of work: Sweden. Cedefop ReferNet thematic perspectives series*. Available at: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2020/vocational_education_training_future_work_Sweden_Cedefop_ReferNet.pdf

Skolverket, ReferNet Sweden (2019). *Vocational education and training in Europe - Sweden. Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2018*. Available at: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Sweden_2018_Cedefop_ReferNet.pdf

Textor, R.M. (1986). *Adult Education in Germany from the Middle Ages to 1980*. [Online] Available at: <https://www.ipzf.de/erwachsenenbildung.html>

Titz, J.-P. (1981). The Council of Europe's Permanent Education. *European Journal Vocational Training*, 6, 43-47.

UNESCO (1949). *Summary Report of the International Conference on Adult Education*. Elsinore, Denmark. Available at: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/elsino_e.pdf

UNESCO (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*.

Available at: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

UNESCO (2019). *EU Youth Strategy for 2019-2027*. Available at: <https://unescoyouth.gr/main-areas-of-activity/youth-strategies/eu-youth-strategy-2019-2027/>

UNESCO / ILO (2002). *Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century*. UNESCO and ILO Recommendations. Paris:UNESCO.

Volles, N. (2014). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in Higher Education*, 1–21.

Welch, A. (2001). Globalisation, Post-modernity and the State: Comparative Education facing the third millennium. *Comparative Education*, 37(4): 475-492.