



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**  
Κατεύθυνση  
Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό:  
Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση  
(Συμβατικές και e-μορφές)

**Διπλωματική Εργασία**

**Εκπαίδευση εκτός Πανεπιστημίου:**  
**Η “επιλογή” των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης**  
**(Δ.Ι.Ε.Κ. αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας)**

**Επιβλέπουσα**  
Άννα Τσατσαρόνη,  
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Μέλη Τριμελούς Επιτροπής**  
Αθανάσιος Κασής,  
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου  
Δέσποινα Τσακίρη,  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Μαρία Ματούση**  
**Κόρινθος, 2012**

---

## Περίληψη / Λέξεις – κλειδιά

---

Τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.) προσφέρουν Αρχική και Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση και κατατάσσονται στην μη-τυπική Εκπαίδευση. Η παρούσα μελέτη διερευνά εκπαιδευτικές πορείες σπουδαστών των Δ.Ι.Ε.Κ., οι οποίοι επιλέγουν ή καταλήγουν να καταρτίζονται σε μία Μεταδευτεροβάθμια-Μη Τριτοβάθμια δομή όπως τα Δ.Ι.Ε.Κ. και όχι σε ένα ίδρυμα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Υιοθετούμε προσέγγιση πολυεπίπεδη, ιστορική και κοινωνιολογική, και βασιζόμαστε περισσότερο στην θεωρία του Bourdieu, η οποία μάς βοηθά να αποκαλύψουμε τον κοινωνικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών επιλογών.

Ιστορικά προσεγγίσαμε την επίσημη ρητορική για την Επαγγελματική Κατάρτιση, και την νομοθεσία για τα Δ.Ι.Ε.Κ. από την ίδρυσή τους (1992) έως και σήμερα (2012). Αναδείχθηκαν κυρίως δύο ζητήματα: η διαχρονικά χαμηλότερη συμβολική αξία της επαγγελματικής κατεύθυνσης έναντι της ακαδημαϊκής, και ότι γύρω από τα Δ.Ι.Ε.Κ. δημιουργήθηκε ένας “αγεωγράφητος” γραφειοκρατικός λαβύρινθος, και μάλλον για την διοικητική, παρά την εκπαιδευτική λειτουργία τους.

Τα δεδομένα της εμπειρικής προσέγγισης αντλήθηκαν μέσω προσωπικών ημιδομημένων συνεντεύξεων με 10 σπουδαστές των Δ.Ι.Ε.Κ.. Καταγράφουν την εκπαιδευτική τους διαδρομή από το Δημοτικό έως και την είσοδό τους στα Δ.Ι.Ε.Κ., τις αντιλήψεις τους για την Ανώτατη Εκπαίδευση, τις απόψεις τους για τα Δ.Ι.Ε.Κ. και τις προσδοκίες τους για το μέλλον. Το σημαντικότερο εύρημα της κοινωνιολογικής ανάλυσης είναι η σύνδεση ή/και ασυμβατότητα μεταξύ ατομικών/οικογενειακών και ιδρυματικών habitus. Όλοι, πλην ενός, στόχευαν αρχικά στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στην “επιλογή” των Δ.Ι.Ε.Κ. επέδρασαν παράγοντες όπως η κοινωνική προέλευση, η οικονομική κατάσταση, τα πολιτισμικά κεφάλαια, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Κάποιοι από αυτούς, προσπαθούν να ανατρέψουν τις στατιστικά αναμενόμενες εκπαιδευτικές τροχιές τους.

**Λέξεις–κλειδιά:** Αρχική και Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, Ανώτατη Εκπαίδευση, ατομικά/οικογενειακά habitus, ιδρυματικά habitus, αντιλήψεις σπουδαστών, εκπαιδευτικές επιλογές, εκπαιδευτικές διαδρομές, εκπαιδευτικές ανισότητες.

---

**Abstract / keywords**

---

The Public Vocational Training Institutes (D.I.E.K.) offer Initial and Continuous Vocational Training and according to their official classification belong to the non-formal education sector. The present study explores the reasons why students “choose” to get their training in a Post Secondary-Non Tertiary structure as D.I.E.K., rather than in a Higher Education Institution. The study draws mainly on Bourdieu’s theory which helps to reveal the social character of educational choices. We adopted a historical as well as a sociological approach which is multilevel in character.

We approached the rhetoric on Vocational Education historically, and the legislation for D.I.E.K. from their establishment (1992) until the present (2012). This approach highlighted two key-issues: a). the lower symbolic value of vocational path diachronically, b). the creation of a “geographically” difficult to trace bureaucratic labyrinth around D.I.E.K., serving managerial rather than educational functions, in the main.

The data of empirical study was collected through personal semi-structured interviews with 10 D.I.E.K.’s students. The interviews trace their educational paths from Elementary Education until their entrance to D.I.E.K., their perceptions about Higher Education, their opinions about D.I.E.K. and their expectations for the future.

The main finding of sociological analysis is the association or/and the incompatibility between individuals/families’ habituses and institutional habituses. The initial targets of all but one of them were institutions in the Higher Education Section. The “choice” of D.I.E.K. was influenced by factors such as social background, economic conditions, cultural capitals and parental educational level. Some students are trying hard to go against their statistically expected educational trajectories.

**Key-words:** A-VET/C-VET, Higher Education, individual/family habitus, institutional habitus, student’s perceptions, educational choices, educational trajectories, educational inequalities.

## Ευχαριστίες

---

Για την ολοκλήρωση της εργασίας οφείλω θερμές ευχαριστίες σε ανθρώπους πολλούς.

Πρωτίστως, στην **Επιβλέπουσα Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Άννα Τσατσαρώνη**, για την επιστημονική καθοδήγηση, την αμέριστη υποστήριξη, την ακάματη (έως και ολονύκτια) ανατροφοδότηση. Περισσότερο, επειδή μετέτρεψε τις ευχαριστίες μου σε ευγνωμοσύνη και βαθύ σεβασμό στο πρόσωπό της, ως κατ' ουσίαν Επι-βλέπουσα: ποτέ *ex cathedra*, και όμως πάντοτε υψηλά ιστάμενη ως Παράδειγμα.

Σε **όλους/όλες τους/τις καθηγητές/καθηγήτριες του ΜΠΣ (2010-2011)**, για τις γνώσεις και τις συμβουλές που αφειδώς μου πρόσφεραν. **Στους συμφοιτητές μου**, επειδή ήταν όντως συν-άδελφοι. Στον συνάδελφο **Βασίλη Σαμαρά**, ο οποίος μοιράστηκε μαζί μου τα απαντημένα ερωτηματολόγια από την δική του εργασία για τα Δ.Ι.Ε.Κ..

Στους **Διευθυντές Δ.Ι.Ε.Κ.** κυρίους **Δημήτριο Κύρου, Αποστόλη Αποστολάκη** και **Δημήτρη Σουλιώτη** (Αιγάλεω, Γαλασίου και Γλυφάδας αντιστοίχως), για την υποδοχή στα ιδρύματα και την παροχή κάθε δυνατής βοήθειας. Στους **Υποδιευθυντές** και στους **Διοικητικούς Υπαλλήλους** κάθε **Γραμματείας**, οι οποίοι μου παραχώρησαν ακόμη και γραφεία τους (για την οργάνωση του υλικού και τις “εξορμήσεις” στα Τμήματα). Στους υπεύθυνους **Φύλαξης/Καθαριότητας** που με καθοδηγούσαν στα κτήρια (γιατί ακόμη θα έκανα κύκλους). Σε **κάθε Εκπαιδευτή/-τρια**, για την φιλοξενία στην Τάξη και στο μάθημά του/της. Σε **όλους τους Καταρτιζόμενους**, γιατί μου έδειξαν πλήθος ζητημάτων. Σε **κάθε έναν/κάθε μία Καταρτιζόμενο/-η που μου παραχώρησε συνέντευξη**, για την τιμή της εμπιστοσύνης του/της να μοιραστεί μαζί μου την εκπαιδευτική, -και όχι μόνο-, βιωμένη μικροϊστορία του/της.

Στην Καθηγήτρια του Τ.Ε.Ι. Αθηνών **Βαλεντίνη Μονιάρου-Παπακωνσταντίνου**, και στην Διδάκτορα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου **Αντιγόνη Σαρακινιώτη**, για τις πολύτιμες υποδείξεις τους στην κατασκευή του οδηγού των συνεντεύξεων. Στον κύριο **Σιφακάκη Χρόνη**, Δάσκαλο και κάτοχο πτυχίου του ίδιου ΜΠΣ, επειδή μού υπέδειξε [και άνοιξε] οδό διερεύνησης. Στον κύριο **Ματζάκο Πέτρο**, πρώην Διευθυντή Δ.Ι.Ε.Κ. Γαλασίου, για τις πρώτες οδηγίες πλοήγησης στα Δ.Ι.Ε.Κ.. Στον κύριο **Σταθάκη Πέτρο**, Διευθυντή Δ.Ι.Ε.Κ. Αμφισσας, για την προσφορά της αδημοσίευτης έρευνάς του

για τα Δ.Ι.Ε.Κ.. Από την Γ.Γ.Δ.Β.Μ., στις κυρίες **Εύη Αδάμ** και **Μίνα Καλαϊτζή** για τα δεδομένα που μου έδωσαν για τα Δ.Ι.Ε.Κ.. Από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στην κυρία **Φαντάκη Γεωργία**, γιατί χωρίς την βοήθεια της δεν θα είχαν πραγματοποιηθεί οι μισές συνεντεύξεις. Στην **Αναστασία Κυριακοπούλου**, γιατί χωρίς την οικειοθελή έξωσή της δεν θα είχαν πραγματοποιηθεί οι άλλες μισές συνεντεύξεις.

Στην Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων **Άννα Μανδουλάρα**, την πρώτη που με καθοδήγησε στην πολυπλοκότητα του Κοινωνικού. Και στον Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου **Παναγιώτη Κιμουρτζή**, τον πρώτο που με μύησε στις πολλαπλές αναγνώσεις της Εκπαίδευσης. Για το έκτοτε αδιαλείπτως τροφοδοτούμενο corpus γνώσεων, χωρίς το οποίο δεν θα μπορούσα να προσεγγίσω το αντικείμενο της εργασίας, και την τιμή της εμπιστοσύνης τους, χωρίς την οποία δεν θα είχα τολμήσει να συνεχίσω σε ΜΠΣ.

Στην **Αναστασία** και στην **Στεφανία**, για την πολυτιμότερη βοήθεια: τον Χρόνο τους που μου πρόσφεραν με ένα «μπράβο μαμά» [με το καλό και συμφοιτήτριες!].

## Περιεχόμενα

---

Περίληψη / Λέξεις - κλειδιά .....	2
Abstract / keywords .....	3
Ευχαριστίες .....	4

---

☐ ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9
------------------	---

---

### ■ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

---

#### Προσεγγίζοντας τα Δ.Ι.Ε.Κ.:

#### Αρχικός σχεδιασμός και δυσκολίες, ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογικά ζητήματα

1.1. Αναζήτηση πληροφοριών για τα Δ.Ι.Ε.Κ.: δεδομένων βάσεις και αντιφάσεις .....	11
1.2. Επίσημη ρητορική, απόψεις καταρτιζόμενων και ερευνητικά ερωτήματα .....	13

### ■ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

---

#### Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας:

#### Παράγοντες που επιδρούν στις “επιλογές” εκπαιδευτικής διαδρομής και πρώτου επαγγέλματος

2.1. Ορισμός και αμφισβήτηση της «επιλογής» .....	18
2.2. Εκπαίδευση και Οικονομία: τα στάδια, τα είδη και τα όρια των επιλογών .....	19
2.3. Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού της χώρας και των γονέων .....	21
2.4. Οι στρατηγικές της οικογένειας και οι πολιτικές των ιδρυμάτων .....	25
2.5. Στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης: η αλληλεπίδραση οικογένειας, Σχολείου και εκπαιδευτικών .....	31
2.6. Το «φαινόμενο του αυτό-αποκλεισμού» .....	36
2.7. Τα «ανθεκτικά παιδιά»: μία πρόταση για περαιτέρω συζήτηση και έρευνα .....	41

### ■ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

---

#### Θεωρητικό πλαίσιο

3.1. Οι “επιλογές” εκπαιδευτικής διαδρομής και αρχικού επαγγέλματος και οι κοινωνικές / εκπαιδευτικές ανισότητες .....	45
3.2. Οι Κληρονόμοι .....	47
3.3. Η αναπαραγωγή: κριτική και θέση .....	48
3.4. Η αντίθεση ανάμεσα στο άτομο-πρόσωπο, εσωτερικότητα, μοναδικότητα, και την κοινωνία-πράγμα, εξωτερικότητα .....	50
3.5. Αναπαραγωγή, habitus και ταυτότητες .....	52
3.6. Αναπαραγωγή και τελετές θέσμισης .....	54
3.7. Αναπαραγωγή και συμβολική βία .....	55

## ■ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

---

### **Η (απ)αξία της Ε.Ε.Κ. διαχρονικά (ελλειπτικά και επιλεκτικά).**

#### **Μία προσέγγιση με αφορμή την ίδρυση και θεσμική εξέλιξη των Δ.Ι.Ε.Κ.**

- 4.1. 19<sup>ος</sup> αι.: Κράτος, εθνικισμός, και ελιτισμός των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων .....58
- 4.2. 20ός αι.: Κράτος Πρόνοιας, πλανητικές ανταλλαγές και εργαλειακή Εκπαίδευση .....64
- 4.3. Κοινωνία της Γνώσης, Δια Βίου Μάθηση και αυτορυθμιζόμενη Οικονομία .....68

## ■ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

---

### **Τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης αρμοδιότητας Υπ. Παιδείας:**

#### **Ίδρυση και θεσμική εξέλιξη (1992-2012)**

- 5.1. Καθιέρωση Ε.Σ.Ε.Ε.Κ., σύσταση Ο.Ε.Ε.Κ. και ίδρυση πειραματικών Δ.Ι.Ε.Κ. ....71
- 5.2. Τα Δ.Ι.Ε.Κ. στο Κοινωνικό Κράτος Δικαίου ..... 77
- 5.3. Προσπάθειες ένταξης στον «ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο» ..... 82
- 5.4. Μεταδευτεροβάθμια Επαγγελματική Κατάρτιση  
με επαγγελματικά δικαιώματα Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης .....84
- 5.5. EuroPass, flexicurity και Θυρίδες Επιχειρηματικότητας .....87
- 5.6. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης μέσω της αναγνώρισης  
εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών .....90

## ■ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

---

### **Τα Δ.Ι.Ε.Κ. σήμερα: Πολιτικές Κατάρτισης και τρέχοντα Κοινοτικά Προγράμματα**

- 6.1. ΟΟΣΑ: Learning for Jobs .....95
- 6.2. Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Ενισχυμένη Συνεργασία στην Ε.Ε.Κ. ....97
- 6.3. Το Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την Ε.Ε.Κ. ....98
- 6.4. Ευέλικτες δίοδοι για την ευελιξία και διαπερατότητα  
εντός και μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων .....99
- 6.5. Generation N.E.E.T.s και Leonardo da Vinci .....100

## ■ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

---

### **Τα Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλω, Γαλατσίου και Γλυφάδας,**

#### **η επιλογή της Συνέντευξης**

#### **και η κατασκευή του Οδηγού των Προσωπικών Ημιδομημένων Συνεντεύξεων**

- 7.1. Οι Δήμοι Αιγάλω, Γαλατσίου και Γλυφάδας .....103
- 7.2. Τα Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλω, Γαλατσίου και Γλυφάδας: ειδικότητες και εγκαταστάσεις .....106
- 7.3. Παρατηρήσεις από την σύγκριση Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλω, Γαλατσίου, Γλυφάδας .....109
- 7.4. Η επιλογή της Συνέντευξης  
και η κατασκευή του Οδηγού των Προσωπικών Ημιδομημένων Συνεντεύξεων .....110
- 7.5. Η υλοποίηση των συνεντεύξεων .....112

## ■ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>

---

### **Δ.Ι.Ε.Κ.: οι άνθρωποι μέσα στην δομή.**

#### **Παρουσίαση δείγματος και ανάλυση δεδομένων**

8.1. Οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις (συλλογικά) .....	116
- Ειδικότητες καταρτιζόμενων ανά Δ.Ι.Ε.Κ.	
- Φύλο και ηλικίες των καταρτιζόμενων	
- Εθνικότητα και χώρα προέλευσης	
- Εκπαιδευτικό επίπεδο και επάγγελμα γονέων και αδερφών	
- Οικογενειακή κατάσταση	
- Οικονομικό κεφάλαιο	
- Πρόσβαση σε πολιτισμικά κεφάλαια	
- Εξωσχολική ενίσχυση στα μαθήματα	
- Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.)	
- Προηγούμενη Εκπαίδευση	
- Πρόθεση πρόσβασης στην Τριτοβάθμια πριν τα Δ.Ι.Ε.Κ.	
- Πρόθεση εισαγωγής στην Ανώτατη Εκπαίδευση από τα Δ.Ι.Ε.Κ..	
- Μόνιμη κατοικία (και απόσταση από το Δ.Ι.Ε.Κ.)	
8.2. Απόψεις των καταρτιζόμενων για τα Δ.Ι.Ε.Κ. και την διαδικασία κατάρτισης .....	119
- Δήλωση ειδικοτήτων, ανεπάρκεια Τμημάτων και έλλειψη πληροφόρησης	
- Εργασία, ανεργία και ο συνδυασμός εργασίας-κατάρτισης	
- Δίδακτρα	
- Επιταγή Κατάρτισης (Voucher)	
- Εκπαιδευτικό Υλικό	
- Ανυπαρξία Εκπαιδευτικού Υλικού - απαξία των Δ.Ι.Ε.Κ.;	
- Αποτίμηση παρεχόμενων γνώσεων (ανά ειδικότητα)	
- Τα Δ.Ι.Ε.Κ. ως Δομή, Διεύθυνση, Γραμματεία, Εκπαιδευτές	
- Πιστοποίηση	
- Προσδοκίες και πιθανές δυσκολίες μετά τα Δ.Ι.Ε.Κ.	
8.3. Σύγκριση απόψεων των καταρτιζόμενων με απόψεις Διευθυντών Δ.Ι.Ε.Κ.....	133
8.4. Η “επιλογή” των Δ.Ι.Ε.Κ. στις εκπαιδευτικές διαδρομές καταρτιζόμενων .....	136
8.5. Ανάλυση δεδομένων .....	146

## ■ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>

---

### **Συμπεράσματα και συζήτηση**

9.1. Τα Δ.Ι.Ε.Κ. ....	154
9.2. Τα Δ.Ι.Ε.Κ. από την οπτική των καταρτιζόμενων .....	157
9.3. Σύνοψη και συζήτηση .....	158

<b>Αναφορές</b> .....	161
-----------------------	-----

### **Παράρτημα**

Ο Οδηγός των προσωπικών ημιδομημένων συνεντεύξεων .....	170
---	-----

---



## Εισαγωγή

---

Τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας (Δ.Ι.Ε.Κ.) ιδρύθηκαν το 1992. Προσφέρουν ίδιες ειδικότητες με τα Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ι.Ε.Κ.), επειδή το Υπουργείο Παιδείας είναι ο ρυθμιστής των προγραμμάτων σπουδών και των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των Ι.Ε.Κ.. Εκτός αυτών λειτουργούν και άλλα Ι.Ε.Κ., υπό την αιγίδα οργανισμών ή/και υπουργείων (π.χ. Ε.Κ.Α.Β., Ο.Τ.Ε.Κ.). Τα Δ.Ι.Ε.Κ. συγχέονται μαζί τους, όπως και με τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.). Ίσως παρατηρούνται κάποιες ομοιότητες, αλλά τα Δ.Ι.Ε.Κ. είναι δομή διακριτή. Με στόχο την ενίσχυσή τους και την βελτίωση της λειτουργίας τους, η παρούσα εργασία ασχολείται αποκλειστικά με τα συγκεκριμένα και, σε όλη την έκτασή της, ως Δ.Ι.Ε.Κ. εννοούνται *μόνο* τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας.

Τι είναι τα Δ.Ι.Ε.Κ.: είναι δημόσια Ινστιτούτα αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας, αλλά δεν εντάσσονται στο τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Προσφέρουν Αρχική και Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, αλλά όχι «Επαγγελματική Εκπαίδευση». Με την ολοκλήρωση της κατάρτισης χορηγούν *Βεβαίωση Κατάρτισης*. Από τον ΑΣΕΠ και την ΕΕ (EuroPass) αναγνωρίζεται η *Πιστοποίηση Κατάρτισης*: χορηγείται σε κατόχους Βεβαίωσης, κατόπιν εξετάσεων που οργανώνονται πανελλαδικά (για όλα τα Ι.Ε.Κ. και εκτός των ιδρυμάτων). Κατατάσσονται στην «Μεταδευτεροβάθμια-μη Τριτοβάθμια» κλίμακα, δηλαδή, πάνω από την Ανώτερη Δευτεροβάθμια (Λύκειο), αλλά πιο κάτω από την Τριτοβάθμια (ΑΕΙ/ΤΕΙ), και φιλοξενούνται σε Σχολικές Μονάδες. Μεταξύ άλλων και για τους λόγους αυτούς, θεωρούνται απαξιωμένα, ώστε γεννάται το ερώτημα: *γιατί επιλέγουν οι σπουδαστές την κατάρτιση σε Δ.Ι.Ε.Κ. και όχι την φοίτηση σε ΑΕΙ/ΤΕΙ;*

Στην παρούσα εργασία τα Δ.Ι.Ε.Κ. προσεγγίζονται ιστορικά και κοινωνιολογικά. Παρακολουθείται η θεσμική τους εξέλιξη και, ως δομή Επαγγελματικής Κατάρτισης, εξετάζονται στο ευρύτερο ιδεολογικό πλαίσιο των πολιτικών διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών, σε διαχρονική σύγκριση με την Ανώτατη Εκπαίδευση. Η εξέταση του Παρελθόντος εξηγεί το Παρόν, και γίνεται το πλαίσιο για την παρατήρηση σε άλλα επίπεδα. Σε αυτήν την φάση η οπτική γωνία και ο βαθμός εστίασης αλλάζουν. Από το ευρύτερο θεσμικό περνάμε στην παρατήρηση τριών ιδρυμάτων της Αττικής, και των

εκπαιδευτικών διαδρομών και απόψεων για τα Δ.Ι.Ε.Κ. δέκα καταρτιζόμενων, οι οποίοι παραχώρησαν προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται κυρίως εννοιολογικά εργαλεία του Bourdieu, αλλά και του Bernstein, όπως η επισκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι χρησιμοποιούνται σήμερα για την μελέτη της εκπαιδευτικής διαδρομής και των επιλογών στις οποίες προβαίνουν τα άτομα.

Από τα κύρια συμπεράσματα της ιστορικής προσέγγισης είναι ότι ο 20ετής θεσμικός βίος των Δ.Ι.Ε.Κ. ακολουθεί έναν κανόνα που διατρέχει και το σώμα της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: συνεχής παραγωγή αποφάσεων και μέτρα αποσπασματικά, με προτίμηση στον βραχύ χρόνο και όχι στον μακρόπνοο στρατηγικό σχεδιασμό. Γύρω τους παρατηρείται ένα γραφειοκρατικό πλέγμα αγεωγράφητο, και μάλλον για την διοικητική, παρά την εκπαιδευτική λειτουργία τους. Η έλλειψη συνεκτικής βάσης δεδομένων / αρχείου στο οποίο να συλλέγονται και να υπόκεινται σε επεξεργασία τα δεδομένα για τα Δ.Ι.Ε.Κ., καθιστά δύσκολη την εξέτασή τους. Ο σύντομος χρόνος που δίνεται στην αρχή κάθε έτους για τις εγγραφές, δεν αφήνει περιθώρια νηφάλιας επιλογής και προγραμματισμού. Η απουσία Κέντρου Συμβουλευτικής δυσκολεύει τους υποψήφιους να ενημερωθούν για τα Δ.Ι.Ε.Κ., και τους καταρτιζόμενους για την διαδικασία κατάρτισης και την συνέχιση των σπουδών τους. Ο πεπαλαιωμένος εξοπλισμός και τα αναλυτικά προγράμματα, όπως και η ανυπαρξία εκπαιδευτικού υλικού, δυσκολεύουν το έργο εκπαιδευτών και καταρτιζόμενων.

Η κοινωνιολογική ανάλυση έδειξε, ότι στην διαμόρφωση των προτιμήσεων και στις επιλογές εκπαιδευτικής διαδρομής επιδρούν κοινωνικοί παράγοντες με τρόπο και σε βαθμό τέτοιο, ώστε η έννοια της “επιλογής” προβληματοποιείται και στην περίπτωση των Δ.Ι.Ε.Κ.: 9/10 καταρτιζόμενους έδειξαν τα Δ.Ι.Ε.Κ. ως δεύτερη “επιλογή” μετά την Ανώτατη Εκπαίδευση, ως «λύση ανάγκης». Στην απόφαση της “επιλογής” εκπαιδευτικής διαδρομής μέσω των Δ.Ι.Ε.Κ. επέδρασαν η κοινωνική τους προέλευση, η οικονομική τους κατάσταση, οι προσδοκίες (ή η απουσία προσδοκιών) και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, τα πολιτισμικά κεφάλαια, τα οικογενειακά και ιδρυματικά habituses.

Τα Δ.Ι.Ε.Κ. θα ενισχύονταν και η συμβολική αξία τους θα αναβαθμιζόταν, μεταξύ άλλων με την τήρηση ενιαίου συστήματος αξιολόγησης κατά την πρόσληψη των εκπαιδευτών, την άμβλυνση της «σχολαιοποίησης», την αποτελεσματική απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων. Έτσι, θα μπορούσαν να είναι και μία *πρώτη ποιοτική επιλογή*, ιδιαίτερα για νέους ανθρώπους που αδυνατούν να φοιτήσουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

### **Προσεγγίζοντας τα Δ.Ι.Ε.Κ.: Αρχικός σχεδιασμός και δυσκολίες, Ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογικά ζητήματα**

---

Η σύγκριση του Εκπαιδευτικού Συστήματος με συστήματα άλλων χωρών θεωρείται αναγκαία για την βελτίωση και τον συγχρονισμό του με τις τρέχουσες εθνικές ανάγκες, τις κοινοτικές προτροπές και τις παγκόσμιες απαιτήσεις. Η ανιστορική μελέτη αποκλειστικά ποσοτικών δεδομένων δεν επαρκεί για την ερμηνεία φαινομένων που σχετίζονται με εκπαιδευτικές δομές. Είναι ωστόσο απαραίτητα για την περιγραφή τους. Για τον λόγο αυτόν, στατιστικά δεδομένα για τα Δ.Ι.Ε.Κ. και ο Κανονισμός Λειτουργίας τους ήταν τα πρώτα που αναζητήθηκαν για την αποτύπωση του χώρου και την συγκρότηση σφαιρικής άποψης για την σημερινή κατάσταση και λειτουργία τους. Σταδιακά και στην πράξη, το «ζήτημα Δ.Ι.Ε.Κ.» αποδείχτηκε πολυσχιδές και πολύπτυχο. Η ανατροπή τού αρχικού σχεδιασμού για την προσέγγισή τους επήλθε, επειδή βασίστηκε στην υπόθεση ότι για μία 20ετούς βίου δομή, όπως τα Δ.Ι.Ε.Κ., θα υπήρχε συγκροτημένη βάση δεδομένων ή/και «χάρτινο αρχείο» στα οποία θα μπορούσαμε να ανατρέξουμε.

#### **1.1. Αναζήτηση πληροφοριών για τα Δ.Ι.Ε.Κ.: δεδομένων βάσεις και αντιφάσεις**

Ξεκινήσαμε με δεδομένο ότι τα Δ.Ι.Ε.Κ. τελούν υπό την αιγίδα του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.). Ο χρόνος εκπόνησης της εργασίας συνέπεσε με μεταβατική για τα Δ.Ι.Ε.Κ. περίοδο: ο εποπτεύων Ο.Ε.Ε.Κ. καταργήθηκε, τα Δ.Ι.Ε.Κ. πέρασαν στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.), και εν συνεχεία στην Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.). Οι προσπάθειες να ακολουθήσουμε τα ίχνη του αρχείου τού Ο.Ε.Ε.Κ. έμειναν άκαρπες. Θα ήταν χρήσιμο να εντοπιστεί και να αξιοποιηθεί, και οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η πίεση του χρόνου δεν επέτρεψε την εξάντληση των προσπαθειών.

Στραφήκαμε σε άλλες πηγές. Διαπιστώσαμε ότι προείχε ο προσανατολισμός μας στον πυκνό ιστό συστάδων (δημόσιων) Ι.Ε.Κ. που λειτουργούν υπό την αιγίδα διαφόρων Υπουργείων και Οργανισμών (π.χ. Ο.Α.Ε.Δ., Ε.Κ.Α.Β., Ο.Τ.Ε.Κ.), και η διάκριση όσων αναφέρονται ως «Δ.Ι.Ε.Κ. αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας». Πληροφορίες για τα

τελευταία βρίσκονταν άφθονες στο Διαδίκτυο, αλλά διάσπαρτες ή/και σε εκδοχές τόσες, όσες σχεδόν και οι e-βάσεις δεδομένων από τις οποίες αντλήθηκαν [Ενδεικτικά: OECD, Eurostat, Eurydice, Cedefop, ΕΛ.ΣΤΑΤ., Εθνικό Τυπογραφείο, Ο.Ε.Ε.Κ. Αθηνών και Θεσσαλονίκης, Ι.ΔΕ.ΚΕ., Γ.Γ.Δ.Β.Μ., αλλά και ιστοσελίδες ιδρυμάτων]. Αποτέλεσμα αυτής της τρίμηνης και πλέον αναζήτησης ήταν μία ασυνάρτητη συλλογή φαινομενικά αλληλοαναιρούμενων πληροφοριών στις οποίες δεν μπορούσαμε να βασιστούμε.

Η πρώτη εικόνα που παρουσιάζουν τα Δ.Ι.Ε.Κ. στον επίδοξο μελετητή (πόσο μάλλον στον υποψήφιο καταρτιζόμενο) είναι «αγεωγράφητης χώρας», η οποία διαρκώς μετασχηματίζεται. Για παράδειγμα, δεν ήταν δυνατόν να εντοπιστεί ένας παγιωμένος αριθμός ιδρυμάτων. Μία αιτία εύρεσης διαφορετικού κάθε φορά αριθμού, είναι η ίδρυση νέων ή/και η παύση της λειτουργίας παλαιότερων ιδρυμάτων, ανά την Επικράτεια και σε βάθος χρόνου. Επίσης, και παρότι πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό που αλλιώς θα προσέδιδε στα Δ.Ι.Ε.Κ. ευελιξία, οι ειδικότητες που προσφέρονται ανά ίδρυμα αλλάζουν. Από την μία μεριά, φαίνεται ότι η ανάρτηση του ετήσιου καταλόγου των «λειτουργούντων Δ.Ι.Ε.Κ.» και των «ανά ίδρυμα προσφερομένων ειδικοτήτων» διαγράφει τον προηγούμενο, και η σύγκριση με προηγούμενα έτη δεν είναι δυνατή. Συγχρόνως, παραμένουν e-αποτυπώματα ιδρυμάτων που έπαψαν να λειτουργούν, και ειδικοτήτων οι οποίες πλέον δεν προσφέρονται, με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση.

Η αποτύπωση του χώρου ήταν ωστόσο αναγκαία. Στα χρονικά και κειμενικά όρια μίας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, η κατ' έτος χαρτογράφηση του χώρου ήταν αδύνατη. Ως λύση εναλλακτική, αλλά ικανή να καλύψει τις ανάγκες της παρούσας, κρίθηκε η αποτύπωση ιδρυμάτων και ειδικοτήτων, η οποία (πριν τα δεδομένα αλλάξουν) θα «πάγωνε» τον χρόνο στα όρια του Έτους Κατάρτισης 2010-2011. Το συγκεκριμένο έτος επιλέχθηκε, ως το πλησιέστερο στο έτος διεξαγωγής της εμπειρικής προσέγγισης (2011-2012), με την εύλογη υπόθεση ότι οι περυσινές συνθήκες είναι λιγότερο πιθανό να διαφέρουν από τις εφετινές, από ότι οι συνθήκες παλαιότερων ετών. Τελικώς, ενημερωμένη πανοραμική άποψη του χώρου μάς πρόσφερε το «Μητρώο των Δ.Ι.Ε.Κ.-Φεβρουάριος 2012», το οποίο (μεταξύ άλλων) μάς δόθηκε από την Γ.Γ.Δ.Β.Μ.. Στατιστικά δεδομένα από το Τμήμα Μελετών του Ο.Ε.Κ.Κ. (Φεβρουάριος 2010), έθεσε στην διάθεσή μας ο κ. Καραστάθης, Διευθυντής του Δ.Ι.Ε.Κ. Αμφισσας. Σημειώνουμε μία μόνο παρατήρηση: κατά την τελευταία διετία, πανελλαδικά, ο αριθμός των Δ.Ι.Ε.Κ. μειώθηκε δραστικά, από 114 ιδρύματα (2010) σε 93 (2012).

Σύγχυση δημιουργήθηκε και κατά την αναζήτηση του Κανονισμού Λειτουργίας των Δ.Ι.Ε.Κ.. Την ενέτειναν οι επάλληλες τροποποιήσεις ή/και αντικαταστάσεις του, οι οποίες δεν εντοπίζονται εύκολα στην χρονική τους αλληλουχία. Οι πληροφορίες που εντοπίζονταν, ακόμη και όταν αναφέρονταν σε κοινό ζήτημα (π.χ. στο Σύστημα Υποτροφιών), δεν αναφέρονταν στην ίδια περίοδο, αλλά ούτε και συνόψιζαν τις μεταβολές που είχαν εν τω μεταξύ σημειωθεί. Αντί μίας σαφούς και περιεκτικής ενημέρωσης για τον τρέχοντα κανονισμό λειτουργίας, στο Διαδίκτυο εντοπίζονταν ή ρινίσματα κάποιου (πιθανά) ισχύοντος κανονισμού, ή σπαράγματα παρελθόντων κανονισμών, ή το σώμα κάποιου Φ.Ε.Κ., τα οποία δεν προσφέρονται για την ενημέρωση των υποψήφιων καταρτιζόμενων. Αυτό φαίνεται να εξηγεί και την επωδό ιστοσελίδων ιδρυμάτων, οι οποίες προτρέπουν τους ενδιαφερόμενους να επικοινωνούν τηλεφωνικά με το ίδρυμα. Σημαίνει επίσης, ότι η έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση των υποψηφίων καταρτιζόμενων εξαρτάται και από την Γραμματεία κάθε ιδρύματος, της οποίας ο διοικητικός υπάλληλος επιφορτίζεται και με την απάντηση στα τηλεφωνήματα, καθώς προσπαθεί να ανταπεξέλθει στα υπόλοιπα γραφειοκρατικά του καθήκοντα.

Με δύο λόγια, η έλλειψη μίας συνεκτικής βάσης δεδομένων / Αρχείου, στο οποίο να συλλέγονται και να υπόκεινται σε επεξεργασία συστηματικά, διαχρονικά και ανά έτος, τα στατιστικά δεδομένα και οι ποικίλες θεσμικές μεταβολές που σημειώνονται στα Δ.Ι.Ε.Κ., άφησε την αίσθηση ότι πρόκειται για έναν θεσμό μάλλον ρευστό παρά ευέλικτο, και την εικόνα χώρου όχι μόνο «αγεωγράφητου», αλλά και ανιστόρητου. Αναγκαία συνθήκη κατέστη έτσι και η συγκρότηση ενός «χρονικού των Δ.Ι.Ε.Κ.», έστω ελλειπτικού και επιλεκτικού, το οποίο να σκιαγραφεί συνοπτικά την θεσμική τους εξέλιξη, από την ίδρυσή τους (1992) έως και σήμερα (2012).

## **1.2. Επίσημη ρητορική, απόψεις καταρτιζόμενων και ερευνητικά ερωτήματα**

Το χρονικό των Δ.Ι.Ε.Κ. θα κάλυπτε την περίοδο από την ίδρυσή τους (1992) έως και σήμερα (2012). Η προσπάθεια ξεκίνησε με την κατ' έτος αναζήτηση και συλλογή όλων των Φ.Ε.Κ. της εικοσαετίας (περισσότερα από εκατό) που έχουν κάποια αναφορά στα Δ.Ι.Ε.Κ., και περιορίστηκε σε όσα κρίναμε ότι δείχνουν σημαντικές μεταβολές είτε στην λειτουργία τους, είτε στην επίσημη ρητορική για την λειτουργία τους (Κεφάλαιο 5). Μία διαπίστωση ήταν και η φαινομενική διάσταση των απόψεων για τα Δ.Ι.Ε.Κ.: της επίσημης ρητορικής από την μία μεριά, και της κοινής γνώμης από την άλλη.

Η επίσημη ρητορική παρουσιάζει τα Δ.Ι.Ε.Κ. ως βασικό ιστό του συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Κ.), ο οποίος παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής ένταξης. Στην κοινή γνώμη φαινόταν να επικρατεί η άποψη ότι τα Δ.Ι.Ε.Κ. είναι απαξιωμένα, όπως σε θεσμικό και συμβολικό επίπεδο θεωρείται γενικότερα απαξιωμένη και η Ε.Ε.Κ.. Στην ενίσχυση της άποψης συνέβαλλε και η (επ)ανάγνωση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης από την οπτική της Κατάρτισης. Μία σύντομη αναδρομή στην διάσταση των αντιλήψεων για την «πανεπιστημιακή εκπαίδευση» και την «επαγγελματική κατάρτιση» θεωρήθηκε χρήσιμο να προηγηθεί της θεσμικής εξέλιξης των Δ.Ι.Ε.Κ., ως βασικό τμήμα του πλαισίου κατανόησης και ερμηνείας της σημασίας της ίδρυσης και της 20ετούς λειτουργίας τους (Κεφάλαιο 4). Το πλαίσιο εξέτασης των Δ.Ι.Ε.Κ. συμπλήρωσαν οι πολιτικές για την Κατάρτιση υπερεθνικών οργανισμών και τα Κοινοτικά Προγράμματα που τα αφορούν, ώστε να κατανοηθεί ο ρόλος που σήμερα καλούνται να διαδραματίσουν (Κεφάλαιο 6).

Στην δημιουργία πρώτης *αίσθησης* για την γνώμη των ίδιων των καταρτιζόμενων για τα Δ.Ι.Ε.Κ. συνέβαλαν προσωπικές συζητήσεις με αποφοίτους, οι οποίοι μοιράζονταν τις εμπειρίες τους, όταν μάθαιναν για την σχετική ενασχόληση. Κοινή αίσθηση, ακόμη και όσων είχαν αποκατασταθεί επαγγελματικά, ήταν ότι δεν ένιωθαν να έχουν κάνει «κάτι ιδιαίτερο [εκπαιδευτικά]». Σε κάποιες περιπτώσεις, η αίσθηση αυτή συνδεόταν με την επιθυμία (ενεργή ή ματαιωμένη) για «πραγματικές σπουδές» σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Ευκαιρία για παρόμοιες συζητήσεις δόθηκε και κατά την τελευταία Απογραφή Πληθυσμού της ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2011) στην οποία η γράφουσα συμμετείχε ως Απογραφέας.

Με τον προβληματισμό για τα Δ.Ι.Ε.Κ. να απασχολεί από τότε, και κατά την συμπλήρωση των απογραφικών δελτίων, άτυπα συγκρατήθηκαν παρατηρήσεις, οι οποίες συμφωνούσαν με τις προηγούμενες μαρτυρίες. Για παράδειγμα, στο ερώτημα για το «επίπεδο σπουδών» μόνο ένας απογραφόμενος απάντησε αυθόρμητα ότι «τελείωσε Ι.Ε.Κ.» ρωτώντας όμως ταυτόχρονα: «αλλά, “πιάνεται” αυτό στις σπουδές;». Κατόπιν αυτού, και άλλοι “απόφοιτοι Λυκείου” (δύο ή τρεις) δήλωσαν ότι «τελείωσαν Ι.Ε.Κ.», αλλά μόνο μετά από σχετική (off the record) υπόδειξη, ότι στον όρο «σπουδές» συμπεριλαμβάνονται και τα Ι.Ε.Κ.. Συγκρατήθηκε έτσι ως *γενικότερη αίσθηση* ότι η κατάρτιση στα Ι.Ε.Κ. δεν θεωρείται αντάξια των «σπουδών» από την μία μεριά, ενώ οι «σπουδές σε ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ» από την άλλη, ίσως συνδέονταν με το ευκαταίτητο επιθυμητό «κάτι καλύτερο». Έδειχνε επίσης ότι η μη συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

πιθανά βιώνεται από κάποιους καταρτιζόμενους ως «προσωπικό έλλειμμα», το οποίο βαραίνει συνειδησιακά περισσότερο από όσο βαραίνει η πιστοποίηση των Ι.Ε.Κ. ως «ευκαιρία επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής ένταξης».

Στο σημείο αυτό, αφού εξετάστηκαν στο ιστορικό πλαίσιο της Ε.Ε.Κ. και των Δ.Ι.Ε.Κ., οι προηγούμενες παρατηρήσεις πέρασαν στο πεδίο της Κοινωνιολογίας. Η συνδυαστική ιστορική και κοινωνιολογική ανάγνωση κατεύθυνε την έρευνα στην ποιοτική (συμβολική και εμπράγματη) διαφορά τής αξίας της «κοινωνικής ένταξης» από αυτήν της «κοινωνικής καταξίωσης», και της «αξίας της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης» από την «(απ)αξία της επαγγελματικής κατάρτισης». Το δείγμα βέβαια ήταν μικρό, οι απόψεις άτυπα, μη συστηματικά συλλεγμένες, άρα και τα συμπεράσματα μη αποδεικτικά. Κρίθηκαν ωστόσο αρκετά ενδεικτικά της απαξίωσης των Δ.Ι.Ε.Κ. και από τους ίδιους τους καταρτιζόμενους. Οι ενδείξεις ενισχύθηκαν από την διαφορετική ανάγνωση ευρημάτων πρόσφατης έρευνας για την Αξιολόγηση του θεσμού χορήγησης υποτροφιών στα Δ.Ι.Ε.Κ. με γνώμονα την Αριστεία (Σταθοπούλου, 2011) και πυροδότησαν σειρά αποριών για τους λόγους που επιλέγουν οι καταρτιζόμενοι την συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδρομή.

Οι έννοιες της «αυτοπραγμάτωσης» και της «κοινωνικής καταξίωσης» συγκρατήθηκαν ως «προσδοκώμενη ανταποδοτικότητα», η οποία συνήθως ενυπάρχει κατά την επιλογή μίας εκπαιδευτικής διαδρομής. Επειδή, όσο χαμηλότερη είναι η προσδοκία των καταρτιζόμενων για αυτοπραγμάτωση και κοινωνική καταξίωση, τόσο μεγαλώνει το «λογικό κενό» για τους λόγους που επέλεξαν τα Δ.Ι.Ε.Κ.. Το «λογικό κενό» (εάν υπάρχει) θεωρήθηκε ενδεικτικό άλλων παραγόντων που πιθανά επιδρούν στην επιλογή εκπαιδευτικής διαδρομής, όπως π.χ. οι τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, η κοινωνική προέλευση, η οικονομική κατάσταση, η αναγκαιότητα άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης. Από την άλλη μεριά, η απουσία «λογικού κενού» κατά την λήψη απόφασης μπορεί να έδειχνε «μη έλλογη» (με την έννοια της «μη στρατηγικής» επιλογή), λόγω έλλειψης πληροφόρησης ή/και καθοδήγησης. Είτε και μία επιλογή την οποία οι καταρτιζόμενοι δεν αποδίδουν σε παράγοντες εξωγενείς ή συνειδητά ενδογενείς, αλλά π.χ. ως μία απόφαση «παρορμητική», «συγκυριακή» ή «άγνωστης αιτιολογίας». Παράγοντες που επιδρούν στις επιλογές εκπαιδευτικής διαδρομής ανέδειξε η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Κεφάλαιο 2).

Κατά τα φαινόμενα, ακόμη και όσοι είχαν ολοκληρώσει Πρόγραμμα Κατάρτισης σε Δ.Ι.Ε.Κ., παρότι δεν αμφέβαλαν για την κρατική αναγνώρισή της, θεωρούσαν την Πιστοποίηση που έλαβαν ανάξια να ενταχθεί στις «σπουδές» ή, στην καλύτερη των περιπτώσεων, «όχι ισάξια του πανεπιστημιακού πτυχίου». Αλλά τότε, όσοι εξέφραζαν την επιθυμία για «πραγματικές σπουδές [στο Πανεπιστήμιο]», γιατί επέλεξαν τα Δ.Ι.Ε.Κ.; Και με ποια κριτήρια επέλεξαν την συγκεκριμένη ειδικότητα; Αν λάβουμε υπόψη ότι οι προσφερόμενες κατ' έτος ειδικότητες αλλάζουν, μήπως πρόκειται για μία επιλογή που έγινε επειδή ήταν η (για ποικίλους λόγους) “πλησιέστερη” σε αυτούς; Τι προσδοκίες είχαν κατά την επιλογή να λάβουν κατάρτιση σε Δ.Ι.Ε.Κ.; Τι ήταν αυτό που τους έπεισε ότι μέσα από τα Δ.Ι.Ε.Κ. θα μπορούσαν να τις εκπληρώσουν; Από την άλλη, η γνώμη που θεωρεί απαξιωμένη την Ε.Ε.Κ. φαινόταν να είναι τόσο διάχυτη, που καθίσταται πολύ πιθανό να την γνώριζαν πριν στραφούν στα Δ.Ι.Ε.Κ.. Πίστευαν μήπως και εκείνοι ότι τα Δ.Ι.Ε.Κ. είναι απαξιωμένα όταν τα επέλεγαν; Αν όχι, (και αν τα Δ.Ι.Ε.Κ. είναι όντως απαξιωμένα), σε τι αποδίδουν την έλλειψη πληροφόρησης (ή/και την παραπληροφόρηση); Αν το είχαν υπόψη τους, γιατί τότε επέλεξαν την συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδρομή; Είχαν άραγε την δυνατότητα επιλογής μίας άλλης εκπαιδευτικής διαδρομής την οποία απέρριψαν ή δεν μπόρεσαν να ακολουθήσουν; Ποια ήταν, προς ποια κατεύθυνση, και γιατί δεν την ακολούθησαν, Περισσότερο: *είχαν ποτέ την προσδοκία να ακολουθήσουν μία άλλη εκπαιδευτική διαδρομή, και αν όχι, γιατί;* Ποιοι παράγοντες, συνθήκες, πρόσωπα, πιστεύουν ότι διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην επιλογή της εκπαιδευτικής τους διαδρομής; Ποιοι πιστεύουν ότι λειτούργησαν ανασταλτικά στο να επιλέξουν κάτι άλλο (αν το επιθυμούσαν); Και ποιοι στο να μην το επιθυμήσουν ποτέ, αν έτσι συνέβη; Τα ερωτήματα αυτά ήταν που συμπτύχθηκαν στο κεντρικό ερευνητικό πρόβλημα και τίτλο της εργασίας:

Εκπαίδευση εκτός Πανεπιστημίου:

Η “επιλογή” των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης  
(Δ.Ι.Ε.Κ. αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### **Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας: Παράγοντες που επιδρούν στις “επιλογές” εκπαιδευτικής διαδρομής και πρώτου επαγγέλματος**

---

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικές επιλογές προσδιορίζουν το είδος της επαγγελματικής πορείας του ατόμου. Δια μέσου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπάρχουν δύο μονοπάτια [pathways] τα οποία οι νέοι μπορούν να ακολουθήσουν: η «επαγγελματική κατεύθυνση» και η «γενική ακαδημαϊκή κατεύθυνση». Η επαγγελματική κατεύθυνση της Δευτεροβάθμιας τείνει να οδηγεί στην είσοδο στην αγορά εργασίας. Η γενική ακαδημαϊκή κατεύθυνση οδηγεί πιο εύκολα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Α.Ε.Κ.) καλύπτει την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση και είναι νομικά οριοθετημένη. Σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Κύπρος, η Γαλλία και η Πολωνία δεν υπάρχει κανονιστικός ορισμός της Α.Ε.Κ.. Ευρέως αποδεκτό είναι ότι η Α.Ε.Κ. η οποία προσφέρεται στην Ανώτερη Δευτεροβάθμια κλίμακα εφοδιάζει τους νέους με ικανότητες και προσόντα για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, παρότι στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ανάλογα Προγράμματα προσφέρονται και στην Κατώτερη Δευτεροβάθμια, στην Μεταδευτεροβάθμια-μη Τριτοβάθμια, αλλά και στην Τριτοβάθμια κλίμακα (Cedefop, *Comparative Analysis*, χ.χρ.).

Η επαγγελματική επιλογή δεν συνιστά μία αμετάκλητη απόφαση. Η επιλογή όμως του *πρώτου επαγγέλματος*, ως απόρροια των προηγούμενων εκπαιδευτικών επιλογών, είναι συχνά καθοριστική για την μετέπειτα εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Οι *συνέπειες* των εκπαιδευτικών επιλογών και της πρώτης επαγγελματικής επιλογής διακρίνονται σε διάφορες πτυχές της ζωής του (προσωπική ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση, απασχόληση, θέση και είδος εργασίας, απολαβές, κοινωνική καταξίωση) (Δημάκη, Καμινιώτη, Κωστάκη, Τσούρτη και Ψαράκης, 2004). Οι συνέπειές τους γίνονται εμφανείς ήδη από την ηλικία των 20 ετών (Power, Whitty & Edwards, 2006) και διακρίνονται ακόμη και στην ηλικία των 50 ετών (Almquista, Modina & Östberga, 2010). Εδώ και δεκαετίες, τις εκπαιδευτικές επιλογές και την επιλογή του πρώτου επαγγέλματος πολυάριθμες έρευνες συνδέουν με κοινωνικούς παράγοντες, και δείχνουν

ότι οι επιλογές αυτές σχετίζονται με τις κοινωνικές ανισότητες. Αλλά σε τι συνίσταται η «επιλογή», με ποια κριτήρια γίνεται και ποιοι παράγοντες επιδρούν σε αυτήν;

## **2.1. Ορισμός και αμφισβήτηση της «επιλογής»**

Η επαγγελματική επιλογή ορίζεται ως «μακροχρόνια διαδικασία, η οποία μπορεί να διακριθεί σε εξελικτικά στάδια» (Παπάνης, χ.χρ.). Η βαρύτητα της επίδρασης κάθε παράγοντα στην επιλογή επαγγέλματος διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικιακή φάση. Στην παιδική ηλικία εγκαθιδρύονται τα «γυναικεία» και «ανδρικά» στερεότυπα. Βαρύνουσας σημασίας είναι το φαντασιακό και η προσομοίωση επαγγελμάτων κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, οι οικογενειακές επιρροές και η ταύτιση με τον γονέα του ίδιου φύλου. Στην συνέχεια, τις προτιμήσεις επηρεάζουν η δυναμική της παρέας, οι προσωπικές αξίες και οι επαγγελματικές προσδοκίες των εφήβων, οι οποίες σχετίζονται και ποικίλουν ανάλογα με την κοινωνική τους καταγωγή και τις ευρύτερες συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσονται. Έρευνες δείχνουν ότι παιδιά που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα προτιμούν συνήθως επαγγέλματα που ικανοποιούν βαθύτερα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, ενώ παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα στρώματα προτάσσουν την επαγγελματική αποκατάσταση για την κάλυψη πρακτικών αναγκών. Αργότερα, κατά την «ρεαλιστική φάση», το βάρος μετατοπίζεται σε λιγότερο υποκειμενικά κριτήρια, όπως οι οικονομικές απολαβές, η κοινωνική καταξίωση μέσω του επαγγέλματος, οι προοπτικές και το ενδεχόμενο αυτοαπασχόλησης (Παπάνης, χ.χρ.).

Η έννοια της «επιλογής» έχει προβληματοποιηθεί μέσα από σειρά κοινωνιολογικών ερευνών που δείχνουν ότι οι «επιλογές», οι εμπειρίες και οι προσδοκίες των νέων ανθρώπων διαφέρουν ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, την εθνικότητα και το φύλο (Ενδεικτικά: Moniarou-Papaconstantinou, et al.2010; Moniarou-Papaconstantinou και Tsatsaroni, υπό έκδοση; Reay et al.,2005), και υπογραμμίζουν την σπουδαιότητα των ατομικών, ιδρυματικών και οικογενειακών habitus. Επιγραμματικά, οι φιλοδοξίες των μαθητών, οι οποίες τους προτρέπουν σε [ή τους αποτρέπουν από] συγκεκριμένες επιλογές, είναι το αποτέλεσμα μίας σειράς αποφάσεων, οι οποίες διαμορφώνονται από τις ατομικές προτιμήσεις, αλλά και από κοινωνικούς παράγοντες (οικογένεια, φίλοι, Σχολείο και άλλοι κοινωνικοί θεσμοί). Μεταξύ των ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων που διαμορφώνουν την επιλογή διακρίνεται το στοιχείο του «συμβιβασμού»

(μεταξύ υποκειμενικών προτιμήσεων και αντικειμενικών συνθηκών). Η κοινωνική επίδραση είναι διττή: επιδρά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (και άρα, στις προτιμήσεις), αλλά και στον προσδιορισμό ή καθορισμό του πλαισίου μέσα στο οποίο γίνεται η ίδια η επιλογή. Εξαιτίας της διττής κοινωνικής επίδρασης, ο όρος «επιλογή» αμφισβητείται (Δημάκη, Καμινιώτη, Κωστάκη, Τσούρτη και Ψαράκης, 2004).

## **2.2. Εκπαίδευση και Οικονομία: τα στάδια, τα είδη και τα όρια των επιλογών**

Η σύνδεση της Εκπαίδευσης με την Οικονομία προβάλλεται ολοένα εντονότερα για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης και συνοψίζεται σε μία φράση: οι κυβερνήσεις για να αντιμετωπίσουν την οικονομική κρίση πρέπει να επενδύσουν σε τομείς εκπαίδευσης που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Από την άλλη μεριά, οι γονείς και οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν προσεκτικά το πεδίο εκπαίδευσης. Πρόκειται για επιλογή που σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται νωρίς στην εκπαίδευση του παιδιού, όταν κατευθύνεται προς Ακαδημαϊκά ή Επαγγελματικά Προγράμματα ή/και αργότερα, αν ακολουθήσει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Την επιλογή τομέα μπορούν να επηρεάσουν οι προτιμήσεις και οι ικανότητες, το κόστος και ο τόπος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι αλλαγές στην αγορά εργασίας, οι διαφορές στις δομές της απασχόλησης, και οι πολιτικές και πρακτικές των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων. Παρατηρούνται ωστόσο και κάποια διαχρονικά, παγκόσμια φαινόμενα: τα περισσότερα αγόρια στην Ανώτερη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση επιλέγουν να σπουδάσουν στον μεταποιητικό και κατασκευαστικό τομέα, και σε αυτόν της Μηχανικής. Τα κορίτσια - σε ανάλογα Προγράμματα - επιλέγουν μία σειρά διαφορετικών τομέων που σχετίζονται με τις επιχειρήσεις, το Δίκαιο, τις Κοινωνικές Επιστήμες και τις υπηρεσίες. Οι μαθητές που εισέρχονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, - σε όλες τις χώρες, εκτός από την Φιλανδία και την Κορέα -, στην συντριπτική τους πλειοψηφία επιλέγουν τα πεδία των Κοινωνικών Επιστημών, των επιχειρήσεων και του Δικαίου (OECD, 2011:72, 73).

Σήμερα -κατά τον Cedefop- μία από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σχεδιαστές Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι η τόνωση του ενδιαφέροντος για την επαγγελματική κατεύθυνση, η οποία σε πολλές χώρες εξασθενεί, επειδή οι νέοι προτιμούν να ακολουθούν την κατεύθυνση που θα τους επιτρέψει την πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο. Μέχρι τώρα έχουν γίνει προσπάθειες ενοποίησης των ξεχωριστών αυτών

κατευθύνσεων σε περισσότερο «μικτές διαδρομές» μέσω της Δευτεροβάθμιας (και ολοένα και περισσότερο) και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η αίγλη που ασκεί στους νέους ανθρώπους η «μαθητεία σε επάγγελμα» έχει μειωθεί, παρά τις πρωτοβουλίες για να αυξηθεί ο αριθμός εργοδοτών, σπουδαστών και εργαζομένων που θα συμμετέχουν σ' αυτήν την μορφή κατάρτισης. Ο Cedefop αποδίδει το γεγονός σε αυτήν την απαξιωτική για την Επαγγελματική Κατεύθυνση αντίληψη. Κύρια πρόκληση παραμένει η ανάπτυξη επαγγελματικών αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία θα ισορροπούν τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές ανάγκες, ώστε η Α.Ε.Κ. να μην θεωρείται ως «δεύτερη καλύτερη» (Cedefop. *Comparative Analysis*, χ.χρ.).

Ο ΟΟΣΑ συμφωνεί ότι στον 21<sup>ο</sup> αι., εκτός από τις αρχικές εργασιακές δεξιότητες, χρειάζονται και *ευρύτερες* γνωστικές ικανότητες και ικανότητες *προσανατολισμού καριέρας*. Η Ανώτερη Δευτεροβάθμια Κατάρτιση πρέπει συχνά να προετοιμάζει τους μαθητές τόσο για δουλειά, όσο και για περαιτέρω εκπαίδευση, επειδή αρκετοί από αυτούς προσδοκούν να συνεχίσουν στην Μεταδευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, σε κάποιες χώρες οι νεαροί έφηβοι μπαίνουν σε Προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης στην ηλικία των 14-16 ετών επιλέγοντας ταυτόχρονα και τον επαγγελματικό τους στόχο. Κάποιοι διατείνονται ότι αυτό υποστηρίζει εκείνους που «έχουν μικρότερη κλίση προς την ακαδημαϊκή γνώση». Οι πολέμοι αυτής της άποψης υποστηρίζουν ότι δεν είναι δυνατή η εμπειριστατωμένη επιλογή σε τόσο νεαρή ηλικία. Η διάσταση αυτών των απόψεων είναι που αντανακλάται και στην ύπαρξη και Δευτεροβάθμιας και Μεταδευτεροβάθμιας Κατάρτισης (OECD, 2010).

Ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει επίσης την άποψη, ότι η αρχική επιλογή εκπαιδευτικής (και συνακόλουθα επαγγελματικής) διαδρομής θα πρέπει να αναβάλλεται ως την Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επειδή το κάλεσμα των μαθητών σε πρώιμη επιλογή έχει αρνητική επίδραση: επιδεινώνει τις ανισότητες στις χαμηλότερες τροχιές, χωρίς να αυξάνει την μέση απόδοση. Αντιθέτως, η αναστολή της πρώιμης κατηγοριοποίησης σε «ομάδες συγκεκριμένων ικανοτήτων» αυξάνει τις ευκαιρίες των μαθητών να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις. Με την αναστολή της πρώιμης επιλογής αμβλύνονται οι επιπτώσεις της πρώιμης κατηγοριοποίησης και διοχέτευσης των μαθητών σε «προγράμματα σπουδών ανάλογα με τις ικανότητες», και αυξάνονται οι ευκαιρίες τους να αλλάξουν κατηγορία (OECD, 2012).

### 2.3. Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού της χώρας και των γονέων

Στο *Statistical Book* της Eurostat (2009) παρουσιάζεται έρευνα για την εκπαιδευτική πορεία των νέων στην Ευρώπη, η οποία δείχνει ότι κάθε επόμενη γενεά έχει την τάση να προχωρά σε εκπαιδευτική βαθμίδα ανώτερη από αυτήν στην οποία σταμάτησε η προηγούμενη. Ως μέτρο σύγκρισης του εκπαιδευτικού επιπέδου μεταξύ γενεών χρησιμοποιήθηκε το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Συνιστάται τα δεδομένα να τυγχάνουν ειδικής μελέτης ανά χώρα, επειδή τα συγκρίσιμα-εναρμονισμένα δεδομένα σε επίπεδο ΕΕ27 είναι σπάνια, σε κάποιες περιπτώσεις το δείγμα ήταν ιδιαιτέρως μικρό, και η αξιολόγηση της κοινωνικής προέλευσης των ανθρώπων είναι πολύπλοκη και συχνά προσεγγίζεται με διαφορετικές μεταβλητές. Εντούτοις, το Σχολείο και γενικότερα η Εκπαίδευση υπογραμμίζονται και εδώ ως παράγοντες-κλειδιά της κοινωνικής κινητικότητας, ενώ υπογραμμίζεται και ένας παράγοντας ο οποίος επιδρά στους νέους ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων: το επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού της χώρας στην οποία ζουν. Δηλαδή, σε χώρες που μόνο ένα μικρό ποσοστό του πληθυσμού έχει ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι νέοι είναι λιγότερο πιθανό να ολοκληρώσουν αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως από το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους, και παρά την τάση κάθε νέας γενεάς να προχωρά σε υψηλότερη βαθμίδα από την προηγούμενη (Eurostat, 2009:95-97).

Με αυτό συμφωνούν και διαπιστώσεις του ΟΟΣΑ (δεδομένα 2009): στις χώρες που υπάρχει ένα γενικά υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, η απόσταση του Μέσου Όρου (Μ.Ο.) επιπέδου εκπαίδευσης μεταξύ ατόμων ηλικίας 25-34 και ηλικίας 55-64 είναι μικρότερη. Στα κράτη μέλη του ΟΟΣΑ, ο Μ.Ο. των ατόμων που έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον την Ανώτερη Δευτεροβάθμια είναι μεγαλύτερος από 60% για τις ηλικίες 55-64 ετών, και μεγαλύτερος από 80% για τις ηλικίες από 29-34 ετών. Τα αντίστοιχα ποσοστά στην Ελλάδα είναι > 40% για ηλικίες 55-64 ετών και < από 80% για ηλικίες 29-34 ετών (OECD, 2011:32). Διαπιστώνεται δηλαδή ότι, κατά το πέρασμα από την προηγούμενη στην νέα γενεά, έχει σημειωθεί στην Ελλάδα σημαντική αύξηση του ποσοστού των ατόμων που ολοκληρώνουν την Ανώτερη Δευτεροβάθμια (και παρά το γεγονός ότι μόνο η Κατώτερη Δευτεροβάθμια είναι υποχρεωτική), ενώ ο μέσος όρος της νέας γενιάς αγγίζει τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Τι συμβαίνει άραγε στο πέρασμα από την Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια;

Η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν οι έλληνες στον πανεπιστημιακό τίτλο σε σύγκριση με ό,τι συμβαίνει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, και οι αυξανόμενες δαπάνες των οικογενειών με στόχο την εισαγωγή των παιδιών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει τεκμηριωθεί σε μια σειρά ερευνών (Γουβιάς, 2010). Στην Ελλάδα επίσης είναι διάχυτη και αναπαράγεται στις συζητήσεις της καθημερινότητας η άποψη ότι «όλοι πάνε στο Πανεπιστήμιο». Ωστε, συνδυαστικά, θα περίμενε κανείς ότι τα ποσοστά όσων συμμετέχουν στην Τριτοβάθμια θα έπρεπε να είναι ιδιαίτερος υψηλά και, συνακόλουθα, -σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας του Cedefop- να ασκούν μία αναλόγως ισχυρή επίδραση στις επιλογές των νέων. Είναι έτσι;

Σύμφωνα με τα δεδομένα (2009) του ΟΟΣΑ, ο Μ.Ο. όσων ολοκλήρωσαν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στα κράτη μέλη του είναι μεγαλύτερος από 20% για τις ηλικίες 55-64 ετών, και μικρότερος από 40% για τις ηλικίες 29-34. Στην Ελλάδα τα αντίστοιχα ποσοστά είναι περίπου 15% για τις ηλικίες 55-64 ετών, και λίγο περισσότερο από 30% για τις ηλικίες 29-34. Το ποσοστό δηλαδή της νέας γενιάς στην Ελλάδα που ολοκλήρωσε την Τριτοβάθμια υπολείπεται κατά 10 περίπου ποσοστιαίες μονάδες του ΜΟ του ΟΟΣΑ. Το υψηλότερο ποσοστό έχει η Κορέα (> 60%), το χαμηλότερο ποσοστό η Βραζιλία ( $\geq$  10%), ενώ από τις χώρες της Ευρώπης προηγούνται της Ελλάδας π.χ. η Ιρλανδία και η Νορβηγία με ποσοστό που αγγίζει το 50%, και ακολουθούν μεταξύ άλλων η Μεγάλη Βρετανία, η Δανία και η Γαλλία, το Βέλγιο, η Ολλανδία, η Ελβετία, η Φινλανδία και η Ισπανία με περίπου 40-45% (που και πάλι υπερβαίνει τον Μ.Ο. του ΟΟΣΑ). Η Πολωνία, η Ισλανδία και η Σλοβενία διατηρούν χαμηλότερο Μ.Ο. από τον ΟΟΣΑ, αλλά και πάλι υψηλότερο από αυτόν της Ελλάδας (> 35%). Μικρότερα ποσοστά συμμετοχής στην Τριτοβάθμια από την Ελλάδα έχουν η Γερμανία και η Ουγγαρία (περίπου 25%), η Πορτογαλία και η Αυστρία (μεταξύ 20-25%). Έπεται η Ιταλία με ποσοστό μικρότερο από 20% (OECD, 2011:30).

Τα προηγούμενα αναδεικνύουν την επίδραση που μπορεί να ασκεί στις επιλογές των νέων το ποσοστό των ατόμων της χώρας τους που έχουν φοιτήσει στην Τριτοβάθμια. Αλλά τα ποσοστά συμμετοχής στην Τριτοβάθμια δείχνουν την γενικότερη τάση προς αυτήν την κατεύθυνση του πληθυσμού κάθε χώρας και – ειδικότερα – όσους κατάφεραν να εισέλθουν σε αυτήν. Δεν απαντούν σε μια σειρά άλλων ερωτημάτων. Εφόσον οι περισσότεροι νέοι παγκοσμίως προτιμούν την ακαδημαϊκή κατεύθυνση, και η επαγγελματική κατεύθυνση θεωρείται η «δεύτερη καλύτερη», ποιοι είναι εκείνοι που

τελικά συμμετέχουν στην Τριτοβάθμια και πώς κατάφεραν να ενταχθούν στο ποσοστό των «επιτυχόντων»; Πόσοι άλλοι, επηρεασμένοι ίσως και από αυτήν την τάση, εκδήλωσαν αυτήν την προτίμηση, αλλά τελικά δεν τα κατάφεραν; Κυρίως, γιατί δεν τα κατάφεραν (και ειδικά όσοι το επιθυμούσαν και το επεδίωξαν); Στα ερωτήματα αυτά έχει δώσει και εξακολουθεί να δίνει απαντήσεις η κοινωνική-εκπαιδευτική έρευνα.

Γενικεύοντας, η κοινωνική προέλευση, η οικονομική δυνατότητα [ή αδυναμία] και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων εξακολουθούν να επιδρούν σταθερά στις πιθανότητες που έχουν οι νέοι άνθρωποι να αποκτήσουν τυπικά προσόντα υψηλού επιπέδου. Άνθρωποι των οποίων οι γονείς ολοκλήρωσαν την Ανώτερη Δευτεροβάθμια είναι λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο μόλις μετά την Κατώτερη Δευτεροβάθμια, και έχουν καλύτερες πιθανότητες να ολοκληρώσουν την Ανώτατη Εκπαίδευση, από ότι άνθρωποι των οποίων οι γονείς κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν μόνο την Κατώτερη Δευτεροβάθμια. Επιπροσθέτως, η κινητικότητα προς την ολοκλήρωση της Τριτοβάθμιας εμφανίζεται ακόμη πιο περιορισμένη, όταν εξετάζονται άνθρωποι που προέρχονται από μειονεκτούσες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προελεύσεις. Στην Ελλάδα, το ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο στο οποίο φτάνουν οι άνθρωποι ηλικίας 25-34 ετών δείχνει να εξαρτάται κατά πολύ από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων: το συνολικό ποσοστό των νέων που προέρχονται από γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και φτάνουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση, εξακολουθεί να είναι κατά πολύ περιορισμένο σε σύγκριση με τα ποσοστά των ατόμων που προέρχονται από γονείς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (*Eurostat Statistical Book 2009: 95-97*).

Στην Κορέα, η οποία διατηρεί το παγκόσμια υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το Ινστιτούτο Διεθνούς Εκπαίδευσης μάς πληροφορεί ότι, όσον αφορά τη φοιτητική μετανάστευση προς τις ΗΠΑ, η Κορέα ταξινομείται δίπλα στην Κίνα και στην Ινδία. Το 80% των φοιτητών των Σχολών Κοινωνικών Επιστημών των τριών κορυφαίων πανεπιστημίων της Κορέας και το 70%-80% των φοιτητών Εφαρμοσμένης Τεχνολογίας έλαβε το Διδακτορικό του στις ΗΠΑ. Η μελέτη της Jongyoung (2011) από την οποία αντλήσαμε τα δεδομένα, αναλύει τα κίνητρα 50 κορεατών φοιτητών μέσα από συνεντεύξεις τους. Τα κίνητρά τους συνδέονται με την διαστρωμάτωση της παγκόσμιας ανώτατης εκπαίδευσης. Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας το οποίο συγκρατούμε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, είναι ότι αναδεικνύονται και ο τρόπος δημιουργίας των κινήτρων τους, αλλά και οι πρακτικές με

τις οποίες καταφέρνουν να μετατρέπουν τα κίνητρα σε επιτυχία. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι φοιτητές προέρχονται από προνομιούχα στρώματα και προετοιμάζονται από την παιδική τους ηλικία με υπερεντατικά μαθήματα αγγλικών και υπό την ισχυρή προτροπή των γονιών για συνέχιση των σπουδών στο εξωτερικό. Σε αυτήν την κατεύθυνση προτρέπουν τα παιδιά τους και οι γονείς χαμηλότερου οικονομικού και μορφωτικού κεφαλαίου, επειδή οι σπουδές στις ΗΠΑ συνδέονται με αυξημένο κοινωνικό status στο εσωτερικό της Κορέας. Εστιάζοντας στις οικογένειες, η έρευνα συνδέει τα κίνητρα των φοιτητών αυτών, όχι αορίστως «με την οικογένειά τους», αλλά συγκεκριμένα με το επαγγελματικό υπόβαθρο των γονέων και το σχολείο από το οποίο προέρχονται (Jongyoung, 2011).

Στην ποιοτική έρευνα των Waters και Brooks (2010) από την άλλη μεριά, συμμετείχαν 85 βρετανοί μαθητές οι οποίοι είτε ολοκλήρωσαν, είτε σκέφτονται να ξεκινήσουν σπουδές στο εξωτερικό. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι οικογένειες της μεσαίας τάξης με τις αποφάσεις τους για τα παιδιά τους σχετικά με την μόρφωση, το Πανεπιστήμιο και την εργασία, συμβάλλουν στον αποκλεισμό της εργατικής τάξης από «τα δικά τους πεδία» και στην κοινωνική αναπαραγωγή που διασφαλίζει την θέση τους στην υπάρχουσα κοινωνική δομή (για τις συγκεκριμένες πρακτικές της μεσαίας τάξης βλ. και Cuschiara, 2008). Στην Ανώτερη Εκπαίδευση αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη προσεκτική επιλογή αντικειμένου (προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών) σπουδών. Σε παγκόσμιο επίπεδο, σύμφωνα με τους Walters και Brooks, τα παιδιά της μεσαίας τάξης επηρεάζονται από την οικογένειά τους και επιθυμούν να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια που θα τους οδηγήσουν στη ζώνη του κοινωνικού status και του οικονομικού κεφαλαίου. Ως φοιτητές, ενεργούν στοχευμένα, συνειδητά και με στρατηγική όσον αφορά τα αποτελέσματα των σπουδών τους για τη διασφάλιση του κοινωνικού τους πλεονεκτήματος. Πιστεύουν ότι η απόκτηση διεθνών πιστοποιητικών είναι η ενσωμάτωση ανθρώπινου και πολιτισμικού κεφαλαίου, τα οποία στην συνέχεια θα μετατραπούν σε οικονομικό κεφάλαιο κατά την έξοδό τους στην αγορά εργασίας. Για την περίπτωση των βρετανών φοιτητών, όμως, οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο που σχετίζεται με την παγκόσμια εκπαίδευση δεν επιδιώκεται με στρατηγική, όπως θα περίμενε κανείς, αλλά συσσωρεύεται «τυχαία» [συμπτωματικά] ή τουλάχιστον χωρίς καμία συνειδητή προσπάθεια να αποκτηθεί κάποιο πλεονέκτημα από τις σπουδές στο εξωτερικό. Οι φοιτητές όταν πηγαίνουν να σπουδάσουν σε



υπερατλαντικές χώρες αναζητούν διασκέδαση και περιπέτεια, χρησιμοποιώντας συχνά τις σπουδές ως ευκαιρία να παρατείνουν την ανέμελη φοιτητική, και να καθυστερήσουν την επαγγελματική τους ζωή. Παρά την «αδιάφορη συμπεριφορά τους», παραμένουν ωστόσο μια από τις πολύ προνομιούχες ομάδες, οι εμπειρίες των οποίων εξυπηρετούν την αναπαραγωγή των προνομίων τους και έχουν πρόσβαση σε μεγάλη ποσότητα κεφαλαίου (οικονομικού-πολιτισμικού-κοινωνικού). Μπορεί να δηλώνουν αδιάφοροι για το αντικείμενο σπουδών τους, αλλά φαίνεται να πετυχαίνουν σε ό,τι κάνουν. Οι ερευνητές δείχνουν έτσι μία προσέγγιση ενδιάμεση της «στρατηγικής» ή «τυχαίας» συσσώρευσης κεφαλαίων, και υποστηρίζουν ότι οι *πρακτικές της κοινωνικής αναπαραγωγής δεν είναι ούτε συνειδητές, αλλά ούτε και ασυνείδητες*. Αντιθέτως, αφορούν μια γενικότερη αισθητική συμπεριφορά που διαμορφώνεται μέσα από τα *habitus*, όπου οι συνηθισμένες επείγουσες καταστάσεις/ανάγκες (*urgencies*) και οι υλιστικές ανησυχίες έχουν αντικατασταθεί από την τάση να επιδιώκεται η απόλαυση των εμπειριών (Waters και Brooks, 2010).

Μία επισήμανση είναι ότι, συνειδητά ή ασυνείδητα, τυχαία ή στοχευμένα, τα ποικίλα κεφάλαια που κατέχουν οι φοιτητές αναγνωρίζονται και είναι ανταλλάξιμα. Μία άλλη διαπίστωση είναι ότι, η δυνατότητα που έχει κανείς να αντικαταστήσει «τις ανησυχίες για τα υλικά ζητήματα» με «την επιδίωξη της απόλαυσης των εμπειριών» εξαρτάται και αυτή από τα κεφάλαια που κατέχει, ή δεν κατέχει. Ευρύτερα, η σύγχρονη διεθνής ερευνητική παραγωγή δείχνει σταθερά ότι στην διαμόρφωση των προτιμήσεων/φιλοδοξιών και στις επιλογές εκπαιδευτικής διαδρομής και επαγγέλματος των νέων υπάρχουν δύο πλαίσια, τα οποία εξακολουθούν να ασκούν ισχυρή επίδραση (η οικογένεια και το Σχολείο), και ότι το ζήτημα των ανισοτήτων παραμένει επίκαιρο, τουλάχιστον όσο και άλλοτε.

#### **2.4. Οι στρατηγικές της οικογένειας και οι πολιτικές των ιδρυμάτων**

Ο παράγοντας «επίδραση της οικογένειας» καθορίζεται από/ή περιλαμβάνει την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και προέλευση των γονέων, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, την εθνική, θρησκευτική και γεωγραφική καταγωγή τους. Οι παράγοντες αυτοί επιδρούν στις «αντιλήψεις, τις προτεραιότητες και τις αξίες των γονέων», οι οποίες με την σειρά τους επιδρούν στις αντιλήψεις των παιδιών (Δημάκη, Καμινιώτη, Κωστάκη,

Τσούρτη, Ψαράκης, 2004). Η επαγγελματική εκπαίδευση θεωρείται «ελαφρύ πολιτιστικό κεφάλαιο», ενώ η ακαδημαϊκή πορεία «βαρύ πολιτιστικό κεφάλαιο». Η κατοχή τους από τους γονείς επιδρά ανάλογα στην επιλογή ακαδημαϊκής ή επαγγελματικής διαδρομής των παιδιών. Το γονεϊκό πολιτιστικό κεφάλαιο της ακαδημαϊκής ή επαγγελματικής γνώσης φαίνεται να επιδρά περισσότερο και από το οικονομικό κεφάλαιο· ακόμη και όταν οι οικονομικές ανισότητες αμβλύνονται από το κρατικό προνοιακό σύστημα (Jæger, 2009).

Το γεγονός ότι το σχολείο –και το είδος του σχολείου– επιδρά στην εκπαιδευτική πορεία που θα ακολουθήσει το παιδί γίνεται αντιληπτό από τις οικογένειες. Οι οικογένειες αναπτύσσουν για τον λόγο αυτό στρατηγικές επιλογών σχολείων, οι οποίες και πάλι σχετίζονται με την κοινωνική τους προέλευση, την οικονομική τους κατάσταση και το μορφωτικό τους επίπεδο. Σχετίζονται επίσης με την κατηγοριοποίηση των σχολείων σε «καλά» ή «κακά» και στην συνακόλουθη ιεραρχική διαστρωμάτωσή τους. Η έρευνα του Reinoso (2008) συνδέει τις οικογενειακές στρατηγικές επιλογής σχολικής μονάδας στην Ισπανία και με το φαινόμενο της αγοραιοποίησης της Εκπαίδευσης. Στην έρευνά του χρησιμοποιήθηκαν 24 συνεντεύξεις από λευκούς γονείς της μεσαίας τάξης, την οποία δεν οριοθετεί μόνο βάσει των οικονομικών, αλλά και των κοινωνικών και πολιτιστικών κεφαλαίων. Οι γονείς αυτοί, ως προς την επιλογή σχολείου για τα παιδιά τους, λαμβάνουν υπόψη ποικίλα κριτήρια, τα οποία τους βοηθούν να αποκωδικοποιούν συνεχώς τα δεδομένα και να τροποποιούν τις στρατηγικές τους. Φαίνεται επίσης ότι είναι σε θέση να «πληρώσουν το σύστημα» προκειμένου να αποκτήσουν τα πλεονεκτήματα που θέλουν για τα παιδιά τους. Ο Reinoso σημειώνει ότι οι οικογένειες όταν αποφασίζουν τα επιλέξουν συγκεκριμένο σχολείο με κίνητρο το κοινωνικό γόητρο, την ευτυχία των παιδιών ή την ευκαιρία να επιλέξουν τον «τύπο» των συμμαθητών τους γίνονται συμπαράγωγοί της εκπαιδευτικής πολιτικής. Με ζητούμενο η εκπαιδευτική πολιτική να μπορεί να λειτουργεί ως εργαλείο άμβλυνσης των ανισοτήτων, επισείει την προσοχή στην κοινωνική κατανομή στις πόλεις και στις συνοικίες, στα διαφορετικά επίπεδα πολιτιστικού κεφαλαίου τα οποία βοηθούν [ή όχι] τους γονείς να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία και ανάπτυξη, και στις ομοιότητες ή διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα οικογενειακά habitus και στα habitus του σχολείου (Reinoso, 2008). Το φαινόμενο παρατηρείται σε πολλές χώρες, ακόμη και όταν κάποια κριτήρια ποικίλουν ανά χώρα ή περιοχή.

Οι Yoon και Gulson (2010) έδειξαν με έρευνά τους ότι, στον Καναδά, η επιλογή σχολείου για τα παιδιά των αγγλόφωνων λευκών γονέων που ανήκουν στη μεσαία τάξη συνδέεται με την εκεί γλωσσική διαστρωμάτωση της κοινωνίας. Δείχνουν ότι οι γονείς τοποθετούν τους εαυτούς τους σε μια κοινωνιογλωσσική ιεραρχία βάσει της οποίας παίρνουν τις αποφάσεις τους. Αυτό, επειδή στον Καναδά, μία χώρα πολυπολιτισμική, η κοινωνική διαφοροποίηση σχετίζεται με την γνώση και χρήση της επίσημης γλώσσας (αγγλικά), αλλά και με την επιλογή της δεύτερης γλώσσας (των γαλλικών), τα οποία θεωρούνται τεράστιο συμβολικό και κοινωνικό κεφάλαιο. Όσοι χρησιμοποιούν σωστά τις επίσημες γλώσσες (γλωσσικό κεφάλαιο) τείνουν να λαμβάνουν υψηλότερα προσόντα (πολιτισμικό κεφάλαιο) και υψηλότερη αναγνώριση (συμβολικό κεφάλαιο) που είναι απαραίτητα για την απόκτηση υψηλότερων κοινωνικών και καλύτερα αμειβόμενων επαγγελματικών θέσεων. Η γλώσσα, επίσης, συνδέεται με το αίσθημα του «ανήκειν» και με αυτήν διακρίνονται οι λευκοί αγγλόφωνοι της μεσαίας τάξης με δεύτερη γλώσσα την γαλλική, από τους πολυπολιτισμικούς «άλλους». Αυτό δημιουργεί την αίσθηση ότι η γνώση των επίσημων γλωσσών αποτελεί ένα εθνικό πολιτισμικό κεφάλαιο, αλλά δημιουργεί και μια διαστρωμάτωση στην δομή των σχολείων (Yoon και Gulson, 2010).

Η διαστρωμάτωση των σχολείων γίνεται εμφανής μέσα και από τις προσφερόμενες δραστηριότητες εκτός μαθημάτων. Τα οφέλη των δραστηριοτήτων εκτός του τυπικού μαθήματος και της εξωσχολικής ενίσχυσης στα μαθήματα είναι πλέον αναντίρρητη. Οι δραστηριότητες αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους λιγότερο «καλούς μαθητές» που διαθέτουν λιγότερους υλικούς και συμβολικούς πόρους. Αυτό σημειώνουν οι Power, Taylor, Rees και Jones (2009) σε έρευνά τους για τις δραστηριότητες που οργανώνονται σε διαφορετικά σχολεία. Στα βασικά τους συμπεράσματα συγκαταλέγεται η διαπίστωση ότι οι δραστηριότητες αυτές ποικίλουν από σχολείο σε σχολείο, τόσο σε ποσότητα, όσο και σε είδος και σε ποιότητα. Συγκεκριμένα, σε κάποια σχολεία πραγματοποιούνται πλούσιες δραστηριότητες που διευρύνουν τους ορίζοντες, ενώ σε άλλα σχολεία οι δραστηριότητες εκτός μαθήματος είναι κατά πολύ περιορισμένες. Οι λεγόμενοι «ικανοί για την ακαδημαϊκή κατεύθυνση» μαθητές φαίνεται να λαμβάνουν περισσότερες «θεματικές δραστηριότητες» [πέρα από τα μαθήματα], ενώ στους πιο αδύναμους μαθητές φαίνεται να προσφέρεται περισσότερο εξωσχολική ενίσχυση [στα μαθήματα]. Οι μαθητές που είναι πιθανότερο να μην λάβουν μέρος σε κανενός είδους δραστηριότητα είναι οι μαθητές με «προβλήματα συμπεριφοράς», όπως και μαθητές στους οποίους

επιδρά προς αυτήν την κατεύθυνση το φύλο και η εθνική καταγωγή τους (π.χ. λιγότερο πιθανό είναι να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες τα κορίτσια από την Ασία). Οι ερευνητές παρατηρούν ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες που διευρύνουν τους ορίζοντες θα ωφελούσαν περισσότερο τους αδύναμους μαθητές. Στο πλαίσιο πολιτικής που αμβλύνει τις ανισότητες, η συμμετοχή των αδύναμων μαθητών θα ενισχυόταν, εάν αυτές οι δραστηριότητες εντάσσονταν στο πρόγραμμα του Σχολείου και δεν είχαν την μορφή «extra παροχής» (Power, Taylor, Rees και Jones, 2009).

Ένας άλλος παράγοντας που επιδρά στις εκπαιδευτικές επιλογές που κάνει η οικογένεια είναι και η «φήμη», η «αίγλη» ή το «κύρος» που συνοδεύει κάθε ίδρυμα και η πολιτική των ιδρυμάτων. Η έρευνα των Draelantsa και Darchy-Koechlin (2011) δείχνει ότι στις ιδιαίτερες απαιτήσεις των γαλλικών *Écoles* ανταποκρίνονται κυρίως γόννοι προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων συμβάλλοντας στις κοινωνικές ανισότητες, όπως έδειξε παλαιότερα και η έρευνα των Bourdieu & Passeron (*Οι Κληρονόμοι*), την οποία και επικαλούνται. Την τελευταία 20ετία, οι φοιτητές τους προέρχονταν σχεδόν αποκλειστικά από προνομιούχα περιβάλλοντα και οι απόφοιτοί τους συγκαταλέγονται σταθερά (με όρους Bourdieu) στην «ακαδημαϊκή ελίτ», στην «επιστημονική αριστοκρατία». Αξιοσημείωτο είναι ότι οι *Écoles* διατηρούν την φήμη τους ακριβώς και λόγω της «παροιμιώδους» δυσκολίας που παρουσιάζουν οι εξετάσεις για την εισαγωγή σε αυτές, η οποία σχεδόν α priori εγγυάται και την ποιότητα των προσόντων των συμμετεχόντων (Draelantsa και Darchy-Koechlin, 2011). Άραγε, η κατάργηση των εξετάσεων θα σήμαινε οπωσδήποτε ότι οι *Écoles* θα γίνονταν προσβάσιμες από τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα;

Στο ερώτημα αυτό απαντά ενδεχομενικά το παράδειγμα των Πειραματικών Σχολείων των Πανεπιστημίων στην Ελλάδα, τα οποία –αν και βρίσκονται σε χαμηλότερη εκπαιδευτική κλίμακα από αυτήν των *Écoles*– χαίρουν επίσης «ισχυρού κοινωνικού γοήτρου» και θα μπορούσε ίσως συγκριτικά να δώσουν μία υπόθεση εργασίας. Την διαπίστωση της ιδιαίτερης σημασίας/αξίας που αποδίδεται στα Πειραματικά Σχολεία σημειώνουν οι Αλεξανδροπούλου, Αναγνωστόπουλος, Δημητρόπουλος και Χατζηαντωνίου (χ.χρ.) οι οποίοι εκπόνησαν μία διαχρονική μελέτη για το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Πατρών. Ως ισχυρά του σημεία υπογραμμίζονται τα υψηλά προσόντα που απαιτούνται για την επιλογή του προσωπικού, οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών και τα υψηλά ποσοστά επιτυχίας τους στις πανελλαδικές εξετάσεις· κυρίως

όμως «το όνομά του που παραπέμπει σε κάτι “ξεχωριστό”». Αρχικά οι μαθητές επιλέγονταν κατόπιν εξετάσεων, που αποσκοπούσαν στην προσέλκυση των καλύτερων μαθητών για την εφαρμογή των νέων διδακτικών προσεγγίσεων. Στην συνέχεια για την επιλογή υιοθετήθηκε η κλήρωση· αφενός, ως αναπόφευκτο γεγονός της κατάργησης των εξετάσεων για την εισαγωγή των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο· αφετέρου, στο πλαίσιο της φιλοσοφίας ότι οι νέες μέθοδοι θα έπρεπε να εφαρμόζονται στον «μέσο μαθητή». Οι ερευνητές αναρωτήθηκαν: τελικά, η αλλαγή του συστήματος επιλογής των μαθητών επέδρασε έτσι, ώστε να φοιτούν σε αυτό όντως οι «μέσοι» μαθητές, ή όσοι προέρχονται από γονείς ενημερωμένους για το κύρος του; Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι, η αλλαγή στο σύστημα εισαγωγής των μαθητών (από εξετάσεις σε κλήρωση) έδωσε –τυπικά– την δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής στο Πειραματικό Σχολείο σε όλα τα παιδιά. Εντέλει, όμως, το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστήμιου Πατρών μετασηματίστηκε σε σχολείο *έμμεσης* κοινωνικής επιλογής /διαλογής παραμένοντας μία επιλογή την οποία κάνουν κατά κύριο λόγο γονείς με υψηλό τυπικό μορφωτικό επίπεδο (Αλεξανδροπούλου, Αναγνωστόπουλος, Δημητρόπουλος και Χατζηαντωνίου, χ.χρ.).

Η έρευνα των Power, Whitty and Edwards (2006) παρακολουθεί 600 παιδιά από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν ξεκινούσαν την Δευτεροβάθμια. Ενδιαφέρον (και διαφορετικό από το προηγούμενο) είναι ότι η γκάμα των σχολείων από τα οποία προέρχονται καλύπτει το φάσμα από σχολεία του κέντρου της πόλης έως και φημισμένα ιδιωτικά, και αφορά παιδιά τα οποία η κοινωνική τους καταγωγή και η δική τους προσδοκία για ακαδημαϊκές σπουδές τα κατέτασσαν στην κατηγορία των παιδιών με «ακαδημαϊκή δυνατότητα» [academically able]. Οι ερευνητές προσέγγισαν εκ νέου τα παιδιά αυτά όταν έφτασαν στην ηλικία των 20 για να εξετάσουν την εξέλιξη της εκπαιδευτικής τους πορείας, την σχέση της με την επαγγελματική τους αποκατάσταση και την ενδεχόμενη συνέχισή της σε δομές Δια Βίου Εκπαίδευσης. Οι κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν για αυτήν την πρώτη κατάταξη ήταν *getting on*, *getting by*, *getting nowhere*. Στα πρώτα συμπεράσματα που συνάγονται είναι ότι τα παιδιά αυτά σε μεγάλο ποσοστό εκπλήρωσαν την αρχική προσδοκία [κατηγορία: *getting on*], αλλά ότι οι διαφορές στην κοινωνική τους προέλευση και στην εκπαίδευση, ακόμη και οι πιο μικρές, είχαν αρχίσει να γίνονται ήδη εμφανείς στα ανταποδοτικά οφέλη που αποκόμιζαν και στην κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση [earnings and status] (Power, Whitty and Edwards, 2006).

Η έρευνα της Bodovski (2010) επιβεβαιώνει τα προηγούμενα. Χρησιμοποίησε την βάση δεδομένων μίας μεγάλης εθνικής έρευνας για τους μαθητές των αμερικανικών δημοτικών σχολείων, η οποία εξέταζε τους πολύπλοκους τρόπους με τους οποίους η φυλή και η κοινωνική τάξη επηρεάζει τις γονεϊκές πρακτικές, και αυτές, με την σειρά τους τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν μόνο λευκοί (όχι λατίνοι ή αφροαμερικανοί) γονείς. Χρησιμοποιήθηκαν δομημένες συνεντεύξεις με γονείς και δασκάλους· τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε συγκεκριμένα αντικείμενα από το Νηπιαγωγείο μέχρι την Πέμπτη Δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο και οι προσδοκίες των γονιών σχετίζονται θετικά με υψηλές σχολικές επιδόσεις. Ότι κάποιες πολιτισμικές πρακτικές είναι πιο επωφελείς γιατί είναι πιο κοντά στην κυρίαρχη κουλτούρα και το σχολείο ανταμείβει τα παιδιά της μεσαίας τάξης όχι μόνο για την γνώση, αλλά και για την συμπεριφορά και το στυλ, ενισχύοντας την άποψη ότι η κοινωνική ανισότητα αναπαράγεται, μετατρέποντας τις ταξικές ιεραρχίες σε ακαδημαϊκές. Ο έλεγχος των αποτελεσμάτων σε σχέση με την φυλή, έδειξε ότι παρατηρούνται μεγάλες διαφορές, ιδιαίτερα στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, οι οποίες επεκτείνονται και στον τρόπο ανατροφής των παιδιών ανάλογα με το φύλο. Για τον λόγο αυτόν, η ερευνήτρια σημειώνει ότι, αν οι γονεϊκές προσδοκίες και πρακτικές μπορούν να ειπωθούν σαν γονεϊκά habitus και σαν διαδικασία δημιουργίας των habitus των παιδιών τους, τότε αυτή η εργασία είναι μια απάντηση στην ανάγκη για διεύρυνση της έννοιας του habitus ώστε να συμπεριλάβει την φυλή και το φύλο (Bodovski, 2010).

Καλύτερες επιδόσεις λοιπόν (άρα, και περισσότερες επιλογές) έχουν τα παιδιά, τα οποία προέρχονται από οικογένειες των οποίων τα habitus συνάδουν με τα habitus του Σχολείου. Είδαμε όμως ότι τα habitus των ιδρυμάτων διαφέρουν μεταξύ τους και ότι παρατηρείται η (ιεραρχική) διαστρωμάτωση των ιδρυμάτων, ανάλογα με το κατά πόσο συνάδουν με την επικρατούσα κουλτούρα. Κατά μία άποψη, η ποιοτική διδασκαλία μέσα στην τάξη μπορεί να αμβλύνει αυτές τις ανισότητες. Αλλά, η σχέση οικογενειακών – σχολικών habitus δεν είναι μονόδρομη. Τα οικογενειακά habitus δεν ανταποκρίνονται απλώς στα σχολικά habitus, αλλά και τα συνδιαμορφώνουν.

## **2.5. Στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης: η αλληλεπίδραση οικογένειας, Σχολείου και εκπαιδευτικών**

Οι Almquist, Modina και Östberga (2010) ξεκίνησαν μία πολύχρονη έρευνα στην Στοκχόλμη. Στόχος ήταν η δοκιμή της άποψης ότι η κοινωνική διαστρωμάτωση βάσει της κατοχής διαφόρων μορφών κεφαλαίου υφίσταται και στο εσωτερικό του μικροεπιπέδου της σχολικής τάξης, η οποία επιδρά στην συνέχεια στις επιλογές για την μετάβαση στην Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στην μετάβαση στην Τριτοβάθμια, και μακροπρόθεσμα συνδέεται και με την ανεργία στην μέση ηλικία. Τα δεδομένα αναλύονται με εννοιολογικά εργαλεία του Bourdieu (habitus, πεδίο, μορφές κεφαλαίου) και θεωρείται πως μπορούν έτσι να συνδεθούν με τις επαγγελματικές ευκαιρίες στην σουηδική αγορά εργασίας σήμερα. Ομάδα-στόχος ήταν παιδιά γεννημένα το 1953 στην Στοκχόλμη και από όλα τα σχολεία (εξαιρουμένων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες). Οι κοινωνιο-μετρικές πληροφορίες συλλέχθηκαν κατά το 13<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους, και όταν έφτασαν στην ηλικία των 50, συγκρίθηκαν με τα στοιχεία της βάσης δεδομένων απασχόλησης και θνησιμότητας της Στοκχόλμης (από τα αρχικά 15.117 άτομα αντιστοιχήθηκαν 14.294). Σύμφωνα με πορίσματα της έρευνας, τα παιδιά τείνουν να δημιουργούν φιλίες «μεταξύ ομοίων». Οι πόροι που κατέχονται από το παιδί όταν μπαίνει στο σχολείο μπορούν να συνδεθούν θετικά με την κοινωνική θέση που το παιδί επιτυγχάνει στην μικροδομή της σχολικής τάξης (φέροντας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης τους διαφορετικούς δείκτες του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, όπως π.χ. εμφάνιση, ματισμός, υλικά αγαθά, αλλά και συμμόρφωση, γλωσσικοί πόροι). Σε σύγκριση με παιδιά προερχόμενα από χαμηλότερα στρώματα, οι γόνοι ανώτερων κοινωνικών τάξεων με γονείς υψηλότερου εισοδήματος και μορφωτικού επιπέδου βρίσκονται κατά 7 φορές συχνότερα σε υψηλή κοινωνική θέση στην ιεραρχία της τάξης (είναι 7 φορές δημοφιλέστερα στην τάξη τους). Έχουν επίσης υψηλότερους μέσους όρους βαθμολογίας και 4 φορές περισσότερες πιθανότητες μετάβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Τα προηγούμενα ερμηνεύονται από το γεγονός ότι τα ήδη αποκτημένα από την οικογένεια habitus, συμπλέκονται με τα σχολικά habitus και ενισχύονται από ανάλογη «κοινωνική ανταπόκριση»/αποδοχή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η χαμηλή κοινωνική θέση εντός της σχολικής τάξης συνδέεται θετικά και με αυξανόμενο κίνδυνο περιθωριοποίησης στην μέση ηλικία (Almquist, Modina Östberga, 2010).

Οι Oliver και Kettleby (2010) διερεύνησαν τον ρόλο των εκπαιδευτικών των δημοσίων σχολείων ως προς την καθοδήγηση που δίνουν στους μαθητές τους σχετικά με την Ανώτατη Εκπαίδευση. Η έρευνά τους αποτελεί κομμάτι της 10-ετούς εργασίας του Τμήματος Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Cambridge, που διερευνά τα αποτελέσματα του συστήματός του Υποτροφιών στην εγγραφή φοιτητών από κοινωνικά στρώματα με μικρότερη συμμετοχή στα «καλά πανεπιστήμια» (elite universities). Αρχική διαπίστωση ήταν ο μικρός αριθμός αιτήσεων από μαθητές δημοσίων σχολείων για τα «καλά πανεπιστήμια» και η μικρή συμμετοχή των αποφοίτων των δημοσίων σχολείων. Η έρευνα έγινε σε 6 δημόσια σχολεία. Σε κάθε ένα από αυτά, οι ερευνητές πήραν συνεντεύξεις από 14 εκπαιδευτικούς-υπεύθυνους για την ενημέρωση για τα πανεπιστήμια, από 5 μαθητές που είχαν κάνει αίτηση στα καλά πανεπιστήμια, και από 5 μαθητές που δεν είχαν κάνει αίτηση. Διαφορετικές πρακτικές που παρατηρήθηκαν, επιβεβαιώνουν ότι το *institutional habitus* διαμορφώνει πιθανά μονοπάτια για τους μαθητές προς την Ανώτατη Εκπαίδευση. Ωστόσο, οι ερευνητές έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή και στο *habitus των εκπαιδευτικών*. Έδειξαν πώς οι πολιτικές και ηθικές στάσεις των εκπαιδευτικών και το δικό τους κοινωνικό κεφάλαιο αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στις αποφάσεις των μαθητών για την Ανώτατη Εκπαίδευση και ιδιαίτερα για την επιλογή των καλών πανεπιστημίων. Συγκεκριμένα, ένα κριτήριο για την απόφαση των μαθητών είναι το *πολιτισμικό κεφάλαιο* που κατέχουν. Το χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο επηρεάζει και τα επίπεδα αυτοπεποίθησής τους. Το σχολικό περιβάλλον, τα ακαδημαϊκά στάνταρντ, τα αναλυτικά προγράμματα, οι απαραίτητοι πόροι, επηρεάζουν τις επιλογές των μαθητών και διαμορφώνουν την έννοια του *institutional habitus*. Συνδυαστικά, η έννοια του *habitus* εμπλέκεται στην λήψη αποφάσεων και το *institutional habitus* είναι που κάνει κάποιες επιλογές να φαντάζουν σε άλλους μαθητές «αδιανόητες», σε άλλους «πιθανές» και σε άλλους απλά «φυσική συνέπεια». Εξηγεί ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης θεωρούν δεδομένες τις σπουδές τους σε συγκεκριμένα πανεπιστήμια, επειδή τα δικά τους *habitus* συνάδουν περισσότερο με τους σκοπούς του Σχολείου και ίσως στηρίζονται περισσότερο από τους γονείς τους, οι οποίοι έχουν γνώση της «αγοράς της Ανώτατης Εκπαίδευσης». Από την άλλη μεριά, τα παιδιά της εργατικής τάξης μπερδεύονται με τις επιλογές και δεν έχουν βοήθεια από το σπίτι γι' αυτές. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός. Οι προηγούμενες εμπειρίες τους και τα δικά τους *habitus* καθορίζουν την στάση που κρατούν απέναντι στα



καλά πανεπιστήμια. Εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση οι ίδιοι ή αισθάνονται άβολα με τις διαδικασίες επιλογής των καλών πανεπιστημίων, θεωρούν ότι προστατεύουν τους μαθητές τους με το να μην τους στέλνουν σε ένα πανεπιστήμιο όπου το περιβάλλον μπορεί να μην τους είναι οικείο και να τους αποθαρρύνει. Τους εκπαιδευτικούς αυτούς ονομάζουν οι ερευνητές *φύλακες των πυλών* (Gatekeepers). Η έρευνα έδειξε ωστόσο ότι, αντιθέτως, μία ομάδα εκπαιδευτικών ενθαρρύνει τους μαθητές να κοιτάξουν πέρα από τα συνηθισμένα γι' αυτούς και να ξεπεράσουν το αίσθημα κατωτερότητας. Κάποιες φορές μάλιστα ξεπερνούν και κάποια «τυπικά όρια» στις πρακτικές που χρησιμοποιούν. Ανάμεσά τους υπάρχουν εκπαιδευτικοί με κοινωνικό κεφάλαιο που το χρησιμοποίησαν προς όφελος των μαθητών τους, και κάποιοι που έκαναν ενέργειες για να αυξήσουν το κοινωνικό τους κεφάλαιο προκειμένου να διευκολύνουν τους μαθητές τους. Αποκαλούνται *διευκολυντές* (Facilitators) (Oliver και Kettley, 2010). Ο ρόλος λοιπόν των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός. Αρκεί όμως η ποιοτική διδασκαλία και η παρότρυνση από τους εκπαιδευτικούς;

Η Bæck (2010) διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών στην Νορβηγία για την σπουδαιότητα της συνεργασίας με τους γονείς. Διαπίστωσε ότι αναγνωρίζουν ως πολύ σημαντικό τον υποστηρικτικό ρόλο των γονέων: οι γονείς που βοηθούν πρακτικά τα παιδιά τους βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και εντέλει υποστηρίζεται το σχολείο. Δείχνουν ωστόσο μία αμυντική στάση έναντι των γονέων με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, τους οποίους προσπαθούν να κρατούν σε απόσταση και με ρόλο υποστηρικτικό, προκειμένου να διατηρήσουν την δική τους θέση, ως «ειδικών» (Bæck, 2010).

Οι Mills και Galeb (2010) ξεκινούν με την ευρέως διαδεδομένη άποψη ότι η ποιοτική διδασκαλία παίζει σημαντικό ρόλο στο αν οι μαθητές τα πηγαίνουν, ή δεν τα πηγαίνουν καλά στο Σχολείο. Στην συνέχεια, και με βάση τα δεδομένα της έρευνάς τους, τονίζουν την σημασία του *ευρύτερου πλαισίου* [context] των μαθητών ως *συμπληρωματικής εξήγησης των επιδόσεων*, ειδικά μεταξύ μαθητών από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα. Διαπιστώνουν ότι τα μεταβαλλόμενα κοινωνικά και οικονομικά πλαίσια επιδρούν στις εκπαιδευτικές προοπτικές των νέων μετά το Σχολείο και ειδικά στους γηγενείς νέους αγροτικών περιοχών, στις οποίες οι κοινωνικές ανισότητες αυξάνονται και φτάνουν σε ποσοστά ανησυχητικά. Ξεκινούν με την διαπίστωση ότι οι μεταβολές στην αγορά εργασίας, που συνδέονται με το φαινόμενο της ανεργίας, έχουν καταστήσει τις προοπτικές απασχόλησης αβέβαιες. Επιπλέον, ότι η

συντηρητική κυβέρνηση της Αυστραλίας έχει οδηγήσει σε περισσότερο επισφαλείς συνθήκες τις εργασιακές σχέσεις σε ολόκληρη την χώρα γενικότερα. Οι μαθητές που ζουν σε τέτοια μειονεκτούντα περιβάλλοντα, και ιδιαίτερα οι γηγενείς νέοι αγροτικών περιοχών, είναι λιγότερο πιθανό να ολοκληρώσουν την φοίτησή τους στο Σχολείο ή να συσχετίσουν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με την ζωή και την απασχόληση. Η έρευνα αναφέρεται συγκεκριμένα σε δεδομένα από σχολεία της Δευτεροβάθμιας που βρίσκονται σε μία φτωχή, με υψηλά ποσοστά ανεργίας αγροτική περιοχή της Αυστραλίας, η οποία κατοικήθηκε με αφορμή το τοπικό μεταλλείο και τις θέσεις εργασίας που προσφέρονταν σε αυτό. Η σταδιακή εξάντληση του μεταλλείου επέφερε τον υψηλότερο δείκτη ανεργίας στην χώρα (22,3%) και αύξησε τα ποσοστά όσων παίρνουν επίδομα ανεργίας. Ταυτόχρονα, σημειώνονται υψηλά ποσοστά σε επιδόματα αναπηρίας [ανικανότητας προς εργασία]. Οι ερευνητές επέλεξαν μία σχολική μονάδα της περιοχής, και διευκρινίζουν ότι δεν θεωρούν το σχολείο της συγκεκριμένης πόλης ως «αντιπροσωπευτικό» όλων των σχολείων. Παρατήρησαν ωστόσο σε αυτό τυπικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν γενικότερα τα «σχολεία σε μειονεκτούσες περιοχές». Στο σχολείο της συγκεκριμένης πόλης εγγράφονται ετησίως 220-255 μαθητές, 75% των οποίων ζουν στην πόλη και οι υπόλοιποι στις γύρω αγροτικές περιοχές. 28% των μαθητών έχουν διαγνωστεί με «μαθησιακές δυσκολίες» και 2,4% με διανοητική υστέρηση. Όπως σε πολλά «μειονεκτούντα σχολεία», και στο συγκεκριμένο παρατηρείται δυσκολία στην προσέλκυση και διατήρηση εκπαιδευτικών με υψηλά προσόντα. Αντ' αυτών, το σχολείο καλύπτει τις θέσεις που δεν καλύπτονται μέσω των προγραμμάτων επιλογής εκπαιδευτικών. Γενικό χαρακτηριστικό του προσωπικού είναι η έλλειψη εμπειρίας. Κατά την διάρκεια της έρευνας στο προσωπικό του σχολείου ανήκαν 4 πρωτοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, ένας αναπληρωτής προϊστάμενος που βρισκόταν στην θέση του για 10 εβδομάδες και ένας επικεφαλής τμήματος, ο οποίος ήταν και πάλι πρωτοδιοριζόμενος. Οι ερευνητές πήραν 23 ημιδομημένες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές της κοινότητας. Σε κάποια από τα σχόλια των εκπαιδευτικών διαφαίνονται οι συνθήκες διαβίωσης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι συχνό το φαινόμενο να πηγαίνουν μαθητές στο σχολείο νηστικοί, χωρίς να έχουν φάει τίποτα από την προηγούμενη ημέρα, άλλοι να περιπλανιούνται όλη την νύχτα εκτός σπιτιού επειδή αντιμετωπίζουν πρόβλημα στέγασης, ή να μην έχουν τα απαραίτητα υλικά για την παρακολούθηση του μαθήματος επειδή οι γονείς δεν μπορούν να το αντέξουν

οικονομικά. Σε επισκέψεις τους σε σπίτια μαθητών διαπιστώνουν ότι δεν υπάρχουν πουθενά βιβλία, «ούτε καν μία εφημερίδα», ενώ το κόστος των εξωσχολικών δραστηριοτήτων δεν επιτρέπει την συμμετοχή των παιδιών. Δεν λείπουν οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που ομολογούν ότι πηγαίνουν στο σχολείο φέρνοντας μαζί τους γραφική ύλη για τα παιδιά που δεν (μπορούν να) έχουν, και ότι διακατέχονται από σκέψεις όπως αυτή: «τι ήρθα τώρα εγώ να κάνω εδώ;». Μεταξύ των γονέων, όσοι προτρέπουν τα παιδιά τους στην Εκπαίδευση βρίσκουν αντίσταση στα ίδια τα παιδιά, τα οποία διαπιστώνουν ότι –με ή χωρίς Εκπαίδευση– δεν υπάρχουν προοπτικές στην περιοχή τους. Κάποια παιδιά αναφέρουν ότι οι παππούδες και οι γονείς τους τα κατάφεραν έτσι κι αλλιώς όταν έκλεισε το μεταλλείο, επειδή έμειναν όλοι μαζί και μπόρεσαν να ζήσουν με τα επιδόματα, κάτι που θεωρούν μία προοπτική και για τα ίδια. Άλλοι γονείς δεν μπορούν έτσι κι αλλιώς να ανταποκριθούν στα έξοδα της Εκπαίδευσης και άλλοι θεωρούν ότι η Εκπαίδευση δεν πρόκειται να προσφέρει προοπτικές στα παιδιά τους. Σε κάποιες περιπτώσεις κανείς από την οικογένεια δεν διακρίνει καμία αξία στην Εκπαίδευση, με συνέπεια και τα παιδιά να μην μπορούν να δουν σε αυτήν καμία αξία. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι οι συνθήκες αυτές δημιουργούν μία *ατμόσφαιρα απόγνωσης*, η οποία μεταφράζεται και στην αποδοχή ότι οι χαμηλές επιδόσεις είναι κάτι «φυσικό και αναπόφευκτο». Από τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι οι χαμηλές προσδοκίες και το χαμηλό ενδιαφέρον των γονέων για τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των παιδιών που τελικά υιοθετείται και από το σχολείο και τους δασκάλους· χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι είναι «αναπόφευκτο», αλλά ότι θα πρέπει να λαμβάνεται σταθερά υπόψη η επίδραση του ευρύτερου πλαισίου και στην δουλειά των εκπαιδευτικών (Mills και Galeb, 2010).

Το ζήτημα της «αγροτικότητας» και της «αγροτικής ταυτότητας», την αλληλεπίδρασή της με τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών και στις συνέπειες στους μαθητές, επίσης αυστραλιανών αγροτικών περιοχών, αναλύει και η εργασία των Pini, Price, Robin and McDonald (2010). Την επίδραση που ασκούν στις επιλογές για την συμμετοχή στην μεταϋποχρεωτική Εκπαίδευση και Κατάρτιση οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που συνδέονται με συγκεκριμένο τόπο έδειξε και η έρευνα των Rees, Fevre, Furlong, and Gorard (1997). Η Autar Dhesi (2001) δείχνει ότι και στην Ινδία οι προσδοκίες και οι επιλογές των παιδιών για την διαδρομή τους μετά το Σχολείο επηρεάζονται από τις προσδοκίες των γονέων και το φιλικό περιβάλλον, τα κάθε είδους κεφάλαια και τον βαθμό που τα παιδιά τα κατέχουν και τον τόπο διαμονής. Τις

υψηλότερες επιδόσεις έχουν τα παιδιά από τα αγγλικά σχολεία των αστικών κέντρων, τα οποία τρέφουν υψηλές φιλοδοξίες για κοινωνική καταξίωση και καλή επαγγελματική αποκατάσταση. Τα παιδιά από τις αγροτικές περιοχές και οικογενειών χαμηλών οικονομικών, κοινωνικών και μορφωτικών κεφαλαίων τρέφουν και αυτά προσδοκίες για κοινωνική κινητικότητα την οποία όμως συνδέουν περισσότερο με την επιλογή ενός γάμου, ο οποίος θα πραγματοποιήσει αυτές τις προσδοκίες. Πάντως, σημειώνει η Autar Dhesi (2009), η επιλογή του γάμου απαντάται σε όλες τις κατηγορίες, και ανεξάρτητα από το αν θα προχωρήσει κανείς ή όχι την εκπαίδευσή του, επειδή ως πρακτική παραμένει στην Ινδία ένας τρόπος κοινωνικής κινητικότητας.

## **2.6. Το «φαινόμενο του αυτό-αποκλεισμού»**

Στο *Higher Education and Social Class. Issues of exclusion and inclusion* των Archer, Hutchings και Ross (2003) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς τους και της συγκριτικής της θεώρησης, σε σχέση με πορίσματα άλλων ερευνών. Στην ερευνητική ομάδα συμμετείχαν επίσης οι Leathwood, Glichrist και Philips. Οι ερευνητές ασχολήθηκαν με το ζήτημα της διεύρυνσης της συμμετοχής στην Ανώτατη Εκπαίδευση και τα εμμένοντα χαμηλά ποσοστά εκπροσώπησης της εργατικής τάξης. Το έργο τους φαίνεται να συνοψίζει πολλά από τα επί μέρους ζητήματα και πορίσματα των προαναφερόμενων ερευνών. Για τον ορισμό της «εργατικής τάξης» χρησιμοποιούν έναν σύνθετο τρόπο προσέγγισης· περιλαμβάνει όχι μόνο τα κλασικά οικονομικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά, αλλά και άλλες παραμέτρους όπως αυτές του φύλου και της φυλής, στην βάση της παραδοχής ότι στο εσωτερικό κάθε κοινωνικής «τάξης» υπάρχουν επί μέρους διαστρωματώσεις. Βασίζονται σε έρευνες που τονίζουν τις πολύπλοκες διαδικασίες μέσω των οποίων σχολικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες και ανισότητες αλληλεπιδρούν με επίσης πολύπλοκους τρόπους με τις πολλαπλές ταυτότητες, ώστε να κάνουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πορείες να φαντάζονται ως αδιανόητες για τους νέους της εργατικής τάξης. Δείχνουν όμως και τρόπους που εφευρίσκουν οι νέοι, ώστε να ξεπερνούν εμπόδια χωρίς να θεωρούν τους εαυτούς τους θύματα της τάξης/φυλής/φύλου. Οι ερευνητές ξεκίνησαν με ιστορική αναδρομή, ανάλυση της επίσημης ρητορικής και ποσοτικά δεδομένα· προχώρησαν στο ποιοτικό μέρος της έρευνας, στο οποίο πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, και σε

συγκριτική μελέτη των πορισμάτων τους με άλλες έρευνες. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα βασικότερα πορίσματά τους.

Οι διαπιστώσεις ξεκινούν με την χρεία πληροφόρησης για τις διαθέσιμες διαδρομές: οι πληροφορίες που χρειάζονται τα παιδιά της εργατικής τάξης είναι συνήθως πιο πολύπλοκες από αυτών της μεσαίας τάξης, ιδιαίτερα αν η βαθμολογία τους είναι χαμηλή (γιατί αν κάποιος αριστεύσει, όλες οι Σχολές τον δέχονται). Τα ευρήματα της έρευνας σημειώνουν ωστόσο μη επαρκή πληροφόρηση, η οποία σχετίζεται με το οικογενειακό περιβάλλον: τα παιδιά αυτά δεν διαθέτουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτουν οι συνομήλικοί τους της μεσαίας τάξης, για τους οποίους η συνέχιση των σπουδών είναι κάτι το «φυσικό»· οι δικοί τους γονείς δεν μπορούν να τους πληροφορήσουν, να τους συμβουλεύσουν, να τους στηρίξουν. Ένας άλλος λόγος είναι ότι τα σχολεία παρέχουν λιγότερη πληροφόρηση στα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων κι αυτό συχνά σχετίζεται με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές. Εκτός αυτού, ή/και εξαιτίας αυτών, εμπιστεύονται περισσότερο τις ανεπίσημες πληροφορίες που μπορούν να πάρουν από τις βιωμένες εμπειρίες γνωστών τους και όχι από επίσημες πηγές. Η αναζήτηση πιθανών πηγών χρηματοδότησης πέρα από το φοιτητικό δάνειο δεν είναι επίσης εύκολη, γιατί υπάρχουν και εκεί διαφορετικές επιλογές για κάθε περίπτωση και οι ίδιοι δεν έχουν καθοδήγηση. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι την πολυπλοκότητα της μετάβασης από την υποχρεωτική στην μεταυποχρεωτική εκπαίδευση και κατάρτιση και στην αγορά εργασίας εξετάζει και η έρευνα των Ball, Maguire, and Macrae (2000). Η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται αντιληπτή ως «κοινωνική διαδικασία και ταυτότητα» και αναλύεται η διαπλοκή των «επιλογών» με την έμφυλη, φυλετική και ταξική ταυτότητα, τον τόπο και τον χρόνο.

Οι απόψεις της «εργατικής τάξης» για την αξία της Ανώτατης Εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Archer et al κυμαίνονται από το κύριο κίνητρο που είναι η οικονομική και κοινωνική βελτίωση των ίδιων και των οικογενειών τους, ως την άποψη ότι είναι μόνο για «αυγοκέφαλους πλούσιους». Την «καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση» εννοούν ως μία δουλειά που να μην είναι «σκληρή, βρώμικη και επικίνδυνη». Στο ενδεχόμενο σπουδών σε ένα πανεπιστήμιο, ακόμη και όταν προβάλλεται ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας και αυτοβελτίωσης, παρατηρείται μία *σύγκρουση ταυτοτήτων*, η οποία συνοψίζεται στην φράση «ελπίζω να μην με αλλάξει». Ο τόπος για παράδειγμα που βρίσκεται μία Σχολή βαρύνεται και συμβολικά (προσδίδει ή αφαιρεί κύρος), γιατί το

status ενός πανεπιστημίου δεν κρίνεται μόνο από τις απαιτήσεις ή το όνομά του (την φήμη του), αλλά και από την γεωγραφική του θέση, τις κτιριακές του εγκαταστάσεις και τον περιβάλλοντα χώρο (μορφή campus, κτίρια, κήποι κ.λπ.). Με βάση την άποψη ότι κάποιοι χώροι επιβάλλουν «την δική τους αίσθηση», και ότι για να ενσωματωθεί κανείς σε αυτούς πρέπει να την υιοθετήσει, οι χώροι αυτοί απορρίπτουν τους «ασύμβατους» και εκείνοι, με την σειρά τους, εσωτερικεύουν την άποψη/απόρριψη φτάνοντας και να *αυτό-αποκλείονται* με την φράση «αυτά δεν είναι για ανθρώπους σαν εμάς». Ιδιαίτερα διαδεδομένη μεταξύ τους είναι η άποψη ότι υπάρχει φόβος αποτυχίας/εγκατάλειψης των σπουδών λόγω ασυμβατότητας με την κουλτούρα των πανεπιστημίων και της ελλιπούς προετοιμασίας τους, που τους τοποθετούν ως «Άλλους». Για παράδειγμα, την διαφορά στο επίπεδο της χρησιμοποιούμενης γλώσσας την αναφέρουν ως «σοκ». Θεωρούν ιδιαίτερα ριψοκίνδυνη την απόπειρα φοίτησης στην Ανώτατη –σε σχέση με τις πιθανότητες για θετικά αποτελέσματα– και αυτό αποδίδεται στο έλλειμμα κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο τους δείχνει ως «ασύμβατους» με τις απαιτήσεις των πανεπιστημίων. Έτσι, συνήθως δεν αποτολμούν καν να απευθυνθούν στα «καταξιωμένα» πανεπιστήμια και (ανα)παράγουν (και) οι ίδιοι την τάξη τους, με την διατήρηση της μη προνομιούχου θέσης τους: στοχεύουν σχεδόν αποκλειστικά σε *ιδρύματα* χαμηλότερου κύρους, τα οποία οδηγούν σε *πιστοποιήσεις* χαμηλότερου κύρους και, τελικά, σε *θέσεις εργασίας* και *κοινωνικό status* χαμηλότερου κύρους.

Αλλά, και αν θελήσουν να προσπαθήσουν, τους αποθαρρύνει η στερεοτυπική θεώρηση των καθηγητών-συμβούλων σταδιοδρομίας, με φράσεις όπως «μα δεν έχεις τους κατάλληλους βαθμούς» ή «δεν θα μπορούσες να το κάνεις αυτό». Ακόμη και αν έχουν την ζητούμενη επίδοση, αποθαρρύνονται από το αυξημένο ρίσκο που συνδέεται με οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, και από τα ζητήματα ταυτότητας: τον φόβο απώλειας της ταυτότητάς τους και άρα την αποξένωση από την κοινότητά τους. Κάποιοι βέβαια υποστηρίζουν ότι τα πανεπιστήμια ορθώς είναι τόσο επιλεκτικά (με το επιχείρημα της διατήρησης της «ποιότητας»). Ευρύτερα αποδεκτό πάντως είναι ότι οι πιστοποιήσεις επαγγελματικής κατάρτισης θεωρούνται κατώτερης αξίας ενός πανεπιστημιακού πτυχίου. Η φράση «βρώμικα χέρια», ως υποτιμητικός χαρακτηρισμός για τη χειρωνακτική εργασία, δείχνει πως η προκατάληψη εξακολουθεί να υφίσταται. Τα «βρώμικα χέρια» δεν αποτελούν πιθανότητα επιλογής των γονέων της μεσαίας τάξης για τα παιδιά τους, για τα οποία φροντίζουν (και μπορούν) να προετοιμαστούν σε σχολεία με

υψηλών απαιτήσεων αναλυτικά προγράμματα. Στην πρώτη προτίμησή τους βρίσκονται τα ιδιωτικά σχολεία, τα οποία προετοιμάζουν για ακαδημαϊκή πορεία και όχι για πορεία τεχνική ή μηχανολογική, την οποία δεν θεωρούν αντάξια ενός gentleman.

Οι χαμηλές επιδόσεις των μη προνομιούχων παιδιών αποδίδονται σε μία σειρά αιτίων, όπως η φτώχεια, η απουσία προσδοκιών εκ μέρους της οικογένειας, η ταξική, φυλετική και έμφυλη αντίληψη περί ικανοτήτων, τα πολιτισμικά κεφάλαια και η επίδραση των γονέων όσον αφορά την αντίληψη για την Εκπαίδευση. Έτσι, από νωρίς τα μη προνομιούχα παιδιά ακολουθούν δρόμους που οδηγούν σε χαμηλού κύρους ιδρύματα και στην «διχάλα» μεταξύ ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης επιλέγουν την δεύτερη, η οποία δεν τους παρέχει παρά ελάχιστες πιθανότητες εισαγωγής στα πανεπιστήμια. Τελικά, με την διάκριση Εκπαίδευσης-Κατάρτισης / Ακαδημαϊκού-Επαγγελματικού υπερτονίζονται και οξύνονται οι ανισότητες. Π.χ. οι τεχνικές σχολές, οι οποίες δεν αναγνωρίστηκαν ως Πολυτεχνικές [εφάμιλλες των πανεπιστημίων], επί μακρόν αποτελούν τον «φτωχό συγγενή του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος». Εντέλει, διαφορετικές εκπαιδευτικές διαδρομές, διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα και διαβαθμισμένες πιστοποιήσεις σημαίνουν διαφορετική αξία και οφέλη.

Το ζήτημα της χρηματοδότησης των φοιτητών και οι συνέπειες που έχουν ο οικονομικός παράγοντας και τα συστήματα χρηματοδότησης για την συμμετοχή της εργατικής τάξης στην Ανώτατη Εκπαίδευση απασχόλησαν και τους συγκεκριμένους ερευνητές. Διαπιστώνουν ότι η νεοφιλελεύθερη πολιτική της Θάτσερ περιόρισε τις υποτροφίες και έφερε στο προσκήνιο τα φοιτητικά δάνεια, στην βάση της εξής λογικής: εφόσον αυτός που επωφελείται της Ανώτατης Εκπαίδευσης είναι αυτός που συμμετέχει σε αυτήν, θα πρέπει και να αναλάβει την ευθύνη του, γιατί δεν επωφελούνται το ίδιο οι υπόλοιποι φορολογούμενοι, ώστε να πληρώνουν γι' αυτόν. Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο της ρητορικής της ελευθερίας του ατόμου [και της ελεύθερης οικονομίας], διατυπώνεται ο ισχυρισμός ότι είναι ανάγκη να περιοριστεί η κρατική παρέμβαση. Αργότερα, και με κυβέρνηση του κόμματος των Εργατικών, οι υποτροφίες αντικαταστάθηκαν εξ' ολοκλήρου από φοιτητικά δάνεια, με το επιχείρημα της «αντιμετώπισης της κρίσης» και την «υποστήριξη των φοιτητών με τρόπο τέτοιο, ώστε να είναι δίκαιος για τους φοιτητές, αλλά και για τις οικογένειές τους». Τα μέτρα αυτά δέχθηκαν έντονη κριτική, η οποία δεν εισακούστηκε. Ως αποτέλεσμα είχαν την επιδείνωση του φαινομένου των κοινωνικών ανισοτήτων και την επιπλέον επιβάρυνση των πλέον μειονεκτούντων οικονομικά-

κοινωνικά φοιτητών. Για τους φτωχότερους φοιτητές αναδύθηκαν νέα εμπόδια: υποχρηματοδότηση των σπουδών τους με δάνεια από τις τράπεζες, (γιατί το ύψος του δανείου καθορίζεται ανάλογα με το οικογενειακό τους εισόδημα), διόγκωση των οφειλών τους στις τράπεζες, συχνή επιλογή part-time φοίτησης επειδή δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στο κόστος της πλήρους φοίτησης ή/και διακοπή της φοίτησης. Οι φοιτητές της μεσαίας τάξης βρέθηκαν με λιγότερα χρέη (δεν υπήρχε ανάγκη δανεισμού), ενώ τα φτωχότερα παιδιά αποθαρρύνονταν ακόμη μια φορά από την συμμετοχή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση, από τον φόβο για υπερδιόγκωση των χρεών και εγγραφή τους στην «μαύρη λίστα» των οφειλετών ή/και κατάσχεση της οικοσκευής τους. Φτωχότεροι φοιτητές επέλεξαν να σπουδάσουν κοντά στον τόπο διαμονής τους για να περιορίσουν τα έξοδα διαβίωσης (ενοίκιο κ.λπ.), αλλά με τον τρόπο αυτόν περιόρισαν κατά πολύ και τις επιλογές τους. Κάποιοι άλλοι δεν μπόρεσαν να προϋπολογίσουν εγκαίρως το *πραγματικό κόστος* των σπουδών, αγνοώντας π.χ. ότι έπρεπε να πληρώνουν επιπλέον για το εκπαιδευτικό υλικό τους και βρέθηκαν σε δύσκολη θέση. Πολλοί από τους φτωχότερους φοιτητές αναγκάζονται να εργάζονται παράλληλα με τις σπουδές τους, για να αντεπεξέλθουν στα έξοδα για τα οποία δεν αρκεί το ποσό του δανείου. Η δουλειά που βρίσκουν είναι συνήθως part-time, κακοπληρωμένη, άσχετη με το αντικείμενο των σπουδών τους και επιδρά αρνητικά στις φοιτητικές τους επιδόσεις, εξαιτίας της κούρασης. Κάποιοι χάνουν παρακολουθήσεις μαθημάτων και προθεσμίες εργασιών εξαιτίας της δουλειάς και ο κίνδυνος εγκατάλειψης των σπουδών αυξάνεται κατακόρυφα.

Από τις βασικές διαπιστώσεις των Archer, Hutchings και Ross (2003) συγκρατείται η εξής: δεν υπάρχει μία και μοναδική «ταυτότητα της εργατικής τάξης» ή μία ενιαία οπτική γωνία της Ανώτατης Εκπαίδευσης, αλλά υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία στον τρόπο που οι νέοι από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες που ανήκουν στην εργατική τάξη αντιμετωπίζουν το ζήτημα της ταυτότητάς τους σε σχέση με την Ανώτατη Εκπαίδευση. Αυτό, επειδή οι ταυτότητες και οι ανισότητες της κοινωνικής τάξης, της φυλής και του γένους κατασκευάζουν τους πόρους και τα κεφάλαια (πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά) που είναι διαθέσιμα στην εργατική τάξη, και αυτά είναι που μεσολαβούν (και διαμορφώνουν) τις πιθανότητές τους, αλλά και τις *προτιμήσεις* τους (γούστα) σχετικά με την Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι περισσότεροι άνθρωποι της εργατικής τάξης βιώνουν ως απειλή της ταυτότητάς τους την τάση της κυβέρνησης να τους ωθεί να μοιάσουν στην μεσαία τάξη, όσον αφορά το life style, τα γούστα και την συμπεριφορά



τους, κάτι που θυμίζει την μαρξική έννοια της «αλλοτριώσης». Η αλλαγή που θεωρούν θεμιτή και επιθυμητή, είναι αυτή που θα βελτιώσει τις υλικές συνθήκες διαβίωσης, χωρίς όμως να αλλοιώσει την ιδιαίτερη ταυτότητά τους, και η Ανώτατη Εκπαίδευση θεωρείται ότι μπορεί να κάνει και τα δύο.

## **2.7. Τα «ανθεκτικά παιδιά»: μία πρόταση για περαιτέρω συζήτηση και έρευνα**

Στις προηγούμενες έρευνες χρησιμοποιήθηκαν κυρίως διανοητικά εργαλεία των Basil Bernstein και Pierre Bourdieu το έργο των οποίων δεν περιορίστηκε στην διαπίστωση της ύπαρξης των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά απασχόλησε ιδιαίτερα και το πώς αυτές αναπαράγονται (αλλιώς: διαιωνίζονται). Στην ενότητα αυτήν παρουσιάζονται οι προβληματισμοί που καταθέτει η Sue Clegg (2011) σχετικά με την χρήση των θεωριών και των εννοιολογικών εργαλείων των δύο διανοητών, ενώ δείχνει και κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα. Εν πρώτοις, προτείνει την αναψηλάφηση του τρόπου χρήσης εννοιολογικών εργαλείων, θεωριών και απόψεων, οι οποίες δείχνουν την αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Εννοιολογικά εργαλεία για την ανάλυσή τους, όπως η έννοια των habitus και οι διάφορες μορφές κεφαλαίου του Bourdieu, και των διαφόρων μορφών παιδαγωγικής και η συγκρότηση ταυτοτήτων του Bernstein σημειώνονται ως ακόμη ισχυρά και ικανά να αποδώσουν χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα. Αλλά ότι οι έννοιες αυτές θα πρέπει να λάβουν και άλλες διαστάσεις, να χρησιμοποιηθούν σε ευρύτερη θεσμική κλίμακα.

Οι Bourdieu και Bernstein έχουν δείξει ότι για την σχολική αποτυχία και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων ευθύνονται εν πολλοίς η ανισοκατανομή διαφόρων μορφών κεφαλαίου, η οποία προσδιορίζει τα habitus που εσωτερικεύονται εξ απαλών ονύχων από τα παιδιά, τα οποία συγκροτούν με αυτά ένα είδος ταυτότητας τέτοιο, το οποίο δεν μπορεί π.χ. να καταλάβει τους κώδικες των «αόρατων παιδαγωγικών», μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την σχολική επιτυχία. Με δύο λόγια, *ότι οι κοινωνικές ανισότητες δημιουργούν διαφορετικές ταυτότητες, τα habitus των οποίων δεν συνάδουν με τα θεσμικά habitus, με αποτέλεσμα να δημιουργούν ένα είδος μεταξύ τους ασυμβατότητας, η οποία συμβάλλει στην σχολική αποτυχία και συνακόλουθα στην διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων.* Στην κατεύθυνση άμβλυνσης του φαινομένου αναπτύχθηκαν διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές και στρατηγικές για την μείωση της σχολικής διαρροής, οι οποίες προσάρμοζαν τα Αναλυτικά Προγράμματα στις

δυνατότητες των παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθεί σε ποια τριτοβάθμια ιδρύματα εφαρμόζεται και, αντιθέτως, ποια ιδρύματα έχουν πολλαπλασιάσει τα τελευταία χρόνια το κόστος φοίτησης.

Σύμφωνα πάντα με την Clegg (2011), τα ιδρύματα που πουλούν ακριβά τις υπηρεσίες τους εμπίπτουν στην αγοραία λογική του «είδους πολυτελείας», η οποία συνοψίζεται στην φράση «όσο πιο ακριβό είναι κάτι, τόσο και πιο καλό». Εν προκειμένω, η απαίτηση επένδυσης υψηλού οικονομικού κεφαλαίου για την φοίτηση στα συγκεκριμένα ιδρύματα ταυτίζεται με μία ανάλογα υψηλή απόδοση σε μορφωτικό κεφάλαιο και συνακόλουθα, αυξάνει το συμβολικό κεφάλαιο αυτών των ιδρυμάτων. Με τον τρόπο αυτόν, τα «ακριβά ιδρύματα» κατατάσσονται υψηλά στην παγκόσμια κατάταξη μεταξύ των κορυφαίων. Τα δίδακτρα (τα οποία μόνο λίγοι μπορούν να πληρώσουν) εξαγρυλώνονται στην συνέχεια σε συμβολικό-μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο αναγνωρίζεται ως τέτοιο από την αγορά εργασίας, η οποία και το προτιμά. Από την άλλη μεριά, η τάση προς εξατομίκευση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, με βάση την λογική της ελευθερίας του ατόμου να χαράσσει την ατομική του πορεία, εξεταζόμενη στο πλαίσιο της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, βασίζεται στην επίκληση για ατομική βοήθεια. Εδώ, ελλοχεύει ο εξής κίνδυνος: η εξατομίκευση των Προγραμμάτων ανάλογα με τις προσωπικές ανάγκες και η παροχή βοήθειας ανάλογα με τις προσωπικές αδυναμίες, να αντιμετωπίζει τους φοιτητές ως αποκομμένους από το κοινωνικό περιβάλλον προέλευσης, με αποτέλεσμα οι κοινωνικά κατασκευασμένες έξεις και ταυτότητες, οι οποίες γίνονται αντιληπτές ως «αδυναμίες», να εξατομικεύονται και αυτές, να προσωποποιούνται και να αποδίδονται ως ατομικά, ίσως διανοητικά ελλείμματα (τα οποία με την σειρά τους θα αποδίδονται και σε διάφορους παράγοντες, όπως το φύλο, η εθνικότητα, κ.λπ.).

Η Clegg (2011) τονίζει αυτόν ακριβώς τον κίνδυνο παρερμηνείας των αναλύσεων, λόγω των παγκοσμίων ανακατατάξεων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συνεπεία της νεοφιλελεύθερης πολιτικής και της (παγκόσμιας) τάσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων για εξατομίκευση της εκπαιδευτικής πορείας, η οποία ενέχει τον κίνδυνο να διαβαστούν οι προσεγγίσεις των προαναφερόμενων διανοητών ως προσωπικό διανοητικό έλλειμμα των ανθρώπων που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, και να αποδίδονται με κριτήρια φύλου, φυλής κ.λπ. Προτείνει λοιπόν την

χρήση των εννοιολογικών εργαλείων των Bernstein και Bourdieu για την ανάλυση των κοινωνικών ανισοτήτων και υπό μία οπτική γωνία *αντίστροφη σχεδόν της μέχρι σήμερα συνηθισμένης*, την οποία βασίζει στο φαινόμενο των «ανθεκτικών παιδιών».

Συγκεκριμένα, επισημαίνει τον κίνδυνο να αποκοπούν οι παράγοντες οι οποίοι ευθύνονται για την αναπαραγωγή των ανισοτήτων από το κοινωνικό περιβάλλον της κατασκευής τους και να ερμηνευθούν-αποδοθούν ως ατομικές ανεπάρκειες λόγω φύλου, φυλής κ.λπ.. Εκτός του κινδύνου της *μορφής* των διακρίσεων, επισημαίνεται και ο κίνδυνος εσωτερίκευσης, κάτι το οποίο θα ωθούσε σε αυτό-αναπαραγωγή των ανισοτήτων υπό τη μορφή «αυτοεκπληρούμενων προφητειών». Η Clegg (2011) παρατηρεί όμως ταυτόχρονα ότι, παρά την αποδεδειγμένη ύπαρξη των κοινωνικών ανισοτήτων, υπάρχουν παιδιά από μη προνομιούχα στρώματα τα οποία αποδεικνύονται ιδιαίτερος «ανθεκτικά» και τα οποία, παρά τις αντιξοότητες, καταφέρνουν να επιτύχουν μία τέτοια εκπαιδευτική πορεία, η οποία οδηγεί σε επαγγελματική πορεία με συνακόλουθη κοινωνική άνοδο. Σημειώνει ότι, σε κάποιες από αυτές τις περιπτώσεις, στις οποίες η έλλειψη οικονομικού-πολιτισμικού κεφαλαίου δεν εξηγεί την άνοδό τους, μπορεί ενδεχομένως να δώσει εξηγήσεις ο παράγοντας του λεγόμενου «ηθικού κεφαλαίου», υπό την μορφή της ψυχολογικής στήριξης από τους γονείς και των θυσιών στις οποίες υποβάλλονται για να σπουδάσουν αυτά τα παιδιά. Για τους προηγούμενους λόγους, προτείνει και την διερεύνηση, την ανάδειξη και την ενίσχυση των παραγόντων που ενδυναμώνουν κάποια παιδιά, ώστε να γίνονται αρκετά «ανθεκτικά» και να επιβιώνουν στον ανταγωνισμό (Clegg, 2011).

Η έρευνα των Heath, Fuller και Johnston (2010) δείχνει ότι η επιτυχία των παιδιών που κανείς από την προηγούμενη γενιά τους δεν είχε λάβει Ανώτατη Εκπαίδευση σχετίζεται και με την δημιουργία πολλών νέων πανεπιστημίων, τα οποία θα πρέπει να εξεταστούν σε σχέση με την θέση που καταλαμβάνουν στην ιεράρχηση των ιδρυμάτων. Από την άλλη μεριά, δείχνουν ότι «οι πρωτοπόροι της γενιάς τους», αυτοί οι οποίοι πρώτοι παίρνουν την απόφαση να συνεχίσουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όταν κανείς προηγουμένως δεν το είχε επιχειρήσει, αποδεικνύουν ότι η επίδραση των κεφαλαίων δεν ασκείται μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (από τους γονείς στα παιδιά), αλλά και αντιστρόφως (από τα παιδιά στους γονείς), όπως και «οριζόντια» (μεταξύ αδελφών). Ωστόσο η επίδραση αυτή δεν είναι προκαθορισμένη: στα ευρήματά τους συγκαταλέγονται περιπτώσεις στις οποίες η συμμετοχή «του πρώτου από την γενιά του

στην Ανώτατη Εκπαίδευση» επέδρασε αμβλύνοντας τις προκαταλήψεις για αυτήν, αλλά και περιπτώσεις στις οποίες έγινε αφορμή να σκληρύνει η στάση των υπολοίπων μελών έναντι της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Οι διαφορές στις προσλήψεις συνδέονται μεταξύ άλλων και με την εξέλιξη της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πορείας εκείνου που φοίτησε στο Πανεπιστήμιο, για τον οποίο οι ερευνητές σημειώνουν ότι επιφορτίζεται έτσι με ένα επιπλέον άγχος να επιτύχει, για να αποδείξει ότι οι επενδύσεις του ίδιου και της οικογένειάς του δεν πήγαν χαμένες (Heath, Fuller και Johnston, 2010). Η Mullen (2010) διερεύνησε το ποιοι και γιατί επιλέγουν και φοιτούν σε συγκεκριμένο υψηλού κύρους πανεπιστήμιο και επιβεβαίωσε ότι είναι πολύ πιθανότερο να προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Για τα παιδιά τα οποία προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα και δεν ήταν αναμενόμενο να φοιτούν εκεί, σημειώνει ότι τα περισσότερα δεν θα το είχαν επιτύχει, αν δεν υπήρχε «ένας εκπαιδευτικός που ενδιαφέρθηκε, ένας προσεκτικός ως συμβουλάτορας ή αποφασισμένος γονιός, ή χωρίς την δική τους παρορμητικότητα [πείσμα/επιμονή]» (Mullen, 2010).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### Το θεωρητικό πλαίσιο

---

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας σε πρώτη ανάγνωση ανέδειξε μία σειρά ζητημάτων που απασχολούν την διεθνή ερευνητική κοινότητα, όπως

- Η αντίληψη της Εκπαίδευσης ως «προϊόντος»
- Η έντονη φοιτητική κινητικότητα προς τις ΗΠΑ και τις αγγλόφωνες χώρες
- Η σύγκλιση των εθνικών Αναλυτικών Προγραμμάτων
- Η εξατομίκευση των Προγραμμάτων Σπουδών
- Η ιεραρχική ταξινόμηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε παγκόσμια κλίμακα
- Ο ανταγωνισμός μεταξύ ιδρυμάτων για υψηλή κατάταξη στην παγκόσμια κλίμακα
- Ο ανταγωνισμός μεταξύ σπουδαστών και σε παγκόσμια κλίμακα για τις θέσεις στα ελίτ-πανεπιστήμια
- Η εύλογα πιθανή διεύρυνση των ανισοτήτων

#### **3.1. Οι “επιλογές” εκπαιδευτικής διαδρομής και αρχικού επαγγέλματος και οι κοινωνικές / εκπαιδευτικές ανισότητες**

Η κοινωνιολογική εκπαιδευτική έρευνα επί τουλάχιστον μισόν αιώνα δείχνει σταθερά ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνδέονται θετικά με τις κοινωνικές ανισότητες, με κλασική πια την έρευνα των Bourdieu και Passeron (1996). Σε έρευνες που ασχολούνται με το ζήτημα των ανισοτήτων παρατηρούνται σφάλματα που προέρχονται «από την ίδια τη χρήση των στατιστικών μεθόδων ανάλυσης δεδομένων, τα οποία συνδέονται με την εξατομίκευση των μεταβλητών όπως του οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου» (Παναγιωτόπουλος, 2009:36). Τους κινδύνους που απορρέουν από τέτοιου είδους σφάλματα υπογράμμισε με έμφαση η Clegg (2011).

Η επισκόπηση, σε δεύτερη ανάγνωση, έδειξε ότι οι κοινωνικοί παράγοντες που συνδέονται θετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, συνδέονται και με τις επιλογές εκπαιδευτικών διαδρομών και πρώτου επαγγέλματος σε βαθμό και με τρόπο τέτοιον, ώστε η έννοια της «επιλογής» τελικά να αμφισβητείται (Δημάκη, Καμινιώτη, Κωστάκη, Τσούρτη και Ψαράκης, 2004). Με δύο λόγια, οι προσδοκίες των ατόμων διαμορφώνονται από/και μέσα στις (άνισες) κοινωνικές συνθήκες τους. Οι κοινωνικά κατασκευασμένες

προσδοκίες ωθούν στην συνέχεια σε “επιλογές” διαφορετικής και ανάλογης αξίας εκπαιδευτικών διαδρομών. Οι διαφορετικής αξίας εκπαιδευτικές διαδρομές εκβάλλουν σε επαγγέλματα αναλόγως διαβαθμισμένου κοινωνικού κύρους και οικονομικής ανταποδοτικότητας.

Η σημασία της διαφορετικής κοινωνικής αξίας των διπλωμάτων σχετίζεται άμεσα με τα Δ.Ι.Ε.Κ.. Το ευρύτερο πεδίο της Ε.Ε.Κ., στο οποίο τα Δ.Ι.Ε.Κ. αναφέρονται, θεωρείται διαχρονικά χαμηλότερης συμβολικής αξίας και συνακόλουθα χαμηλότερης (συμβολικής και εμπράγματης) ανταποδοτικότητας από την Ανώτατη Εκπαίδευση. Όπως και η Κατάρτιση διαχρονικά θεωρείται χαμηλότερης αξίας από την Εκπαίδευση. Σήμερα, η «επαγγελματική κατεύθυνση» εξακολουθεί να θεωρείται ως «δεύτερη καλύτερη» σε σύγκριση με την «ακαδημαϊκή κατεύθυνση», και η επαγγελματική εκπαίδευση «ελαφρύ πολιτιστικό κεφάλαιο», έναντι της ακαδημαϊκής πορείας που θεωρείται «βαρύ πολιτιστικό κεφάλαιο» (Jæger, 2009). Τα Δ.Ι.Ε.Κ. δηλώνεται εξ ορισμού ότι δεν προσφέρουν «Επαγγελματική Εκπαίδευση», αλλά μόνο «Επαγγελματική Κατάρτιση». Σε αντίθεση με τα Ανώτατα Ιδρύματα, τα Δ.Ι.Ε.Κ. μπορούν να χορηγήσουν μόνο Βεβαίωση Κατάρτισης, η οποία δεν έχει την ισχύ της Πιστοποίησης. Η λήψη της Πιστοποίησης απαιτεί την επιτυχία στις εξετάσεις που διοργανώνονται σε πανελλαδική κλίμακα εκτός των ιδρυμάτων, θυμίζοντας μάλλον τις «πανελλήνιες» για την είσοδο, και όχι τις εξετάσεις για την «επιτυχή έξοδο» από τα Ανώτατα Ιδρύματα. Τέλος, τα Δ.Ι.Ε.Κ. κατατάσσονται στην Μεταδευτεροβάθμια-Μη Τριτοβάθμια κλίμακα και άρα, και η κατάταξη της Πιστοποίησής τους είναι και τυπικά κατώτερη του πανεπιστημιακού Πτυχίου. Ωστε δεν θα ήταν αβάσιμο να υποστηρίξει κανείς, ότι η επιλογή της επαγγελματικής κατάρτισης σε Δ.Ι.Ε.Κ. συγκαταλέγεται σε όσες θεωρούνται ως «δεύτερη καλύτερη» μετά την επιλογή της «ακαδημαϊκής κατεύθυνσης». Το αρχικό ερώτημα λοιπόν συγκρατείται: *γιατί κάποιος επιλέγει το «δεύτερο καλύτερο» (να καταρτιστεί στα Δ.Ι.Ε.Κ.), και όχι «το πρώτο καλύτερο» (να φοιτήσει σε ΑΕΙ/ΤΕΙ);* Μία πιθανή, πλάγια απάντηση θα μπορούσε να δώσει η απάντηση σε ένα άλλο ερώτημα: *ποιοι συμμετέχουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση;*

Η έρευνα των Archer, Hutchings και Ross (2003) δείχνει ότι η χρήση ποσοτικών δεικτών εξίσωσης των ευκαιριών που βασίζονται στα ποσοστά πρόσβασης στην Τριτοβάθμια δεν αρκεί για να δείξει την εξίσωση των ευκαιριών. Επειδή η αντιπροσωπευτικότητα των διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων εξακολουθεί να είναι

άνιση, παρά την γενικότερη διεύρυνση της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια. Χαμηλότερα παραμένουν τα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Το ίδιο ισχύει και στην Ελλάδα (*Eurostat Statistical Book*, 2009:95-97). Η επισκόπηση έδειξε ότι στις επιλογές εκπαιδευτικών διαδρομών επιδρούν εθνικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτικοί, γεωγραφικοί, φυλετικοί και έμφυλοι παράγοντες, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και στην περίπτωση της επιλογής των Δ.Ι.Ε.Κ.. Στο σύνολο των ερευνών της επισκόπησης χρησιμοποιείται ως πλαίσιο η θεωρία του Pierre Bourdieu. Στην ανάλυση χρησιμοποιούνται έννοιες του ίδιου, όπως τα *habitus* και τα διαφόρων ειδών κεφάλαια.

Για όλους τους προηγούμενους λόγους, ένα μπουρντιεϊκό πλαίσιο κρίθηκε κατάλληλο ως περιβάλλον και για την δική μας ανάλυση. Έννοιες του Bourdieu διασταυρώνονται με έννοιες του Bernstein ακολουθώντας σύγχρονες επιστημολογικές εξελίξεις και ερευνητικές (θεωρητικές και μεθοδολογικές) προτάσεις και προσεγγίσεις στο πεδίο των Κοινωνικών Επιστημών, που αποφεύγουν την στεγανοποίηση και τις πολώσεις μεταξύ επιστημολογικών παραδόσεων και επιστημονικών κλάδων (Σαρακινιώτη και Τσατσαρώνη, 2011; Κιμουρτζής, 2011; Τσατσαρώνη και Κουλαϊδής, 2010; Δερτιλής, 1995). Ήταν εξάλλου το ίδιο το ζήτημα της εργασίας, το οποίο μάς απαίτησε για την διαπραγμάτευσή του να αναζητήσουμε εξ αρχής την συνδρομή, τόσο της Ιστορίας όσο και της Κοινωνιολογίας.

### **3.2. Οι Κληρονόμοι**

Η έρευνα των Bourdieu και Passeron την δεκαετία του 1960 που είναι γνωστή ως *Οι Κληρονόμοι* (1996) άσκησε ισχυρή κριτική στην «αξιοκρατία», συγκεκριμενοποιώντας πως είναι οι απόγονοι επιστημόνων, αυτοαπασχολούμενων, υπαλλήλων γραφείων και εμπόρων που επωφελούνται περισσότερο των εκπαιδευτικών «ίσων ευκαιριών» (Bourdieu & Passeron, 1996:58-59). Απέδειξαν ότι η σχολική επιτυχία προαπαιτεί ένα κεφάλαιο διανοητικών εργαλείων και πολιτισμικών συνηθειών, τα οποία οι εκπαιδευτικοί [έχουν εκπαιδευτεί να] αντιλαμβάνονται ως «χαρίσματα», ως «έμφυτες ικανότητες». Ενώ όσα με βάση τα καθιερωμένα [νομιμοποιημένα] σχολικά κριτήρια εκλαμβάνονται ως «έμφυτα χαρίσματα» [και αξιολογούνται αναλόγως θετικά] είναι μία «πολιτιστική κληρονομιά», ένα «πολιτιστικό κεφάλαιο», το οποίο οι προερχόμενοι από

ανώτερα κοινωνικά στρώματα κληρονομούν από την οικογένειά τους, μέσω συνηθειών/πρακτικών (θέατρο, κινηματογράφος, εκθέσεις ζωγραφικής, κ.λπ.). Εκτός αυτών, κληρονομούν «γνώσεις και τεχνογνωσία, αισθητικά κριτήρια και ένα “καλό γούστο”» τα οποία συνάδουν με αυτά που το Σχολείο προσπαθεί να μεταδώσει. Τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα δεν έχουν πρόσβαση σε αυτά τα κεφάλαια και περιορίζονται στα πλαίσια, «στην ποιότητα και στην ποσότητα» που το Σχολείο προβλέπει να τα προσφέρει (Bourdieu & Passeron, 1996:48-70).

Οι Almquist, Modina και Östberga (2010) έδειξαν ότι η επίδραση των αρχικώς κατεχόμενων (η μη κατεχόμενων) κεφαλαίων είναι εμφανής στην πορεία της ζωής των ατόμων ακόμη και στην ηλικία των 50 ετών. Η ποσότητα και η ποιότητα των δραστηριοτήτων που οργανώνονται εκτός μαθήματος είναι ανάλογη της διαστρωμάτωσης των σχολείων. Επιπλέον, και ενώ οι δραστηριότητες εκτός μαθήματος θα ωφελούσαν περισσότερο τους μαθητές που φαίνεται να «υστερούν», κοινωνικοί παράγοντες επιδρούν έτσι, ώστε αυτοί ακριβώς οι μαθητές να μην επωφελούνται αυτών των δραστηριοτήτων (Power, Taylor, Rees και Jones, 2009). Από την άλλη μεριά, οι οικογένειες αναπτύσσουν στρατηγικές επιλογής σχολείων (Reinoso, 2008), οι οποίες εξαρτώνται από τα κεφάλαια που η οικογένεια διαθέτει (Ee-Seul and Gulson, 2010) και τελικά είναι και πάλι οι οικογένειες που κατέχουν υψηλά κεφάλαια, αυτές που επιλέγουν και τα υψηλού κύρους σχολεία/Σχολές (Draelantsa και Darchy-Koehlin, 2011; Αλεξανδροπούλου, Αναγνωστόπουλος, Δημητρόπουλος και Χατζηαντωνίου, χ.χρ.).

### **3.3. Η αναπαραγωγή: κριτική και θέση**

Η «θεωρία της αναπαραγωγής» όπως αποκαλείται η θεωρία του Bourdieu έχει δεχθεί πολλές κριτικές. Κυριότερη είναι ότι αποδίδει μία ανιστορική θεώρηση του κοινωνικού, η οποία εκμηδενίζει τις αντιστάσεις των δρώντων και την μεταβλητότητα των δομών.

Το βιβλίο *La Reproduction* (Bourdieu και Passeron, 2000) ο Passeron ονομάζει «δίδυμο έργο» της γνωστής έρευνας που πραγματοποίησαν με τον Bourdieu, η οποία είναι επίσης ευρέως γνωστή με τον τίτλο του βιβλίου *Οι Κληρονόμοι* (Bourdieu και Passeron, 1996). Συγκεκριμένα, ο Passeron τα χαρακτηρίζει ως «δίδυμα έργα», τονίζοντας την σημασία της παράλληλης μελέτης τους. Τα δύο αυτά έργα, όπως ο ίδιος σημειώνει, πραγματεύονται ζητήματα που μέχρι τότε που κυκλοφόρησαν παρουσιάζονταν «στη δημόσια διαμάχη σαν ένας μπερδεμένος κόμπος προβλημάτων



παιδαγωγικής πολιτικής» και η διαμάχη γύρω από την επιστημονική αξία τους ήταν περισσότερο ιδεολογική (Passeron, 2002:221,242-244,248). Ο Passeron εξηγεί ότι τα δύο έργα έτυχαν πολιτικής, συνδικαλιστικής και ιδεολογικής χρήσης τέτοιας, ώστε «ο τόνος της αμφισβήτησης κάθε συστήματος οργάνωσης ή κανόνων, “κάθε αυθεντίας”, που γινόταν αντιληπτή ως κατασταλτική, δόθηκε στο ευρύ κοινό περισσότερο από τέτοια προπαγανδιστικά rewriting [sic] παρά από την ανάγνωση των δικών μας έργων» (Passeron, 2002: 250). Ο ίδιος ο Bourdieu εξηγεί [η έμφαση είναι δική μας]:

«(...) με το να υπενθυμίζουμε τις ανισοποιητικές επιδράσεις μιας παιδαγωγικής που τυπικά στηρίζει την ανισότητα, αδιάφορη για τις διαφορές, και με το να αποσιωπούμε ένα ολόκληρο σύνολο προϋπαρχουσών γνώσεων που, σε τελευταία ανάλυση, απαιτούνται σιωπηρά, δεν καταλογίζουμε στους καθηγητές όλη την ευθύνη της αποτυχίας των περισσότερο στερημένων. Οι *Κληρονόμοι*, και αναμφίβολα περισσότερο ακόμη η *Reproduction*, χρησιμοποιήθηκαν από το ίδιο το σώμα των εκπαιδευτικών σαν ένα εργαλείο αποκαρδίωσης: εάν ήταν αλήθεια, όπως θέλουμε να πιστεύουμε, ότι το σχολικό σύστημα δεν κάνει άλλο παρά να αναπαράγει τις ανισότητες (πράγμα που δεν τονίζεται ποτέ σ’ αυτά τα βιβλία, στα οποία λέγεται ότι **το Σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή ...**), δε θα μπορούσε να γίνει τίποτα άλλο από να μείνουν τα πράγματα ως έχουν : οι καθηγητές θα απαλλάσσονταν της ευθύνης τους ... Ή, ακόμα, θα μπορούσαν να αρκεστούν να κάνουν δήλωση μετανοίας και να αποδεχτούν την ενοχή τους» (Bourdieu, 1994 : 15-16).

Η θέση αυτή, την οποία και λαμβάνουμε, ενισχύεται όταν η *αναπαραγωγή* (Bourdieu και Passeron, 2000) συνεξετάζεται με άλλες βασικές έννοιες της θεωρίας του Bourdieu, όπως το πεδίο, το οποίο συνδέεται με την προσπάθειά του να υπερβεί την αντίθεση δομής-ατόμου. Φαίνεται επίσης να ενισχύεται από την παρατήρηση της Clegg (2011) για το «φαινόμενο των ανθεκτικών παιδιών», τα οποία καταφέρνουν να διαγράψουν εκπαιδευτικές τροχιές τέτοιες, οι οποίες διαψεύδουν τις στατιστικά μετρήσιμες προβλέψεις γι’ αυτά. Γιατί, εφόσον καταφέρνουν να “επιβιώσουν” στο σύστημα και να διαγράψουν τροχιές μη στατιστικά αναμενόμενα ανοδικές, τότε, οι όροι της κοινωνικής ανέλιξης μπορεί να είναι άνισοι, αλλά η κοινωνική αναπαραγωγή δεν είναι ανυπέρβλητη. Η Clegg (2011) σε κάποιες από αυτές τις περιπτώσεις, στις οποίες η έλλειψη οικονομικού-πολιτισμικού κεφαλαίου δεν εξηγεί την άνοδό τους, πιθανολογεί ότι μπορεί ενδεχομένως να δώσει εξηγήσεις ο παράγοντας του λεγόμενου «ηθικού κεφαλαίου», υπό τη μορφή της ψυχολογικής στήριξης από τους γονείς και των θυσιών στις οποίες υποβάλλονται για να σπουδάσουν αυτά τα παιδιά. Στο ζήτημα απαντά η έρευνα της Mullen (2010) η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τα περισσότερα από τα

παιδιά αυτά δεν θα το είχαν επιτύχει, αν δεν υπήρχε «ένας εκπαιδευτικός που ενδιαφέρθηκε, ένας προσεκτικός ως συμβουλάτορας ή αποφασισμένος γονιός, ή χωρίς την δική τους παρορμητικότητα». Η Clegg (2011) εφιστά την προσοχή στις «αυτοεκπληρούμενες προφητείες», και οι Archer, Hutchings και Ross (2003) δείχνουν το «φαινόμενο του αυτοαποκλεισμού» και την δυσκολία ρητού ορισμού κάθε κοινωνικής «τάξης», επειδή στο εσωτερικό κάθε «τάξης» υπάρχουν πολλές διαστρωματώσεις. Ωστε το φαινόμενο της «αναπαραγωγής» είναι πολυσχιδές και πολυεπίπεδο.

#### **3.4. Η αντίθεση ανάμεσα στο άτομο-πρόσωπο, εσωτερικότητα, μοναδικότητα, και την κοινωνία-πράγμα, εξωτερικότητα**

Ο Bourdieu ισχυριζόταν ότι η Κοινωνιολογία μπορεί να παρέχει γνώσεις όσον αφορά τον κοινωνικό κόσμο, αλλά και όσον αφορά τον εαυτό καθενός και θεωρούσε την γνώση-επιτου-εαυτού αναγκαία συνθήκη για την απόκτηση της γνώσης επί του κοινωνικού. Επειδή έτσι βιωμένη η Κοινωνιολογία, το «κοινωνιολογικό βλέμμα», «προσφέρει, στην κυριολεξία, καινούρια μάτια» (Bourdieu, 1999: 25). Στο πλαίσιο αυτό δεν παρέλειψε και «σχέδιασμα για μία αυτό-ανάλυση» (Bourdieu, 2007a:210-252). Για το λεγόμενο «αιώνιο πρόβλημα της Κοινωνιολογίας», το δίπολο δομής-ατόμου, ο Bourdieu υποστήριζε ότι επρόκειτο για «ηθικοπολιτικές έριδες» και όχι για πραγματικό επιστημολογικό πρόβλημα:

«Και θα ήταν ατελείωτη η καταγραφή των ψεύτικων προβλημάτων, που γεννιούνται μέσα στην αντίθεση ανάμεσα στο άτομο-πρόσωπο, εσωτερικότητα, μοναδικότητα, και την κοινωνία-πράγμα, εξωτερικότητα: οι ηθικοπολιτικές έριδες ανάμεσα σ' αυτούς που δίνουν απόλυτη εξουσία στο άτομο, στο ατομικό, στην ατομοκρατία, και σε κείνους που παραχωρούν την προτεραιότητα στην κοινωνία, στο κοινωνικό, στο σοσιαλισμό, βρίσκονται στο παρασκήνιο της θεωρητικής φιλονικίας, που αναγεννιέται ασταμάτητα, ανάμεσα σε μια ονοματοκρατία, που μειώνει τις κοινωνικές πραγματικότητες, ομάδες ή θεσμούς, σε θεωρητικές τεχνικές κατασκευές χωρίς αντικειμενική πραγματικότητα, και σ' ένα υποκειμενικό πραγματισμό, που ανακατασκευάζει αφηρημένες έννοιες» (Bourdieu, 2001: 55-56).

Ως λόγο που τροφοδοτεί την πόλωση μεταξύ ατόμου-δομής, ο Bourdieu σημείωνε το γεγονός ότι «είναι πιο εύκολο να πραγματευτείται κάποιος τα κοινωνικά γεγονότα σαν πράγματα ή σαν πρόσωπα παρά σαν σχέσεις». Κάτι που οδήγησε στο «να επιρρίπτουμε στο συμβαντολογικό, στο ενδεχόμενο, με λίγα λόγια έξω από τα όρια της επιστήμης, καθετί που πραγματευόταν άλλοτε η ιστορία, αντί να παρακινούμαστε να υπερβούμε την αντίθεση ανάμεσα στην ιστορία, την ασχολούμενη με τις υποδομές, και στην ιστορία των

γεγονότων, ανάμεσα στην μακροκοινωνιολογία και στη μικροκοινωνιολογία» (Bourdieu, 2001:55-57). Την υπέρβαση της αντίθεσης δομής-ατόμου ο Bourdieu επιχείρησε αντιμετώπιζοντας τον κοινωνικό κόσμο ως “σύμπλεγμα” συσχετιζόμενων μικρόκοσμων, κάθε ένας εκ των οποίων συνιστά ένα πεδίο:

«Το να σκεφτόμαστε τον καθένα από αυτούς τους ιδιαίτερους κόσμους ως πεδία, σημαίνει ότι έχουμε το μέσον να εισδύσουμε, σαν τους πιο λεπτολόγους ιστορικούς (...) ώστε να διακρίνουμε σ’ αυτούς (...) το σχήμα, ανάμεσα σε άλλα, μιας δομής σχέσεων. Κάτι που προϋποθέτει (...) να είμαστε προσεκτικοί στις προσήκουσες σχέσεις, αόρατες και απαρατήρητες πολύ συχνά με την πρώτη ματιά, ανάμεσα στις άμεσα ορατές πραγματικότητες, όπως είναι τα άτομα, που προσδιορίζονται με κύρια ονόματα, ή οι συλλογικές οντότητες, που ονομάζονται και ταυτόχρονα παρουσιάζονται με σύμβολα ή συντομογραφίες, που τις συνιστούν ως νομικά πρόσωπα» (Bourdieu, 2001: 60-61).

Για τον Bourdieu, αυτό που υπάρχει είναι «ένα κοινωνικό πεδίο συγκροτημένο από διαφορές», «στο πλαίσιο του οποίου οι τάξεις υπάρχουν ως προσχέδια ή ως δυνατότητες, όχι δηλαδή ως ένα δεδομένο, αλλά ως κάτι που δύναται να πραγματοποιηθεί» (Bourdieu, 2000: 27).<sup>1</sup> Επισημαίνει ότι κάποιες δομές/πεδία (π.χ. θεσμοί όπως το Σχολείο), έχουν την δυνατότητα να «αντικειμενικοποιούνται», (με την έννοια της νομιμοποίησης των ορίων και των κανόνων τους). Όπως ο ίδιος αναφέρει: «μία από τις πιο χαρακτηριστικές ιδιότητες ενός πεδίου είναι ο βαθμός στον οποίο τα δυναμικά του όρια, (...), μετατρέπονται σε σύνορο με ισχύ νόμου, που προστατεύεται από ένα ρητά κωδικοποιημένο δικαίωμα εισόδου, όπως είναι η κατοχή σχολικών τίτλων, η επιτυχία σε διαγωνισμούς κτλ (...)» (Bourdieu, 2002:344). Ο λόγος για τα «όρια με ισχύ νόμου» παραπέμπει στην θεωρία του Bernstein, στις έννοιες «ταξινόμηση» και «περιχάραξη»:

Η ταξινόμηση (...) αναφέρεται στον βαθμό διαφύλαξης συνόρων μεταξύ περιεχομένων [...] η έννοια της περιχάραξης χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό της δομής του συστήματος μηνυμάτων που συνιστά η παιδαγωγική. Η περιχάραξη αναφέρεται στην μορφή του *πλαίσιο* [context] μέσα στο οποίο η γνώση μεταδίδεται και προσλαμβάνεται. Η περιχάραξη αναφέρεται στην συγκεκριμένη παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδάσκοντος διδασκόμενου. [...] Όπου η ταξινόμηση είναι ισχυρή, τα σύνορα μεταξύ των διάφορων περιεχόμενων διαγράφονται με σαφήνεια. Αυτή η περίπτωση προϋποθέτει ισχυρούς φύλακες συνόρων. Επίσης, η ισχυρή ταξινόμηση δημιουργεί μια ισχυρή αίσθηση του ανήκειν σε μια ιδιαίτερη τάξη/κατηγορία και έτσι μια συγκεκριμένη ταυτότητα. Οι ισχυρές περιχάραξεις μειώνουν την εξουσία του μαθητή πάνω στο ποια γνώση, τότε και πώς την

<sup>1</sup> Όσον αφορά την άποψη ότι το πεδίο νοείται ως υπερβατικό του ιστορικού κοινωνικού γίνεσθαι, θα μπορούσε να απαντήσει το βιβλίο του *Οι κανόνες της τέχνης. Γένεση και Δομή του Λογοτεχνικού Πεδίου* (2002), στο οποίο δεικνύεται η ιστορική κοινωνική γένεση ενός πεδίου.

προσλαμβάνει και αυξάνει την εξουσία του διδάσκοντος πάνω στην παιδαγωγική σχέση. Όπως η ισχυρή ταξινόμηση μειώνει την εξουσία του διδάσκοντος πάνω στο τι μεταδίδει, καθώς δεν του επιτρέπεται να δρασκελίζει το σύνορο μεταξύ περιεχομένων. Επίσης η ισχυρή ταξινόμηση μειώνει την εξουσία του διδάσκοντος απέναντι στους φύλακες των συνόρων/» (Bernstein, 1991: 67-68, 70).

Η έρευνα των Mills και Galeb (2010) έδειξε την σημασία και του ευρύτερου πλαισίου [context] των μαθητών ως συμπληρωματικής εξήγησης των επιδόσεων, ειδικά μεταξύ μαθητών από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα. Η έρευνα των Oliver και Kettley (2010) έδειξε ότι και οι διδάσκοντες δρουν, είτε ως «φύλακες των συνόρων» (Gatekeepers) αποτρέποντας τους μαθητές τους να κοιτάζουν «πέρα από τα γι' αυτούς καθιερωμένα», είτε όμως και ως «διευκολυντές» (Facilitators), προτρέποντας τους μαθητές τους να κοιτάζουν πέρα από τα καθιερωμένα γι' αυτούς. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα, δρασκελίζοντας «το σύνορο». Ο Bourdieu εξηγεί:

«Οι κυρίαρχοι επιβάλλουν εκ των πραγμάτων ως καθολικό κανονιστικό πρότυπο της επιστημονικής αξίας του επιστημονικού έργου τις αρχές που οι ίδιοι υιοθετούν συνειδητά ή μη στις πρακτικές τους, ιδιαίτερα στην επιλογή των αντικειμένων, στις μεθόδους κ.ο.κ. [...] εξηγεί και τη βίαιη μορφή που μπορεί να λάβουν οι διενέξεις σχετικά με το σύστημα της ανώτατης παιδείας (...) οι οποίες αποσκοπούσαν στη διαιώνιση ενός ολόκληρου συστήματος πεποιθήσεων, ή, καλύτερα, επενδύσεων, διαιωνίζοντας τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος» (Bourdieu, 2005: 146).

### 3.5. Αναπαραγωγή, habitus και ταυτότητες

Ο Bourdieu υπερασπιζόταν την πρόσδεση της Κοινωνιολογίας στην Ιστορία και, συνδέοντας την έννοια της αναπαραγωγής με τις έννοιες των πεδίων, των habitus, των (διαφόρων μορφών) κεφαλαίων και της συμβολικής βίας, να συγκεράσει τις απόψεις διαφόρων σχολών σκέψης. Δεν αρνήθηκε την «αντικειμενικοποίηση» των δομών, συνυπολόγισε την επίδραση του (οικονομικού) κεφαλαίου, αλλά στράφηκε προς την λεγόμενη «κατανοούσα» βεμπεριανή κοινωνιολογία, στην οποία οι «ιδέες» ξεφεύγουν από την πλατωνική μεταφυσική τους θεώρηση και επιφέρουν «εμπράγματα», ιστορικά μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνέπειες. Μεταξύ δομισμού και ατομοκρατίας, αιτιοκρατίας και τυχαιοκρατίας,<sup>2</sup> πρότεινε μία σύνθετη θεώρηση:

«Η αρχή της ιστορικής δραστηριότητας (...) Δεν εδρεύει ούτε στη συνείδηση ούτε μέσα στα πράγματα, αλλά στις σχέσεις ανάμεσα στην αντικειμενικοποιημένη μέσα

---

<sup>2</sup> Σχετικά με το ζήτημα, και συγκεκριμένα για την «προβλεψιμότητα» και την «απροσδιοριστία» στις Κοινωνικές Επιστήμες, βλ. Δερτιλής, 1995.

στα πράγματα ιστορία, με τη μορφή των θεσμών, και στην ενσάρκωμένη στα σώματα ιστορία, με τη μορφή αυτού του συστήματος των μόνιμων διαθέσεων που ονομάζω habitus (έξεις). Το σώμα βρίσκεται μέσα στον κοινωνικό κόσμο, αλλά και ο κοινωνικός κόσμος βρίσκεται μέσα στο σώμα. Και η ενσωμάτωση του κοινωνικού, που πραγματοποιεί η μάθηση, είναι η βάση της παρουσίας μας στον κοινωνικό κόσμο, (...), που φαίνεται σαν να δραστηριοποιείται από μόνος του.

Μόνο μια σωστή ανάλυση περιπτώσεων, (...) θα μπορούσε να μας κάνει να δούμε την αποφασιστική ρήξη με τη συνήθη άποψη του κοινωνικού κόσμου, που καθορίζει το γεγονός να υποκαθιστούμε την απλοϊκή σχέση ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία με την κατασκευασμένη σχέση, ανάμεσα σ' αυτούς τους δυο τρόπους ύπαρξης του κοινωνικού, στην έξη (habitus) και στο πεδίο, στην ιστορία που έγινε σώμα, και στην ιστορία που έγινε πράγμα» (Bourdieu, 2001: 58-60).

Για τον Bourdieu η αναπαραγωγή είναι ένα «δεύτερο σύστημα κληρονομικότητας». Το εξηγεί με την έννοια των habitus, μία έννοια που κατηγορήθηκε πως αντιλαμβάνεται τα άτομα ως αγόμενα και φερόμενα από τις δυνάμεις των δομών. Ο ίδιος διευκρινίζει πως είναι «κεκτημένες διαθέσεις» αυτές τις οποίες ονομάζει «habitus, δηλαδή «μόνιμοι και διαρκείς τρόποι ύπαρξης» των ατόμων, αλλά εξηγεί ταυτόχρονα πώς αυτές είναι και «που μπορούν, ειδικότερα, να τους οδηγήσουν στο ν' αντισταθούν, ν' αντιταχθούν στις δυνάμεις του πεδίου». Επειδή «η μείζων διαφορά μεταξύ ενός πεδίου και ενός παιχνιδιού (...) είναι το γεγονός ότι το πεδίο είναι ένα παιχνίδι μέσα στο οποίο διακυβεύονται οι κανόνες του παιχνιδιού [...] Οι κοινωνικοί δρώντες εντάσσονται στη δομή σε θέσεις που εξαρτώνται από το κεφάλαιό τους και αναπτύσσουν, μέσα στα όρια των διαθέσεών τους, στρατηγικές (...) [οι οποίες] προσανατολίζονται είτε προς τη διατήρηση της δομής είτε προς το μετασχηματισμό της (...)» (Bourdieu 2005: 33-35). Ως σχετικό παράδειγμα μπορεί να σταθεί η σύγκριση του «φαινομένου του αυτοαποκλεισμού» (Archer, Hutchings και Ross, 2003) με το «φαινόμενο των ανθεκτικών παιδιών» (Clegg, 2011), και ο διαφορετικός τρόπος δράσης των εκπαιδευτικών ως Gatekeepers ή Facilitators (Oliver και Kettley, 2010). Την δυνατότητα της έννοιας των [και ότι «του»] habitus να συλλαμβάνει τόσο την δυνατότητα συνέχισης όσο και της αλλαγής, και το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην Εκπαιδευτική Έρευνα, πραγματεύεται η Ray (2010).

Τα άτομα κατατάσσονται στην ιεραρχία κάθε πεδίου ανάλογα με τα κεφάλαια που διαθέτουν, τα οποία μπορεί να είναι οικονομικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και μεταξύ τους ανταλλάξιμα [και ιστορικά μεταβαλλόμενα]. Καθένα μπορεί να μετατραπεί σε, ή/και να επιφέρει κάποιο άλλο. Όσον αφορά την σχολική αξιολόγηση, το οικονομικό κεφάλαιο εξασφαλίζει κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο τέτοιο, το οποίο –και εφόσον το Σχολείο το αξιολογεί θετικά– μπορεί να «θεσμοποιηθεί υπό μορφή εκπαιδευτικών

προσόντων», που στην συνέχεια μετατρέπονται και πάλι σε οικονομικό κεφάλαιο (υψηλά αμειβόμενη εργασία) ή/και σε κοινωνικό κεφάλαιο (υψηλού κύρους εργασία) (Bourdieu, 1997 :16). Τα συμβολικά κεφάλαια, -όπως και τα υλικά/οικονομικά-, κληρονομούνται, μεταβιβάζονται στους απογόνους (κληρονόμους). Έτσι, και εφόσον η θέση που καταλαμβάνει κανείς στο πεδίο εξαρτάται από τα κατεχόμενα κεφάλαια, οι κληρονόμοι υψηλής (υλικής ή/και συμβολικής) αξίας κεφαλαίων καταλαμβάνουν θέσεις αρχηγικές.

Παλαιότερα την «καθιέρωση» κάποιου σηματοδοτούσε η απονομή τίτλου ευγενείας. Σήμερα, και όπως δείχνουν η Κοινωνική Ιστορία και η Ιστορία της Εκπαίδευσης, οι τίτλοι αυτοί έχουν αντικατασταθεί με τους τίτλους που χορηγεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, παρατηρείται μεν κοινωνική κινητικότητα (μέσω της συλλογής κεφαλαίων), αλλά εφόσον την (συμβολική και υλική) αξία των κεφαλαίων, τις αρχές και τα κριτήρια αξιολόγησης (αποτίμησης και ελέγχου) τα καθορίζουν και τα επιβάλλουν οι κυρίαρχοι (όπως π.χ. στο επιστημονικό πεδίο) (Bourdieu, 2005:146), τα κριτήρια της σχολικής αξιολόγησης καθορίζονται έτσι, ώστε εντέλει συνάδουν με τα ήδη κεκτημένα από αυτούς κεφάλαια. Υποστηρίζεται λοιπόν η θέση πως και τα σχολικά κριτήρια αξιολόγησης είναι ιστορικά-κοινωνικά κατασκευασμένα «πολιτιστικά αυθαίρετα», τα οποία χρήζουν καθιέρωσης, νομιμοποίησης με την άσκηση *συμβολικής βίας* και επικυρώνονται με *τελετές θέσμησης*.

### **3.6. Αναπαραγωγή και τελετές θέσμησης**

Οι εξετάσεις και οι διαγωνισμοί δικαιο-λογούν με βάση τον λόγο (raison) διαιρέσεις που δεν έχουν απαραίτητα ως αρχή τον λόγο (raison). Οι τίτλοι που επικυρώνουν το αποτέλεσμα παρουσιάζονται όπως άλλοτε οι τίτλοι αριστοκρατίας. Σήμερα, οι εξετάσεις και οι διαγωνισμοί (κάθε μορφή θεσμισμένης, ρητής ή/και υπόρρητης αξιολόγησης) είναι το στάδιο ελέγχου πριν την είσοδο στο πεδίο, αλλά και κατά την διάρκεια της φοίτησης. Είναι η δοκιμασία μέσα από την οποία κρίνεται κανείς ως άξιος ή ανάξιος του τίτλου. Με την αξιολόγηση κρίνεται η σχολική επίδοση και εξουσιοδοτείται η απόδοση ή μη του τίτλου σπουδών, είναι η «βούλα» που σηματοδοτεί ότι ο αξιολογούμενος μπορεί να καθιερωθεί, να λάβει μέρος στην τελετή θέσμισής του, στην ορκωμοσία.

Η *τελετή θέσμησης* είναι μία επιτελεστική πράξη ανάμεσα στη μαγεία και στο δίκαιο («εάν υπάρχει διαφορά μεταξύ τους») και η θέσμηση έχει διττή σημασία: «παραπέμπει

στην πράξη την οποία τελεί αυτό το συλλογικό σώμα, όπως το Πανεπιστήμιο [...] είναι πράξεις μαγικές μέσω των οποίων ένας θεσμός κατοχυρώνει τη διαιώνιση εκείνου τον οποίο καθ-ιερώνει [...] όπου μπορούμε να εντάξουμε τον γάμο, την περιτομή, την βάπτισή, την ανακήρυξη κάποιου σε διδάκτορα, τη στέψη ενός βασιλιά, την απονομή του τίτλου του ιππότη, σύμφωνα με τις παλαιότερες αναλύσεις του Marc Bloch (...) επιτελούν το μετασχηματισμό ενός προσώπου από το καθεστώς του τυχόντος μεμονωμένου ατόμου σε καθ-ιερωμένο άτομο» (Bourdieu, 1999 : 44-45). Το «πώς», -και για την ελληνική πραγματικότητα-, δείχνουν παραδειγματικά οι Κιμουρτζής και Μανδουλαρά (2011).

### **3.7. Αναπαραγωγή και συμβολική βία**

Αν όμως δίνονται σε όλους ίσες ευκαιρίες, γιατί συνεχίζεται η αναπαραγωγή των ανισοτήτων; Επειδή κάθε εκπαιδευτική πορεία, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική προέλευση, οδηγεί σε διαφορετικό κλάδο, και οι κλάδοι είναι ήδη ιεραρχημένοι:

«Γνωρίζουμε, για παράδειγμα, ότι, παρά την αυτονομία που χαρακτηρίζει το συλλογικό κεφάλαιο, ο προσανατολισμός προς τον ένα ή τον άλλο κλάδο, ή στο εσωτερικό ενός κλάδου, προς τη μια ή την άλλη ειδίκευση, προς το ένα ή το άλλο επιστημονικό “ύφος”, δεν είναι ανεξάρτητος από την κοινωνική προέλευση: η κοινωνική ιεραρχία των κλάδων δεν είναι άσχετη με την ιεραρχία των προελεύσεων» (Bourdieu, 2005:102-103).

«Η συμβολική ισχύς είναι μια μορφή εξουσίας που ασκείται πάνω στα σώματα, άμεσα και ως δια μαγείας, έξω από κάθε σωματικό καταναγκασμό. (...) δε λειτουργεί παρά μόνο στηριζόμενη στις διαθέσεις που είναι αποθηκευμένες, σαν ελατήρια, στον πυρήνα των σωμάτων. (...) ενεργοποιεί τις διαθέσεις που έχει εναποθέσει η εργασία εγχάραξης και ενσωμάτωσης (...), γι’ αυτόν ακριβώς τον λόγο, της αφήνουν περιθώρια δράσης, η συμβολική ισχύς μπορεί να δρα ως *διακόπτης*, (...) βρίσκει τις συνθήκες δυνατότητάς της, (...) στην τεράστια προηγούμενη εργασία που είναι απαραίτητη για να επιτελεστεί ένας διαρκής μετασχηματισμός των σωμάτων και να παραχθούν οι μόνιμες διαθέσεις που αυτή ενεργοποιεί και αφυπνίζει: (...) στην ουσία της, με τρόπο αθέατο και υπόγειο μέσω της ανεπαίσθητης εξοικείωσης με ένα φυσικό κόσμο συμβολικά δομημένο και μέσω της πρώιμης και παρατεταμένης εμπειρίας διαδράσεων που διέπονται από τις δομές κυριαρχίας» (Bourdieu, 2007b: 86).

Ο κυριαρχούμενος, για τον Bourdieu, παιδιόθεν “εθίζεται” στο να «εφαρμόζει» κατηγορίες κατασκευασμένες από το σημείο θέασης των κυρίαρχων στις θέσεις κυριαρχίας, κάνοντάς τες έτσι να εμφανίζονται ως φυσικές. Και αυτό μπορεί να οδηγήσει

«σε ένα είδος συστηματικής αυτοϋποτίμησης, ακόμα και αυτοεξευτελισμού». Επειδή τα σχήματα που ενεργοποιεί για να αντιληφθεί και να αξιολογήσει τον εαυτό του, ή για να κατανοήσει και να αξιολογήσει τους κυρίαρχους (...) είναι το προϊόν της ενσωμάτωσης ταξινομήσεων που έτσι φυσικοποιούνται, και των οποίων προϊόν αποτελεί το κοινωνικό του «είναι»» (Bourdieu, 2007b:81-82). Πρόκειται για αυτό το οποίο, για τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, η Clegg (2011) αναφέρει ως «κίνδυνο εσωτερικευσης», κάτι το οποίο θα ωθούσε σε αυτό-αναπαραγωγή των ανισοτήτων υπό τη μορφή «αυτοεκπληρούμενων προφητειών». Οι Archer, Hutchings και Ross (2003) δείχνουν ότι αυτό ήδη συμβαίνει.

Οι ανισότητες φαίνεται έτσι να αναπαράγονται με τρόπο παρόμοιο της *Ανδρικής κυριαρχίας*: «οι έξεις λειτουργούν ως μήτρες αντιλήψεων, σκέψεων και πράξεων όλων των μελών της κοινωνίας, ως ιστορικά υπερβατικά που, στο βαθμό που είναι κοινά σε όλους, επιβάλλονται σε κάθε δρώντα ως υπερβατικά» (Bourdieu, 2007b:79). Η απομυθοποίηση την οποία προτείνει και αυτά τα ίδια τα habitus ίσως να είναι και η δυνατότητα μετασχηματισμού της δομής, την οποία ο Bourdieu εντόπιζε μέσα σε κάθε δομή. Αν και ισχυριζόταν πως η συνειδητοποίηση είναι μόνο η αρχή του μετασχηματισμού· ο οποίος όμως μπορεί να είναι και ζήτημα επιλογής.

«Όπως οι διαθέσεις στην υποταγή, έτσι και αυτές που οδηγούν στην διεκδίκηση και στην άσκηση της κυριαρχίας δεν είναι εγγεγραμμένες σε κάποια φύση και οφείλουν να κατασκευαστούν μέσω μιας μακράς εργασίας κοινωνικοποίησης, (...) που εγγράφεται στο σώμα με τη μορφή ενός συνόλου φαινομενικά φυσικών διαθέσεων, συχνά ορατών σε έναν ιδιαίτερο τρόπο να στέκεται κάποιος, να στήνει το σώμα του, σε ένα στήσιμο του κεφαλιού, σε μια στάση, σε έναν τρόπο βαδίσματος, που συνοδεύεται από έναν τρόπο να σκέφτεται και να δρα, ένα ήθος, μια πίστη κτλ. (...) Διευθύνει (με τη διπλή έννοια) τις σκέψεις και τις πρακτικές του με τον τρόπο μιας δύναμης («είναι πιο δυνατό από αυτόν») αλλά χωρίς να τον εξαναγκάζει μηχανικά (μπορεί να διαφύγει και να μην ανταποκριθεί στις απαιτήσεις)· καθοδηγεί την δράση του με τον τρόπο μιας λογικής αναγκαιότητας («δεν μπορεί να κάνει διαφορετικά», υπό την απειλή να απαρνηθεί τον εαυτό του), αλλά χωρίς να επιβάλλεται ως κανόνας ή απαρέγκλιτη λογική ετυμηγορία κάποιου ορθολογικού υπολογισμού. [...] Η ευγένεια, ή το σημείο τιμής (nif) με την έννοια του συνόλου των διαθέσεων που θεωρούνται ευγενείς (σωματικό και ηθικό θάρρος, γενναιοδωρία, μεγαλοψυχία κτλ.), είναι το προϊόν μιας κοινωνικής εργασίας ονοματοθεσίας και εγχάραξης, στο τέλος της οποίας μια κοινωνική ταυτότητα που έχει θεσμιστεί από κάποια από αυτές τις γνωστές και αναγνωρισμένες από όλους «μυστικές γραμμές οριοθέτησης» που χαράσσει ο κοινωνικός κόσμος εγγράφεται σε μια βιολογική φύση και γίνεται έξη, ενσωματωμένος κοινωνικός νόμος» (Bourdieu, 2007b:103-104).



Συνοψίζοντας, οι Bourdieu και Passeron έδειξαν πως, όσα το εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογεί ως «φυσικό» χάρισμα (με την έννοια του «βιολογικού», του «έμφυτου») δεν είναι παρά επίκτητες, βαθιά εσωτερικευμένες έξεις (habitus). Αναδείχθηκε έτσι ένας “κρυφός”, υπόρρητος τρόπος αξιολόγησης, η άσκηση μίας *συμβολικής βίας*, η οποία, όπως κάθε άλλη, όταν ασκείται από μία ομάδα, μία κοινωνική τάξη, ένα έθνος (...) έχει στόχο να επιβάλει μια «πολιτισμική αυθαιρεσία» ως «αυτονόητη αλήθεια», με την «σιωπηρή αναγνώριση», την «νομιμοποίησή της» (Bourdieu & Passeron, 1996:24). Υπό το πρίσμα αυτό, η έννοια της κοινωνικής αναπαραγωγής συνδέεται με την κοινωνική καταγωγή και τα κληρονομημένα κεφάλαια και με το γεγονός ότι τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος συνάδουν με τα πολιτιστικά κεφάλαια των ανώτερων στρωμάτων, τα οποία τα φτωχότερα παιδιά δεν δύνανται να διαθέτουν. Η «κοινωνική ταυτότητα που έχει θεσμιστεί» όπως την αντιλαμβάνονται παιδιά από χαμηλά στρώματα, δεν συνάδει με την (κατά Bernstein) ταυτότητα που τα υψηλού κύρους ιδρύματα προαπαιτούν για την είσοδο σε αυτά ή /και προσπαθούν να επιβάλουν, και τα παιδιά αυτά βιώνουν με φόβο το ενδεχόμενο της αλλοίωσης της ταυτότητάς τους, που θα τα αποκόψει από την κοινότητά τους (Archer, Hutchings και Ross, 2003). Απαντήσεις βαθύτερες και λεπταίσθητες για τον τρόπο με τον οποίο οι ταυτότητες συγκροτούνται, ανάλογα με τα τι και πώς μεταδίδονται δίνουν έννοιες του Bernstein (1991), όπως οι ορατές και αόρατες παιδαγωγικές και οι ρητοί και άρρητοι κανόνες.

Εν κατακλείδι, περισσότερες «επιτυχίες» σημειώνουν τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, τα habitus των οικογενειών των οποίων συνάδουν με τα ιδρυματικά habitus. Τα habitus των ιδρυμάτων διαφοροποιούνται ανάλογα με την ιεραρχική τους διαστρωμάτωση και επιβάλλονται. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η σχέση οικογενειακών–σχολικών habitus είναι μονόδρομη (από το Σχολείο στην οικογένεια), αλλά ότι τα οικογενειακά habitus συνδιαμορφώνουν τα σχολικά habitus. Οι αντίρροπες αυτές, εξισωτικές ή/και αναπαραγωγικές τάσεις συγκρούονται στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής:

«Ο εξισωτικός χαρακτήρας αφορά τη διεύρυνση των ευκαιριών (...) στις ιεραρχικά ανώτερες βαθμίδες και κλάδους της εκπαίδευσης. Ο αναπαραγωγικός χαρακτήρας του (...) είναι διφυής: αφορά καταρχήν τον ρόλο του στην κοινωνική αναπαραγωγή με βάση την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Παράλληλα, αφορά τον τρόπο ορισμού και ιδιοποίησης της σχολικής γνώσης και, σε σχέση με αυτό, τον τρόπο αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών μέσα από την ίδια την εκπαίδευση στη σχέση της με τον καταμερισμό της εργασίας» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2003: 11-12).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

**Η (απ)αξία της Ε.Ε.Κ. διαχρονικά (ελλειπτικά και επιλεκτικά).**

**Μία προσέγγιση με αφορμή την ίδρυση και την θεσμική εξέλιξη των Δ.Ι.Ε.Κ.**

---

Γενικεύοντας, στις δημόσιες συζητήσεις η «υστέρηση» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζεται ως ανυπέρβλητο μειονέκτημα. Συχνά, -και απλουστευτικά-, ως αίτιο υποδεικνύεται μία γραμμική αντίληψη, η οποία ξεκινά από την θεμελιώτρια του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος «ξενόφερτη βαυαροκρατία» και συνεχίζει δείχνοντας τα «γρανάζια της γραφειοκρατίας», το «πελαταιακό σύστημα», την «κρατική αδιαφορία». Στις συζητήσεις για εκπαιδευτικές δομές στις οποίες απευθύνονται κυρίως άτομα προερχόμενα από μη προνομιούχα στρώματα, η ένταση κορυφώνεται ιδιαίτερα όταν συγκρίνονται πανεπιστημιακές σχολές παραδοσιακά «υψηλού κύρους, προοριζόμενες για την ελίτ» (π.χ. Νομική), με σχολές κατάρτισης «απαξιωμένες, προοριζόμενες για τον φτωχό λαό» (π.χ. Δ.Ι.Ε.Κ.). Η υπεράσπιση κάθε θέσης επιφέρει από τον αντίθετο πόλο της τον χαρακτηρισμό του «ελιτισμού» ή του «λαϊκισμού».

Εντός επιστημονικού πεδίου, το Σύστημα εξετάζεται στις πολιτισμικές-πολιτικές-οικονομικές-κοινωνικές συνθήκες κάθε περιόδου υπό την επίδραση και εξωγενών παραγόντων (ευρωπαϊκές και παγκόσμιες οικονομικές εξελίξεις και κοινωνικές ζυμώσεις, εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές άλλων χωρών, της ΕΕ, των Διεθνών Οργανισμών). Η «υστέρησή» του έναντι άλλων -κυρίως ευρωπαϊκών χωρών- αντιμετωπίζεται ως ζήτημα σύνθετο και πολυπαραγοντικό. Με κοινό τόπο την χρονική καθυστέρηση κατά την εκκίνηση, αλλά και την επομένως λογική διαπίστωση, ότι η άνιση εκκίνηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και όταν υπολογίζεται η «πρόοδος» του. Επίσης ότι, αν το Σύστημα καθυστέρησε να εδραιωθεί, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Ε.Ε.Κ.) στην Ελλάδα καθυστέρησε ακόμη περισσότερο.

Η απαξία της Ε.Ε.Κ. έναντι της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης καταγράφεται διαχρονικά. Η ιστορία των συστημάτων και άλλων χωρών δείχνει ότι η αξία που προσδίδεται διαχρονικά στην Ε.Ε.Κ., δεν συνιστά απάντηση στο πάγιο αίτημα για ενίσχυση της κοινωνικής κινητικότητας. Αλλά μάλλον, ότι πρόκειται για αξία τόση και τέτοια, ώστε να εντάσσει μεν τα άτομα κοινωνικά, με την συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, αλλά χωρίς να απολήγει σε επαγγέλματα υψηλού κύρους και

αμοιβής. Φαίνεται να καθίσταται μία «εξ ορισμού» εκπαιδευτική επιλογή η οποία, (και αν) οδηγεί σε «επαγγελματική αποκατάσταση» και «κοινωνική ένταξη», δεν επιτρέπει εύκολα την «επαγγελματική ανέλιξη» και την «κοινωνική καταξίωση».

Η ιστορία της Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ελλάδα διακρίνεται με δυσκολία ανάμεσα στις πυκνές γραμμές για την «Γενική Παιδεία», την «πανεπιστημιακή, Ανώτατη Εκπαίδευση» και την διαφορετική διαδρομή που ακολούθησε η «Τεχνική/Τεχνολογική Εκπαίδευση». Η παρουσία των Δ.Ι.Ε.Κ. ειδικότερα, μόλις γίνεται αισθητή σε σύντομες αναφορές και όχι ανεξήγητα: τα Δ.Ι.Ε.Κ. δεν εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν κατατάσσονται στην Δευτεροβάθμια ή Τριτοβάθμια κλίμακα, δεν παρέχουν Γενική ή Τεχνολογική Εκπαίδευση και δεν απασχολούν την ελληνική εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα παρά μόνο για δύο δεκαετίες.

Η “προϊστορία” των Δ.Ι.Ε.Κ. (αν τα δούμε ως δομή απότοκο της Ε.Ε.Κ.) μόλις προσχηματικά ανιχνεύεται στις απόπειρες εδραίωσης της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η οποία στην Ελλάδα αναπτύχθηκε αρχικά άνισα, και κατόπιν παράλληλα και ανταγωνιστικά προς την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. Η Τεχνική Εκπαίδευση μετεξελίχθηκε εν συνεχεία σε Τεχνολογική, και αναρριχήθηκε στην τριτοβάθμια κλίμακα ως Ανώτατη Τεχνολογική αφήνοντας την «Επαγγελματική» μεταξύ άλλων σε δομές της Δευτεροβάθμιας που διατηρούν και τον όρο «Εκπαίδευση» (π.χ. τα Επαγγελματικά Λύκεια). Ανάμεσά τους, και στην σχετικά νεόκοπη κλίμακα της «Μεταδευτεροβάθμιας-Μη Τριτοβάθμιας» αναπτύχθηκαν τα Δ.Ι.Ε.Κ., τα οποία προσπαθούν να καθορίσουν την φυσιογνωμία τους συγκρατώντας μόνο τον όρο «Κατάρτιση». Στους διαλόγους της καθημερινότητας η διάκριση «ακαδημαϊκής» και «επαγγελματικής» κατεύθυνσης και η διαφορά μεταξύ «Εκπαίδευσης» και «Κατάρτισης» ίσως περνά ως λογοπαίγνιο. Όπως υπογραμμίζει όμως ο Γ.Δερτιλής (1998):

«Η επιστήμη είναι και λίγο παιχνίδι, ευτυχώς. Αλλά το παιχνίδι είναι σοβαρή υπόθεση· γι' αυτό άλλωστε έχει πάντοτε κανόνες. Στην Ιστορία το παίγνιο των λέξεων δεν είναι λογοπαίγνιο. Είναι ένας από τους μίτους που οδηγούν στην αιτιότητα και στην ερμηνεία· που μας βοηθούν να κατανοήσουμε τις μεταβολές στον χρόνο, τις διαφορές από τόπο σε τόπο».

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια να παρακολουθήσουμε την εισαγωγή βασικών ανά περίοδο όρων και τις μεταβολές της σημασίας τους στην πάροδο του χρόνου. Επειδή εκβάλλουν έως και στις ημέρες μας και σχηματοποιούν τις αντιλήψεις

για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Στόχος μας είναι η κατανόηση του ευρύτερου ιδεολογικού περιβάλλοντος στο οποίο τα Δ.Ι.Ε.Κ. ιδρύθηκαν (1992) και του τρόπου με τον οποίο η απαξίωσή τους συνδέεται πιθανά με την απαξία της Ε.Ε.Κ.. Η προσέγγιση ξεκινά από τον 19<sup>ο</sup> αι. (απαρχή του συστήματος) και κάνει μία παύση πριν το τέλος του 20ού αι. Συνεχίζεται στο επόμενο Κεφάλαιο, για να εξετάσει ιδιαίτερος την τελευταία δεκαετία του 20ού και την πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αι., στις οποίες και ισομοιράζεται ο θεσμικός βίος των Δ.Ι.Ε.Κ. (1992-2012).

#### **4.1. 19<sup>ος</sup> αι.: Κράτος, εθνικισμός, και ελιτισμός των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων**

Την Ευρώπη του 19<sup>ου</sup> αι. χαρακτήρισε ο εθνικισμός. Η Γαλλική Επανάσταση επέδρασε στην διαμόρφωση των νέων κοινωνικοπολιτικών δομών (Bernstein και Milza, 1997, τόμ.Β':18), και η αγγλική Βιομηχανική Επανάσταση καθόρισε την μορφή της παγκόσμιας οικονομίας (Hobsbawm, 2005:83). Κεντρικές έννοιες της περιόδου είναι το Κράτος και το Έθνος, το οποίο «νοείται μόνον αναφορικά με μian επικράτεια» στα πλαίσια της οποίας έχει δικαίωμα ύπαρξης «η δια του εκπαιδευτικού συστήματος τάση πολιτιστικής ομογενοποίησης του πληθυσμού» (Δεμερτζής, 1995:92). Το Κράτος νοείται ως ένας θεσμός ή σύστημα θεσμών, για το οποίο η ειδίκευση και το καθοριστικό για την ατομική ταυτότητα μέρος της εκπαίδευσης είναι οι κοινές γενικές δεξιότητες εξαρτώμενες από μια κοινή υψηλή κουλτούρα η οποία καθορίζει ένα “έθνος”» (Gellner, 1992: 16, 248, 249). Η επιταχυνόμενη διαδικασία κρατικής συγκρότησης (συγκρότησης του έθνους), επέφερε και γρήγορη συγκρότηση εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία έχει κυρίως συνδεθεί με τρεις ιστορικούς παράγοντες: την ύπαρξη εξωτερικών απειλών ή εδαφικών διεκδικήσεων· την εκδήλωση εσωτερικών μετασχηματισμών (εξαιτίας επανάστασης στο εσωτερικό ενός κράτους ή επιτυχούς έκβαση αγώνα εθνικής ανεξαρτησίας)· την προσπάθεια απαγκίστρωσης από την οικονομική υπανάπτυξη (Green, 2010:453-454). Οι χώρες οι οποίες συγκριτικά εδώ αναφέρονται είναι η Αγγλία, η Γαλλία, η Γερμανία (οι οποίες πρωταγωνιστούν αρχικά στα εκπαιδευτικά δρώμενα), οι Η.Π.Α. (οι οποίες έρχονται αργότερα και καταλυτικά στο προσκήνιο), και η Ελλάδα.

**Αγγλία:** Κατά τον 19<sup>ο</sup> αι., πρώτη βιομηχανικά προηγμένη χώρα είναι η Αγγλία. Η οικονομική της ευμάρεια οφείλεται στην ειδίκευση μέσα στα επαγγέλματα. Το κράτος αρκείται σε αυτό και αδιαφορεί για τους υπόλοιπους σκοπούς της Εκπαίδευσης. Η αριστοκρατία δυσφορεί στον κρατικό παρεμβατισμό και αδιαφορεί για την εκπαίδευση

της μάζας. Οι αριστοκράτες συντηρούν τύπους σχολείων που αναπαράγουν την τάξη τους: λειτουργούν μεν πρότυπα σχολεία για τις μεσαίες τάξεις, αλλά τα δημόσια σχολεία κατευθύνουν τους γόνους των αριστοκρατών στα πανεπιστήμια προετοιμάζοντάς τους για τα υψηλόβαθμα αξιώματα της πολιτικής και κοινωνικής ζωής της χώρας (Συριάτου, 2001:150-154). Στην κυριαρχία της Εκκλησίας τίθεται τέλος, και η ίδρυση του University College (1826) αναγνωρίζει την ανάγκη ανώτατης εκπαίδευσης της νέας αστικής ελίτ (Ράσης, 2004). Η Ανώτατη Εκπαίδευση έως και το 1860/1870 «χαρακτηρίζεται από την διατήρηση των “παραδοσιακών” πανεπιστημιακών αντιλήψεων (που συμπυκνώνονται στον γνωστότατο και πολυσήμαντο όρο “Oxbridge”)), οι οποίες συμβάλλουν στην κοινωνική αναπαραγωγή, με «(...) υψηλά δίδακτρα, χωρίς σημαντικό “προνοιακό” υποσύστημα» (Κιμουρτζής, 2003:135,138).

**Γερμανία:** Στην Γερμανία η ίδρυση (1810) του πανεπιστημίου του Βερολίνου επισπεύδεται «(...) τόσο για λόγους εθνικού κύρους όσο και για να απαντήσει στον πολιτιστικό ιμπεριαλισμό του κατακτητή», και «επομένως το πρωσικό πανεπιστήμιο αποκτά εξ αρχής εθνικό προορισμό» προτάσσοντας το ευέλικτο Bildung. Τα γερμανικά πανεπιστήμια παρέμειναν υπό τον πολιτικό έλεγχο κρατώντας τον εθνικό τους ρόλο, παρά την ίδρυση ινστιτούτων και σεμιναρίων για την κάλυψη της ανάγκης επαγγελματικής εκπαίδευσης των αστών (Κιμουρτζής, 2003:144-146). Η Γερμανία όμως κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα διατηρεί ήδη και ένα δίκτυο σχολείων που προνοούσε για την εκπαίδευση από το Νηπιαγωγείο έως το Πανεπιστήμιο. Ο Χούμπολτ προώθησε ένα εκπαιδευτικό σύστημα για «όλο το έθνος και όλο το λαό» και ο Ντίστερβεγκ προώθησε την Επαγγελματική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της φιλελεύθερης θεωρίας. Μετά το 1850 τα επαγγελματικά σχολεία συνέβαλλαν στην βιομηχανική και τεχνολογική ανάπτυξη, αλλά από το 1871 (ενοποίηση της Γερμανίας) σκοπός της Παιδείας έγινε η δημιουργία πειθήνιων πολιτών, με προσόντα που να υπηρετούν το Κράτος. Εντέλει υιοθετήθηκε ένα δυαδικό εκπαιδευτικό σύστημα που τροφοδοτούσε το κράτος, από την μία μεριά με ανειδίκευτους-εγγράμματους πολίτες και, από την άλλη, με πολίτες-στελέχη ανώτερων επαγγεμάτων που ειδικεύονταν στα πανεπιστήμια (Συριάτου, 2001:146-150).

**Γαλλία:** Στην Γαλλία σκοπός της Εκπαίδευσης είναι η δημιουργία πολιτών με εθνική συνείδηση. Η επιβολή του Κράτους στο Εκπαιδευτικό Σύστημα θεσμοθετήθηκε με την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Γαλλίας (1808): ο Grand Master κατέυθνε το πανεπιστήμιο και εκείνο με τη σειρά του όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Το 1833, με τον

νόμο Guizot, διχάστηκε και εδώ η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθορίζοντας την διαδρομή κάθε κοινωνικής τάξης. Πιο απλά: οι ανώτερες τάξεις στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Μετά το 1848 και έως το 1870, ο έλεγχος της κυβέρνησης γίνεται ασφυκτικός. Κατάργηση των διδάκτρων και έμφαση στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση επήλθαν το 1881 και 1883 (νόμοι Φλερύ). Η ονομασία «πανεπιστήμιο», «αναφέρεται στο συγκεντρωτικό σύστημα υπό το οποίο συνενώνονταν διοικητικά οι Écoles Supérieures». Το γαλλικό κράτος, -χωρίς να εγκαταλείψει και την υπηρεσία των εθνικών κρατικών επιδιώξεων-, προσαρμόζει την Ανώτατη Εκπαίδευση στην ανάγκη κατασκευής στελεχών-επαγγελματιών, και προχωρά στην ίδρυση διαφόρων Ανωτάτων Σχολών (Κιμουρτζής, 2003:141-142).

**Ελλάδα:** Στην Ελλάδα η σύσταση εκπαιδευτικού συστήματος κρίθηκε απαραίτητη από την Βαυαρική Αντιβασιλεία για την οργάνωση των νομικών και διοικητικών δομών του νεοσύστατου κράτους. Στηρίχθηκε, όπως και στην Γαλλία, στον νόμο Guizot και εξηγεί τον συγκεντρωτικό του χαρακτήρα. Ελλείπει εκπαιδευμένου προσωπικού, πλέον κατάλληλη μέθοδος κρίθηκε η αλληλοδιδασκτική για την γρήγορη μόρφωση του πληθυσμού (την προϋπόθεση για την εδραίωση της δημοκρατίας, της κοινής γλώσσας, την ενοποίηση της οικονομίας και την συνειδητοποίηση μίας ενιαίας εθνικής ταυτότητας). «Η αρχή της χρησιμότητας και της λειτουργικότητας των γνώσεων (...) σύμφωνα με την οποία το σχολείο προετοιμάζει τον μέλλοντα μισθωτό εργαζόμενο και συνταγματικό πολίτη», εισάγεται μόλις κατά την εκπονή του αιώνα (Δημαράς, 2004:153-186). Ο θεωρητικός χαρακτήρας των Προγραμμάτων Σπουδών του Πανεπιστημίου διαδόθηκε και στις προηγούμενες βαθμίδες. Δείχνει το ενδιαφέρον της Πολιτείας για την διαμόρφωση των αντιλήψεων «της νέας ηγετικής ομάδας του νέου κράτους» (Δημαράς, 2004:189), την «παραγωγή μιας ομογενοποιημένης εκπαιδευμένης ελίτ», αλλά, «(...) εκτός από την ανάγκη να καλυφθεί το κενό από εκπαιδευμένα στελέχη, να δημιουργηθεί ταυτοχρόνως και το υπόστρωμά της, δηλαδή η ιστορική-κοινωνική συνθήκη (...)» (Κιμουρτζής, 2003:143). Λίγο πριν τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αι. και σε συντριπτική πλειονότητα, ο πληθυσμός της Ελλάδας είναι αναλφάβητος, και η εθνική οικονομία ξεκινά με τρόπο που θυμίζει την σημερινή της απόληξη. Στην επικράτεια του ελληνικού βασιλείου η ύπαιθρος καλύπτει τις ανάγκες της σε σιτηρά εν μέρει από την αυτοκατανάλωση, και εν μέρει από τις αγορές των πόλεων. Οι πόλεις εξαρτώνται αποκλειστικά από τις δικές τους αγορές, οι οποίες εφοδιάζονται με εισαγωγές από το εξωτερικό (Δερτιλής, 2006:236). Το

παράδειγμα που ακολουθεί είναι πενιχρό, αλλά ενδεικτικό των συνθηκών πενίας ευρύτερης παιδείας της ελλαδικής κοινωνίας του 19<sup>ου</sup> αι. ακόμη και σε ζητήματα βασικά, όπως η προστασία της δημόσιας υγείας. Εναλλακτικά, δείχνει τις αντιλήψεις της για την “επαγγελματική” απασχόληση σε «μύλους, κρεοπωλεία, αγοράς ή εις εργαστήρια όπου ετοιμάζονται ή πωλούνται τρόφιμα», τα οποία θυμίζουν αρκετές ειδικότητες των σημερινών Δ.Ι.Ε.Κ.:

«Όστις μολύνη βρύσεις, στέρνas, ή υδραγωγείον ύδατος ποτίμου ή προς μαγείρευμα χρησίμου δια πραγμάτων αηδών, ή νοσωδών, όστις μολύνη τροφήs εις πώλησιν εκτεθειμέναs, τιμωραίται με φυλακήν τριών έως δεκατεσσάρων ημερών. (...) Όστις παραβή τους περί καθαριότητος κανόνας εις μύλους, κρεοπωλεία, αγοράς, ή εις εργαστήρια, όπου ετοιμάζονται ή πωλούνται τρόφιμα, τιμωρείται με πέντε έως τριάντα Δραχμών πρόστιμον». (*Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος*, Αριθμ.10, 26 Μαρτίου 1833, Ναύπλιο, σ.66-67).

Στην Δυτική Ευρώπη και στην Βόρεια Αμερική μετά το 1850 τα πανεπιστήμια συρρικνώνονται συνεπεία της οικονομικής και τεχνολογικής εξέλιξης, για να επανέλθουν από το 1870 ακολουθώντας δύο κυρίαρχες τάσεις για εντονότερη στροφή στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Στις Η.Π.Α. επιχειρείται ο συγκερασμός της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την Κλασσική Παιδεία στα ίδια ιδρύματα. Η Ελλάδα θα ακολουθήσει την άλλη τάση, το παράδειγμα της Γερμανίας, στην οποία η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση αναπτύσσεται εκτός Πανεπιστημίου και ανταγωνιστικά ως προς αυτό. Από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αι. ιδρύονται «κάποια ευαγή ιδρύματα, τα οποία παρέχουν στους οικοτρόφους επαγγελματική κατάρτιση σε διάφορους τομείς», χωρίς όμως η λειτουργία τους να εδράζεται σε κάποια αρχή. Εντείνεται ωστόσο η κριτική για την μονομέρεια της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία κατηγορείται για προσκόλληση στα «θεωρητικά» μαθήματα έναντι των «πρακτικών», με συνέπεια την «ατροφία της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσέως». Με πρωτοστάτη την Καλλιρρόη Παρρέν, η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση εκτός από κάλυψη της ανάγκης για εργασία, μετατρέπεται και σε δικαίωμα των γυναικών που συνδέεται με την χειραφέτησή τους (Κυπριανός, 2004:163,167).

Ευρύτερα, όπως ο Δερτιλής συνοψίζει, καίριος συντελεστής διαμόρφωσης της Εκπαίδευσης υπήρξε ο καπιταλισμός. Η ένταξη χωρών στο νέο κοινωνικό-παραγωγικό σύστημα επέβαλε μία εκπαίδευση ιεραρχημένη, «με βάση αφ’ ενός τις ανάγκες της παραγωγής, αφ’ ετέρου τις δεδομένες κοινωνικές ιεραρχίες, τις οποίες εφ’ εξής

αναπαράγει». Ο ίδιος εξηγεί ότι «η χειραγώγηση στηρίζεται στη διάκριση ανάμεσα στη βασική εκπαίδευση, στην ευρύτερη γενική παιδεία και στην εξειδίκευση»: η βασική εκπαίδευση είναι κοινή (δημιουργία ενιαίας συνείδησης), τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα προορίζονται για την επαγγελματική εξειδίκευση (παραγωγή-στήριξη οικονομίας) και τα ανώτερα για επιστημονική-τεχνογνωστική και διευθυντική εξειδίκευση (έρευνα και στελέχωση του κράτους) (Δερτιλής, 1996:54-55). Παράλληλα, ο Τσουκαλάς παρατηρεί «μία διαφαινόμενη αντίφαση ανάμεσα σ' ένα θεσμικό πλαίσιο αστικής προέλευσης –όπως είναι το ελληνικό κράτος με τη μορφή που εμφανίστηκε και ανδρώθηκε τον 19<sup>ο</sup> αι.- ένα κράτος με αστικούς θεσμούς, το οποίο έρχεται και εισάγεται βασικά από τη Δύση, (...) σε μια κοινωνία κυρίαρχη προαστική, προκαπιταλιστική, που παραμένει δηλαδή οργανωμένη, κοινωνικά και οικονομικά, σε βάσεις μη καπιταλιστικές» (Τσουκαλάς,<sup>2</sup>1998:39).

#### **4.2. 20ός αι.: Κράτος Πρόνοιας, πλανητικές ανταλλαγές και εργαλειακή εκπαίδευση**

Ο 20ός αι. ξεκινά διαποτισμένος από το «πνεύμα του 19<sup>ου</sup> αιώνα»: μαζικοποίηση και δημιουργία της «μηχανής της ύπαρξης», «αποπροσωποποίηση» και «απανθρωποποίηση» του Ανθρώπου, και επιβολή μίας άλλης «αίσθησης ζωής» στην υπηρεσία του «πραγματικού κόσμου» (Reble, 2005:383-386). «Το μονοπώλιο της νόμιμης εκπαίδευσης για το κράτος του 20ού αι. καθίσταται πιο σημαντικό και από το μονοπώλιο της έννομης βίας», και «στη νεότερη κοινωνική βάση, ο καθηγητής πήρε τη θέση του εκτελεστή, με γκιλοτίνα το *doctorat d' État*, το νέο σύμβολο της κρατικής εξουσίας» (Gellner, <sup>2</sup>1992:70). Οι εντολές της κρατικής εξουσίας εφαρμόζονται ενιαία και ομοιόμορφα σε όλη την επικράτεια. Γι' αυτό φροντίζει η Δημόσια Διοίκηση, η οποία και ορίζει «αντικειμενικά και απρόσωπα τις θέσεις, τα απαιτούμενα προσόντα για την ανάληψη μιας θέσης και το επίπεδο της ιεραρχίας στο οποίο εντάσσεται κάθε θέση» (Κελπανίδης, 2002:198-199). Με την προσημειωμένη διαφορά: η Εκπαίδευση ιεραρχείται με τρόπο τέτοιο, ώστε αναπαράγεται η κοινωνική ιεραρχία μέσω της χειραγώγησης των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, στα οποία «ναι μεν επιτρέπει την εκπαίδευση, αλλά αποτρέπει την ευρύτερη παιδεία. (...) βασιζόμενη στη διάκριση βασικής εκπαίδευσης, ευρύτερης γενικής παιδείας και εξειδίκευσης» (Δερτιλής, 1996).

Σημαντική μεταβολή κατά τον 20ό αι. είναι η μετατόπιση της ευρωκεντρικής οπτικής και η στροφή των βλεμμάτων στην Αμερική. Η ραγδαία εκβιομηχάνισή της



προσέλκυε εκατομμύρια μεταναστών, ανέδειξε την ανάγκη ομογενοποίησης του πληθυσμού και της μετάδοσης εξειδικευμένων γνώσεων. Αντί του ελιτισμού των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων υιοθετήθηκε η «χρηστικότητα» της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ικανοποίηση πρακτικών αναγκών». Οι ιδέες αυτές επικράτησαν έως την [και τότε] παγκόσμια οικονομική κρίση (1929-1932). Ο οικονομικός-πολιτικός φιλελευθερισμός δέχθηκε έντονη κριτική. Στα πλαίσια της δημοκρατικής αντίληψης, ο Roosevelt σίγασε τις διαμαρτυρίες προβαίνοντας σε μεταρρυθμίσεις με την πολιτική του *New Deal* και του Κράτους Πρόνοιας. Έναντι του «παραδοσιακού-ανθρωπιστικού» ρόλου της Εκπαίδευσης εκφράστηκε ο «σύγχρονος-επιστημονικός», προέκταση του *Επιστημονικού Κινήματος*. Σε μία φράση: η Εκπαίδευση όφειλε να παρέχει γνώσεις «εργαλειακές». Στην συνέχεια ο συσχετισμός των δυνάμεων παγκοσμίως άλλαξε και την Ευρώπη δίχασε ο Ψυχρός Πόλεμος. Η «Δύση» αντικατέστησε τον όρο «εξευρωπαϊσμός» (Πεσμαζόγλου, 1994:195), τον οποίο εν συνεχεία επισκίασε η έννοια της «Παγκοσμιοποίησης» (Hobsbawm,2007). Η ανάπτυξη της Τεχνολογίας διευκόλυνε την πλανητική οικονομία, την πλανητική στρατηγική και πολιτική, τις πλανητικές εκπαιδευτικές ανταλλαγές. Τον μέχρι τότε προσανατολισμό της ελληνικής εκπαίδευσης συνοψίζει ο πανεπιστημιακός καθηγητής Αμίλκας Αλιβιζάτος σε κείμενό του για τα «Πανεπιστημιακά Προβλήματα» (1947):

«Η δημοτική και μέση εκπαίδευσις απολύτως πανεπιστημιακά προσανατολισμένη προητοίμαζε την “μαθητιώσαν νεολαίαν” αποκλειστικώς δια το Πανεπιστήμιον, και τούτο απέμεινεν η μόνη ελπίς (επαγγελματική ελπίς) δια την σπουδάζουσαν νεολαίαν μας επί δημιουργία αφορήτου πληθωρισμού επιστημόνων δευτέρας και τρίτης ποιότητος» (Δημαράς, 2005, Β':214).

Η Ελλάδα εν συνεχεία θα προσδεθεί στην «Δύση», στην οποία από την δεκαετία του 1950 και στο πλαίσιο της «συνεχούς ανάπτυξης» κυριαρχεί η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Πλουτοπαραγωγική πηγή μίας χώρας θεωρείται ο «Άνθρωπος». Ως «Άνθρωπος» νοούνται οι «γνώσεις», οι «δεξιότητες» και «οι διανοητικές ικανότητες». Το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ), η Ουνέσκο και ο ΟΟΣΑ προέτρεψαν τις κυβερνήσεις να αυξήσουν τις δαπάνες για την Εκπαίδευση, επειδή «όπως η τεχνολογική πρόοδος αυξάνει την αποτελεσματικότητα των μηχανών, η εκπαίδευση αυξάνει την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων» (Φραγκουδάκη, 1985). Η θεωρία του Keynes ενίσχυσε τον κρατικό παρεμβατισμό και δημιουργήθηκαν νέοι θεσμοί για τον προγραμματισμό της οικονομίας. Η Σουηδία εφάρμοσε πρώτη την *active man power*

policy: «(...) την βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού και την διασφάλιση της ευέλικτης και ταχύρρυθμης αναπροσαρμογής του σε μεταβολές των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας» (Κελπανίδης, 2000: 49-51). Σήμερα συμπτύσσονται σε δύο όρους: «Δια Βίου Μάθηση» και «flexicurity».

Στον σημερινό αντίποδα, η Ελλάδα από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 σημειώνει υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης. Ενσωματώνεται σε διεθνείς οργανισμούς, τον ΟΟΣΑ και το ΝΑΤΟ, το 1961 ξεκινά την «πορεία της προς την Ευρώπη», και «το αμερικανικό εκπαιδευτικό μοντέλο υποκαθιστά διαρκώς το μέχρι τότε κυρίαρχο γερμανικό» (Κυπριανός, 2004:236). Ο προσανατολισμός της χώρας, η οικονομική ανάπτυξη και ο εντεινόμενος ανταγωνισμός, εφιστούν επιτακτικά την προσοχή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και στην έννοια του «επαγγέλματος», προς μία κατεύθυνση διαφορετική από την κλασική πορεία Πανεπιστήμιο-Δημοσιούπαλληλία.

Στο κέλευσμα των καιρών ανταποκρίνονται το Νομοθετικό Διάταγμα 3971/1959 «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας», και το 3973 «Περί Ενοποιήσεως και Συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης». Το πρώτο προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες της βιομηχανίας και της παραγωγής με τεχνικούς και μέσα τεχνικά στελέχη. Με το δεύτερο ακολουθείται το πρότυπο άλλων χωρών, «η ενοποίηση και ο συντονισμός της κατακερματισμένης διοίκησης της επαγγελματικής εκπαίδευσης», και συνοψίζεται σε δύο φράσεις του, οι οποίες ακολουθούν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα για να διατρέξουν και την εικοσαετή λειτουργία των Δ.Ι.Ε.Κ.:

«Αι πάσης ειδικότητες και βαθμίδος επαγγελματικά σχολαί [...] υπάγονται μετά του προσωπικού αυτών από της δημοσιεύσεως του παρόντος εις το Υπουργείον Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Κυπριανός, 2004:242-243).

Στα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας στα οποία οι νόμοι βασίστηκαν, οι διεθνείς επιδράσεις είναι εμφανείς στην αξιολόγηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και στην αντίληψη για το «επάγγελμα», ως κρατικής πρόνοιας για παροχή βοήθειας στους αδύναμους. Χρησιμοποιείται επιχείρημα διττό, που προβάλλει την Εκπαίδευση ως ατομικό δημοκρατικό δικαίωμα όλων, και τους «αποδεδειγμένως ικανούς» ως «πολύτιμα κεφάλαια» που δεν πρέπει να χάνονται (Δημαράς, 2005, Β':232-233). Έως το 1967, όταν ανακόπτεται η δημοκρατική και ευρωπαϊκή πορεία της χώρας, η επόμενη κυβέρνηση καθιερώνει μεταξύ άλλων την Δωρεάν Παιδεία, και εισηγείται ξεχωριστό νόμο για την

προώθηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ο οποίος δεν θα ψηφιστεί λόγω των πολιτικών εξελίξεων.

Εν τω μεταξύ, από το 1949 έως το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970, στις δυτικές δημοκρατίες οι κοινωνικές δαπάνες για την Εκπαίδευση έφτασαν στο 25%, με την Εκπαίδευση δεύτερο αποδέκτη μετά την Κοινωνική Ασφάλιση (Κελπανίδης, 2002:178-179). Για την άρση των ανισοτήτων αρκούσε άραγε η αποκλειστικά οικονομική ενίσχυση των συστημάτων; Την ίδια περίοδο, η Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση έχει πλέον εισαχθεί στις δομές και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και η σημασία της έχει υπογραμμιστεί. Η αξία της έχει τονιστεί, όσον αφορά την ανταποδοτικότητά της στην εθνική οικονομία. Η συμβολική της αξία παραμένει χαμηλή, κάτι που φαίνεται ευκρινώς παρότι προβάλλεται ως συμβολή στην διεύρυνση της Εκπαίδευσης και στην παροχή ίσως ευκαιριών πρόσβασης. Η Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι όντως μία εκπαιδευτική ευκαιρία, η οποία όμως προτάσσεται εξ' αρχής προς εκείνους που δεν δύνανται να εκμεταλλευτούν –έτσι κι αλλιώς– τις «ίσες ευκαιρίες» για ανώτερη μόρφωση. Είναι μία ευκαιρία για τους οικονομικά αδύναμους στην εποχή της «τεχνολογικής κοινωνίας», μίας αντίληψης της κοινωνίας που στηρίχθηκε στην θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και στην «ισότητα των ευκαιριών». Και πράγματι, στις δημοκρατικές κοινωνίες τα εκπαιδευτικά συστήματα «άνοιξαν» για όλους. Οι «ψηχοκοινωνιολογικοί παράγοντες», όμως, όπως η ίδια θεωρία τους ονομάζει, αποδεικνύουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών παίζει σημαντικότερο ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών από ότι η οικονομική τους δύναμη (Φραγκουδάκη, 1985:32-33,66). Κοινωνιολογικές έρευνες αρχίζουν να το επιβεβαιώνουν.

Ενδεικτικά: ο Husén έδειξε ότι το Κράτος ευθύνεται για την παροχή ίσων ευκαιριών, ενώ η ευθύνη για την αξιοποίησή τους παραμένει στα άτομα και στις οικογένειές τους. Ότι «οι ρυθμίσεις εισαγωγής (...) σε εκπαιδευτικά ιδρύματα που βασίζονται σε αντικειμενική μέτρηση της ικανότητάς τους δεν εμποδίζουν τις επιδράσεις των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων» (Κελπανίδης, 2000:69-70). Οι Bourdieu και Passeron απέδειξαν ότι οι απόγονοι επιστημόνων, αυτοαπασχολούμενων, υπαλλήλων γραφείων και εμπόρων επωφελούνται περισσότερο των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Bourdieu P. & Passeron, 1996: 58-59). Με δύο λόγια, ότι η κοινωνική προέλευση επιδρά καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών σπουδών και ότι «οι προερχόμενοι από

κατώτερες τάξεις περιορίζονται σε επαγγελματική ή τεχνική εξειδίκευση, σε αντίθεση με όσους προέρχονται από ανώτερα στρώματα, οι οποίοι «προχωρούν συνήθως σε μία εξειδίκευση επιστημονική, τεχνογνωστική, “διευθυντική”. Έτσι, οι μεν πρώτοι ασκούνται κυρίως στην εφαρμοσμένη και εκτελεστική σκέψη· οι δε δεύτεροι, σε μια σκέψη διερευνητική, κριτική, “αρχηγική”» (Δερτιλής, 1999).

### **4.3. Κοινωνία της Γνώσης, Δια Βίου Μάθηση και αυτορυθμιζόμενη Οικονομία**

Από το τέλος της δεκαετίας 1960 συγκρατούμε την εισαγωγή από τον Πήτερ Φον Ντράκερ του όρου *Κοινωνία της Γνώσης*, ο οποίος διατηρεί μέχρι και σήμερα την έννοια της «αναπτυγμένης κοινωνίας». Επειδή υιοθετήθηκε το 1996 από την ΕΕ και τον ΟΟΣΑ που εισήγαγαν ταυτόχρονα έναν άλλον όρο, ο οποίος στις ημέρες μας επικρατεί: τον όρο “ομπρέλα” *Δια Βίου Μάθηση* (Τσαούσης, 2007:275). Μετά το 1970 ήρθε στο προσκήνιο και η «ελεύθερη αγορά», σύμφωνα με τους υποστηρικτές της οποίας «οι οικονομίες λειτουργούν καλύτερα όταν δεν παρεμβαίνει σ’ αυτές η κυβέρνηση» (Heywood, 2006:125). Μία άποψη που συμπύχθηκε στην ευρύτερα διαδεδομένη φράση: «οι αγορές αυτορυθμίζονται». Όταν οι υποστηρικτές της εναντιώθηκαν «στο κράτος πρόνοιας στο όνομα της δικαιοσύνης –δηλαδή, επιμένοντας ότι η φορολόγηση υπέρ των δεινοπαθόντων αποτελεί άδικη ιδιοποίηση των θεμιτών τίτλων των ανθρώπων– είχαν λίγη επιτυχία. (...) είναι πολύ σκληρή θεωρία για να μπορέσουν να τη δεχτούν οι περισσότεροι πολίτες. Όταν όμως (...) άρχισε να επικρίνει το κράτος πρόνοιας επικαλούμενη τα απαραίτητα χαρακτηριστικά του πολίτη – δηλαδή επιμένοντας ότι το κράτος πρόνοιας εκτρέφει την εξάρτηση, παθητικότητα και τη μόνιμη περιθωριοποίηση– ήταν πολύ περισσότερο επιτυχής» (Kymlicka, 2005:441). Ωστόσο, η ΕΟΚ ήδη από

«(...) της 2ας Απριλίου 1963, εθέσπισε τις γενικές αρχές για την καθιέρωση κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης (...) έχει ως αποστολή την προώθηση στενής συνεργασίας μεταξύ των Κρατών μελών στον κοινωνικό τομέα, ιδίως σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης και επιμορφώσεως (...), ώρισε μεταξύ των στόχων του προγράμματος την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης για την επίτευξη προοδευτικά των ουσιωδών στόχων του και, ιδιαίτερα την προσέγγιση των επιπέδων της κατάρτισης, με τη δημιουργία ιδίως Ευρωπαϊκού Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης (...) οργανισμού ανεξαρτήτου των υπηρεσιών της Επιτροπής, με τις οποίες εν τούτοις πρέπει να υπάρχει πλήρης συνεργασία - είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική εφαρμογή αυτής της κοινής πολιτικής (...))» (Κανονισμός (ΕΟΚ) αριθ. 337/75 του Συμβουλίου).

Το προσχέδιο του μετέπειτα Cedefop (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης) ήταν έτοιμο. Το 1985 πλέον, στην απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου για την υπόθεση Gravier, ως *Κατάρτιση* ορίζεται «κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης που προετοιμάζει για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή εργασία ή ακόμα παρέχει την απαραίτητη εκπαίδευση ή κατάρτιση για αυτό το επάγγελμα ή την εργασία, ανεξαρτήτως ηλικίας και του επιπέδου εκπαίδευσης των μαθητών και των φοιτητών ή ακόμα ανεξαρτήτως του γεγονότος ότι μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία γενικής εκπαίδευσως» (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004: 54). Τρία μόλις χρόνια αργότερα, το 1988, η απόφαση Blaizot θα αποτελέσει «το επιστέγασμα μιας εξέλιξης όσον αφορά την βάσει του κοινοτικού δικαίου υπαγωγή των πανεπιστημιακών σπουδών στην επαγγελματική εκπαίδευση [...] η έννοια της (...) [οποίας] καλύπτει και τις πανεπιστημιακές σπουδές που αποτελούν προπαρασκευή για την άσκηση επαγγέλματος ή απασχολήσεως» (Τσαούσης, 2007:370).

Εστιάζοντας στην Ελλάδα παρατηρούμε ότι το ενδιαφέρον για την Ε.Ε.Κ. εντείνεται. Το 1975 είχε ιδρυθεί το Cedefop με έδρα το Βερολίνο, η οποία το 1995 μεταφέρθηκε και παραμένει έκτοτε στην Θεσσαλονίκη. Είχε προηγηθεί (το 1992) η καθιέρωση του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.), η σύσταση του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.), η ίδρυση και λειτουργία των πρώτων πειραματικών Δημόσιων Ι.Ε.Κ. (Δ.Ι.Ε.Κ.) και, ταυτοχρόνως, των πρώτων Ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. (Ι.Ι.Ε.Κ.).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### Τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης αρμοδιότητας Υπ. Παιδείας: Ίδρυση και θεσμική εξέλιξη (1992-2012)

---

Στο Κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αδρά η θεσμική εξέλιξη των Δ.Ι.Ε.Κ., από την ίδρυσή τους (1992) έως και σήμερα (2012). Την προσπάθεια πυροδότησε η ανάγκη να κατανοήσουμε, ποιες και γιατί από τις υπουργικές αποφάσεις και τους νόμους που συναντούσαμε έχουν τροποποιηθεί, καταργηθεί ή/και δεν εφαρμόστηκαν, και ποιοι τελικώς ισχύουν και ρυθμίζουν σήμερα τον κανονισμό λειτουργίας τους. Η προσπάθεια γίνεται με κάθε επίγνωση ότι η χρήση σχεδόν αποκλειστικά κρατικών εγγράφων ως πηγών πόρρω απέχει από τις σύγχρονες απαιτήσεις και τις εξελίξεις στην Ιστοριογραφία διεθνώς, για την ενημέρωση στις οποίες θα αρκούσε και μόνο η ανάγνωση της ίδιας της Ιστορίας της Ιστοριογραφίας, αλλά και χωρίς να λησμονείται η χρησιμότητα της ιστορικής συγκριτικής μεθόδου όταν εξετάζεται η Εκπαίδευση [ενδεικτικά: Bouzakis & Koustourakis, 2009; Λιάκος, <sup>3</sup>2009; Dray, 2007; Dosse, 2000; Ίγκερς, 1999; Κόκκινος, 1998; Λε Γκοφ, 1998; Hobsbawm, 1997; Bloch, 1994; Λε Γκοφ και Νορά, 1988].

Γι' αυτό και η (συνοπτική και επιλεκτική) παρουσίαση βασικών επεισοδίων και χαρακτηριστικών στιγμιότυπων από την θεσμική εξέλιξη των Δ.Ι.Ε.Κ., σε καμία περίπτωση δεν προβάλλεται ως «Ιστορία των Δ.Ι.Ε.Κ.», η οποία θα απαιτούσε πολύχρονη έρευνα σε διάφορες και διαφορετικού είδους πηγές και επίπεδα. Προσεγγίζει μάλλον την μορφή «χρονικού», τις αδυναμίες του οποίου προσπαθεί να μετριάσει η σύνδεσή του με την Ιστορία της Εκπαίδευσης (Κεφάλαιο 4), και με τις πολιτικές διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών για την Ε.Ε.Κ. (Κεφάλαιο 6). Ωστε οι συνθήκες στις οποίες ιδρύθηκαν τα Δ.Ι.Ε.Κ. να φωτίζονται μέσα και από τις αντιλήψεις για την Εκπαίδευση: από την χρήση της για την διαμόρφωση εθνικής συνείδησης, έως και την σύγχρονη αντίληψη για την Εκπαίδευση ως εργαλείου χρήσιμου για την Οικονομία. Επειδή, από την άλλη μεριά, η Επαγγελματική Κατάρτιση συνδέθηκε εξ αρχής με την Οικονομία, αλλά τελικά διακρίθηκε από την Εκπαίδευση, και τα Δ.Ι.Ε.Κ. συνδέονται με αυτήν την αντίληψη από την ίδρυσή τους και εξ ορισμού: είναι Δημόσια Ινστιτούτα αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας, τα οποία προσφέρουν Επαγγελματική Κατάρτιση (Αρχική και Συνεχιζόμενη) και όχι Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Η επιλογή των Φ.Ε.Κ. στα οποία αναφερόμαστε έγινε με γνώμονα τους προηγούμενους στόχους. Παρότι δεν αναφέρονται στο σύνολό τους, η μελέτη τους οδήγησε σε μία κοινότητα για την Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα διαπίστωση: την αλλαγή κυβέρνησης ακολουθεί συνήθως τροπή της στοχοθεσίας της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με προτίμηση στον βραχύ χρόνο και στην αποσπασματικότητα των μέτρων. Τα Δ.Ι.Ε.Κ., παρότι δεν εντάσσονται στο Εκπαιδευτικό Σύστημα, δεν διαφεύγουν του κανόνα. Επειδή η λειτουργία τους εξαρτάται από το κύριο χαρακτηριστικό του, τον συγκεντρωτικό του χαρακτήρα.

Το κρατικό ενδιαφέρον για τα Δ.Ι.Ε.Κ. καταγράφεται κατ' έτος ανελλιπές από την ίδρυσή τους, και εντεινόμενο κατά την τελευταία διετία (2010-2011). Χωρίς να υποστηρίζεται ότι δεν υπολείπονται πολλά που πρέπει να γίνουν, και άλλα που θα μπορούσαν ήδη να έχουν γίνει. Υποστηρίζεται μία νηφάλια θεώρηση στην βάση της υπενθύμισης, ότι είναι πολλά και όσα έχουν ήδη επιτευχθεί και στον χώρο της Ε.Ε.Κ., και σε χρόνους συντομότερους από ότι σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Από την άλλη μεριά, τονίζεται ότι υπάρχουν και πολλά που αποφασίζονται χωρίς τελικά να υλοποιούνται, και εντέλει καταγράφονται ως ατελέσφορες προσπάθειες ή/και απόπειρες προσπαθειών. Σε μία διαφορετική ανάγνωση, το κατ' έτος ανελλιπές ενδιαφέρον της Πολιτείας φαίνεται να συνίσταται (και συχνά να περιορίζεται) σε σωρεία τροποποιήσεων ή/και καταργήσεων προηγούμενων κανονισμών, και μάλλον για την διοικητική, παρά για την εκπαιδευτική λειτουργία τους.

Η εξιστόρηση ξεκινά με την διάκριση Κατάρτισης-Εκπαίδευσης, την Συνθήκη του Μάαστριχτ και την ίδρυση των Δ.Ι.Ε.Κ.. Δίνει την σκυτάλη στις πολιτικές διεθνών οργανισμών, και στα τρέχοντα Κοινοτικά Προγράμματα που αφορούν άμεσα τα Δ.Ι.Ε.Κ., στο επόμενο κεφάλαιο (6<sup>ο</sup>). Κάποια επεισόδια ή/και στιγμιότυπα που παρεμβάλλονται, χωρίς να προσφέρουν στην κατανόηση της θεσμικής εξέλιξης των Δ.Ι.Ε.Κ., κρίθηκε χρήσιμο να παρατεθούν, είτε επειδή φωτίζουν το “πνεύμα” κάποιων αποφάσεων, είτε και το πώς σταδιακά γύρω από τα Δ.Ι.Ε.Κ δημιουργήθηκε ένας γραφειοκρατικός δαίδαλος.

### **5.1. Καθιέρωση Ε.Σ.Ε.Κ., σύσταση Ο.Ε.Κ. και ίδρυση πειραματικών Δ.Ι.Ε.Κ.**

Στην 20ετία μεταξύ ίδρυσης του Cedefop και μεταφοράς της έδρας του στην Θεσσαλονίκη (1975-1995), στην Ελλάδα η Κατώτερη Τεχνική Εκπαίδευση καταργήθηκε

με την θέσπιση της εννιάχρονης υποχρεωτικής.<sup>3</sup> Σε αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου διακρίνονται μεταξύ τους οι όροι «απασχόληση», «επάγγελμα» και «εργασία», και οι όροι «μαθητές» και «φοιτητές» της Κατάρτισης, οι οποίοι στην συνέχεια θα μετονομαστούν σε «καταρτιζόμενους». Ο παγκόσμιος χάρτης άλλαξε, όπως και ο συσχετισμός δυνάμεων παγκοσμίως. Το οικοδόμημα της Ε.Σ.Σ.Δ. κατέρρευσε συμπαρασύροντας το Τείχος του Βερολίνου, ο θατσερισμός και ο ρεϊγκανισμός έχουν επικρατήσει, η Γερμανία μοιάζει να χάνει την ευστάθειά της για να φτάσει τελικώς στην θέση της πρώτης ευρωπαϊκής οικονομικής δύναμης. Η μεταπολεμική ρητορική για μία «ευρωπαϊκή Γερμανία και όχι για μία γερμανική Ευρώπη» θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να συγκριθεί με τις σημερινές συνθήκες, αλλά εδώ θα σταθούμε σε ένα έτος περιεκτικό σε δρώμενα θεσμικά και συμβολικά, σε επίπεδο διεθνές, ευρωπαϊκό και τοπικό: 1992.

Το 1992 ανακοινώνεται από τον ΟΟΣΑ η επερχόμενη σύνοδος των Υπουργών των κρατών μελών του, οι οποίοι είχαν ζητήσει ένα πλάνο για την οικονομία από το 1986. Κύριο θέμα συζήτησης είναι το εξής (οικείο) φαινόμενο: από το 1983 έως και τις αρχές του 1990 σημειώνεται συνεχής οικονομική ανάπτυξη, αλλά και παράλληλη άνοδος της ανεργίας, ενώ από το δεύτερο εξάμηνο του 1990 σημειώνεται και επιβράδυνση στους ρυθμούς ανάπτυξης. Ο ΟΟΣΑ ως κύριο ζήτημα θέτει την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των ώριμων εργαζόμενων και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης δια βίου και «για όλους». Συστήνονται οι απαραίτητες μεταρρυθμίσεις για τον επαναπροσανατολισμό της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, και η συνοχή των πολιτικών για την οικονομία και την αγορά εργασίας, την φορολογική και κοινωνική πολιτική (OECD SG/PRESS(92)1992:1-2). Το 1992, έτος επίσης της Συνθήκης του Μάαστριχτ, «η σχέση της Ένωσης με την εκπαίδευση αποκτά επίσημο χαρακτήρα». Διακρίνεται επισήμως η Εκπαίδευση από την Κατάρτιση, η υποχρεωτική εκπαίδευση εμπίπτει στην δικαιοδοσία παρέμβασης της ΕΕ, και η Ε.Ε.Κ. χωρίζεται σε Τυπική και Άτυπη. Όταν κατά το ίδιο έτος ιδρύονταν τα Δ.Ι.Ε.Κ., η Συνθήκη «επιβεβαίωνε το παγιωμένο και κυρίαρχο: την οικονομική πρωτοκαθεδρία και μάλιστα υπό την επικυριαρχία της νεοφιλελεύθερης αντίληψης και πρακτικής» (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004: 45,61).

---

<sup>3</sup> Ο Νόμος 576/1977 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαιδεύσεως» θέσπισε δύο τύπους σχολείων: Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές, και Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια. Ο Νόμος 1566/1985 θέσπισε το «Πολυκλαδικό Λύκειο», με σκοπό την σύνδεση Γενικής και Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Το Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο μπορούσε να οδηγήσει σε ΤΕΙ ή ΑΕΙ. Οι απόφοιτοι Γυμνασίου μπορούσαν να παρακολουθήσουν μονοετούς ή διετούς φοίτησης Γενική Επαγγελματική Σχολή (Κυπριανός, 2004:305-306, 309).



Οι εξελίξεις στην σχέση (ή διάρρηξη της σχέσης) της Κατάρτισης με την Εκπαίδευση περνούν στην Ελλάδα μεσούσης της Ζ΄ Βουλευτικής Περιόδου, με την καθιέρωση του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.), την σύσταση του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.), και την ίδρυση των Δ.Ι.Ε.Κ (Φ.Ε.Κ.Α18,14/02/1992:309-310).

Ο **Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.** καθιερώθηκε με σκοπό την «οργάνωση, ανάπτυξη και παροχή επαγγελματικής κατάρτισης», την τυπική πιστοποίησής της, την εναρμόνισή της με το εκπαιδευτικό σύστημα, την εκτέλεση εθνικών ή Κοινοτικών Προγραμμάτων. Επίσης, για να παρακολουθεί τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, τις κοινωνικές-οικονομικές συνθήκες και τις επιστημονικές-τεχνολογικές εξελίξεις προάγοντας την συνεργασία με Διεθνείς Οργανισμούς και ειδικότερα την Ε.Ο.Κ. (Φ.Ε.Κ.Α18, 14/02/1992:309).

Ο **Ο.Ε.Ε.Κ.** ιδρύθηκε για να εκτιμά τις ανάγκες σε ειδικευμένο προσωπικό κατά κλάδους της οικονομίας, ώστε να υποβάλει προτάσεις στον Υπουργό Παιδείας για την χάραξη κατευθύνσεων στον σχεδιασμό και στον προγραμματισμό της πολιτικής για την Ε.Ε.Κ., την οργάνωση και λειτουργία των Δ.Ι.Ε.Κ., την εποπτεία των ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. (Ι.Ι.Ε.Κ.), τον καθορισμό του περιεχομένου σπουδών σε όλα τα Ι.Ε.Κ.. Στις αρμοδιότητές του είναι η αναγνώριση των απονεμόμενων τίτλων και η αναγνώριση και κατοχύρωση επαγγελμάτων σύμφωνα με τις ανάγκες της ελληνικής αγοράς, αλλά και τα όσα ισχύουν στην Ε.Ο.Κ., σε απευθείας συνεργασία με τους φορείς της (Φ.Ε.Κ.Α18,14/02/1992:309).

Τα **Δ.Ι.Ε.Κ.** οργανώνονται και λειτουργούν «για την εκπλήρωση των σκοπών του Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.». Στεγάζονται σε «κτίρια μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ή άλλα κτίρια, που πληρούν τις σχετικές προϋποθέσεις» και «δεν εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε εκπαιδευτική βαθμίδα» (Φ.Ε.Κ.Α18,14/02/1992: 310,311). Η ίδρυση και η λειτουργία τους, τα περιεχόμενα και οι μέθοδοι παροχής της επαγγελματικής κατάρτισης, τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα των θεωρητικών μαθημάτων και των εργαστηρίων, και οι όροι της πρακτικής άσκησης ρυθμίζονται με αποφάσεις του Δ.Σ. του Ο.Ε.Ε.Κ. (Φ.Ε.Κ.Α18,14/02/1992:310). Νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου ή ιδιώτες μπορούν να ιδρύσουν Ι.Ι.Ε.Κ. κατόπιν έγκρισης της άδειας λειτουργίας τους από τον Υπουργό Παιδείας (Φ.Ε.Κ.Α18,14/02/1992:311).

Με τον ιδρυτικό νόμο των Δ.Ι.Ε.Κ., κάθε Έτος Κατάρτισης ορίζεται να αρχίζει την 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου και να λήγει την 31<sup>η</sup> Αυγούστου του επόμενου έτους. Περιλαμβάνει έκτοτε δύο αυτοτελή Εξάμηνα: το Χειμερινό, που διαρκεί από την 1<sup>η</sup> Οκτωβρίου έως την

14<sup>η</sup> Φεβρουαρίου του επόμενου έτους, και το Εαρινό, που διαρκεί από την 15<sup>η</sup> Φεβρουαρίου έως την 30ή Ιουνίου του ίδιου έτους. Κάθε Εξάμηνο περιλαμβάνει 14 πλήρεις εβδομάδες εκπαίδευσης και 2 εβδομάδες για τις διαδικασίες των εξετάσεων, της έκδοσης των αποτελεσμάτων και τις εγγραφές (Φ.Ε.Κ.Β605,05/10/1992:5757). Με Προεδρικό Διάταγμα του επομένου έτους (Φ.Ε.Κ.Α16,16/02/1993:159) ο Υπουργός διατηρεί την αρμοδιότητά του στα θέματα Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στην «έγκριση όλων των κανονισμών (...) του Ο.Ε.Ε.Κ. (...)». Σύντομα προβλέπεται η ίδρυση βιβλιοθηκών στα Δ.Ι.Ε.Κ. και καθιερώνεται η έναντι αμοιβής συγγραφή σημειώσεων από τους εκπαιδευτές (Φ.Ε.Κ.Α109,29/06/1993:3624). Σήμερα, η ανυπαρξία Εκπαιδευτικού Υλικού είναι ένα από τα καίρια ζητήματα που σημειώνουν ως πρόβλημα εκπαιδευτές και καταρτιζόμενοι.

Σκοπός των Ι.Ε.Κ. (Δημοσίων και Ιδιωτικών) είναι «η παροχή κάθε είδους επαγγελματικής κατάρτισης, αρχικής ή συμπληρωματικής, καθώς και η εξασφάλιση στους εκπαιδευόμενους αντίστοιχων προσόντων, με τη διδασκαλία επιστημονικών, τεχνικών, επαγγελματικών και πρακτικών γνώσεων και την καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων, ώστε να διευκολύνεται η επαγγελματική τους ένταξη στην κοινωνία και να διασφαλίζεται η προσαρμογή τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας» (Φ.Ε.Κ.Α18,14/02/1992: 310). Προτεραιότητα δόθηκε και στην στελέχωση των νέων ιδρυμάτων. Η μηνιαία αποζημίωση των Διευθυντών και Αναπληρωτών Διευθυντών των Ι.Ε.Κ. ορίστηκε στις 80.000 δρχ. «λόγω των αυξημένων προσόντων που απαιτούνται για την τοποθέτησή τους στις αντίστοιχες θέσεις και για το σοβαρό έργο που καλούνται να επιτελέσουν αναφερόμενο σε ένα ευρύ φάσμα αρμοδιοτήτων σε θέματα εκπαιδευτικά, διοικητικά και οικονομικά», και «βαρύνει τις πιστώσεις προϋπολογισμού του Ο.Ε.Ε.Κ. οικονομικού έτους 1992» (Φ.Ε.Κ.Β455,15/07/1992:4245).

Ημερομηνία επίσημης έναρξης της λειτουργίας των Δ.Ι.Ε.Κ. ορίστηκε η 1<sup>η</sup> Φεβρουαρίου 1993. Προεξαγγέλλεται ότι 15 δημόσια Ι.Ε.Κ. «με πειραματικούς σκοπούς» θα λειτουργήσουν από την 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου 1992. Για κάθε Πειραματικό Δ.Ι.Ε.Κ. αποφασίζεται πάγια προκαταβολή ύψους 10.000.000 δρχ., και για τον Ο.Ε.Ε.Κ. 5.000.000 δρχ. (Φ.Ε.Κ.Β616,12/10/1992:5861). Εντέλει ιδρύονται τα Πειραματικά Ι.Ε.Κ.: Κομοτηνής, Κοζάνης, Λαρίσης, Λαμίας, Ιωαννίνων, Πατρών, Τριπόλεως, Ηρακλείου, Μυτιλήνης, Πειραιά, το 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> Θεσσαλονίκης, το Αθηνών και το Δυτικής Αττικής (Φ.Ε.Κ.Β475, 23/07/1993:4470-4471). Το ίδιο έτος (1993) εγκρίνεται η άδεια

ίδρυσης Ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ι.Ε.Κ.) σε 44 Νομικά Πρόσωπα Ιδιωτικού Δικαίου και 77 φυσικά πρόσωπα (Φ.Ε.Κ.Β460,25/06/1993:5024-5027). Κατόπιν υπουργικής απόφασης (Ζ/3378/93,Φ.Ε.Κ.Β356), της επωνυμίας της εταιρείας επιβάλλεται να προτάσσεται η φράση «ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ». Κατά το πρώτο μόλις έτος λειτουργίας των Δ.Ι.Ε.Κ., η αναλογία Δημοσίων και Ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. είναι 1 Δημόσιο/8.64 Ιδιωτικά.

Πρώιμη τροποποίηση του κανονισμού λειτουργίας (Φ.Ε.Κ.Β702,27/11/1992:6469) ορίζει την σύσταση τριετούς θητείας Συμβουλευτικής Επιτροπής ανά Περιφέρεια, στην οποία θα Προεδρεύει Διευθυντής Ι.Ε.Κ.. Κύριο έργο της είναι «η διερεύνηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της αγοράς εργασίας της Περιφέρειας, η ιεράρχηση των επαγγελματικών ειδικοτήτων που πρέπει να λειτουργήσουν στα Ι.Ε.Κ. για την εξυπηρέτηση των αναγκών σε ειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό της Περιφέρειας, και η σχετική εισήγηση προς τον Ο.Ε.Κ, των ειδικών που θα λειτουργήσουν ως εξεταστές κατά ειδικότητα (...). Στόχος της είναι «η προώθηση (...) της κοινωνικής συνείδησης ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι μία συνεχιζόμενη δια βίου λειτουργία που συμπληρώνει τα ζωτικά ενδιαφέροντα του ατόμου σε όλη την παραγωγική και εξελικτική του πορεία» (Φ.Ε.Κ.702Β,27/11/1992:6469).

Τα Ι.Ε.Κ. (δημόσια ή/και ιδιωτικά) μπορούν να παρακολουθήσουν απόφοιτοι Λυκείου, Τεχνικής-Επαγγελματικής Σχολής, Σχολής Μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. και, – συγκεκριμένα Προγράμματά τους–, απόφοιτοι Γυμνασίου «για να αποκτήσουν ή να αναβαθμίσουν συγκεκριμένα επαγγελματικά προσόντα». Επίσης, «ενήλικες με γνώσεις κάθε επαγγελματικής βαθμίδας, για να αποκτήσουν χρήσιμες γνώσεις ή προσόντα ή να βελτιώσουν την παραγωγικότητά τους ή να εξοικειωθούν σε νέες μεθόδους και τεχνολογίες ή να μετακινηθούν από ένα επάγγελμα σε άλλο, με στόχο την καλύτερη ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και στην κοινωνία» (Φ.Ε.Κ.Α18,14/02/1992: 310). Τα Δ.Ι.Ε.Κ. λοιπόν προτάσσονται εξ αρχής ως μέσο επαγγελματικής ένταξης και μετακίνησης. Με ιδιαίτερα χαμηλό επίπεδο πιστοποίησης, καλούνται να καλύψουν τις ανάγκες της οικονομίας σε κατάλληλα καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό, με την «λειτουργία της δια βίου συνεχιζόμενης» Κατάρτισης.

Σε επίπεδο ιδρυμάτων, τα μαθήματα που παρέχονται στα Ι.Ε.Κ. διακρίνονται σε θεωρητικά, εργαστηριακά και μικτά, και η φοίτηση σε αυτά είναι υποχρεωτική. Η διάρκεια της ωριαίας διδασκαλίας και των διαλειμμάτων είναι καθορισμένη

(Φ.Ε.Κ.Β792,24/10/1994:7435). Οι εξετάσεις σε κάθε μάθημα πραγματοποιούνται στο τέλος του Εξαμήνου. Στις πτυχιακές-διπλωματικές εξετάσεις δικαίωμα συμμετοχής έχουν όσοι περάτωσαν επιτυχώς την κατάρτιση και έλαβαν πιστοποιητικό επιτυχούς παρακολούθησης (Φ.Ε.Κ.Β605,05/10/1992:5758-5760). Στην ροή του χρόνου ενδιαφέρον παρουσιάζει η αρχική μάλλον αμήχανη, και εν συνεχεία ολοένα σαφέστερη διάκριση όρων, όπως «δίπλωμα» και «πτυχίο», «σπουδαστές» και «καταρτιζόμενοι», «εκπαιδευτικοί» και «εκπαιδευτές».

Η κατάρτιση «εθνικού καταλόγου αναγνωρισμένων επαγγελμάτων», ο καθορισμός των επιπέδων της κατάρτισης ανά επάγγελμα, η ρύθμιση της διαδικασίας πιστοποίησης της κατάρτισης επαγγελματιών που δεν διαθέτουν αναγνωρισμένο επαγγελματικό τίτλο εξαγγέλλονται το 1992 (Φ.Ε.Κ.Α18,14/02/1992:311-312).<sup>4</sup> Σχετικές μελέτες ανατέθηκαν σε Ομάδες Εργασίας το 1995. Η περιγραφή και η αντιστοίχιση Ειδικοτήτων-Προσόντων έλαβε συγκροτημένη μορφή, με τον συνήθη για την Ελλάδα ασθμαίνοντα τρόπο του κατεπείγοντος: περίπου 15 χρόνια αργότερα. Τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των «εκπαιδευτικών» και μετέπειτα «εκπαιδευτών» των Ι.Ε.Κ., και ο τρόπος διεξαγωγής των τελικών εξετάσεων των καταρτιζόμενων στα Ι.Ε.Κ. καθορίζονται με υπουργική έγκριση πρότασης του Ο.Ε.Ε.Κ. (Φ.Ε.Κ.Β62,12/02/1993:1321-1324). Το ζήτημα της Αξιολόγησης για την πρόσληψη των εκπαιδευτών Δ.Ι.Ε.Κ. εξακολουθεί να εκκρεμεί.

Στους καταρτιζόμενους χορηγείται η δυνατότητα μετεγγραφής σε άλλο Ι.Ε.Κ. (δυνητικά, και ιδιωτικό) (Φ.Ε.Κ.Α728,21/09/1993:7678-7679). Στην πράξη ίσως όχι τόσο εύκολα, εφόσον προβάλλει ο σκόπελος των διδασκτρων. Τα δίδακτρα των Ι.Ι.Ε.Κ. είναι παραδοσιακά πολλαπλάσια των Δ.Ι.Ε.Κ., τα οποία όμως –εκτός των χαμηλότερων διδασκτρων– διατηρούν μέχρι σήμερα και χαμηλότερο προφίλ, που προσπαθεί με άνισους όρους να ανταγωνιστεί τις διαφημίσεις και τις υλικότεχνικές υποδομές των Ι.Ι.Ε.Κ..

Τα δίδακτρα στα Δ.Ι.Ε.Κ. είναι αρχικά 60.000 δρχ./ Εξάμηνο και καταβάλλονται σε δύο δόσεις. Η οικονομική επιβάρυνση των σπουδαστών των Δ.Ι.Ε.Κ. δεν σταματά στα δίδακτρα: «σε περίπτωση επανεξέτασης για οποιονδήποτε λόγο σε μαθήματα του εξαμήνου καταβάλλονται από τον εκπαιδευόμενο εξέταστρα δέκα χιλιάδες (10.000) δρχ.

---

<sup>4</sup> Αρχικώς, Πιστοποιητικό Κατάρτισης επιπέδου 1 χορηγείται στους απόφοιτους των Ι.Ε.Κ. μετά από κατάρτιση μέχρι 2 Εξαμήνων, από Τμήματα στα οποία μπορούν να εγγραφούν ενήλικες απόφοιτοι Γυμνασίου. Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης επιπέδου Μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Κατάρτισης χορηγείται στους αποφοίτους διαφόρων τύπων Λυκείου μετά από κατάρτιση 2 Εξαμήνων. Πτυχίο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 2 χορηγείται με όρους «που θα αποφασίζονται, ανά ειδικότητα, από το Δ.Σ. του Ο.Ε.Ε.Κ.» (Φ.Ε.Κ.Α18,14/02/1992:311).

για κάθε μάθημα (1/6 των διδάκτρων του Εξαμήνου). Επίσης, σε περίπτωση επανάληψης παρακολούθησης μαθήματος ή μαθημάτων λόγω απουσιών ή μειωμένης επίδοσης καταβάλλονται τέσσερις χιλιάδες (4.000) δρχ. για κάθε μάθημα ανά Εξάμηνο πολλαπλασιαζόμενου του ποσού αυτού επί του αριθμού των ωρών εβδομαδιαίας διδασκαλίας» (Φ.Ε.Κ.Β610, 09/10/1992:5802 και Φ.Ε.Κ.Α728, 21/09/1993:7677). Η μη καταβολή της πρώτης δόσης των διδάκτρων συνεπάγεται την μη εγγραφή του υποψηφίου, και η μη καταβολή της δεύτερης δόσης συνεπάγεται την μη συμμετοχή του καταρτιζόμενου στις τελικές εξετάσεις του εξαμήνου (Φ.Ε.Κ.Α728, 21/09/1993:7678).

## **5.2. Τα Δ.Ι.Ε.Κ. στο Κοινωνικό Κράτος Δικαίου**

Σε αναφορά του Τσαούση το 1994, τα Δ.Ι.Ε.Κ. διακρίνονται έμμεσα στην περιγραφή, η οποία σκιαγραφεί τον χαρακτήρα τους: «(...) ένα μέρος της Δευτεροβάθμιας μετα-υποχρεωτικής και αδιαβάθμητης μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει έντονο χαρακτήρα επαγγελματικής εξειδίκευσης, σε τεχνικά κυρίως επαγγέλματα, με περιορισμένο χαρακτήρα ευρύτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης» (Τσαούσης,1994:306).

Δύο μόλις χρόνια μετά την ίδρυση των Δ.Ι.Ε.Κ., το Σύστημα έχει ήδη γίνει περιπλοκότερο. Βρισκόμαστε στην Η' Κοινοβουλευτική Περίοδο, και ο Νόμος 2188/94 για τη *Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, προβλέπει με την δημοσίευσή του την αυτοδίκαιη λήξη της θητείας των διευθυντών και αναπληρωτών διευθυντών των Δ.Ι.Ε.Κ., και του διευθυντή και αναπληρωτή διευθυντή του «Ο.Ε.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης» (Φ.Ε.Κ.Α18,16/02/1994:280).

Οι απόφοιτοι των Ι.Ε.Κ. συγκαταλέγονται σε πρόγραμμα επιχορήγησης εργοδοτών για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας «για απασχόληση ατόμων ηλικίας 18-25 (...) ανέργων γυναικών ηλικίας 18-64 ετών (...)». Έμφαση δίνεται στους «διπλωματούχους Ι.Ε.Κ. και Τμημάτων ειδίκευσης ΕΠΛ (Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου)», και στους «πτυχιούχους Σχολών Μαθητείας ΟΑΕΔ, ΤΕΛ και ΤΕΣ, αποφοίτους προγραμμάτων ΤΕΚ ΟΑΕΔ και ΚΕΚ», με επιχορήγηση ύψους 3.200 δρχ. Μάλιστα, έναντι 2.900 δρχ. για τους «πτυχιούχους ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης» και με «την προϋπόθεση ότι οι νεοπροσληφθέντες θα απασχοληθούν στην ειδικότητά τους» (Φ.Ε.Κ.Β384,10/05/1995:4501). Σημειώνεται η ασαφής διάκριση των αποφοίτων ανάλογα με το ίδρυμα φοίτησης σε «διπλωματούχους», «πτυχιούχους», ή και γενικόλογα «αποφοίτους». Και το εξής ιδιαίτερα ενδιαφέρον ως πρωτοφανές, έκτοτε μη

επαναλαμβανόμενο, και ουδέποτε εφαρμοσμένο: με ισχύ από 1<sup>ης</sup> Μαρτίου 1994 αποφασίστηκε ότι κάθε «διαδικασία που υπάγεται στην κατάρτιση [θα] παρέχεται από τα Δημόσια Ι.Ε.Κ. δωρεάν» (Φ.Ε.Κ.Β124,23/02/1994:1093). Ο κανονισμός λειτουργίας (ξανά) αντικαταστάθηκε (Φ.Ε.Κ.Β593,03/08/1994:5551-5556). Η καταγραφή αυτή δείχνει, ότι η ευρύτερα επικρατούσα αντίληψη, δηλαδή ότι η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο είναι οικονομικά αποδοτική, στην Ελλάδα συναντά και το κοινωνικό πρόσωπο της Πολιτείας. Για να καταλήξει τελικώς στην διαπίστωση, μάλλον, ότι είναι και δυσανάλογα δαπανηρή για τα ταμεία. Οπότε, λίγους μόλις μήνες αργότερα, ο Ο.Ε.Ε.Κ. προτείνει την επαναφορά των διδάκτρων και το Υπουργείο Παιδείας την εγκρίνει.

Ο Ο.Ε.Ε.Κ. λαμβάνει υπόψη «(...) το γεγονός ότι θα ιδρυθεί Ταμείο Μέριμνας καταρτιζόμενων στα δημόσια Ι.Ε.Κ., με σκοπό την ποιοτική και ποσοτική επαύξηση των μέτρων μέριμνας των καταρτιζόμενων στα δημόσια Ι.Ε.Κ.», και αποφαινεται ότι: «(...) αναφορικά με το εν λόγω θέμα, η θέσπιση διδάκτρων αποτελεί τη μόνη, προς στιγμή δυνατή συμμετοχή των καταρτιζόμενων, ώστε να καλυφθεί η αναλογία συμμετοχής τους στην προσπάθεια αυτή». Στη συνέχεια, και αφού διασαφηνίσει ότι, «από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος πιστώσεων του προϋπολογισμού του», προτείνει καταβολή διδάκτρων ύψους 65.000 δρχ./εξάμηνο [έναντι 60.000 δρχ. το 1992] και την εφάπαξ καταβολή τους κατά την εγγραφή [έναντι της προηγούμενης διευκόλυνσης καταβολής τους σε δύο ισόποσες δόσεις]. Σταθερό παραμένει ότι, «η μη καταβολή των διδάκτρων κάθε εξαμήνου, συνεπάγεται τη μη εγγραφή του υποψηφίου για κατάρτιση στο εξάμηνο αυτό» (Φ.Ε.Κ.Β787,12/09/1995:9295). Προτείνεται δηλαδή να δημιουργηθεί «Ταμείο Μέριμνας» για τους καταρτιζόμενους, για την βιωσιμότητα του οποίου να μεριμνούν οι καταρτιζόμενοι. Και, τελικά, ποια είναι η μέριμνα;

Ο Ο.Ε.Ε.Κ. σπεύδει να αποσαφηνίσει σε νέα τροποποίηση του Κανονισμού Λειτουργίας (Φ.Ε.Κ.Β832,03/10/1995:10327). Λαμβάνοντας υπόψη μεταξύ άλλων ότι,

«(...) η Διοίκηση οφείλει να ενεργεί με βάση τις αρχές του κοινωνικού κράτους δικαίου και να μεριμνά υπέρ των οικονομικά ασθενέστερων τάξεων, κρίνεται αναγκαίο να τύχουν του ευεργετήματος της απαλλαγής από την υποχρέωση καταβολής διδάκτρων ορισμένες κατηγορίες καταρτιζόμενων λαμβανομένου υπόψη και του γεγονότος ότι η θέσπιση των διδάκτρων έγινε με σκοπό να καλυφθεί η αναλογία συμμετοχής των καταρτιζόμενων στην προσπάθεια που καταβάλλει ο Ο.Ε.Ε.Κ. μέσω της πρόβλεψης ίδρυσης Ταμείου Μέριμνας καταρτιζόμενων στα ΙΕΚ, για την ποιοτική και ποσοτική επαύξηση των μέτρων μέριμνας των καταρτιζόμενων στα δημόσια ΙΕΚ (...)» (Φ.Ε.Κ.Β832,03/10/1995:10327).

Παράλληλα, στα τέλη του ίδιου έτους, αποφασίζονται από το Δ.Σ. του Ο.Ε.Ε.Κ. και κατόπιν υπουργικής έγκρισης δημοσιεύονται (Φ.Ε.Κ.Β1026,12/12/1995) οι δαπάνες για την σύσταση ομάδων εργασίας που θα αναλάβουν μία σειρά μελετών.<sup>5</sup> Το 1995 ανακοινώνεται η ίδρυση και 39 Ι.Ε.Κ του Οργανισμού Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ). Ο προϋπολογισμός της εν λόγω δαπάνης ανέρχεται στα 1.800.000.000 δρχ. και βαρύνει τον ΟΑΕΔ κατά 25%. Το υπόλοιπο 75% καλύπτεται από το Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ) (Φ.Ε.Κ.Β804,14/09/1995:9447-9450). Το 1995 ξεκίνησε επίσης και η πρώτη φάση (1995-1999) του Κοινοτικού Προγράμματος *Leonardo da Vinci*, «το κατεξοχήν πρόγραμμα που προώθησε μια ενιαία κοινοτική πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης (...) με προϋπολογισμό 620.000.000 Ευρώ» (Παπαδάκης, 2006:66), με το οποίο θα ασχοληθούμε εκτενέστερα. Προς το παρόν υπογραμμίζεται ότι περιφερειακά του πολυσχιδούς δικτύου των ήδη λειτουργούντων Δ.Ι.Ε.Κ. δημιουργείται σταδιακά ένα γραφειοκρατικό πλέγμα από τμήματα, υπηρεσίες, επιτροπές και ομάδες εργασίας, και διακλαδώνονται συστάδες (επίσης δημόσιων) Ι.Ε.Κ. άλλων υπουργείων και οργανισμών (π.χ. τα Ι.Ε.Κ. του ΟΑΕΔ, του ΕΚΑΒ, του ΟΤΕΚ, της Σιβιτανίδειου), τα οποία σήμερα συνιστούν ένα αγεωγράφητο δίκτυο.

Το 1996 τα δίδακτρα στα Δ.Ι.Ε.Κ. ανέρχονται [τελικώς] στις 60.000 δρχ., η επανεξέταση «χαμένου μαθήματος» (χωρίς παρακολούθηση) στοιχίζει 10.000 δρχ. «Σε περίπτωση επανάληψης της παρακολούθησης μαθήματος ή μαθημάτων, λόγω απουσιών ή μειωμένης επίδοσης, καταβάλλονται πέντε χιλιάδες (5.000) δρχ. [έναντι 4.000 δρχ. του προηγούμενου κανονισμού] και για κάθε μάθημα ανά εξάμηνο, πολλαπλασιαζόμενου του ποσού αυτού επί τον αριθμό των ωρών εβδομαδιαίας διδασκαλίας του μαθήματος. Στην περίπτωση αυτή δεν καταβάλλονται εξέταστρα» (ΦΕΚΒ384,27/05/1996:4177). Το ίδιο έτος (1996) θεωρείται ορόσημο, επειδή «η έννοια της διαβίου μάθησης εισάγεται

---

<sup>5</sup> Μελέτες συγκεκριμένα για: 1). Την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, 2). την αντικατάσταση του κανονισμού λειτουργίας των Ι.Ε.Κ. και «την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης», 3). την «ανάγκη αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων καθώς και τις προτάσεις για τον απαιτούμενο εργαστηριακό εξοπλισμό και για τα απαιτούμενα προσόντα των εκπ/των των Ι.Ε.Κ.», 4). την καταγραφή και κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων σειράς ειδικοτήτων, 5). την σύνταξη Κανονισμών Κατάρτισης με περιεχόμενο την συνοπτική περιγραφή επαγγέλματος, την ανάλυση επαγγελματικών δραστηριοτήτων, την στοχοθεσία εξεταστικής ύλης θεωρητικού και πρακτικού μέρους, και έναν κατάλογο τουλάχιστον 300 ερωτήσεων πάνω στην στοχοθεσία του θεωρητικού μέρους (Φ.Ε.Κ.Β1026,1/12/1995:13144-13150).

(...) από τρεις ταυτόχρονα Διεθνείς Οργανισμούς: τον ΟΟΣΑ,<sup>6</sup> την Ευρωπαϊκή Επιτροπή,<sup>7</sup> την Ουνέσκο<sup>8</sup> (Τσαούσης,2007:284).

Κύρια μεταβολή στην *Κοινωνία της Γνώσης* είναι η μετατόπιση από την διδασκαλία στην μάθηση (από την μεταφορά γνώσεων από τον δάσκαλο στο μαθητή, στην ικανότητα εύρεσης, πρόσκτησης και χρησιμοποίησης των γνώσεων από τον μαθητή). Ανατρέπεται η παραδοσιακή οργάνωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα για την μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση. Απαιτείται η προσαρμογή του στην προετοιμασία πολιτών για ένα κράτος πολυπολιτισμικό, με χαλαρές κοινωνικές δομές και συνεχώς μεταβαλλόμενες μορφές επαγγελματικής δραστηριότητας (Τσαούσης, 2007:285). Οι επιδράσεις στην Ελλάδα αποτυπώνονται στον Νόμο 2413/1996, ο οποίος προβλέπει μετεκπαιδύσεις προσωπικού και επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, για τον απόδημο ελληνισμό και τις μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού, και τις ανταλλαγές μαθητών-φοιτητών. Προβλέπεται επίσης ειδικός λογαριασμός στο Υπουργείο Παιδείας για την αξιοποίηση των κονδυλίων των ΕΚΠ και αυστηροποιούνται τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα ΤΕΙ. Οι εγγραφόμενοι ομογενείς και αλλογενείς στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, αλλά και στα ΙΕΚ, λαμβάνουν άδεια παραμονής σύμφωνα με προϋποθέσεις που συνυπογράφονται από τον Υπουργό Παιδείας και τον Υπουργό Δημόσιας Τάξης (Φ.Ε.Κ.Α124, 17/06/1996:2441-2442).

Εκτός από τις ευρωπαϊκές πολιτικές τάσεις που διαπνέουν τις αποφάσεις, στην Κατάρτιση ρέουν και κοινοτικά κονδύλια. Ο ΟΕΕΚ ενισχύεται σε βάρος του προϋπολογισμού τού Υπουργείου Παιδείας με 2.025.000.000 δρχ. Η επιχορήγηση δίνεται για την κάλυψη του 25% (εθνική συμμετοχή) των πραγματοποιημένων υπό του ΟΕΕΚ δαπανών για την εκτέλεση του ενταγμένου στο 2<sup>ο</sup> ΚΠΣ Προγράμματος «Εκπαίδευση και αρχική επαγγελματική κατάρτιση». Την απόφαση υπογράφουν οι Υπουργοί Παιδείας και Οικονομικών (Φ.Ε.Κ.Β88,13/02/1996:918), όπως και την χορήγηση υποτροφιών στους

---

<sup>6</sup> 16 και 17 Ιανουαρίου 1996, 4<sup>η</sup> Σύνοδος στο Παρίσι της Επιτροπής Παιδείας: «σε επίπεδο Υπουργών Παιδείας με θέμα *Για να Καταστεί η Διαβίου Μάθηση Πραγματικότητα για Όλους*. Ακολούθησε το Ανακοινωθέν των Υπουργών και η Εισηγητική Έκθεση (Τσαούσης,2007:284).

<sup>7</sup> Ορίζει ως «Ευρωπαϊκό Έτος Διαβίου Μάθησης» και στο πλαίσιό τους κυκλοφόρησε το «Λευκό Βιβλίο» [αλλού: «Λευκή Βίβλος»] της Επιτροπής. Τίτλος του: *Διδασκαλία και Μάθηση – Προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Παράλληλα πραγματοποιούνται εκδηλώσεις για την προώθηση της διαβίου μάθησης σε όλες τις χώρες-μέλη (Τσαούσης,2007:284).

<sup>8</sup> : Δημοσιεύεται η Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής υπό την προεδρία του Ντελόρ, την οποία συνεκάλεσε για την εξέταση της εκπαίδευσης και της μαθητείας στον 21<sup>ο</sup> αι. Τίτλος της: *Η Εκπαίδευση- Μέσα της κρύβει έναν θησαυρό*. Η διαβίου μάθηση «αποτελεί έναν από τους τέσσερις πυλώνες της» (Τσαούσης,2007:284).



καταρτιζόμενους στα Δ.Ι.Ε.Κ. (Φ.Ε.Κ.Β88,13/02/1996:918). Ο όρος «καταρτιζόμενος» φαίνεται να καθιερώνεται. Η υποτροφία συνίσταται «στο ποσό των διδάκτρων των καταρτιζόμενων που αντιστοιχεί όχι στο τρέχον, αλλά στο επόμενο εξάμηνο φοίτησης» από το οποίο απαλλάσσονται, σε «ένα εφάπαξ χρηματικό ποσό ύψους 50.000 δρχ. ανά υπότροφο». Ο συνολικός αριθμός των υποτροφιών «δεν μπορεί να υπερβαίνει το 10% του συνολικού αριθμού των εγγεγραμμένων και φοιτούντων»<sup>9</sup> και η δαπάνη βαραίνει τον προϋπολογισμό του Ο.Ε.Ε.Κ. με 200.000.000 δρχ. ετησίως. Σκοπός των υποτροφιών είναι η «συνδρομή των κοινωνικά ασθενέστερων» και η «δημιουργία και η καλλιέργεια άμιλλας μεταξύ των καταρτιζόμενων» στα Δ.Ι.Ε.Κ.. Γι' αυτό τα κριτήρια είναι κοινωνικά (οικονομική και κοινωνική κατάσταση), αλλά «δικαίωμα υποτροφίας έχουν επίσης οι πρωτεύσαντες όλων των ειδικοτήτων σε πανελλαδική κλίμακα (Φ.Ε.Κ.Β88,13/02/1996:918, 919).

Στην προαιρετική Πρακτική Άσκηση διάρκειας ενός Εξαμήνου μπορούν να συμμετέχουν καταρτιζόμενοι των Δ.Ι.Ε.Κ. και των Ι.Ι.Ε.Κ.. Καθιερώνεται επειδή «θεωρείται ότι συμβάλλει στην βελτίωση και συμπλήρωση της κατάρτισής τους», και στην εξοικείωσή τους με το εργασιακό περιβάλλον». Κατά την διάρκειά της δεν καταβάλλονται διδάκτρα. Ο αριθμός των καταρτιζόμενων που θα επιδοτούνται αποφασίζεται από τον ΟΕΕΚ, με συνεκτίμηση της οικονομική και οικογενειακή τους κατάσταση. Η Πρακτική Άσκηση αναγνωρίζεται ως προϋπηρεσία για χορήγηση άδειας άσκησης επαγγέλματος και γίνεται πριν από τις εξετάσεις για την Πιστοποίηση (Φ.Ε.Κ.Β104, 22/02/1996:1089-1090). Η οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης επαφίεται σήμερα στις πρωτοβουλίες και στις δυνατότητες της Διεύθυνσης κάθε ιδρύματος. Διευθυντές σημείωσαν και την έλλειψη ενός επίσημου, οργανωμένου ιστότοπου, στον οποίο θα μπορούσαν να μοιράζονται τους προβληματισμούς, την διοικητική εμπειρία τους και τα συμπεράσματα από την εφαρμογή καλών πρακτικών. Για παράδειγμα, την συνεργασία με επιχειρήσεις, οι οποίες κατά τόπους έχουν αποδώσει θετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, ή/και με εταιρείες, οι οποίες με αντάλλαγμα την έμμεση διαφήμιση των προϊόντων τους, προσφέρουν υλικά που εξυπηρετούν τις εργαστηριακές ανάγκες κάποιων ειδικοτήτων.

---

<sup>9</sup> Ο αριθμός τους μπορεί να κυμαίνεται από 1-5 και καθορίζεται από το συνολικό αριθμό των καταρτιζόμενων κάθε εξαμήνου ανά ειδικότητα, συνυπολογίζοντας ότι το σύνολο των υποτροφιών δεν μπορεί να υπερβαίνει το 10% του συνόλου των καταρτιζόμενων

### 5.3. Προσπάθειες ένταξης στον «ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο»

1996. Οι παραιτήσεις του Προέδρου και του Αντιπροέδρου του Ο.Ε.Ε.Κ. γίνονται δεκτές και ορίζονται νέοι. Ανασυγκροτείται η Επιτροπή Ισοτιμιών επ' ευκαιρία και «της λήξεως της διετούς θητείας των μελών της» και τροποποιείται η προηγούμενη απόφαση (23/04/1996) για την «Συγκρότηση Κεντρικής Εξεταστικής Επιτροπής Πιστοποίησης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Κ.)» (Φ.Ε.Κ.Β423,26/05/1997:4833-4825). Το επόμενο έτος (1997) σήμανε την περίοδο κατά την οποία γίνεται εμφανές ότι η ΕΕ επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου.<sup>10</sup> Η διάσπαση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε δύο «υποσυστήματα» είναι σαφής, η διάκριση Κατάρτισης – Εκπαίδευσης ρητή, και η κατάταξη όπως την έχει ήδη περιγραφεί σε προηγούμενο κεφάλαιο από τον Δερτιλή: κάποιιο ασκούνται σε σκέψη «εκτελεστική» και κάποιιο σε σκέψη «αρχηγική».

Στην Ελλάδα προβλέπεται [και πάλι] η λειτουργία Τριμερούς Συμβουλευτικής Επιτροπής για τα Δ.Ι.Ε.Κ. στην έδρα κάθε Περιφέρειας. Η Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Κ. αποφασίζει πλέον «για όλα τα θέματα που αφορούν στη διαδικασία διεξαγωγής των εξετάσεων και εποπτεύει, κατευθύνει και συντονίζει το έργο των Περιφερειακών Εξεταστικών Επιτροπών Πιστοποίησης (Π.Ε.Ε.Π.)». Για την προφορική «εξέταση των Φυσικώς Αδυνάτων» και «στο θεωρητικό μέρος των εξετάσεων πιστοποίησης για όσους επιθυμούν να εξετασθούν προφορικά, συνιστώνται Επιτροπές προφορικής εξέτασης (...)». Για κάθε μέρα διεξαγωγής προφορικών εξετάσεων κάθε μέλος αμείβεται με 18.000 δραχ. Ως «Φυσικώς Αδύνατοι» νοούνται οι υποψήφιοι οι οποίοι πάσχουν από μόνιμη ή παροχική [sic] ή αισθητηριακή βλάβη ή δυσλεξία». Με άλλη απόφαση, και

<sup>10</sup> Στοχεύει «α). να προσφέρει στους πολίτες τα απαραίτητα μέσα για τη μόνιμη ενημέρωση των γνώσεών τους, β). να αναπτύσσει τις ικανότητές τους για απασχόληση με την απόκτηση δεξιοτήτων ανάλογων με τις εξελίξεις της εργασίας και της οργάνωσής της (...). Διακρίνεται σε δύο υποσυστήματα, της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (με την προώθηση παιδείας «υψηλού επιπέδου») και της μετα-υποχρεωτικής για την απόκτηση «από το εργατικό δυναμικό των απαραίτητων δεξιοτήτων και στάσεων –προσαρμοστικότητα, ευελιξία στις μεταβαλλόμενες συνθήκες –ώστε να είναι ευπροσάρμοστο και αποδοτικό στην αγορά εργασίας, κινητήριος μοχλός της οικονομικής ανάπτυξης της Ένωσης. Κυριαρχούν μορφές επαγγελματικής κατάρτισης, επανεκπαίδευσης και εξειδίκευσης διάφορων ειδών και επιπέδων, τυπικών και άτυπων, με στόχο την εξυπηρέτηση της ανάγκης για γρήγορη απορρόφηση από την αγορά εργασίας εκπαιδευμένων στους τομείς χαμηλής εξειδίκευσης –π.χ. χειριστές– όσο και η παράλληλη ταχύτατη παρακολούθηση των μεταλλαγών της βιομηχανίας. (...) εννοούνται αντισταθμιστικά μέτρα για ειδικές κατηγορίες πληθυσμού, όπως οι μη προνομιούχοι, κατά τέτοιο τρόπο ώστε και αυτοί να αποκτήσουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Επιπρόσθετα, στο υποσύστημα της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης προτάσσεται η παροχή εξειδίκευσης υψηλού επιπέδου σε εκείνους που θα κληθούν να καλύψουν ανώτερες διευθυντικές και διοικητικές θέσεις (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004:64-65).

κατά το ορθογραφικό λάθος που θα διορθωθεί σε επόμενο Φ.Ε.Κ., ιδρύονται 14 Νέα «Αυτόματα» [βλ. Αυτόνομα] Δ.Ι.Ε.Κ. και αυτονομούνται 8 «ήδη λειτουργούντα». Εξ αυτού «προκαλείται δαπάνη σε βάρος του προϋπολογισμού του Υπουργείου Παιδείας δρχ. 328.000.000 περίπου, ετησίως», και του Ο.Ε.Ε.Κ. «1.042.000.000 δρχ., εκ του οποίου εφάπαξ δαπάνη δρχ. 517.000.000» και πάλι, «περίπου». «Οι ανωτέρω δαπάνες κατά το τρέχον οικονομικό έτος [1997] ανέρχονται σε α) 111.000.000 δρχ.[ΥΠΕΠΘ] και β) 733.000.000 δρχ. [Ο.Ε.Ε.Κ.] αντίστοιχα. Θα καλυφθούν από τον Τακτικό Προϋπολογισμό [δαπάνες ΥΠΕΠΘ] και από τις πιστώσεις του τακτικού προϋπολογισμού του Ο.Ε.Ε.Κ.. Η χορήγηση υποτροφιών συνεχίζεται για «την συνδρομή των κοινωνικά ασθενέστερων» και την «δημιουργία καλλιέργειας άμιλλας μεταξύ των καταρτιζόμενων» των Δ.Ι.Ε.Κ., αλλά ο κανονισμός χορήγησής τους αντικαθίσταται. Η υποτροφία συνίσταται στην απαλλαγή από τα διδάκτρα του επόμενου Εξάμηνου κατάρτισης και σε ένα χρηματικό ποσό ίσο με το ύψος των διδάκτρων ενός Εξαμήνου. Καθιερώνονται δύο τύποι υποτροφιών, ο Τύπος Β (με κοινωνικά κριτήρια) και ο Τύπος Α (με κριτήριο την επίδοση). Το ύψος της δαπάνης προβλέπεται στα 165.000.000 δρχ. σε βάρος του Ο.Ε.Ε.Κ., αλλά «κατά την επόμενη πενταετία η (...) δαπάνη θα καλύπτεται από τα διδάκτρα που καταβάλλουν οι καταρτιζόμενοι στα Ι.Ε.Κ., χωρίς αύξηση της κρατικής επιχορήγησης» (Φ.Ε.Κ.Β557,07/07/1997:6390-6392).<sup>11</sup>

Σύντομα αποφασίζεται να δοθεί «πάγια Προκαταβολή στα νέα αυτόνομα και στα αυτονομούμενα ήδη λειτουργούντα Ι.Ε.Κ.». Ο αριθμός των Δ.Ι.Ε.Κ. ενισχύεται με την λειτουργία 14 ακόμη ιδρυμάτων (Φ.Ε.Κ.12735-12736) και η «διάρθρωση και αρμοδιότητες Υπηρεσιών Ο.Ε.Ε.Κ. και Ι.Ε.Κ.» περιγράφονται λεπτομερώς (Φ.Ε.Κ.Β1022,20/11/1997:13037-13042). Το 1998 γίνεται η πρώτη αύξηση της ωριαίας αντιμισθίας των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε αυτά, και ανάλογα με τα τυπικά τους προσόντα (Φ.Ε.Κ.Β61,04/02/1998,619-620). Ιδρύονται 11 ακόμη Δ.Ι.Ε.Κ. (Φ.Ε.Κ.303,26/03/1998) και αντικαθίσταται ξανά ο κανονισμός λειτουργίας τους «λόγω προβλημάτων κατά την εφαρμογή του προηγούμενου». Τα διδάκτρα ορίζονται στις 65.000 δρχ., τα εξέταστρα σε 10.000 δρχ., και σε περίπτωση επανάληψης της

---

<sup>11</sup> Αυτό που αλλάζει σε σύγκριση με τον προηγούμενο κανονισμό χορήγησης υποτροφιών, είναι ότι ο Τύπος Α (επίδοση) δεν χορηγείται μόνο στον πρώτο καταρτιζόμενο με τον υψηλότερο ΓΜΟΒ ανά ειδικότητα, αλλά στον πρώτο κάθε Τμήματος, με την προϋπόθεση το Τμήμα να αριθμεί πλέον των 10 καταρτιζόμενων. Αλλά ο Τύπος Β (κοινωνικά κριτήρια) μπορεί να δίνεται στο 8% έναντι του προηγούμενου 10% του συνόλου των καταρτιζόμενων.

παρακολούθησης, η ωριαία αποζημίωση για κάθε μάθημα είναι 5.000 δρχ. (Φ.Ε.Κ.Β972,11/09/1998:11448-11490). Ο Νόμος 2643/1998 για την *Μέριμνα για την απασχόληση προσώπων ειδικών κατηγοριών και άλλες διατάξεις*, προβλέπει και την μοριοδότηση της Πιστοποίησης των Ι.Ε.Κ. για την πρόσληψη στο Δημόσιο (Φ.Ε.Κ.Α220,28/09:2998). Κατά την διάρκεια του ίδιου έτους στο δίκτυο των Δ.Ι.Ε.Κ. προστίθενται 6 ακόμη ιδρύματα (Φ.Ε.Κ.Β1021,30/09/1998) και στην εκπνοή του έτους συστήνονται «Ομάδες Συλλογής Βιβλιογραφίας», μία ανά Ι.Ε.Κ..<sup>12</sup> Σημαντική για τα Δ.Ι.Ε.Κ. είναι η απόφαση για την συγκρότηση «ενιαίας σχολικής επιτροπής» στις περιπτώσεις που σε μία σχολική μονάδα λειτουργεί Δ.Ι.Ε.Κ., στην οποία θα συμμετέχει και ο Διευθυντής του Δ.Ι.Ε.Κ. (Φ.Ε.Κ.Α206,03/09/1998:3120). Ισχύει μέχρι και σήμερα.

Προτεραιότητα εισαγωγής στα Δ.Ι.Ε.Κ. δίνεται στους αποφοίτους των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ), οι οποίοι μετά την ολοκλήρωση του Β΄ κύκλου σπουδών και εξετάσεις, λαμβάνουν πιστοποίηση επιπέδου 3. Μετά και από 18μηνη επαγγελματική εμπειρία μπορούν να εισάγονται σε Τμήματα αντίστοιχης ειδικότητας των ΤΕΙ (Φ.Ε.Κ.Α206,03/09/1998:3117). Οι απόφοιτοι των Δ.Ι.Ε.Κ. ακόμη και σήμερα δεν έχουν αυτήν την δυνατότητα. Ο κατώτερος μισθός αποφοίτων Δ.Ι.Ε.Κ. το 1999 ταυτίζεται με αυτόν των αποφοίτων «Σχολών Ελευθέρων Σπουδών» (Φ.Ε.Κ.Β460,26/04/1999: 5857). Την ίδια περίοδο σημειώνεται η χρεία επίσπευσης του καθορισμού των προσόντων και των αμοιβών των αρμόδιων επιτροπών (Φ.Ε.Κ.Β1,07/01/1999). Το διάστημα 1994-1999 “τρέχει”, και το 1999 είναι το έτος που λήγει το Β΄ ΚΠΣ. Στο πλαίσιό του υλοποιείται το «Εθνικό Μητρώο Εκπαιδευτικών», που έχει εγκριθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, και συστήνεται «Ομάδα Έργου» για «την ανάπτυξη Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών (Φ.Ε.Κ.Β594,06/05/1999:7491).

#### **5.4. Μεταδευτεροβάθμια Επαγγελματική Κατάρτιση με επαγγελματικά δικαιώματα Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης**

**2000.** Το εθνικό νόμισμα δίνει την θέση του στο Ευρώ, και το πρόταγμα του εκσυγχρονισμού παραμένει. Οι όροι εγγραφής αλλοδαπών από χώρες εκτός ΕΕ συγκεκριμενοποιούνται, στις προϋποθέσεις είναι η Visa Schengen για την Κατάρτιση,

---

<sup>12</sup> «Πρόκειται για 88 συνολικά τριμελείς ομάδες, για «(...) τη συλλογή της προτεινόμενης βιβλιογραφίας. Οι προτάσεις θα γίνουν από τους εκπαιδευτές των Δημόσιων Ι.Ε.Κ. της χώρας», όπως και την «συμπλήρωση των στοιχείων πινάκων της προτεινόμενης βιβλιογραφίας, που έχουν αποσταλεί από τη Συντονιστική Ομάδα (...)» (Φ.Ε.Κ.Β1301,31/12/1998:15430).

και τα δίδακτρα ορίζονται σε ποσό «τουλάχιστον ίσο με αυτό που καταβάλλουν οι (...) Έλληνες καταρτιζόμενοι». Τα υπόλοιπα, (π.χ. τέλη εγγραφής), διπλασιάζονται (Φ.Ε.Κ.Β780,23/06/2000:10505). Σήμερα, τα δίδακτρα στα Δ.Ι.Ε.Κ. για καταγόμενους από χώρες εκτός ΕΕ είναι 734 Ευρώ/Εξάμηνο, έναντι 367/Εξάμηνο για πολίτες της ΕΕ.

Το 2001 τα Δ.Ι.Ε.Κ. κατατάσσονται στην Μετα-δευτεροβάθμια Επαγγελματική Κατάρτιση. Αλλά με Προεδρικό Διάταγμα τα επαγγελματικά δικαιώματα ειδικότητας των Ι.Ε.Κ. ορίζονται ως ίδια με εκείνα πτυχιούχων Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων (Τ.Ε.Λ.) (Φ.Ε.Κ.Α156,12/07/2001:2395). Για άλλη μία φορά, υπογραμμίζεται η «κατεπείγουσα ανάγκη καθορισμού ανά ειδικότητα των επαγγελματικών δικαιωμάτων των κατόχων τίτλων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης όλων των επιπέδων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του Ν.2009/92, και ιδία των ειδικοτήτων των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Πώς; Κρίνεται ότι «επιβάλλεται» η «επίσπευση της αποδοτικής λειτουργίας της Εθνικής Επιτροπής Επαγγελματικών Δικαιωμάτων, η οποία είναι δυνατό να επιτευχθεί μόνο με την επικουρία των προσωρινού χαρακτήρα επιτροπών». Με συναπόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών τροποποιείται η προηγούμενη απόφαση για την Εθνική Επιτροπή Καθορισμού Επαγγελματικών Δικαιωμάτων και, μεταξύ άλλων, σημειώνεται η «ανάγκη αναπροσαρμογής της αποζημίωσης των μελών της». (Φ.Ε.Κ.Β433,09/04/2002:5921).

Τον Μάιο του 2002 εγκρίνεται απόφαση του Ο.Ε.Ε.Κ. να επιβάλλει τέλη εγγραφής στα ιδιωτικά ΙΕΚ και στα ΙΕΚ άλλων Υπουργείων ή ΝΠΔΔ, ύψους 45 ευρώ/Εξάμηνο (Φ.Ε.Κ.Β586,14/05/2002:7893). Δεκαπέντε ημέρες αργότερα αποφασίζεται η αύξηση των διδάκτρων στα Δ.Ι.Ε.Κ.: από 278,8/Εξάμηνο στα 367 Ευρώ [!], και η εφάπαξ καταβολή τους. Οι οικονομικά ασθενείς καταβάλλουν 190 Ευρώ. Το ίδιο ισχύει για όσους έχουν χάσει τους γονείς τους, τα μέλη πολύτεκνης οικογένειας και τα Α.μ.Ε.Α. (Φ.Ε.Κ.Β668,29/05/2002:8785). Από την έγκριση πληρωμής υπερωριών στο προσωπικό του ΟΕΕΚ Θεσσαλονίκης, αντλούνται και κάποια δεδομένα για το προσωπικό που απασχολείται στα Δ.Ι.Ε.Κ. το 2002. Η έγκριση πληρωμής υπερωριών αφορά «520 υπαλλήλους (40% x 1300 υπάλληλοι) που υπηρετούν στον Ο.Ε.Ε.Κ. στο παράρτημα (...) Θεσσαλονίκης, στα 138 Ι.Ε.Κ. και παραρτήματα» (Φ.Ε.Κ.Β750,17/06/2002:9806).

Το 2002 ξενικά και η *Διαδικασία της Κοπεγχάγης για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Με τις Γενικές Διατάξεις του Νόμου 3191/2003 για *Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*

και Κατάρτιση με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.) ορίζονται οι «Γενικές Αρχές», και δίνονται σαφείς ορισμοί μεταξύ άλλων για: το Σύστημα Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, το Σύστημα Αρχικής και Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, την ειδικότητα, την εξειδίκευση, τα προσόντα, τις Προδιαγραφές Ειδικότητας ή Εξειδίκευσης, την Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Το Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α. στοχεύει στο «να ικανοποιούνται οι προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες των ατόμων σε γνώσεις και δεξιότητες», και «να καλύπτονται οι ανάγκες της αγοράς εργασίας με επαγγελματικά στελέχη των ζητούμενων ειδικοτήτων και εξειδικεύσεων, με τα κατάλληλα για το σκοπό αυτόν προσόντα (Φ.Ε.Κ.Α258,07/11/2003:4497-4498). Σε κάθε Νομαρχία της χώρας προβλέπεται Νομαρχιακή Επιτροπή Σύνδεσης της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Φ.Ε.Κ.Α258,07/11/2003:4507).

Αποστολή του Συστήματος Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι «ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης για την απόκτηση από τους καταρτιζόμενους βασικών επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε ειδικότητες ή και σε εξειδικεύσεις, για την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την εν γένει ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού» (Φ.Ε.Κ.Α258, 07/11/2003:4501). Αποστολή του Συστήματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης «στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, είναι ο σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων για την κατάρτιση ή επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία συμπληρώνει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τα άλλα συστήματα Ε.Ε.Κ. ή/και από επαγγελματική εμπειρία, με στόχους την ένταξη στην αγορά εργασίας, την διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική ανέλιξη (Φ.Ε.Κ.Α258,07/11/2003:4501). Τα Δ.Ι.Ε.Κ. καλούνται να καλύψουν ανάγκες τόσο της Αρχικής, όσο και της Συνεχιζόμενης και της Διά Βίου Κατάρτισης, και το έργο της Επιτροπής Ισοτιμιών επεκτείνεται.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> «(...) σε ότι αφορά τις αναγνωρίσεις Διπλωμάτων Μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Κατάρτισης και Πιστοποιητικών επιπέδου 1 της αλλοδαπής». «(...) Επεκτείνεται, ομοίως, και στην ισοτίμηση αντίστοιχων τίτλων της αλλοδαπής με Δίπλωμα Μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Κατάρτισης ή Πιστοποιητικό Επιπέδου 1 του Ν.2009/92». Και «στην παραπομπή (...) στις εξετάσεις πιστοποίησης των αποφοίτων κατόχων Βεβαίωσης Επαγγελματικής Κατάρτισης των Ι.Ε.Κ.» (Φ.Ε.Κ.Β283,10/02/2004:344).

## 5.5. EuroPass, flexicurity και Θυρίδες Επιχειρηματικότητας

Τον Οκτώβρη του 2004 ξεκινά πιλοτικά η λειτουργία των Γραφείων Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Σταδιοδρομίας (ΓΕΑΣ) «στα δημόσια ΙΕΚ του Ν. Θεσσαλονίκης και η ανάπτυξη τους έχει επεκταθεί σταδιακά και στην υπόλοιπη Ελλάδα, καθώς αποτελούν αναγκαίο στοιχείο για την ενδυνάμωση καταρτιζομένων και αποφοίτων κατά τη διαδικασία μετάβασής τους από το περιβάλλον κατάρτισης στο εργασιακό περιβάλλον. Γραφεία λειτουργούν σχεδόν στην πλειονότητα των Ι.Ε.Κ. της Β.Ελλάδος, στο δε Παράρτημα Θεσσαλονίκης λειτουργεί Παρατηρητήριο Σταδιοδρομίας με έργο την παρακολούθηση και τον συντονισμό της δράσης του δικτύου».<sup>14</sup> Τα δεδομένα από τις εν λόγω δράσεις θα ήταν απόλυτα χρήσιμα για την αποτίμηση της παρούσας συγκυρίας. Το 2005 ορίζεται η συγκρότηση Επιτροπών Αξιολόγησης.<sup>15</sup> Την σφραγίδα του ΟΕΕΚ φέρει και η απόφαση λειτουργίας δύο ειδικών τμημάτων στα ΙΕΚ Κορυδαλλού και Αχαρνών, για την πραγματοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης κρατούμενων στις γυναικείες φυλακές Κορυδαλλού και Αυλώνα. Τα δίδακτρα είναι 150 Ευρώ και καταβάλλονται από το Υπουργείο Δικαιοσύνης (Φ.Ε.Κ.Β1106, 04/08/2005:15222-15223).

Από την 1<sup>η</sup> Μαΐου 2005, λειτουργεί και το Εθνικό Κέντρο Europass στον Ο.Ε.Ε.Κ., ο οποίος «παρακολουθώντας τις ανάγκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας, έχει αναλάβει για την Ελλάδα την υλοποίηση της κοινοτικής πρωτοβουλίας Europass/ Ευρωδιαβατήριο, με την ιδιότητα του Εθνικού Κέντρου Europass (...). Αποτελεί μέλος ενός ευρωπαϊκού δικτύου που στοχεύει στη βελτίωση της διαφάνειας των επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων με σκοπό την προώθηση της κινητικότητας στην Ευρώπη τόσο για εκπαιδευτικούς σκοπούς όσο και για επαγγελματικούς. Το *Εθνικό Κέντρο EUROPASS* ενσωματώνει, σε ένα συντονισμένο πλαίσιο, πέντε ευρωπαϊκά έγγραφα περιγραφής των προσόντων, γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο κάτοχός τους κατά την επαγγελματική και εργασιακή πορεία του. Στοχεύοντας στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και της χρησιμότητας των

---

<sup>14</sup> Στο: [http://oEEK.thess.sch.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=120&Itemid=117](http://oEEK.thess.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=120&Itemid=117)

<sup>15</sup> Επιτροπές Αξιολόγησης για α: α) την αξιολόγηση της πρότασης 1<sup>ης</sup> τροποποίησης της ενταγμένης πράξης «Ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων καινοτόμων ειδικοτήτων των ΙΕΚ του ΟΕΕΚ (Εναρξη 2003B)» (...) β) την αξιολόγηση της πρότασης με τίτλο «Ανάπτυξη και Εφαρμογή Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δημοσιότητας Εστιασμένων Δράσεων Προβολής του ΟΕΕΚ» που υποβλήθηκε στο πλαίσιο (...) για την «Προβολή του θεσμού της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης» (...) του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, που συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση» (Φ.Ε.Κ.Β398,20/03/2005).

εγγράφων αυτών, (...) τα συντονίζει και τα διαχειρίζεται, ώστε να βελτιωθεί η συνοχή τους, να διευκολυνθεί η πρόσβαση των πολιτών σε αυτά και να επιτευχθεί η προβολή τους. Τα πέντε αυτά έγγραφα που συναποτελούν τον *Φάκελο Europass* και είναι τα εξής:

- Europass Βιογραφικό Σημείωμα (CV)
- Europass Διαβατήριο Γλωσσών (LP)
- Europass Κινητικότητα (Mobility)
- Europass Συμπλήρωμα Πιστοποιητικού (CS)
- Europass Παράρτημα Διπλώματος (DS)
- Βιογραφικό Σημείωμα Europass (Europass CV)»<sup>16</sup>

Το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.), λαμβάνοντας υπόψη την εθνική πολιτική και την ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, συγκροτεί το ίδιο έτος Μητρώα Εκπαιδευτών Ενηλίκων και εφαρμόζει Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Ορίζει τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες ένταξης στο Εισαγωγικό Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων και στο Μητρώο Πιστοποιημένων Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Σε αυτό εντάσσεται και το υπομητρώο εκπαιδευτών των Ι.Ε.Κ. και των Κ.Ε.Κ. (Φ.Ε.Κ.Β1593,17/11/2005:21852). Η ορολογία σταδιακά μεταβάλλεται ακολουθώντας τις εξελίξεις, και η διάκριση Εκπαίδευσης και Κατάρτισης περνά και στην διαβίου διάσταση.<sup>17</sup>

Η Υπουργός Παιδείας αναθέτει στον Ο.Ε.Ε.Κ. την οργάνωση, σχεδιασμό και εκτέλεση του έργου «Επιμόρφωση Εκπαιδευτών Δημόσιων και Ιδιωτικών ΙΕΚ» το 2006 (Φ.Ε.Κ.Β1841,18/12/2006:25051). Το 2006 συστήνεται και «ελεγκτική ομάδα για τη διενέργεια ελέγχου σε πράξη του *ΕΠ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ*

<sup>16</sup> Στο: [http://oEEK.thess.sch.gr/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=203](http://oEEK.thess.sch.gr/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203)

<sup>17</sup> «Ως **Δια Βίου Κατάρτιση** ορίζεται το σύστημα που αποσκοπεί στην κατάρτιση ή/και επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού η οποία: I) στο πλαίσιο της **Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης**, παρέχει βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες (...) για την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την εν γένει ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού II) στο πλαίσιο της **Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης**, συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή/και αναβαθμίζει γνώσεις και δεξιότητες (...) με στόχο (...) και την προσωπική ανάπτυξη. 2.2. **Εκπαιδευτής Ενηλίκων** (...) επαγγελματίας, ο οποίος διαθέτει τα (...) τυπικά και ουσιαστικά προσόντα καθώς και τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες για την προσέγγιση ενηλίκων καταρτιζομένων. Ο συνδυασμός (...) προσόντων τον καθιστά ικανό να συμμετέχει στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων των προγραμμάτων κατάρτισης, να προσαρμόζει τους στόχους στις ανάγκες των καταρτιζομένων, να διευκολύνει τους καταρτιζόμενους στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, να επιλέγει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους, να διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των καταρτιζομένων στην εκπαιδευτική διεργασία και τελικά να τους οδηγεί στους συμφωνημένους στόχους» (Φ.Ε.Κ.Β1593,17/11/2005:21851).



ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ 2000–2006, που συγχρηματοδοτείται από το ΕΚΤ». Την εξαγγελία ελέγχου σε Δ.Ι.Ε.Κ. της Αττικής και της Θεσσαλονίκης υπογράφει η Γενική Γραμματέας του Υπουργείου Οικονομικών κατ' εντολή του Υφυπουργού (Φ.Ε.Κ.Β321,16/03/2006:3858-3859). Στο πλαίσιο της Απόφασης 1720/2006 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου, ως Εθνική Αρχή του *Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης* ορίζεται το Υπουργείο Παιδείας. Πριν η Κοινοβουλευτική Περίοδος φτάσει στο τέλος της, ιδρύεται ο Οργανισμός Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων με την επωνυμία «Σόλων». Και στην Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, το «Παρατηρητήριο Νεανικής Επιχειρηματικότητας» (Φ.Ε.Κ.Α130,08/06/2007). Ο Παπαδάκης το 2006 ήδη εύστοχα συνόψιζε:

«Είναι γεγονός ότι παρά τις προαναφερθείσες προσπάθειες εμπράγματος έμφασης στην κατάρτιση και την ανάπτυξη δικτύου παροχής σχετικών υπηρεσιών, δεν είχε αποτυπωθεί σε εθνικό επίπεδο μια συνολική στρατηγική για την κατάρτιση, παρά μόνο επιμέρους δράσεις. Αναπτύχθηκε λοιπόν (...) ένα πλέγμα σχετικών φορέων και υπηρεσιών που αφορούν άμεσα ή έμμεσα στη Δια Βίου Εκπαίδευση, στην αρχική και συνεχιζόμενη κατάρτιση και στην εκπαίδευση ενηλίκων [...] Η έλλειψη όμως κεντρικού σχεδιασμού συντονισμού και το συναφές έλλειμμα εθνικής στρατηγικής δεν επέτρεψε (...) την επίτευξη των βέλτιστων αποτελεσμάτων στο πεδίο της παροχής Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης [...] έλλειμμα [το οποίο] σε κάποιες περιπτώσεις είχε ως αποτέλεσμα (ειδικά μέχρι το 1997-1999, οπότε έλαβε χώρα η πρώτη ουσιαστική θεσμική κατοχύρωση των δράσεων κατάρτισης και η τυποποίηση των σχετικών φορέων υλοποίησης) (...) τα προγράμματα κατάρτισης να αντιμετωπίζουν την ανεργία των εκπαιδευτών παρά των εκπαιδευόμενων, [και να] προσφέρουν έμμεση επιδότηση ανεργίας στους εκπαιδευόμενους παρά εργασιακές δεξιότητες» (Παπαδάκης, 2006:185, 186 και υποσ.:123 σ.186).

Το 2007 συμφωνείται από τους ηγέτες της ΕΕ η εισαγωγή της «flexicurity», και από το 2008 η ΕΕ αναπτύσσει πρωτοβουλία που θα βοηθήσει τα κράτη-μέλη της να την εφαρμόσουν. Η αρχή της «flexicurity» επιδιώκει την ισορροπία μεταξύ «ευελιξίας στην αγορά εργασίας» και «επαγγελματικής ασφάλειας για τους εργαζομένους». Η *Αποστολή της ΕΕ για την flexicurity* επικοινωνήσε με επιχειρήσεις, εργατικές οργανώσεις, κοινωνικούς εταίρους και εθνικές κυβερνήσεις. Η βασική ιδέα ερείδεται στο δεδομένο ότι οι αγορές χρειάζονται κάποια ευελιξία στις εργασιακές συμβάσεις, αλλά ότι δεν μπορεί αυτή να εξασφαλιστεί χωρίς αντίτιμο. Δηλαδή, όχι χωρίς την παροχή ασφαλείας στους εργαζόμενους ότι θα διατηρούν την δουλειά τους σε δύσκολες περιόδους, ή ότι θα μπορούν γρήγορα να βρουν νέα δουλειά αν απολυθούν, και την εγγύηση ότι το επίδομα ανεργίας θα καθοριστεί σε επίπεδο αξιοπρεπές. Η flexicurity πιστεύεται από μπορεί να εξισορροπήσει «τις αντιφατικές αυτές ανάγκες» (European Commission, 09/09/2008.

Employment, Social Affairs & Inclusion). Σήμερα ειδικά θα ήταν απολύτως χρήσιμη τουλάχιστον μία επαναξιολόγηση της “ισορροπίας” μεταξύ ευελιξίας και ασφάλειας.

Στην Ελλάδα και σε συνέχεια της πολιτικής της προηγούμενης κυβέρνησης, την σκυτάλη για την Νεανική Επιχειρηματικότητα παίρνει ο νέος Υπουργός Παιδείας, με την *Ίδρυση και Λειτουργία Θυρίδων Επιχειρηματικότητας για την Ενθάρρυνση και Στήριξη της Νεανικής Επιχειρηματικότητας*.<sup>18</sup> Την συναπόφαση για την τροποποίηση του κανονισμού χορήγησης υποτροφιών στους καταρτιζόμενους στα Ι.Ε.Κ υπογράφουν ο Υπουργός Οικονομίας και Οικονομικών, και ο επόμενος της ίδιας Βουλευτικής Περιόδου Υπουργός Παιδείας. Οι υποτροφίες χορηγούνται με σκοπό « (...) τη δημιουργία και την καλλιέργεια άμιλλας μεταξύ των καταρτιζόμενων στα Δημόσια Ι.Ε.Κ. της χώρας, τα οποία λειτουργούν με ευθύνη του Ο.Ε.Ε.Κ. (...) τη δημιουργία και την καλλιέργεια άμιλλας μεταξύ των καταρτιζομένων στα Ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. της χώρας τα οποία εποπτεύονται από τον Ο.Ε.Ε.Κ. (...) τη συνδρομή των κοινωνικά ασθενέστερων καταρτιζομένων στα Δημόσια Ι.Ε.Κ. (...) και στα Ιδιωτικά Ι.Ε.Κ.» (Φ.Ε.Κ.Β1294,30/06/2009:16293).<sup>19</sup> Λίγους μήνες αργότερα τα δίδακτρα στα ΙΕΚ του Οργανισμού Τουριστικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ο.Τ.Ε.Κ.) ορίζονται στα 250 Ευρώ/Εξάμηνο [όταν στα Δ.Ι.Ε.Κ. είναι ήδη στα 367] (Φ.Ε.Κ.Β2180,02/10/2009:27041).

## **5.6. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών**

Στην εκπνοή της πρώτης δεκαετίας του 21<sup>ου</sup> αι., κατά την Βουλευτική Περίοδο πριν την τρέχουσα, και στον Νόμο 3879/2010 για την *Ανάπτυξη της Δία Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις* διαβάζουμε ότι σκοπός του είναι:

<sup>18</sup> Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ II)» (Φ.Ε.Κ.Β647,11/04/2008).

<sup>19</sup> Η υποτροφία συνίσταται στο εφάπαξ ποσό των 750 Ευρώ και χορηγείται κάθε εξάμηνο κατάρτισης, με **κριτήρια κοινωνικά-οικονομικά, αλλά και με βάση την επίδοση**. Δικαίωμα συμμετοχής έχουν α). όσοι δεν έχουν υπερβεί το 24<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους, εφόσον είναι άγαμοι ή/και αν οι γονείς τους ή ένας από αυτούς έχει κάρτα ανεργίας, β). αν είναι έγγαμοι ανεξαρτήτως ηλικίας, γ). αν έχουν δηλώσει εισόδημα αναγόμενο σε μηνιαία βάση, μικρότερο ή ίσο με το 30πλάσιο του εκάστοτε ισχύοντος ημερομισθίου του ανειδίκευτου εργάτη, δ) αν είναι άτομα με ειδικές ανάγκες ή μέλη οικογένειας με άτομο με ειδικές ανάγκες ή άγαμοι και ορφανοί από έναν ή/και τους δύο γονείς και κάτω των 24 ετών, ε). είναι μέλη μονογονεϊκής οικογένειας με παιδιά εκτός γάμου, στ) μέλη πολύτεκνης ή τρίτεκνης οικογένειας, ζ) έχουν ΓΜΟΒ εξαμήνου μεγαλύτερο ή ίσο του 15. Η υποτροφία χορηγείται με κοινωνικά κριτήρια και σε ποσοστό 10% επί του συνόλου των προσελθόντων καταρτιζόμενων στις Τελικές Εξετάσεις Εξαμήνου Κατάρτισης κάθε Δ.Ι.Ε.Κ. του Ο.Ε.Ε.Κ. και κάθε Ι.Ι.Ε.Κ.. Προϋπόθεση χορήγησης είναι ο ΓΜΟΒ τουλάχιστον 15 και η επιτυχής περάτωση όλων των μαθημάτων του εξαμήνου κατάρτισης κατά την πρώτη συμμετοχή στις τελικές εξετάσεις (Φ.Ε.Κ.Β1294,30/06/2009:16293-16296).

«(...) η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων δια βίου μάθησης και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της δια βίου μάθησης με την απασχόληση, η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη.

2. Με τον παρόντα νόμο ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν τη δια βίου μάθηση πέραν του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τα θέματα που αφορούν τις δράσεις δια βίου μάθησης των φορέων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η άτυπη μάθηση διέπεται από τις διατάξεις του παρόντος νόμου μόνο κατά το μέρος που αφορά την αναγνώριση και πιστοποίηση των αποτελεσμάτων της.

3. Ειδικότερα, στόχοι του παρόντος νόμου είναι: (...) γ) η ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ως δύο ισότιμων πυλώνων της δια βίου μάθησης, (...) ε) η διασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης των ατόμων και ιδιαίτερα των μελών κοινωνικά ευπαθών και ευάλωτων ομάδων σε όλες τις δράσεις κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, στ) η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, ζ) η δημιουργία συνεκτικού εθνικού πλαισίου αξιολόγησης και πιστοποίησης για όλες τις μορφές κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και η) η συγκρότηση ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων» (Φ.Ε.Κ.Α163,21/09/2010:3401).

Όροι που εισάγονται είναι αυτοί των εισροών και εκροών πόρων, των κλαδικών προσόντων, του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης, και οι εναλλακτικές διαδρομές (paths). Στον ορισμό της Δια Βίου Μάθησης προστίθενται η Τυπική και Μη Τυπική Εκπαίδευση, αλλά και η Άτυπη Μάθηση. Στην διάκριση Εκπαίδευσης-Κατάρτισης, προστίθεται η διάκριση εκπαίδευσης-μάθησης.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> «Για την εφαρμογή του παρόντος νόμου, νοούνται ως:

1. **Δια βίου μάθηση**»: 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. 2. **Τυπική εκπαίδευση**»: Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

3. **Τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα**»: Το σύστημα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. 4. **Μη τυπική εκπαίδευση**»: Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

[Αρα, τα Δ.Ι.Ε.Κ. εντάσσονται στην Μη Τυπική Εκπαίδευση]. 5. **Άτυπη μάθηση**»: Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων

Το 2006 είχε παρουσιαστεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ). Η σύσταση περιγράφει ένα γενικό πλαίσιο για την σύγκριση των επαγγελματικών προσόντων και των επιπέδων προσόντων, που θα διευκολύνει την γεωγραφική κινητικότητα, την κινητικότητα στην αγορά εργασίας και στην δια βίου μάθηση. Ο πυρήνας του αποτελείται από 8 επίπεδα επαγγελματικών προσόντων, τα οποία περιγράφονται μέσω των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα κράτη μέλη κλήθηκαν να προσαρμόσουν τα εθνικά επίπεδα επαγγελματικών προσόντων στο ουδέτερο σημείο αναφοράς, με στόχο να ξεκινήσει η υλοποίηση το 2008 και να έχει ολοκληρωθεί έως το 2012 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008:3). Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΠΕΠ) περιλαμβάνει σήμερα 8 επίπεδα αναφοράς, τα οποία καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα των προσόντων από την υποχρεωτική εκπαίδευση έως και την ανώτατη εκπαίδευση. Η καινοτομία έγκειται στο ότι πέραν της κλασικής εκπαιδευτικής διαδρομής αναγνωρίζονται και προσόντα που αποκτήθηκαν από τη Μη Τυπική Εκπαίδευση (π.χ. αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση) και την Άτυπη Μάθηση (π.χ. επαγγελματική εμπειρία).<sup>21</sup>

Ο ΟΕΕΚ εν συνεχεία καταργείται. *Φορείς Διοίκησης* της Δια Βίου Μάθησης είναι πλέον η *Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης* (ΓΓΔΒΜ), οι αρμόδιες υπηρεσιακές μονάδες των Περιφερειών και των Δήμων, το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.), το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.), το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.). Στους *Φορείς Παροχής Υπηρεσιών* Δια Βίου Μάθησης, πρωτίστως αναφέρονται τα Δ.Ι.Ε.Κ. και, μεταξύ άλλων, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.ΔΕ.ΚΕ.) και το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας. Στις βασικές λειτουργίες της ΓΓΔΒΜ είναι και η Αρχική και η Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (Φ.Ε.Κ.Α163,21/09/2010:3403). Για την υποβοήθηση του σχεδιασμού και τον συντονισμό της εφαρμογής της πολιτικής δια βίου μάθησης προβλέπεται η σύγκλιση από τον Υπουργό Παιδείας τουλάχιστον μια φορά ετησίως *Συνόδου Δια Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση*, η οποία θα οργανώνει τον κοινωνικό διάλογο σχετικά με τις αναπτυξιακές κατευθύνσεις και τις κοινωνικές ανάγκες, τα προγράμματα και τα μέτρα

---

εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του) (Φ.Ε.Κ.Α163,21/09/2010:3401-3402).

<sup>21</sup> Για την περιγραφή κάθε Επιπέδου, στο: <http://www.nqf.gov.gr/ΑρχικήΣελίδα/tabid/36/Default.aspx>

πολιτικής της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα. Στην σύνοδο θα συμμετέχουν οι Πρόεδροι των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εργοδοτών (Σ.Ε.Β., Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε., Ε.Σ.Ε.Ε.), της Γ.Σ.Ε.Ε., της Α.Δ.Ε.Δ.Υ., της Ε.Σ.Α.μεΑ., της Ένωσης Περιφερειών και της Κεντρικής Ένωσης Δήμων Ελλάδας» (Φ.Ε.Κ.Α163,21/09/2010:3405). Το Άρθρο 12 του Ν.3879/2010 αφορά αποκλειστικά τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης :

«1. Τα Ι.Ε.Κ. είναι νομικά πρόσωπα ή λειτουργούν στο πλαίσιο νομικών προσώπων, τα οποία έχουν κάποια από τις μορφές που προβλέπονται από την εθνική ή την κοινοτική νομοθεσία και σκοπό την παροχή υπηρεσιών αρχικής ή συμπληρωματικής επαγγελματικής κατάρτισης (...) εφαρμόζουν πιστοποιημένα προγράμματα αρχικής ή συμπληρωματικής επαγγελματικής κατάρτισης που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγελματικά περιγράμματα, εφόσον υπάρχουν, και χρησιμοποιούν εκπαιδευτές με ανάλογες γνώσεις ή και εμπειρία.

2. Τα δημόσια Ι.Ε.Κ. (...) μεταφέρονται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Τα Ι.Ε.Κ. που έχουν ιδρυθεί (...) από άλλα Υπουργεία ή νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου εποπτεύονται ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, ενώ ως προς την οργάνωση και λειτουργία από τους φορείς οι οποίοι τα συνέστησαν. [...] (Φ.Ε.Κ.Α163,21/09/2010:3412-3413).

Τα Δ.Ι.Ε.Κ. μετά την κατάργηση του ΟΕΕΚ ανατέθηκαν για βραχύ χρονικό διάστημα στο Ι.ΔΕ.ΚΕ.. Περίληθαν τελικώς στην αρμοδιότητα της ΓΓΔΒΜ, η οποία έχει ως αποστολή «να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της δια βίου μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει τους φορείς της. Με απόφαση του Περιφερειακού Συμβουλίου επανέρχεται με όνομα διαφορετικό η «Περιφερειακή Επιτροπή Επαγγελματικής Κατάρτισης».<sup>22</sup> Πριν την λήξη του 2010 συγκροτείται το Διοικητικό Συμβούλιο του *Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων* (Ε.Ο.Π.Π.).<sup>23</sup> Καθορίζονται οι αρμοδιότητες της *Διεύθυνσης Δια Βίου Μάθησης, Απασχόλησης, Εμπορίου και Τουρισμού* (Φ.Ε.Κ.1<sup>ο</sup> 222, 27/12/2010:4604). Στο *Τμήμα Δια Βίου Μάθησης και Παιδείας* υπάγονται κυρίως

<sup>22</sup> Στις αρμοδιότητές της είναι η «διατύπωση εισηγήσεων στο Περιφερειακό Συμβούλιο για θέματα Επαγγελματικής Κατάρτισης και σύνδεσής της με την αγορά εργασίας και ιδίως για τη διερεύνηση και εκτίμηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της αγοράς εργασίας της Περιφέρειας και την ιεράρχηση των επαγγελματικών ειδικοτήτων που πρέπει να λειτουργήσουν στα Ι.Ε.Κ., στα Κ.Ε.Κ. και γενικότερα στις σχολές επαγγελματικής κατάρτισης. Οι σχετικές αποφάσεις του Περιφερειακού Συμβουλίου λαμβάνονται υπόψη κατά την εκπόνηση του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης και του περιφερειακού προγράμματος δια βίου μάθησης (...). Στην Επιτροπή αυτή συμμετέχουν εκπρόσωποι των αντιπροσωπευτικών οργανώσεων εργαζομένων και εργοδοτών και των λοιπών κοινωνικών φορέων που αντιστοιχούν στους αναπτυξιακούς τομείς της Περιφέρειας, εκπρόσωπος της αντίστοιχης Περιφερειακής Ένωσης Δήμων και εκπρόσωπος των Κ.Π.Α. της Περιφέρειας που ορίζεται από τον Ο.Α.Ε.Δ.» (Φ.Ε.Κ.Α163,21/09/2010:3408).

<sup>23</sup> Φ.Ε.Κ., *Τέχνος Υπαλλήλων Ειδικών Θέσεων και Οργάνων Διοίκησης Φορέων του Δημόσιου Τομέα και Ευρύτερου Δημόσιου Τομέα*, Αρ.405,21/12/2010:2613-2614.

αρμοδιότητες που αφορούν στην πέραν του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος διαβίου μάθηση.<sup>24</sup>

Το 2011 ρυθμίζονται οι κανονισμοί εξετάσεων και πιστοποίησης. Οι εξετάσεις έχουν δύο σκέλη (θεωρητικό και πρακτικό) και το ύψος των εξετάστρων επαφίεται σε απόφαση του Ε.Ο.Π.Π.. (Φ.Ε.Κ. Δεύτερο 725, 03/05/2011). Το ύψος των εξετάστρων ορίζεται σε 44 ευρώ για κάθε είδος εξέτασης (Φ.Ε.Κ. Τεύχος Δεύτερο, Αρ.792,10/05/2011). Με τον Νόμο 3966/2011 ιδρύεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το «Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» μετονομάζεται σε «Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων» (Φ.Ε.Κ. Τεύχος Πρώτο, Αρ.118,24/05/2011).

Ενημερωτική Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας (24.10.2011/1133) απευθύνεται ταυτόχρονα προς τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.), τον «Οργανισμό Τουριστικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ. του Ο.Τ.Ε.Κ.), την «Σιβιτανίδειο Δημόσια Σχολή Τεχνών & Επαγγελμάτων (Ι.Ε.Κ. Σιβιτανίδειου) και τα Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ι.Ε.Κ.). Θέμα της, η έναρξη του Προγράμματος για την χορήγηση «Επιταγής Αρχικής Κατάρτισης» (Voucher)<sup>25</sup>, η οποία μέχρι τα τέλη του Εαρινού Εξαμήνου 2012 δεν είχε αποδοθεί στους δικαιούχους.

---

<sup>24</sup> Μεταξύ άλλων, «ββ. Η υποστήριξη των συλλογικών οργάνων της Περιφέρειας στην έρευνα της αγοράς εργασίας της Περιφέρειας, την ιεράρχηση των ειδικοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης που πρέπει να λειτουργήσουν στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), (...) και γενικότερα στις σχολές επαγγελματικής κατάρτισης και τη σύνδεση της παρεχόμενης επαγγελματικής κατάρτισης με τις αναπτυξιακές ανάγκες και δυνατότητες της Περιφέρειας. βγ. Η διοικητική υποστήριξη της λειτουργίας και διαχείρισης των δημοσίων Ι.Ε.Κ. που υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, στο πλαίσιο σχετικών προγραμματικών συμβάσεων που υπογράφονται από την Περιφέρεια κατά τις διατάξεις του νόμου, και της λειτουργίας και διαχείρισης των Κ.Ε.Κ. της περιφέρειας» (Φ.Ε.Κ.1° 222,27/12/2010:4605).

<sup>25</sup> Η σχετική ανακοίνωση στο: <http://www.voucher-iek-ggdvm.gr/>

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### Τα Δ.Ι.Ε.Κ. σήμερα: πολιτικές Κατάρτισης και τρέχοντα Κοινοτικά Προγράμματα

---

Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, όπως περιγράφεται στο Άρθρο 26 της *Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, είναι μέρος της σύνολης εκπαιδευτικής διαδικασίας, και συμπεριλαμβάνεται στον όρο «εκπαίδευση», όπως προβλέπεται από τον *Κανονισμό και την Σύσταση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση*. Η Σύσταση της Unesco (2001) για την *Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα* αναφέρεται σε κάθε μορφή και τομέα της εκπαίδευσης τεχνικής και επαγγελματικής φύσης, που προσφέρεται υπό την αιγίδα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, δημοσίων αρχών και ιδιωτικών φορέων ή κάθε άλλης μορφής οργάνωσης της Εκπαίδευσης - τυπικής ή άτυπης - με στόχο την εξασφάλιση ότι όλα τα μέλη της κοινότητας έχουν πρόσβαση στις διαδρομές της Δια Βίου Μάθησης. Η Unesco συνιστά η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση να ξεκινά με μία ευρεία βάση, η οποία διευκολύνει την οριζόντια και κάθετη συνάρθρωση εντός του Εκπαιδευτικού Συστήματος, αλλά και μεταξύ Σχολείου και αγοράς εργασίας, συμβάλλοντας έτσι στην άμβλυνση των κάθε μορφής διακρίσεων (UNESCO Recommendation, 2001).

#### 6.1. ΟΟΣΑ: *Learning for Jobs*

Το 2010, μετά από αξιολογήσεις σε 17 χώρες ανά τον κόσμο, ο ΟΟΣΑ εξέδωσε το *Learning for Jobs* στο οποίο μεταξύ άλλων εξετάζονται ζητήματα σχετικά με την απασχόληση και την επανεξέταση της Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Τα «συμπεράσματα» και το «πολιτικό μήνυμα» του ΟΟΣΑ δημοσιεύθηκαν το 2009 και παρουσιάζονται επιγραμματικά:

- **Διαπιστώσεις:** Η Ε.Ε.Κ. έχει παραμεληθεί. Τα ισχυρά Προγράμματα Κατάρτισης ενισχύουν την ανταγωνιστικότητα, αλλά πολλά από αυτά δεν επιτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Από την επανεξέταση ενισχύεται η ανάγκη για μεταρρυθμίσεις που να γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ μάθησης και εργασίας. Η οικονομική κρίση δημιούργησε νέες πιέσεις.

- **Γιατί και πώς θα μπορούσαν οι κυβερνήσεις να ενισχύσουν την Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση:** Η δημόσια επένδυση στην Ε.Ε.Κ. έχει καλή οικονομική ανταποδοτικότητα. Στον 21<sup>ο</sup> αι. εκτός από τις αρχικές εργασιακές δεξιότητες, χρειάζονται και ευρύτερες γνωστικές ικανότητες και ικανότητες προσανατολισμού καριέρας. Η Ανώτερη Δευτεροβάθμια Κατάρτιση χρειάζεται συχνά να προετοιμάζει τους μαθητές, τόσο για δουλειά, όσο και για περαιτέρω εκπαίδευση, επειδή αρκετοί από αυτούς προσδοκούν να συνεχίσουν εισερχόμενοι στη Μεταδευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια. Γι' αυτό απαιτείται η συνεχής παρακολούθηση των βασικών δεξιοτήτων, ώστε να παρέχεται στήριξη σε όσους την χρειάζονται.
- **Συνάντηση της ΕΕΚ με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας:** Η πρόβλεψη για τα Προγράμματα Κατάρτισης πρέπει να συνεκτιμά τις απαιτήσεις των εργοδοτών και τις προτιμήσεις των σπουδαστών. Αλλά αυτή η ισορροπία συνεξαρτάται από την κρατική χρηματοδότηση, τους σπουδαστές και τους εργοδότες.
- **Επαγγελματικός Προσανατολισμός:** Γίνεται ολοένα δυσκολότερος και συνιστά πρόκληση, αλλά είναι τόσο περισσότερο απαραίτητος, όσο οι σταδιοδρομίες διαφοροποιούνται. Σε πολλές χώρες ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι ασθενής, ενώ θα πρέπει να είναι συνεκτικός, επαρκώς χρηματοδοτούμενος και εμπειρισταωμένος.
- **Αποτελεσματικότητα καθηγητών και εκπαιδευτών:** Θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με το σύγχρονο περιβάλλον εργασίας και όσοι επιβλέπουν ασκούμενους κατάλληλα προετοιμασμένοι.
- **Μάθηση στον χώρο εργασίας:** Όλα τα συστήματα πρέπει να επωφεληθούν τα μέγιστα από την μάθηση στην εργασία. Ο ποιοτικός της έλεγχος είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο ζήτημα. Η σύνδεση σπουδαστών-εργασίας επιτυγχάνεται με την χορήγηση κινήτρων.
- **Εργαλεία υποστήριξης Συστημάτων Ε.Ε.Κ.:** Η Ε.Ε.Κ. απαιτεί την συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερόμενων μερών, και πληροφόρηση που καθιστά τα συστήματα διαφανή. Χρειάζονται επίσης ισχυροί θεσμοί εκπροσώπησης των εργατικών ενώσεων και των ενδιαφερόντων των σπουδαστών. Τα Πλαίσια Προσόντων μπορούν να είναι χρήσιμα, όταν μπορούν να είναι συγκρίσιμα. Η τυποποίηση του συστήματος αξιολόγησης προσόντων της Ε.Ε.Κ. μπορεί να εγγυάται τα standards. Η τήρηση βάσης δεδομένων για τις «εκροές» [outcomes] της Ε.Ε.Κ. στην αγορά εργασίας είναι ζωτικής σημασίας.
- **Συστάσεις για την πολιτική:** Εν πρώτοις, πρόβλεψη σωστού μίγματος δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας. Μεταρρύθμιση στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό για την



παροχή καλά ενημερωμένων συμβουλών σταδιοδρομίας. Βεβαίωση ότι οι καθηγητές και οι εκπαιδευτές διαθέτουν καλή εργασιακή εμπειρία, παιδαγωγική και άλλη προετοιμασία. Απόλυτη αξιοποίηση της μάθησης στην εργασία. Υποστήριξη του Συστήματος Ε.Ε.Κ. για την διασφάλιση της πληροφόρησης των ενδιαφερόμενων μελών και της διαφάνειας (OECD, 2009. Learning for Jobs: Summary and Policy Messages).

## **6.2. Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Ενισχυμένη Συνεργασία στην Ε.Ε.Κ.**

Το 2002 δρομολογήθηκε *Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Ενισχυμένη Συνεργασία στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Διακήρυξη της Κοπεγχάγης* (Διαδικασία της Κοπεγχάγης), η οποία επανεξετάζεται κάθε δύο χρόνια. Στο *Ανακοινωθέν της Μπριζ*<sup>26</sup> (2010) καθορίστηκαν οι μακροπρόθεσμοι στρατηγικοί στόχοι της ΕΕ για την Ε.Ε.Κ. για την τρέχουσα δεκαετία (2011-2020).

Το «συνολικό όραμα» της ΕΕ για την Ε.Ε.Κ. ως το 2020 είναι να «να έχει ενισχυθεί η ελκυστικότητα, η χρησιμότητα, ο προσανατολισμός με γνώμονα τη σταδιοδρομία, την καινοτομία, την πρόσβαση και την ευελιξία των ευρωπαϊκών συστημάτων Ε.Ε.Κ. εν συγκρίσει με το 2010». Τα συστήματα Ε.Ε.Κ. θα πρέπει να συμβάλλουν τόσο στην αριστεία, όσο και στην δικαιοσύνη των συστημάτων δια βίου μάθησης. Αυτό θα επιτευχθεί προσφέροντας: «ελκυστική και χωρίς αποκλεισμούς ΕΕΚ (...) υψηλή ποιότητα ΕΕΚ (Α-ΕΕΚ) (...) προσιτή και προσανατολισμένη στη σταδιοδρομία συνεχή ΕΕΚ (Σ-ΕΕΚ) (...) ευέλικτα συστήματα ΕΕΚ (...) την προσφορά ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης, (...) και την δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κατάρτισης με διαφανή συστήματα προσόντων, και ουσιαστικά ενισχυμένες δυνατότητες για διακρατική κινητικότητα σπουδαστών και επαγγελματιών Ε.Ε.Κ.. Θα πρέπει επίσης να παρέχονται εύκολα προσιτές και εξαιρετικές υπηρεσίες δια βίου ενημέρωσης, επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής, οι οποίες θα σχηματίζουν ένα συνεκτικό δίκτυο, που θα επιτρέπει στους ευρωπαίους πολίτες να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να διαχειρίζονται τις μαθησιακές και επαγγελματικές τους σταδιοδρομίες πέραν των παραδοσιακών γνωρισμάτων σύμφωνα με το φύλλο» (Ανακοινωθέν της Μπριζ:6-7).

<sup>26</sup> Όπως αναφέρεται συνοπτικά το: «Ανακοινωθέν των ευρωπαϊών Υπουργών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, των ευρωπαϊκών κοινωνικών φορέων και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. (Συνεδρίαση της Μπριζ στις 7 Δεκεμβρίου 2010 για την επανεξέταση της στρατηγικής προσέγγισης και των προτεραιοτήτων της διαδικασίας της Κοπεγχάγης)».

Η ΕΕ συστήνει την διευκόλυνση της μετάβασης από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση στην εργασία, αλλά και μεταξύ θέσεων εργασίας. Η μετάβαση των αποφοίτων ΕΕΚ στην αγορά εργασίας ή σε περαιτέρω Εκπαίδευση και Κατάρτιση να αποτελεί αντικείμενο παρακολούθησης μέσω των εθνικών συστημάτων (Ανακοινωθέν της Μπριζ: 9,13). Τα κράτη μέλη θα πρέπει να αναπτύξουν ή να διατηρήσουν την Μεταδευτεροβάθμια/Ανώτερη ΕΕΚ σε επίπεδο ή ίσο με το επίπεδο 5 του ΕΠΕΠ, κατά περίπτωση, και να συμβάλουν στην επίτευξη του πρωταρχικού στόχου της ΕΕ. Δηλαδή, ως το 2020, να έχει αποφοιτήσει από την Τριτοβάθμια ή ισότιμη Εκπαίδευση το 40% του πληθυσμού. Να προωθούνται επίσης ευέλικτες δίοδοι μεταξύ της Ε.Ε.Κ., της Γενικής και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενισχύοντας την διαπερατότητα και τις διασυνδέσεις μεταξύ τους (Ανακοινωθέν της Μπριζ:13-14).

### **6.3. Το Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την Ε.Ε.Κ.**

Το *Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση* (ΕΕΚ/ECVET) είναι ένα εθελοντικό πλαίσιο περιγραφής προσόντων σε όρους μονάδων μέτρησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Προωθεί την κινητικότητα στην ευρωπαϊκή Ε.Ε.Κ. και την πρόσβαση στην Δια Βίου Εκπαίδευση για νέους και ενήλικους εκπαιδευόμενους. Στο πλαίσιο αυτό συστήθηκε στα κράτη μέλη της ΕΕ να δώσουν προτεραιότητα στις προπαρασκευαστικές του εργασίες από το 2012. Το 2009 ανακοινώθηκε και η έναρξη μελέτης για την ένταξη της επαγγελματικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης και κατάρτισης στα Επίπεδα 6-8. Σύμφωνα με τον Cedefop, «έχοντας έναν λόγο γι' αυτήν την επιλογή: τα Επίπεδα αυτά ήταν παραδοσιακά συνδεδεμένα με το Πανεπιστήμιο. Αυτήν την στιγμή υπάρχει αυξανόμενη χαλαρότητα μεταξύ ιδρυμάτων και τύπων πτυχίων στην Ανώτερη και Επαγγελματική Εκπαίδευση (εν μέρει, εξαιτίας της μεγαλύτερης αποδοχής των μαθησιακών αποτελεσμάτων). Στην πραγματικότητα, γίνεται προσπάθεια υπέρβασης μεταξύ ακαδημαϊκού και επαγγελματικού, η οποία έχει πάψει από καιρό να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα» (Cedefop, 2009).

Στην «επισκόπηση» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην *Eurypedia* διαβάζουμε ότι «ανάμεσα στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί η μετα-δευτεροβάθμια μη-τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εκπαίδευση παρέχεται από τα

Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK) (Vocational Training Institutes)<sup>27</sup> τα οποία προσφέρουν τυπική αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς επίσης και από ιδιωτικά Κέντρα Μετα-λυκειακής Εκπαίδευσης (KEME) (...) τα οποία ανήκουν στην άτυπη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι βεβαιώσεις, τα πιστοποιητικά σπουδών ή οποιασδήποτε άλλης ονομασίας βεβαίωση που χορηγούν τα KEME δεν είναι ισότιμα με τους τίτλους που χορηγούνται στο πλαίσιο του Ελληνικού συστήματος τυπικής εκπαίδευσης, όπως Πανεπιστήμια, ΤΕΙ και ΙΕΚ.»<sup>28</sup>

#### **6.4. Ευέλικτες δίοδοι για την ευελιξία και διαπερατότητα εντός και μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων**

Το Συμβούλιο της Ευρώπης σχετικά με την κοινωνική διάσταση της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης προτρέπει τα μέλη της ΕΕ, τα συστήματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης να κατοχυρώνουν τόσο την ισοτιμία όσο και την αριστεία και συγκεκριμένα:

- **Όσον αφορά την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:** να υπάρχουν πιο ευέλικτες και διαφοροποιημένες «οδοί μάθησης» που μπορούν να συμβάλουν στον συνδυασμό της με τις εργασιακές ή οικογενειακές δεσμεύσεις ενθαρρύνοντας την ευρύτερη συμμετοχή.

- **Όσον αφορά την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση:** Να αναπτυχθεί περαιτέρω η παροχή ΕΕΚ που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να βασίζονται στις δικές τους εξατομικευμένες πορείες. Να εξασφαλισθεί ότι τα συστήματα Ε.Ε.Κ. ενσωματώνονται καταλλήλως στα συνολικά Συστήματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Να αυξηθεί η ευελιξία και η διαπερατότητα των εκπαιδευτικών δίοδων, και να αρθούν τα εμπόδια στην συμμετοχή και στην κινητικότητα εντός, και μεταξύ των Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Να ενισχυθούν δράσεις καθοδήγησης/συμβουλευτικής και η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να στηριχθούν οι επιλογές

---

<sup>27</sup> Το σχετικό link» παραπέμπει στην παλαιά ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας, και εκείνη στον *Οδηγό Σπουδών για μετά το Λύκειο* (2001: 172-176), από την έκδοση του οποίου έχουν επέλθει τόσες αλλαγές στα Δ.Ι.Ε.Κ., ώστε δεν ανταποκρίνεται στην σημερινή πραγματικότητα. Στον τόμο για την *Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα* (Eurymdice, 2009/2010: 57-58), τα Δ.Ι.Ε.Κ. κατατάσσονται στην «Μετα-Δευτεροβάθμια μη-Ανώτατη Εκπαίδευση» και στο Επίπεδο 4 (ISCED 4), όταν το πτυχίο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατατάσσεται στο Επίπεδο 5 (ISCED 5). Στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, είναι το Επίπεδο 5 που «σχετίζεται με την ολοκλήρωση είτε Μετά-Δευτεροβάθμιου Προγράμματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, είτε "σύντομου κύκλου" Προγράμματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης», όταν «με τον πρώτο κύκλο προσόντων της Ανώτατης Εκπαίδευσης» σχετίζεται το Επίπεδο 6.

<sup>28</sup> «Ελλάδα. Επισκόπηση», στο: *Eurypedia. European Encyclopedia on National Educational Systems*, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/EI1%3%A1da:%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%83%CE%BA%CF%8C%CF%80%CE%B7%CF%83%CE%B7>

σταδιοδρομίας των σπουδαστών και η μετακίνηση εντός της Εκπαίδευσης ή η μετάβαση στην απασχόληση (Συμβούλιο της Ευρώπης (2010/C 135/2): 3,5,6,7). Μέχρι και αυτή την στιγμή, δυνατότητα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια από τα Δ.Ι.Ε.Κ. δεν δίνεται, και Κέντρο καθοδήγησης/συμβουλευτικής για τους καταρτιζόμενους δεν υπάρχει.

### **6.5. Generation N.E.E.T.s και Leonardo da Vinci**

Στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για την Ε.Ε.Κ. λαμβάνει χώρα το **Πρόγραμμα Leonardo da Vinci**,<sup>29</sup> το οποίο χρηματοδοτείται και υποστηρίζεται από το Πρόγραμμα για τη Δία Βίου Μάθηση της ΕΕ. Το Πρόγραμμα da Vinci χρηματοδοτεί projects με πρακτικό προσανατολισμό, και στόχο την ποιοτική βελτίωση των Συστημάτων Κατάρτισης, την αύξηση της ελκυστικότητας της Ε.Ε.Κ., την διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ χωρών για την ανταλλαγή καλών πρακτικών, και την διευκόλυνση της κινητικότητας και παροχής Ε.Ε.Κ. ειδικά στους νέους ανθρώπους. Ένα από τα project που υποστηρίζει το Πρόγραμμα da Vinci για την Ε.Ε.Κ. είναι το **The Moving Project**. Μία ιδιαίτερη δράση του για τους νέους ηλικίας 15/16-24 ετών, είναι το **Generation NEETs** (Not in Education Employment or Training).

Οι NEETs «διακρίνονται ως ξεκάθαρη κατηγορία νέων ανθρώπων οι οποίοι εμφανίζονται οικονομικά έως εντελώς αδρανείς και, δυνητικά, κοινωνικά απειλητικοί» (The Moving Project. Generation NEETS). Ο όρος αυτός τείνει να επικρατήσει στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών στην ΕΕ. Πρωτοεμφανίστηκε στην Μ.Βρετανία, η οποία, από την στιγμή που απομονώθηκε ως φαινόμενο, παρακολουθεί συστηματικά την εξέλιξή του στην επικράτειά της. Ο όρος θεωρείται μη ικανοποιητικός, επειδή ως επιθετικός προσδιορισμός μπορεί να είναι μειωτικός για έναν νέο και να τον στιγματίζει. Εντούτοις, χρησιμοποιείται ευρέως ως στατιστική κατηγορία και, εφόσον δεν έχει αντικατασταθεί, χρησιμοποιείται προς διευκόλυνση της συνεννόησης. Στην Αγγλία αφορά περισσότερους από 200.000 νέους ανθρώπους (Ενδεικτικά: Uk Department in Education, 2011; House of Commons. Children, Schools and Families Committee – Eight Report, 2009-2010). Οι νέοι αυτοί άνθρωποι νιώθουν αποκομμένοι από κάθε είδους

---

<sup>29</sup> Στην προσέγγιση του Leonardo da Vinci στην Ελλάδα, ιδιαίτερος μας βοήθησαν οι γνώσεις και εμπειρίες που μοιράστηκε μαζί μας ο κ. Δημήτρης Σουλιώτης, Διευθυντής Δ.Ι.Ε.Κ. Γλυφάδας, ο οποίος επί σειρά ετών δραστηριοποιείται για την υλοποίηση δράσεων στο πλαίσιο του. Τον ευχαριστούμε θερμά. Περισσότερες πληροφορίες, στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.). Στο: <http://www.iky.gr/IKY/portal/gr/default/MSGWindow?action=2&uri=/gr/socrates/davinci.html>

κοινωνικής δραστηριότητας, και συχνά απομονώνονται στον χώρο τους απορροφημένοι στις προσωπικές τους ενασχολήσεις (π.χ. κοινωνική e-δικτύωση). Διατείνονται ότι δεν έχουν κανένα κίνητρο, επειδή δεν βλέπουν κανένα μέλλον για τις ζωές τους. Η επίσημη επεξήγηση της ορολογίας αποσαφηνίζει ότι στην κατηγορία των NEETs εντάσσονται οι νέοι από 15-19 και σε κάποιες χώρες έως 24 ετών, οι οποίοι εγκατέλειψαν το Σχολείο, αλλά ούτε αποκαταστάθηκαν επαγγελματικά, ούτε συνέχισαν σε κάποιου είδους κατάρτιση. Η μελέτη του φαινομένου και η προσπάθεια κατανόησής του ξεκίνησε το 2009 και στο πλαίσιο του Προγράμματος da Vinci. Ο όρος NEETs ολοένα και περισσότερο τείνει να αντικατασταθεί από τον όρο *Χαμένη Γενιά*. (Leonardo da Vinci Program. Moving Project. Study “Understanding NEETs”:3).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, περισσότερο από το 1/3 των νέων Ευρωπαίων ηλικίας 15-24 ετών ανήκουν στους NEETs (δεδομένα 2009). 26% της ηλικιακής ομάδας 15-24 και 35% της ηλικιακής ομάδας 25-29 είναι άνεργοι για περισσότερο από 12 μήνες. Σύμφωνα με την Βρετανική *Υπηρεσία για τα Παιδιά, το Σχολείο και τις Οικογένειες*, κρίσιμο σημείο για την εξέλιξη των νέων ανθρώπων είναι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η διαρροή τους από το σύστημα στις ηλικίες μεταξύ 16-18 ετών είναι ένας κρίσιμος παράγοντας που προαναγγέλλει συνέπειες όπως η ανεργία, το χαμηλό εισόδημα, μητρότητα κατά την εφηβεία, κακή κατάσταση σωματικής υγείας, κατάθλιψη.<sup>30</sup>

Στην Ελλάδα, εν μέσω της σημερινής πολύπλευρης κρίσης, και όταν η φράση «δεν έχω κίνητρο, επειδή δεν βλέπω κανένα μέλλον για την ζωή μου» ακούγεται ολοένα και συχνότερα από τους νέους ανθρώπους, η «απομόνωση στον χώρο τους με networking» θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η μικρότερη συνέπεια. Το φαινόμενο πρέπει άμεσα, συστηματικά και αποτελεσματικά να απασχολήσει την Πολιτεία, εφόσον δύο κρίσιμοι δείκτες σηματοδοτούν την εμφάνισή του (η σχολική διαρροή και η νεανική ανεργία), οι οποίες έχουν ήδη φτάσει σε υψηλότερα επίπεδα: σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ το ποσοστό των παιδιών που εγκαταλείπουν πριν ολοκληρώσουν την Ανώτερη Δευτεροβάθμια φτάνει στο 25% και η διαρροή θεωρείται σχεδόν βέβαιη για όσους έχουν επιλέξει την δευτεροβάθμια Τεχνολογική Κατεύθυνση. Σύμφωνα με το Δελτίο Τύπου της ΕΛ.ΣΤΑΤ. (09/02/2012) και για έρευνα που διεξήχθη τον Νοέμβριο του 2011, η ανεργία στους

---

<sup>30</sup> Στο: <http://www.movingproject.eu/generation-neets.php>

νέους ηλικίας 15-24 έφτασε στο 48%. Δηλαδή, το 48% των νέων 15-24 ετών στην Ελλάδα σήμερα πληρούν ήδη την μία από τις δύο προϋποθέσεις για να χαρακτηριστούν ως NEETs. Αν τα ελληνικά δεδομένα τοποθετηθούν προς εξέταση στα ευρωπαϊκά;

Σε έρευνα του Cedefop τον Φεβρουάριο του 2010 για την «πρόβλεψη των μελλοντικών αναγκών δεξιοτήτων μέχρι το 2020 (...) [σημειώνεται ότι] θα υπάρξουν 15,6 εκατ. νέες θέσεις στην ΕΕ για τους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και 3,7 εκατ. νέες θέσεις για τους αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, θα υπάρξει μείωση 12 εκατ. θέσεων εργασίας για τα άτομα χωρίς ή με χαμηλά προσόντα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακοίνωση 09/06/2010:1 – υποσ.:3). Συνυπολογίζοντας την κάθετη πτώση του βιοτικού επιπέδου, η οποία θα συρρικνώσει περισσότερο τις ευκαιρίες πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή/και στην Ε.Ε.Κ. και περισσότερο για τα παιδιά που προέρχονται από ασθενή κοινωνικά στρώματα, ακόμη και αν καταφέρουν να ολοκληρώσουν την Ανώτερη Δευτεροβάθμια, το 48% των νέων στην Ελλάδα δεν είναι απλώς δυνητικά NEETs, αλλά προσεγγίζουν επικίνδυνα προς τον εναλλακτικό όρο για τους NEETs, στον όρο: *Χαμένη Γενιά*. Ο όρος NEETs μόλις εισάγεται στα ελληνικά δεδομένα. Μία προσέγγιση είναι των Παπαδάκη, Χουρδάκη και Καμέκη (2011), και η σχετική ανακοίνωση του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (06/08/2010).<sup>31</sup>

Τα Δ.Ι.Ε.Κ. καλούνται να συνδράμουν την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών. Τους παρέχεται η δυνατότητα; Στο ερώτημα αυτό και μεταξύ άλλων, απαντούν τα κεφάλαια που ακολουθούν.

---

<sup>31</sup> Στο: <http://www.kanep-gsee.gr/programmata-dia-bioy-ekpaideyshs/41-synergasia-praksh-i-synergatika-erga-mikrhs-kai-mesaias-klimakas/>

---

## **Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>**

**Τα Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω, Γαλατσίου και Γλυφάδας.**

**Η επιλογή της Συνέντευξης**

**και η κατασκευή του Οδηγού των Προσωπικών Ημιδομημένων Συνεντεύξεων**

---

Σε κάθε ένα από τα Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω, Γαλατσίου και Γλυφάδας πραγματοποιήθηκαν 2-3 επισκέψεις κατόπιν επικοινωνίας και με την σύμφωνη γνώμη των Διευθυντών των ιδρυμάτων. Οι παρατηρήσεις ξεκίνησαν από τα γενικά χαρακτηριστικά και την περιοχή στην οποία βρίσκεται κάθε Δ.Ι.Ε.Κ., την εξωτερική όψη και την κατάσταση του εσωτερικού των εγκαταστάσεων, τις αίθουσες διδασκαλίας, τον αύλειο χώρο. Περάσαμε στο διοικητικό μέρος της λειτουργίας των ιδρυμάτων με την υποδοχή και είσοδό μας στα γραφεία της Διεύθυνσης και της Γραμματείας κάθε ιδρύματος. Προχωρήσαμε με την υποδοχή και είσοδό μας στις Τάξεις εννέα συνολικά Τμημάτων/Ειδικοτήτων εν ώρα διδασκαλίας (3 ειδικότητες/ίδρυμα). Εδώ, περιοριζόμαστε στις κυριότερες παρατηρήσεις, με έμφαση σε όσες δείχνουν μεγάλες ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ των ιδρυμάτων.

### **7.1. Οι Δήμοι Αιγάλεω, Γαλατσίου και Γλυφάδας**

Η επισκόπηση έδειξε ότι η ποιοτική διαβάθμιση των σχολείων είναι ανάλογη και της γεωγραφικής περιοχής στην οποία καθένα βρίσκεται, με έμφαση στην υποβάθμιση των σχολείων στις αγροτικές περιοχές (Mills και Galeb, 2010; Pini, Price, Robin και McDonald, 2010). Αλλά κάθε Δ.Ι.Ε.Κ. και της Αττικής, εντός της οποίας περιορίζεται η μελέτη μας, φιλοξενεί καταρτιζόμενους οι οποίοι προέρχονται από πολλές διαφορετικές περιοχές, ακόμη και από άλλες Περιφέρειες. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να υποτεθεί ότι στο Δ.Ι.Ε.Κ. Γλυφάδας, η οποία θεωρείται μία «καλή» περιοχή, φοιτούν καταρτιζόμενοι ευκατάστατοι (και με ό,τι αυτό θα συνεπαγόταν). Ωστε τα χαρακτηριστικά της περιοχής δεν μπορούν να αποδοθούν στους καταρτιζόμενους, αλλά και δεν θα έπρεπε να τίθεται ζήτημα διαβάθμισης των ιδρυμάτων, εφόσον κανένα δεν βρίσκεται σε αγροτική περιοχή. Ο Μαλούτας (1992) ωστόσο επισημαίνει ότι οι ποιοτικές διαβαθμίσεις είναι ανάλογες και της θέσης που βρίσκεται ένα ίδρυμα εντός του αστικού ιστού:

«Η ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών από τα μέσα συλλογικής κατανάλωσης είναι συχνά συνάρτηση της θέσης τους. Αν για ορισμένα μέσα συλλογικής κατανάλωσης είναι, περίπου, δεδομένο ότι η διάκριση δημόσιο/ιδιωτικό παραπέμπει και σε ποιοτική διαφοροποίηση υπέρ του δεύτερου (υπάρχουν και ορισμένες εξαιρέσεις), το ίδιο συμβαίνει συχνά και ανάλογα με τη θέση των μέσων αυτών στον αστικό ιστό (...). Η διαφοροποίηση της ποιότητας των ιδιωτικών μέσων κατανάλωσης συναρτάται με το ότι οι διαφορετικές τοποθεσίες παραπέμπουν σε πληθυσμούς με διαφορετικές καταναλωτικές δυνατότητες (...). Το «παράδοξο», όμως, είναι ότι το ίδιο συμβαίνει συχνά και με τα δημόσια μέσα κατανάλωσης. Έτσι, (...) τα δημόσια σχολεία μιας περιοχής με «καλά» ιδιωτικά σχολεία τείνουν να είναι «καλύτερα» από το μέσο όρο των δημόσιων σχολείων. [...] Έτσι, σε περιοχές εργατικών, για παράδειγμα πληθυσμών, η απουσία «επιλέκτων σχολείων» δεν συγκαταλέγεται στις βασικές ελλείψεις των δικτύων κατανάλωσης. Παράλληλα, σε περιοχές υψηλών κοινωνικο-επαγγελματικών στρωμάτων, η έλλειψη τεχνικών και επαγγελματικών σχολών θα μπορούσε να θεωρηθεί ακόμη και αυτονόητη» (Μαλούτας, 1992:400-401).

Στην δική μας περίπτωση πρόκειται για τρεις ποιοτικά διαβαθμισμένες περιοχές στις οποίες λειτουργεί Δ.Ι.Ε.Κ.. Με βάση τις παρατηρήσεις μας, φαίνεται ότι τα χαρακτηριστικά των περιοχών/Δήμων σχετίζονται με την αρχιτεκτονική, την κατάσταση των εγκαταστάσεων και τον εξοπλισμό κάθε Δ.Ι.Ε.Κ.. Ωστε δύο λόγια για τις περιοχές που φιλοξενούν τα τρία ιδρύματα που επιλέξαμε για την μελέτη μας, θεωρείται χρήσιμο να σημειωθούν. Δικαιολογούν επίσης την επιλογή των συγκεκριμένων περιοχών με τρία βασικά κριτήρια: διασπορά (εντός Αττικής), ποιοτική διαβάθμιση και προσβασιμότητα.

- **Ο Δήμος Αιγάλεω** «(...) βρίσκεται στην Δυτική περιοχή του Πολεοδομικού Συγκροτήματος των Αθηνών [...] Η έκταση του μη νομοθετημένου τμήματος (...) αφορά την περιοχή του Ελαιώνα το μεγαλύτερο μέρος της οποίας καταλαμβάνεται από μεγάλες εγκαταστάσεις βιομηχανιών και βιοτεχνιών [...] η επίσημη απογραφή της Στατιστικής Επετηρίδας για το 1991 εκτιμά πληθυσμό 79.560 κατοίκων, ενώ αντίθετα τα Στατιστικά δελτία καταναλωτών ΔΕΗ για το 1989 εκτιμούν πληθυσμό 107.715 κατοίκων. (...) εμφανίζει όχι μόνο μεγάλη διασπορά χρήσεων αλλά και μεγάλη διασπορά κέντρων τα οποία εξακολουθούν να αναπτύσσονται. Σε αντίθεση με τους ελλείψεις ελεύθερους χώρους και τον κοινωνικό εξοπλισμό, (...), διαθέτει μια συγκέντρωση εμπορίου, το οποίο είναι διάσπαρτο και πολλές φορές υπερβαίνει το αναγκαίο και επιθυμητό μέτρο. [...] Δημιουργημένα από τις ίδιες τις ανάγκες της πόλης και του πληθυσμού της αλλά και από απαιτήσεις της σύγχρονης πόλης (...), **τα προβλήματα της πόλης του Αιγάλεω αφορούν:** Βιομηχανική περιοχή χωρίς οργανωμένο πολεοδομικό σχεδιασμό στην πράξη. Έντονα Περιβαλλοντικά προβλήματα



λόγω της ύπαρξης της βιομηχανικής περιοχής και των δύο εθνικών οδών που διαπερνούν την πόλη. Οικιστική Ζώνη με χρήσεις ασύμβατες στην κατοικία. Σημειακά ιδιαίτερα υποβαθμισμένες περιοχές κατοικίας. Εμπορικό κέντρο που εξυπηρετεί και γειτονικούς Δήμους με συνέπεια την κυκλοφοριακή συμφόρηση. Μικροί κοινόχρηστοι χώροι με μεγάλη διασπορά. Υψηλοί δείκτες ανεργίας. Έλλειμμα κοινωνικού εξοπλισμού [...] Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης, είναι εμφανής η υψηλή αναλογία ατόμων χωρίς καμία τυπική εκπαίδευση, παράλληλα με την αναλογία ατόμων ανώτατου και ανώτερου εκπαιδευτικού επιπέδου».<sup>32</sup>

- **Ο Δήμος Γαλατσίου** «Γεωγραφικά ανήκει στα βόρεια προάστια αν και με την συνεχόμενη επέκταση της Αθήνας, το Γαλάτσι βρίσκεται πλέον στο κέντρο της πόλης. Είναι από τις περιοχές της πρωτεύουσας με το μεγαλύτερο ποσοστό πρασίνου αλλά και μια από τις πιο πυκνοκατοικημένες ταυτόχρονα. [...] Ξεδιπλώνεται στους πρόποδες του λόφου Τουρκοβούνια που είναι ο υψηλότερος της Αθήνας. Διοικητικά υπάγεται στην νομαρχία Αθηνών. Με πραγματικό πληθυσμό 58.042 κατοίκους (ΕΣΥΕ, Απογραφή 2001) βρίσκεται στην 16η θέση από πλευράς πληθυσμού μεταξύ των δήμων της Νομαρχίας Αθηνών, ενώ είναι ο 6ος πιο πυκνοκατοικημένος δήμος με 14.416,8 κατοίκους ανά τ.χλμ.[...] πολεοδομικά η πόλη του Γαλατσίου έχει αγγίξει τα όρια της και δεν επεκτείνεται [...] Ο πραγματικός πληθυσμός του δήμου Γαλατσίου σύμφωνα με στοιχεία της απογραφής πληθυσμού της ΕΣΥΕ το 2001 αντιστοιχεί στο 2,18% του πληθυσμού του Νομού (2.664.776 κατοίκους).».<sup>33</sup>

- **Ο Δήμος Γλυφάδας.** «Η Γλυφάδα, έδρα του ομώνυμου δήμου, είναι παραλιακό προάστιο, παρά την Άκρα Πούντα του Σαρωνικού, (...). Από την Αθήνα απέχει περίπου 14 χλμ. (...). Ανήκει στην περιφέρεια Αττικής και στη Νομαρχία Αθηνών. [...] Σήμερα, η Γλυφάδα διασχίζεται από τη Λεωφόρο Βουλιαγμένης που τη χωρίζει (ή και την ενώνει) σε Άνω και Κάτω Γλυφάδα. Η Κάτω είναι πολύβουη, έχει το εμπορικό κέντρο, έχει χώρους διασκέδασης, είναι εφάμιλλη σύγχρονης πόλης. (...) με καλή συγκοινωνία και ωραία παραλία, με τέσσερις μαρίνες ελλιμενισμού, με Γκολφ, με γήπεδο ποδοσφαίρου, με κολυμβητήρια με γήπεδα τένις και μπάσκετ. (...) Και η Άνω Γλυφάδα που είναι πιο ήσυχη, με γειτονιές αλλά και με μονοκατοικίες, μακριά από τη μεγάλη κίνηση, κοντά στον Ύμηττό. Στα νερά του Σαρωνικού που τότε ήταν πεντακάθαρα ιδρύθηκε η “Ριβιέρα

<sup>32</sup> Από την επίσημη ιστοσελίδα του Δήμου Αιγάλεω, στο: <http://www.aigaleo.gr/>

<sup>33</sup> Από την επίσημη ιστοσελίδα του Δήμου Γαλατσίου, στο: <http://www.galatsi.gov.gr/web/guest/home>

της Ανατολής” όπως την ονομάζει ο κ. Θωμάς Δρίκος, στο λεύκωμά του *Γλυφάδα*.<sup>34</sup> «Σήμερα η Γλυφάδα αποτελεί ένα ευχάριστο τουριστικό θέρετρο και προσφέρει όλες τις σύγχρονες δυνατότητες. Το Κολυμβητήριο, το Golf και η περιοχή Άγιος Νικόλαος είναι από τις ακριβότερες περιοχές και έχουν υψηλή ζήτηση κυρίως για μεγάλες κατοικίες, ενώ συνολικά η Γλυφάδα θεωρείται από τις περιοχές της Ελλάδας με τις υψηλότερες αντικειμενικές αξίες» (Μιχόπουλος, 2009:71).

## 7.2. Τα Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω, Γαλατσίου και Γλυφάδας: ειδικότητες και εγκαταστάσεις

- Το Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω στεγάζεται στις εγκαταστάσεις τους πρώην Πολυκλαδικού Λυκείου της περιοχής και θυμίζει «campus». Ένα κεντρικό κτίριο στεγάζει τις διοικητικές υπηρεσίες του, ενώ οι αίθουσες διδασκαλίας και τα (όσα υπάρχουν) εργαστήρια βρίσκονται σε διαφορετικά κτίρια της ίδιας έκτασης. Τα σημάδια έλλειψης συντήρησης των εξωτερικών χώρων/κήπων και της φθοράς των κτιρίων είναι εμφανή, με σημαντικότερο πρόβλημα αυτό της υγρασίας. “Συνορεύει” με τις εκτάσεις των Τ.Ε.Ι. Πειραιά και του συγκροτήματος εργατικών κατοικιών του Αιγάλεω.

Το «Φθινοπωρινό Εξάμηνο 2011» ή «Εξάμηνο 2011B»,<sup>35</sup> το Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω είχε 276 καταρτιζόμενους και λειτούργησαν τα παρακάτω νέα Τμήματα/ Ειδικότητα:

Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω	Ειδικότητες	Εξάμηνο Ειδ/τας	Νέα Τμήματα	Καταρ/μενοι
1.	ΕΙΔΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟΥ ΛΟΓΙΣΤΗΡΙΟΥ	A	1	28
2.	ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ	A	1	25
3.	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ ΟΧΗΜΑΤΩΝ	A και Γ	2 και 1	56 και 25
4.	ΤΕΧΝΙΤΗΣ ΠΕΡΙΠΟΙΗΣΗΣ ΝΥΧΙΩΝ	A	1	23
5.	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΜΑΚΙΓΙΑΖ	Γ	1	21
6.	ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΣΥΣΚΕΥΩΝ ΑΚΤΙΝΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	Γ	1	26

<sup>34</sup> Από την επίσημη ιστοσελίδα του Δήμου Γλυφάδας, στο:

<http://www.glyfada.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=217>

<sup>35</sup> Τα δεδομένα για τις ειδικότητες και τα Τμήματα που λειτούργησαν στα Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω, Γαλατσίου και Γλυφάδας κατά το Εξάμηνο 2011B προέρχονται από την Γ.Γ.Δ.Β.Μ..

7.	ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ	Δ	1	26
8.	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΝΕΛΚΥΣΤΗΡΩΝ	Γ	1	25
9.	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΦΑΝΟΠΟΪΑΣ ΚΑΙ ΒΑΦΗΣ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ ΟΧΗΜΑΤΩΝ	Γ	1	21

- Το Δ.Ι.Ε.Κ. Γαλατσίου στεγάζεται στο τεραστίων διαστάσεων και πληθυσμού Σχολικό Συγκρότημα της Γκράβας, το οποίο αποτελείται από διαφορετικά, ενωμένα μεταξύ τους κτίρια, τα οποία περικλείουν ένα (τουλάχιστον) οικοδομικό τετράγωνο. Τα γραφεία της Διεύθυνσης και της Γραμματείας βρίσκονται στον 1<sup>ο</sup> όροφο κάποιου κτιρίου και ο χώρος τους είναι περιορισμένος. Μία ιδιοκατασκευή χωρίζει την Γραμματεία στα δύο, και ξεχωρίζει από αυτήν το Γραφείο του Υποδιευθυντή. Με εξαίρεση τις ασυνήθιστα μεγάλες διαστάσεις τους, οι εγκαταστάσεις στο σύνολό τους παρουσιάζουν την τυπική εικόνα και έντονη «αίσθηση Σχολείου».

Το «Φθινοπωρινό Εξάμηνο 2011» ή «Εξάμηνο 2011B», το Δ.Ι.Ε.Κ. Γαλατσίου είχε 187 καταρτιζόμενους και λειτούργησαν τα παρακάτω νέα Τμήματα/ Ειδικότητα:

Δ.Ι.Ε.Κ. Γαλατσίου	Ειδικότητες	Εξάμηνο Ειδ/τας	Νέα Τμήματα	Καταρ/μενοι
1.	ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ	Α	1	21
2.	ΕΙΔΙΚΟΣ ΕΝΔΥΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΗΣ ΜΟΔΑΣ	Α και Γ	2	21 και 15
3.	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	Α	1	23
4.	ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΟΥ ΓΡΑΦΕΙΟΥ	Α	1	23
5.	ΕΙΔΙΚΟΣ ΕΝΔΥΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΗΣ ΜΟΔΑΣ	Γ	1	15
6.	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΜΑΚΙΓΙΑΖ	Γ	1	13
7.	ΚΟΜΜΩΤΗΣ - ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΠΕΡΙΠΟΙΗΣΗΣ ΚΟΜΗΣ	Δ	1	12

8.	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΤΡΑΥΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ	Γ	1	25
9.	ΣΧΕΔΙΑΣΤΗΣ ΜΕΣΩ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ Η/Υ	Γ	1	14
10.	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΧΕΙΡΟΠΟΙΗΤΟΥ ΚΟΣΜΗΜΑΤΟΣ	Γ	1	20

- Το Δ.Ι.Ε.Κ. Γλυφάδας στεγάζεται σε ένα μοντέρνας αρχιτεκτονικής πολύωροφο κτίριο. Κάθε όροφος έχει κυκλική διάταξη: προχωρώντας κανείς κυκλικά, ξαναβρίσκεται στο σημείο εισόδου. Στο σύνολό τους, οι όροφοι σχηματίζουν έναν “κούφιο” στο εσωτερικό του πολυγωνικό σωλήνα, ο οποίος περικλείει τον αύλειο χώρο. Το κτίριο περιστοιχίζεται από ελεύθερο χώρο (πρασινές). Το εξωτερικό του αποπνέει μία αίσθηση (όντως) «Ινστιτούτου» και το εσωτερικό του αίσθηση «εργαστηριακή». Το Δ.Ι.Ε.Κ. καταλαμβάνει έναν από τους ορόφους. Το Γραφείο της Διεύθυνσης βρίσκεται σε σημείο διαφορετικό από αυτό της Γραμματείας, ο χώρος της οποίας είναι άνετων διαστάσεων και επικοινωνεί με το ιδιαίτερο Γραφείο του Υποδιευθυντή.

Το «Φθινοπωρινό Εξάμηνο 2011» ή «Εξάμηνο 2011B», το Δ.Ι.Ε.Κ. Γαλατσίου είχε 205 καταρτιζόμενους και λειτούργησαν τα παρακάτω νέα Τμήματα/ Ειδικότητες:

Δ.Ι.Ε.Κ. Γλυφάδας	Ειδικότητες	Εξάμηνο Ειδ/τας	Νέα Τμήματα	Καταρ/μενοι
1.	ΓΡΑΦΙΣΤΑΣ ΕΝΤΥΠΟΥ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ	Α	1	28
2.	ΕΙΔΙΚΟΣ ΝΑΥΤΙΑΙΑΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ	Α	1	23
3.	ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΒΙΟΧΗΜΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΙΚΡΟΒΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ	Α και Γ	1 και 1	30 και 29
4.	ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΜΠΟΡΙΟΥ	Α	1	23
5.	ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ INTERNET	Α	1	26
6.	ΓΡΑΦΙΣΤΑΣ ΕΝΤΥΠΟΥ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ	Γ	1	19
7.	ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ	Δ	1	16

8.	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΤΡΑΥΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ	Γ	1	25
9.	ΣΧΕΔΙΑΣΤΗΣ ΜΕΣΩ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ Η/Υ	Δ	1	11

### 7.3. Παρατηρήσεις από την σύγκριση Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω, Γαλατσίου, Γλυφάδας

Ο τόπος που βρίσκεται μία Σχολή βαρύνεται και συμβολικά, αφού το status της κρίνεται και από την γεωγραφική θέση, τις κτιριακές εγκαταστάσεις και τον περιβάλλοντα χώρο, στην βάση και της λογικής ότι κάποιοι χώροι έχουν την δυνατότητα να επιβάλλονται (Mills και Galeb, 2010; Pini, Price, Robin και McDonald, 2010; Archer, Hutchings και Ross, 2003). Αναλόγως επιδρά και η θέση της εντός του αστικού ιστού (Μαλούτας, 1992). Πρώτη γενική παρατήρηση από την σύγκριση των Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω, Γαλατσίου και Γλυφάδας είναι ότι η εικόνα των εγκαταστάσεων στις οποίες στεγάζεται το καθένα από αυτά είναι αναλόγως αναμενόμενη της περιοχής στην οποία βρίσκεται, και ταυτόχρονα αποπνέει (και επιβάλλει) μία άλλη αίσθηση. Το Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω εγκατάλειψης/έλλειψης συντήρησης. Το Δ.Ι.Ε.Κ. Γαλατσίου μία αίσθηση περισσότερο «σχολική» (ιδρυματική). Το Δ.Ι.Ε.Κ. Γλυφάδας αίσθηση περισσότερο «εργαστηριακή» (ακαδημαϊκή). Πιθανότατα λοιπόν δεν είναι καθόλου τυχαίο, ότι οι άνθρωποι που σχετίζονται (διοικητικά ή/και εκπαιδευτικά) με το Δ.Ι.Ε.Κ. Γλυφάδας, ήταν και οι μόνοι που δηλώνουν στο σύνολό τους ικανοποιημένοι με τις κτιριακές και εργαστηριακές εγκαταστάσεις και υποδομές του ιδρύματός τους. Σε αντίθεση με τους ανθρώπους των Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω και Γαλατσίου. Οι μαρτυρίες των τελευταίων για τις ελλείψεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας τους μπορούν να συγκριθούν με τις παρατηρήσεις από την «Επιθεώρηση στον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.) και στα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) Ηλιούπολης, Γαλατσίου και Αιγάλεω και Νέας Ιωνίας Ν. Αττικής» που πραγματοποίησε το Σώμα Ελεγκτών Επιθεωρητών Δημόσιας Διοίκησης (Εκθεση Πεπραγμένων 2010: 52-53):

Σημειώνεται ότι η κτιριακή υποδομή των τεσσάρων ελεγχθέντων Ι.Ε.Κ. [ανάμεσά τους τα Αιγάλεω και Γαλατσίου] δεν τυχάνει επαρκούς συντήρησης από τις αρμόδιες υπηρεσίες των Δήμων στους οποίους ανήκουν, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα τα οποία καθυστερούν να αντιμετωπιστούν, με συνέπεια το κόστος επισκευής να είναι μεγαλύτερο από το κόστος της επιβαλλόμενης τακτικής συντήρησης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η υλικοτεχνική υποδομή των ελεγχθέντων

Ι.Ε.Κ. είναι πεπαλαιωμένη και χρήζει ανανέωσης. Η ποιότητα της παρεχόμενης κατάρτισης στα Ι.Ε.Κ. χαρακτηρίζεται και από την ανυπαρξία βιβλίων/εγχειριδίων για τη διδασκαλία των μαθημάτων. Με βάση τις ανωτέρω διαπιστώσεις διατυπώθηκαν σχετικές προτάσεις προς το Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων οι οποίες αφορούν, πλέον, στο νέο φορέα κατάρτισης (Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων) μετά την κατάργηση του Ο.Ε.Ε.Κ.».

Μία τελευταία παρατήρηση που σχετίζεται με τον Χώρο. Παρά τις διαφορές στις εγκαταστάσεις των τριών Δ.Ι.Ε.Κ., υπάρχει ένα κοινό: η χωροταξία των αιθουσών διδασκαλίας [ενδεικτικά: Σολομών, 1992], η οποία υπερβαίνει την αίσθηση των κτιρίων και, τελικώς, επιβάλλεται. Στις αίθουσες διδασκαλίας παρατηρείται η κλασική για τα ελληνικά σχολικά δεδομένα εικόνα: η έδρα του καθηγητή “αντιμέτωπη” στα θρανία, κατάλληλα τοποθετημένη για μετωπική διδασκαλία. Την έντονη αίσθηση «σχολιοποίησης», την οποία οι καταρτιζόμενοι επισημαίνουν αρνητικά, συμπληρώνουν η παραδοσιακά 45λεπτη διάρκεια κάθε διδακτικής ώρας, ο ήχος του «κουδουνιού» που καλεί τους καταρτιζόμενους σε «μάθημα ή διάλειμμα» και η συστέγαση των Δ.Ι.Ε.Κ. με Λύκεια ή/και Γυμνάσια και Δημοτικά Σχολεία στα «δικά τους» κτίρια.

#### **7.4. Η επιλογή της Συνέντευξης και η κατασκευή του Οδηγού των Προσωπικών Ημιδομημένων Συνεντεύξεων**

Με βάση όλα όσα προηγήθηκαν και από το σημείο αυτό και μετά, απαντήσεις στα ερωτήματα που μάς προβληματίζαν μπορούσαν να δοθούν από τους ίδιους τους καταρτιζόμενους. Η επισκόπηση για την μεθοδολογία έδειξε, ότι σε έρευνες για τις επιλογές και τους παράγοντες που επιδρούν στις επιλογές εκπαιδευτικής διαδρομής χρησιμοποιούνται συχνά συνεντεύξεις (Ενδεικτικά: Bodovski, 2010; Oliver & Kettleby, 2010; Mills & Galeb, 2010; Sirnaa, Tinningbc & Rossib, 2010; Yoon & Gulson, 2010). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Μονιάρου-Παπακωνσταντίνου (2009): «Στις κοινωνιολογικές μελέτες που εξετάζουν επιλογές και την εκπαιδευτική πορεία των ατόμων, οι μέθοδοι έρευνας που ακολουθούνται περιλαμβάνουν κυρίως συνεντεύξεις». Η Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008) επιπλέον σημειώνει: «Όσον αφορά στην περιοχή της εκπαίδευσης (...) Όταν η έρευνα σχετίζεται με θέματα που άπτονται της συνεργασίας με ενήλικες (...) απαιτείται άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων. Αυτή επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω των συνεντεύξεων (...)».

Οι συνεντεύξεις κρίθηκε ότι θα εξυπηρετούσαν τον σκοπό μας, δηλαδή στην διερεύνηση των απόψεων των καταρτιζόμενων για τα Δ.Ι.Ε.Κ. και των λόγων για τους

οποίους επέλεξαν τα Δ.Ι.Ε.Κ. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τους παράγοντες που επιδρούν στις επιλογές εκπαιδευτικής διαδρομής και πρώτου επαγγέλματος, ανέδειξε μία πλειάδα παραγόντων, και έδειξε ότι η εκπαιδευτική διαδρομή των καταρτιζόμενων για να αποδώσει συμπεράσματα, θα έπρεπε να καταγράφεται (έστω αδρά) από την Πρωτοβάθμια έως και την Μεταδευροβάθμια. Επειδή για τον λόγο αυτόν τα ερωτήματα θα έπρεπε να έχουν χαρακτήρα «αναστοχαστικό» και θα άπτονταν της προσωπικής/οικογενειακής σφαίρας των ερωτώμενων, η συνέντευξη κρίθηκε ότι θα έπρεπε να είναι προσωπική και όχι ομαδική. Ο προβληματισμός πέρασε στον τύπο της συνέντευξης: δομημένη ή μη-δομημένη;

«Μια σημαντική διαφορά βρίσκεται στο βαθμό της δομής της συνέντευξης, που με τη σειρά της αντικατοπτρίζει τους σκοπούς της (...) η δομημένη συνέντευξη είναι χρήσιμη εφόσον ο ερευνητής γνωρίζει τις ελλείψεις του και άρα είναι σε θέση να διατυπώσει τις κατάλληλες ερωτήσεις ώστε να καλύψει τις ελλείψεις αυτές, ενώ η μη δομημένη συνέντευξη είναι χρήσιμη όταν ο ερευνητής δεν γνωρίζει τα κενά του και, συνεπώς, βασίζεται στις πληροφορίες που θα πάρει από τους απαντώντες! Το ζήτημα (...) η “καταλληλότητα για το σκοπό”· όσο περισσότερο επιδιώκει κανείς να συλλέξει συγκρίσιμα δεδομένα (...) τόσο πιο τυποποιημένη και ποσοτική τείνει να γίνεται η συνέντευξή του· όσο πιο πολύ επιθυμεί να αποκτήσει πρόσβαση σε μοναδικές, μη τυποποιημένες, εξατομικευμένες πληροφορίες για τον τρόπο που τα άτομα προσλαμβάνουν τον κόσμο, τόσο περισσότερο στρέφεται στην ποιοτική, ανοικτού τύπου μη δομημένη συνέντευξη» (Cohen, Manion και Morrison, 2007:454-455).

Επιδίωξη μας ήταν μεν και η συλλογή «τυποποιημένων συγκρίσιμων δεδομένων» (απόψεις για τα Δ.Ι.Ε.Κ. που θα εξηγούσαν εν μέρει και την επιλογή τους), αλλά, κυρίως, να έχουν και οι ίδιοι οι καταρτιζόμενοι την δυνατότητα να εξηγήσουν τις απόψεις τους. Ζητούμενο επίσης, και ιδιαίτερα για το μέρος της συνέντευξης που θα ήταν «αναστοχαστικό της μέχρι σήμερα εκπαιδευτικής τους διαδρομής», ήταν και η ευχέρεια της ερευνήτριας να κινηθεί διερευνητικά (όπως στις «διερευνητικές συνεντεύξεις») οι οποίες καλύπτουν «συναισθηματικά φορτισμένα θέματα» (Cohen, Manion και Morrison, 2007: 455). Όστε καταλληλότερος κρίθηκε ένας ημιδομημένος τύπος συνέντευξης. Για τον σκελετό των ερωτήσεων λάβαμε επίσης υπόψη τους «ελέγχους» και τις «προτροπές».<sup>36</sup>

<sup>36</sup> «Οι έλεγχοι δίνουν τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να διασαφηνίσει θέματα ή ερωτήσεις, ενώ οι προτροπές δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο που παίρνει τη συνέντευξη να ζητήσει από τους συμμετέχοντες να επεκταθούν, να προσθέσουν, να δώσουν λεπτομέρειες, να διασαφηνίσουν ή να προσδιορίσουν περαιτέρω την απάντησή τους καλύπτοντας ζητήματα μεστότητας, βάθους, λεπτομέρειας και ειλικρίνειας που είναι ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επιτυχημένης συνέντευξης» (Cohen, Manion και Morrison, 2007: 468).

Ο Οδηγός της Συνέντευξης συγκροτήθηκε σε τρεις άξονες: α). εκπαιδευτική διαδρομή των καταρτιζόμενων από το Δημοτικό και έως τα Δ.Ι.Ε.Κ., β). παράγοντες που επέδρασαν στις επιλογές κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής τους διαδρομής, και γ). οι απόψεις των καταρτιζόμενων για τα Δ.Ι.Ε.Κ.. Τα ερωτήματα του Οδηγού των Συνεντεύξεων συγκροτήθηκαν με βάση την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και την μελέτη της θεωρίας, και αφού προσαρμόστηκαν στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τα ερωτήματα που θα αφορούσαν ιδιαίτερος στα Δ.Ι.Ε.Κ. και στην διαδικασία κατάρτισης, σχηματοποιήθηκαν από όλα όσα έχουν ήδη προηγηθεί. Βελτιώθηκαν ή/και τροποποιήθηκαν, με βάση και τις απαντήσεις των καταρτιζόμενων στα Ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στα Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω, Γαλασίου και Γλυφάδας, στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας του συναδέλφου Βασίλη Σαμαρά (2012) με τίτλο «Επιλογές εκτός Πανεπιστημίου: Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) – Αναγκαιότητες και Προοπτικές». Τέλος, ο Οδηγός των Προσωπικών Ημιδομημένων Συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα) δοκιμάστηκε σε δύο Πιλοτικές Συνεντεύξεις και έλαβε την τελική του μορφή βάσει και των παρατηρήσεων που προέκυψαν.

#### **7.5. Η υλοποίηση των συνεντεύξεων**

Η δήλωση συμμετοχής στις συνεντεύξεις απευθυνόταν στους καταρτιζόμενους και επισυνάφθηκε ως τελευταία σελίδα στα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στα Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω, Γαλασίου και Γλυφάδας (Σαμαράς, 2012). Πάντα με την σύμφωνη γνώμη τόσο των διευθυντών, όσο και των εκπαιδευτών, ακολούθησε επίσκεψη στα Τμήματα και παρουσιάστηκαν η ταυτότητα, το θέμα και οι προθέσεις της ερευνητικής μελέτης. Ακολούθησε συζήτηση με τον εκπαιδευτή και τους καταρτιζόμενους σε κάθε Τμήμα. Πολλοί καταρτιζόμενοι δήλωσαν ότι θα τους ήταν πιο εύκολη η συμμετοχή σε μία παρόμοια «ομαδική συζήτηση» (focus group). Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτές εξέφρασαν την επιθυμία η έρευνα να επεκταθεί και στην συλλογή των δικών τους απόψεων. Για την τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις, η οποία συνιστά δέσμευση, οι δηλώσεις συμμετοχής αποσπάστηκαν από τα ερωτηματολόγια και κρατήθηκαν από την ερευνήτρια. Ακολούθησε η επικοινωνία με όλους όσους δήλωσαν συμμετοχή, ο προγραμματισμός, η υλοποίηση και απομαγνητοφώνηση των



συνεντεύξεων, και η επεξεργασία των δεδομένων. Συνολικά δηλώθηκαν 21 συμμετοχές και πραγματοποιήθηκαν 10 συνεντεύξεις (Εαρινό Εξάμηνο 2012), σε δύο ιδιωτικούς χώρους σε διαφορετικές περιοχές της Αττικής και σε γραφείο που για τον λόγο αυτόν μάς παραχωρήθηκε από/και στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ο χρόνος και ο χώρος πραγματοποίησης κάθε συνέντευξης καθορίστηκε σε συνεννόηση με κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, και σε προσπάθεια να ανταποκριθούμε στο δικό του πρόγραμμα, το οποίο –ως ενηλίκου– είναι βεβαρυσμένο.

Πριν από κάθε συνέντευξη προηγείτο σύντομη διάρκεια συζήτηση με κάθε καταρτιζόμενο, στην οποία προτρεπόταν να καλύψει κάθε απορία ή/και αμφιβολία του για την ταυτότητα, το αντικείμενο και τις προθέσεις τής μελέτης ή/και της ερευνήτριας. Ακολουθούσε η επαναβεβαίωση της δέσμευσης στην τήρηση της ανωνυμίας του. Πριν την έναρξη κάθε συνέντευξης ζητούσαμε την συναίνεση του συμμετέχοντος για την μαγνητοφώνησή της, για την οποία κανείς δεν έφερε αντίρρηση. Στο τέλος των ερωτημάτων δινόταν ελεύθερα ο λόγος στους καταρτιζόμενους, ώστε να επισημάνουν ζητήματα που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά και ενδεχομένως η συνέντευξη δεν κάλυπτε. Ακολουθούσε η προτροπή να σχολιαστεί η διαδικασία της συνέντευξης, την οποία σχολίασαν ανεξαιρέτως θετικά. Τα προηγούμενα, ως μέρος των συνεντεύξεων, έχουν ηχογραφηθεί/απομαγνητοφωνηθεί και φυλάσσονται.

Μετά το τέλος τής συνέντευξης και με κάθε καταρτιζόμενο ακολούθησε (off the record) συζήτηση. Με 8/10 καταρτιζόμενους η συζήτηση υπερέβη χρονικά κατά πολύ την διάρκεια της συνέντευξης (με μέσο όρο διάρκειας κάθε συνέντευξης τα 75 λεπτά). Δεδομένα τα οποία αναφέρθηκαν κατά την διάρκεια αυτών των συζητήσεων καλύπτονται από την ερευνητική δεοντολογία, αλλά και από την εμπιστοσύνη που δημιουργήθηκε σε επίπεδο διαπροσωπικό. Σε ερευνητικό επίπεδο, πρόσφεραν την δυνατότητα να διασαφηνίσουμε και να εμβαθύνουμε σε επεισόδια της ζωής των καταρτιζόμενων, τα οποία μεταξύ άλλων ανέφεραν και για να εξηγήσουν αναλυτικότερα τις επιλογές κατά την εκπαιδευτική τους διαδρομή, ή/και για να διηγηθούν περιστατικά στα οποία βάσιζαν τις απόψεις τους για τα Δ.Ι.Ε.Κ..

Κάποια από τα ζητήματα που εθίγησαν και μπορούν να αναφερθούν επειδή δεν άπτονται προσωπικών δεδομένων και επειδή είναι χρήσιμο να σημειωθούν: σχεδόν όλοι οι καταρτιζόμενοι μετά το τέλος της συνέντευξης ζήτησαν διευκρινήσεις και επιπλέον πληροφορίες για ζητήματα που αφορούν στην κατάρτισή τους (π.χ. για το Πρόγραμμα

da Vinci). Σχεδόν όλοι επίσης προσπάθησαν να διασταυρώσουν πληροφορίες που είχαν αντλήσει από συζητήσεις με γνωστούς τους, και τις οποίες δεν είχαν καταφέρει να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν επίσημα (π.χ. αν έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε κατατακτήριες εξετάσεις σε συγκεκριμένα Τμήματα ΑΕΙ/ΤΕΙ). Σε κάθε περίπτωση, έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια για έγκυρη πληροφόρησή τους και υπογραμμίστηκε η έλλειψη Συμβουλευτικής σε ζητήματα Κατάρτισης και Σταδιοδρομίας. Ιδιαίτερη αίσθηση προκάλεσε το εξής: αρκετοί συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης δήλωσαν ότι τα ερωτήματα και η διαδικασία της συνέντευξης λειτούργησαν όχι μόνο ως ερέθισμα για να ανασύρουν από την μνήμη τους περιστατικά της παιδικής/σχολικής τους βιωμένης μικροϊστορίας, αλλά και αναστοχαστικά, ως αφορμή να τα «ξαναδούν με άλλο μάτι», όπως κάποιος ανέφερε. Με κάποιους, η επικοινωνία συνεχίζεται ...

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>

### Δ.Ι.Ε.Κ.: οι άνθρωποι μέσα στην δομή: παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

---

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται συλλογικά οι απαντήσεις που έδωσαν οι καταρτιζόμενοι στις προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις για τις σπουδές τους στα Δ.Ι.Ε.Κ. (οριζόντια ανάγνωση δεδομένων), και σε αφηγηματική μορφή οι εκπαιδευτικές τους διαδρομές από την Πρωτοβάθμια έως και την Μεταδευτεροβάθμια, όπως συγκροτήθηκαν από το σύνολο της προσωπικής συνέντευξης που καθένας παραχώρησε (κάθετη ανάγνωση δεδομένων).

Πρόκειται για δέκα καταρτιζόμενους και των δύο φύλων, ηλικίας 19-45 ετών, οι οποίοι παρακολουθούν διαφορετικές ειδικότητες στα Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω, Γαλατσίου και Γλυφάδας. Οι απόψεις τους για τα Δ.Ι.Ε.Κ. και την διαδικασία κατάρτισης συγκρίνονται και με τις απόψεις Διευθυντών των Δ.Ι.Ε.Κ., οι οποίες αντλούνται από την *αδημοσίευτη* έρευνα του Διευθυντή του Δ.Ι.Ε.Κ. Άμφισσας κ. Πέτρου Καραστάθη (2010). Σε κάποιες περιπτώσεις η παράθεση απόψεων των καταρτιζόμενων δεν συνοδεύονται από δικά μας σχόλια για δύο λόγους: όλοι οι καταρτιζόμενοι είναι ενήλικοι και οι απόψεις τους σαφείς, και σε αρκετές περιπτώσεις συμπίπτουν, και εν μέρει εξηγούνται, στα αποσπάσματα της έρευνας Καραστάθη (2010), τα οποία παρατίθενται αμέσως μετά.

**Μία διευκρίνιση:** οι συνεντεύξεις των καταρτιζόμενων (σε μορφή ηχητική, αλλά και απομαγνητοφωνημένες) φυλάσσονται αριθμημένες. Κάθε συνέντευξη λάμβανε αύξοντα αριθμό αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της και (δια)τηρήθηκε η σειρά με την οποία δόθηκαν οι συνεντεύξεις. Οι απαντήσεις των καταρτιζόμενων για τα Δ.Ι.Ε.Κ. που παρουσιάζονται σε αυτό το κεφάλαιο θα παραπέμπουν στην συγκεκριμένη αρίθμηση. Αυτό, επειδή δέσμευση της ερευνήτριας ήταν η διαφύλαξη της ανωνυμίας τους, η οποία εν προκειμένω παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες. Για παράδειγμα, η αναφορά της ηλικίας ή/και της ειδικότητας που παρακολουθεί κάποιος καταρτιζόμενος, θα παρέπεμπε άμεσα σε συγκεκριμένο ίδρυμα και Τμήμα, επειδή κάποιες από τις ειδικότητες προσφέρονται μόνο σε ένα Δ.Ι.Ε.Κ. πανελλαδικά, και σε ένα μόνο Τμήμα, οπότε θα ήταν δυνατό να εκτεθεί η ταυτότητά τους. Αντιθέτως, κατά την παρουσίαση των εκπαιδευτικών τους διαδρομών, οι καταρτιζόμενοι εμφανίζονται με ψευδώνυμα και σημειώνονται η ηλικία

και η καταγωγή τους. Η σειρά της παρουσίασης των εκπαιδευτικών τους διαδρομών ακολουθεί την ηλικία των καταρτιζόμενων (από τον νεότερο έως τον μεγαλύτερο) και δεν ταυτίζεται με την αρίθμηση των συνεντεύξεων, ώστε (στο πλαίσιο βέβαια της παρούσας) να μην είναι δυνατή η διασταύρωση των προηγούμενων.

### **8.1. Οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις (συλλογικά)**

Συνέντευξη παραχώρησαν 4 καταρτιζόμενοι από το Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω, 2 από το Δ.Ι.Ε.Κ. Γαλατσίου και 4 από το Δ.Ι.Ε.Κ. Γλυφάδας.

#### **-Ειδικότητες καταρτιζόμενων ανά Δ.Ι.Ε.Κ.**

##### ▪ Δ.Ι.Ε.Κ. Γλυφάδας

Ειδικός Ναυτιλιακής Κατεύθυνσης: 1

ΙΑτρικών και Βιολογικών Εργαστηρίων Βιοχημικού και Μικροβιολογικού Εργαστηρίου: 1

Στέλεχος Διεθνούς Εμπορίου: 2

##### ▪ Δ.Ι.Ε.Κ. Γαλατσίου

Ειδικός Ενδυματολογίας και Σχεδίασης Μόδας: 2 (Β' και Δ' Εξάμηνο)

##### ▪ Δ.Ι.Ε.Κ. Αιγάλεω

Ειδικός Μηχανογραφημένου Λογιστηρίου: 3

Τεχνικός Αυτοκινήτων Οχημάτων: 1

#### **- Φύλο και ηλικίες των καταρτιζόμενων**

Πρόκειται για 6 γυναίκες και 4 άντρες, οι ηλικίες των οποίων κυμαίνονται από τα 19 έως και τα 45 έτη. Συγκεκριμένα, από τους τέσσερις άντρες οι δύο είναι 19 ετών, ο ένας 20 ετών και ο τέταρτος 38 ετών. Οι 6 γυναίκες καλύπτουν μία ηλικιακή παλέτα από τα 20 έως και τα 45 έτη (συγκεκριμένα, κάθε μία από τις έξι συμμετέχουσες είναι 20, 21, 22, 31, 34 και 45 ετών).

#### **- Εθνικότητα και χώρα προέλευσης**

9/10 καταρτιζόμενους είναι γεννημένοι στην Ελλάδα. Ένας καταρτιζόμενος είναι ελληνικής καταγωγής γεννημένος σε χώρα της ΕΕ από γονείς έλληνες μετανάστες. Μία καταρτιζόμενη είναι γεννημένη και μεγαλωμένη στην Ελλάδα όπου και παρακολούθησε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, από γονείς που κατάγονται από χώρα εκτός ΕΕ.

### **- Εκπαιδευτικό επίπεδο και επάγγελμα γονέων και αδελφών**

Κανείς από τους γονείς (μητέρα ή πατέρα) των καταρτιζόμενων δεν είναι απόφοιτος Ανώτατης Εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι Λυκείου ή/και δευτεροβάθμιας σχολής. Λίγοι από τους γονείς είναι απόφοιτοι Μεταδευτεροβάθμιας και 3 από τους γονείς είναι απόφοιτοι Δημοτικού. Κάποιοι ασκούν ή ασκούσαν επαγγέλματα όπως αυτό του Στρατιωτικού, του Αστυνομικού, της Σχεδιάστριας Μόδας και της Νοσηλεύτριας. Οι περισσότεροι ασκούν ή ασκούσαν τεχνικά επαγγέλματα, και επαγγέλματα όπως Ηλεκτρολόγος, Ηλεκτροσυγκολλητής, Οδηγός Φορτηγού. 2 μητέρες απασχολούνται με τα Οικιακά και ένας πατέρας είναι αυτοαπασχολούμενος. Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης και τα επαγγέλματα των αδελφών (όσων βρίσκονται σε ηλικία άνω των 18), ένα άτομο έχει συνεχίσει σε επίπεδο διδακτορικό και απασχολείται σχετικά στο εξωτερικό, ένα έχει ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια και εργάζεται ως Εκπαιδευτικός στην Δευτεροβάθμια, και ένα ακόμη άτομο φοιτά σε ΤΕΙ. Ένα μόνο άτομο έχει σταματήσει την εκπαίδευσή του μετά την υποχρεωτική Δευτεροβάθμια (ακολούθησε γάμος) και ένα άτομο έχει δεχθεί Μεταδευτεροβάθμια. Οι υπόλοιπες των περιπτώσεων έχουν τελειώσει Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση και απασχολούνται σε επαγγέλματα όπως αυτό της Κομμώτριας και του Μηχανικού Αυτοκινήτων.

### **- Οικογενειακή κατάσταση**

Μία καταρτιζόμενη είναι παντρεμένη (χωρίς να έχει παιδιά), και άλλη μία καταρτιζόμενη συμβιώνει με τον σύντροφό της. Οι δύο καταρτιζόμενοι που προέρχονται εκτός Αττικής μένουν μόνοι τους σε διαμέρισμα που ενοικιάζουν, και όλοι οι υπόλοιποι ζουν στο σπίτι της οικογένειας ανατροφής τους.

### **- Οικονομικό κεφάλαιο**

Το σύνολο των οικογενειών των καταρτιζόμενων ανήκει στα μέσου και χαμηλού εισοδήματος στρώματα.

### **- Πρόσβαση σε πολιτισμικά κεφάλαια**

Μόνο σε μία περίπτωση παρατηρείται υψηλή πρόσβαση και σε υψηλού κύρους πολιτισμικά κεφάλαια (π.χ. ιπασία), ταυτόχρονα από την οικογένεια και από το σχολείο. Οι περισσότερες των περιπτώσεων είχαν μέση πρόσβαση και όχι σε υψηλού κύρους πολιτισμικά κεφάλαια (είτε από το Σχολείο, είτε/και από την οικογένεια, είτε με ατομικές πρωτοβουλίες). Σε 3 περιπτώσεις η πρόσβαση εμφανίζεται χαμηλή έως/και ιδιαιτέρως χαμηλή.

#### **- Εξωσχολική ενίσχυση στα μαθήματα**

3/10 καταρτιζόμενους δεν είχαν κανενός είδους εξωσχολική ενίσχυση στα μαθήματα. Οι υπόλοιποι δέχτηκαν ενίσχυση σε Φροντιστήριο, ενώ λίγοι από αυτούς (και περιστασιακά) δέχτηκαν ιδιαίτερα μαθήματα.

#### **- Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.)**

Στο σύνολό τους, ακόμη και όσοι στα σχολεία που φοίτησαν προβλεπόταν το σχετικό μάθημα (Σ.Ε.Π.) δηλώνουν ότι δεν είχαν σημαντική, ή ότι δεν είχαν καθόλου βοήθεια από το Σχολείο στον προσανατολισμό τους. Οι περισσότεροι δεν είχαν προσανατολισμό από την οικογένεια, λόγω αδυναμίας της οικογένειας να τον προσφέρει. Κάποιοι ζήτησαν βοήθεια από το Φροντιστήριο που παρακολουθούσαν, και οι περισσότεροι βασίστηκαν σε πληροφορίες, συμβουλές ή/και εμπειρίες γνωστών τους.

#### **- Προηγούμενη Εκπαίδευση**

Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν έχει φοιτήσει στην Τριτοβάθμια<sup>37</sup> και για τους 8/10 είναι το πρώτο Πρόγραμμα Κατάρτισης που παρακολουθούν. 2 έχουν ολοκληρώσει και άλλο Πρόγραμμα Κατάρτισης πριν από αυτό που τώρα παρακολουθούν: 1 σε Δ.Ι.Ε.Κ. άλλης περιοχής και 1 σε Ι.Ε.Κ. του Ο.Α.Ε.Δ..

#### **- Πρόθεση πρόσβασης στην Τριτοβάθμια πριν τα Δ.Ι.Ε.Κ.**

3 καταρτιζόμενοι –και για διαφορετικούς λόγους– δεν αποπειράθηκαν την είσοδο τους στην Ανώτατη. Οι υπόλοιποι το αποπειράθηκαν αλλά δεν στάθηκε δυνατό. Ένας το έχει επιχειρήσει ήδη 4 φορές (και 2 φορές έχει επιτύχει την εισαγωγή του, αλλά ο οικονομικός παράγοντας δεν επέτρεψε να παρακολουθήσει Σχολή σε άλλη πόλη).

#### **- Πρόθεση εισαγωγής στην Ανώτατη από τα Δ.Ι.Ε.Κ..**

Με μία εξαίρεση, όλοι οι υπόλοιποι καταρτιζόμενοι δηλώνουν ότι αν υπήρχε πρόσβαση από τα Δ.Ι.Ε.Κ. σε ΑΕΙ/ΤΕΙ θα το επιχειρούσαν: είτε για να συνεχίσουν σε ειδικότητα συναφή με αυτήν που τώρα παρακολουθούν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, είτε για να αλλάξουν πορεία προς την κατεύθυνση που προσπάθησαν να ακολουθήσουν μέσω των πανελληνίων εξετάσεων και δεν στάθηκε δυνατό, είτε και γιατί εν τω μεταξύ άλλαξαν γνώμη για το γεγονός ότι δεν το αποπειράθηκαν.

---

<sup>37</sup> Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν καταρτιζόμενοι οι οποίοι είναι ήδη πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ.

### **- Μόνιμη κατοικία (και απόσταση από το Δ.Ι.Ε.Κ.)**

Σήμερα, όλοι οι καταρτιζόμενοι διαμένουν εντός Αττικής και, στην πλειονότητά τους, σε περιοχή κοντινή ή/και στην ίδια με τα ιδρύματα που φοιτούν. Η τοποθεσία του ιδρύματος σε κάποιες περιπτώσεις επέδρασε στην επιλογή της ειδικότητας. Δηλαδή να είναι κοντά, ώστε να ελαχιστοποιούνται ο χρόνος και τα έξοδα των μετακινήσεων. Σε άλλες περιπτώσεις, η επιλογή της ειδικότητας απαίτησε την αλλαγή του τόπου κατοικίας. Συγκεκριμένα, 2 καταρτιζόμενοι άλλαξαν τόπο κατοικίας προκειμένου να παρακολουθήσουν την ειδικότητα που επέλεξαν (δεν προσφερόταν στον τόπο της μόνιμης κατοικίας τους). Ένας καταρτιζόμενος προέρχεται από νησί του Αιγαίου και ένας άλλος από νομό όμορο της Αττικής. Ρωτήθηκαν αν εξ αιτίας αυτού αντιμετωπίζουν δυσκολίες:<sup>38</sup>

«εεε ... εννοείται! Οικονομικές, κατ' αρχήν, και δεύτερον ... έχασα κάποια άτομα που ήταν φίλοι στο [τόπος], και ήρθα εδώπέρα, ώστε να σπουδάσω κάποιο πράγμα που μου άρεσε. Ο κύριος ... ο κύριος λόγος [πρόβλημα] ήτανε βέβαια τα χρήματα».

«Απλά λόγω οικονομικού, άμα ήμουν ... στον τόπο μου, δεν θα τους επιβάρυνα [τους γονείς μου] τόσο πολύ. Αλλά τώρα είμαι μόνος μου εδώ, [...] Ε, αυτό. Αλλά εντάξει. Κάπου θα πήγαινα να σπουδάσω έτσι κι αλλιώς».

«Μεγάλο πρόβλημα αυτό. Πολύ μεγάλο πρόβλημα...! [...] Δεν ξέρω γιατί [ακατάληπτες λέξεις] αλλά πρέπει να διορθωθεί. Είναι ένα μείον, είναι μεγάλο μείον όλο αυτό. (...) Να μην έχεις Πάσο ... Λένε ... μας είπαν ... μας είχαν πει φέτος για Πάσο, λέτε φέρτε φωτογραφία, φέρτε και 2 ...; Ευρώ –εντάξει, σιγά–και ...δεν. Δεν μας τά 'χουν φέρει [...] με τα ... [μέσα], που πηγαionoέρχομαι εγώ στο [τόπος] ... είναι 12 Ευρώ παραπάνω. Άμα δεν έχεις Πάσο. Είναι πολύ κακό. Πάρα πολύ κακό. Είναι μειονέκτημα βασικά».

## **8.2. Απόψεις των καταρτιζόμενων για τα Δ.Ι.Ε.Κ. και την διαδικασία κατάρτισης**

### **- Δήλωση ειδικοτήτων, ανεπάρκεια Τμημάτων και έλλειψη πληροφόρησης**

Χωρίς να σημαίνει ότι δεν τους ενδιαφέρει η ειδικότητα που παρακολουθούν, 3/10 καταρτιζόμενους παρακολουθούν ειδικότητα που δεν ήταν η πρώτη επιλογή τους. Κάποιες απαντήσεις σχετικά και με τον τρόπο με τον οποίο ενημερώθηκαν για την ύπαρξη των Δ.Ι.Ε.Κ. ενισχύουν δικές μας διαπιστώσεις: έλλειψη καθοδήγησης, δυσκολία να πληροφορηθεί κανείς έγκυρα και έγκαιρα ποιες ειδικότητες και που προσφέρονται,

<sup>38</sup> Ο αριθμός κάθε συνέντευξης στις δύο αυτές περιπτώσεις και για τις συγκεκριμένες απαντήσεις αποσιωπείται, επειδή θα στοχοποιούσε τις απαντήσεις τους στα επόμενα ερωτήματα.

έλλειψη προβολής των Δ.Ι.Ε.Κ., **εξαιρετικά σύντομης διάρκειας περιόδου εγγραφής.**

Εδώ, ενδεικτικά:

«Όχι. [δεν είναι η πρώτη προτίμηση] Δεύτερη.[...] δε το έψαξα και πολύ, δηλαδή για ποιο λόγο με πήρανε [στην ειδικότητα αυτήν] και όχι .. [στην πρώτης προτίμησης] (Συνέντευξη Νο.8).

«Δήλωσα δύο [ειδικότητες], η πρώτη ήταν (...), η οποία ήταν στον Πειραιά, την οποία την κυνήγησα πάρα πολύ σαν Ειδικότητα, (...) δεν υπήρχαν πολλά Τμήματα, (...) γιατί κάποτε υπήρχε και κάπου αλλού και έκλεισε, (...) μόνο στον Πειραιά, νομίζω, ή και σε κάποιο άλλο μέρος, δύο νομίζω μέρη υπήρχανε, και (...) δεν υπήρχαν πολλά Τμήματα, οπότε απορρίφθηκα γι' αυτό το λόγο, με βάση το τέτοιο ...[τον αριθμό των Τμημάτων και των καταρτιζόμενων που θα δέχονταν]. Ναι. Και ... το δεύτερο ήταν η (...), που μ' ενδιέφερε (...) ... δεν είμαι δηλαδή δυσαρεστημένη, μ' αρέσει η Ειδικότητα,...» (Συνέντευξη Νο.4).

«... τρίτη [κατά σειρά προτίμησης ειδικότητα]... Η συγκεκριμένη. Αλλά είχα ... είχα δηλώσει και σε άλλες περιοχές, παρόμοια, [...] Γενικά με μένα έχει γίνει ένα μπερδεμα, ...[...] Είχα δηλώσει ... είχε κάνει λάθος η ξαδέρφη μου όταν έκανα [την αίτηση] κι είχα δηλώσει στα Μέγαρα, κατά λάθος. Είχα καταλάβει κάτι άλλο. Μια «Πλατεία Μεγάρων», μου είχε πει, η ξαδέρφη μου, και τα 'χαμε μπερδέψει και ήταν να πάω εκεί τελικά. Και μετά ... δεν άνοιξε αυτό το Τμήμα τελικά στα Μέγαρα. Κι ήταν [...] και κάτι άλλο σαν το δικό μου και ... εγώ δε ήμουν πουθενά [εγγεγραμμένος] τότε. Κι έπαιρνα τηλέφωνο κι έλεγα «τι έγινε;!». Έπαιρνα [στο τάδε Δ.Ι.Ε.Κ.] ... μου λέγαν «δεν είστε εδώ». Έπαιρνα [σε άλλο Δ.Ι.Ε.Κ.], μου λένε «ούτε εδώ είστε», του λέω «μα, που είμαι!» ας πούμε «τι έγινε με μένα;». Και μετά ξαναέπαιρνα και ξαναπήρα [στο τάδε Δ.Ι.Ε.Κ.] και μου είπανε άμα δεν είσαστε [εδώ], αν θα 'ναι γεμάτο το Τμήμα, πάτε [στο τάδε Δ.Ι.Ε.Κ.]. Λέω «έχω πάρει στη (...)». Λέει «ξαναπάρτε και πείτε ότι επικοινωνήσατε μαζί μας» και τέτοια. (...)» (Συνέντευξη Νο.7).

### **- Εργασία, ανεργία και ο συνδυασμός εργασίας-κατάρτισης**

Από τους 10 καταρτιζόμενους, μόνον ένας εργάζεται με πλήρες ωράριο και μόνον ένας από τους υπόλοιπους 9 δηλώνει ότι ηθελημένα και με την υποστήριξη των γονέων του δεν εργάζεται κατά την διάρκεια των μαθημάτων στο Δ.Ι.Ε.Κ.. Ο καταρτιζόμενος που κατάγεται από νησί του Αιγαίου επιστρέφει σε αυτό για να εργαστεί τα καλοκαίρια. Ο καταρτιζόμενος που κατάγεται από νομό όμορο της Αττικής, επιστρέφει για να εργαστεί στον τόπο της μόνιμης κατοικίας του κάθε Σαββατοκύριακο. Μία ακόμη καταρτιζόμενη εργάζεται part-time. Με εξαίρεση τον πρώτο, ο οποίος εργάζεται full-time σε αντικείμενο αρκετά συναφές με το αντικείμενο της ειδικότητάς του, οι υπόλοιποι (part-time ή εποχικοί) εργαζόμενοι απασχολούνται ως σερβιτόροι (σε ταβέρνες, club, bar, καφετέριες). Οι υπόλοιποι 6/10 καταρτιζόμενους είναι άνεργοι (εργάζονταν, αλλά



έχασαν την εργασία τους) και αναζητούν εργασία. Πώς συνδυάζεται η κατάρτιση με παράλληλη εργασία;

«Με το ζόρι. Γιατί δεν βολεύουν οι ώρες. Και αναγκαστικά πρέπει part time, που σημαίνει λίγα λεφτά» (Συνέντευξη Νο.6).

«Δύσκολα ... ! Ήτανε δύσκολα. Δηλαδή ... δούλευες σε ... ήτανε σαν να δούλευες είκοσι [:] ώρες τη μέρα. Πολύ δύσκολα» (Συνέντευξη Νο. 5).

«Είχα βρει ... μία δουλειά, που ήτανε από το πρωί μέχρι κάποια ώρα το μεσημέρι, μέχρι τις 2 η ώρα το μεσημέρι, και από 'κει και πέρα έφευγα και πήγαινα στο ΙΕΚ [από 3 το μεσημέρι –ως 9 το βράδυ]». (Συνέντευξη Νο. 9).

«Ε, έχω βρει ώρες που δεν συμπίπτουνε με τις ώρες της Σχολής μου, οπότε δεν έχω πρόβλημα. [...] Εεεε ... το Χειμώνα, όσο υπήρχε και το ΙΕΚ, δούλευα σε ένα (...), ε, πήγαινα πρωί, έφευγα μεσημέρι ... μετά ΙΕΚ. [...] Ε, έφευγα μια ώρα νωρίτερα. Ίσα να προλάβω δηλαδή να φάω, να κάνω ένα μπάνιο και ... Σχολή» (Συνέντευξη Νο.10).

### - Δίδακτρα

Στο ερώτημα «Ποια είναι η γνώμη σας για τα δίδακτρα στα ΙΕΚ; Νομίζετε ότι είναι υψηλά ή λογικά;» οι περισσότερες απαντήσεις θίγουν το ζήτημα της «Δωρεάν Εκπαίδευσης». Ένας καταρτιζόμενος θεωρεί ότι είναι υψηλά μεν, αλλά δικαιολογημένα, επειδή τα Δ.Ι.Ε.Κ. «δεν είναι Τ.Ε.Ι.»:

«Εεε... κοιτάχτε. Είναι υψηλά μεν [τα δίδακτρα] , αλλά εντάξει, δεν μπορείς και να μην πληρώνεις και τίποτα. [...] Εννοώ ότι ... δεν είναι ΤΕΙ, ρε παιδί μου, να πας και να σπουδάσεις χωρίς να πληρώσεις τίποτα. Δεν πέρασες από πουθενά, πας εκεί ... και ξέρεις ότι θα πληρώσεις κάποια χρήματα ώστε ... να τελειώσεις τη Σχολή σου. Αλλά ότι είναι ... υψηλά και δεν έχει κάποιες προϋποθέσεις που θα έπρεπε ... οικονομικές [συνιστά πρόβλημα]» (Συνέντευξη Νο.8).

Οι καταρτιζόμενοι δείχνουν επίσης την σύγκυση μεταξύ Δ.Ι.Ε.Κ. και ΕΠΑΛ (Επαγγελματικών Λυκείων). Σημειώνουν την έλλειψη αρχικής πληροφόρησης για την υποχρέωση καταβολής και το ύψος των διδάκτρων, και την αναντιστοιχία μεταξύ καταβολής διδάκτρων και ανυπαρξίας Εκπαιδευτικού Υλικού, η οποία υπερπολλαπλασιάζει το κόστος της κατάρτισης:

«Ανεπίτρεπτα. - [...] Θεωρώ ότι δεν θα 'πρεπε καν να υπάρχουν δίδακτρα.[...] Γιατί νόμιζα ότι έχουμε δωρεάν Εκπαίδευση (...) [ότι ισχύουν δίδακτρα] το έμαθα πρέπει να σας πω, κατά την εγγραφή. Όταν έβαχνα στο Internet δεν βρήκα κάποιες..., κάποια τέτοια στοιχεία ότι θα πρέπει να πληρώσουμε, και όταν κατά την εγγραφή το έμαθα, ... μου 'ρθε λίγο έτσι ... "κάπως". Τέλος πάντων, παρ' όλ' αυτά, έκανα την εγγραφή, ... Δεν έχω να πω κάτι, θεωρώ ότι θα 'πρεπε να μην υπάρχουν (...) Δηλαδή, πληρώνουμε δίδακτρα, ..εντάξει..., και δεν έχουμε καν βιβλία. Για ποιο λόγο τα πληρώνουμε τα δίδακτρα [...] Είμαστε σε εποχές ΔΝΤ, εντάξει,

καταλαβαίνω, είμαστε όλοι οικονομικά πολύ ... χάλια, ... αλλά εντάξει ... το θεωρώ λίγο ... να παρακαλάμε να βγάλουμε φωτοτυπίες ...» (Συνέντευξη No.1).

Εγώ νομίζω ότι ήταν δωρεάν [...] Και όταν είδα και τα λεφτά, μου 'κανε εντύπωση. Γιατί η φίλη μου μου είχε πει ότι δεν πληρώνω τίποτα [...] [σε] ΕΠΑΛ, ναι ΕΠΑΛ. Δεν μου είχε πει κανείς ότι πήγαινε σε «ΕΠΑΛ». Και πάω επάνω [στο Δ.Ι.Ε.Κ.] και βλέπω τα λεφτά, αλλά λέω, εντάξει, τι να κάνω ... συγκριτικά με άλλες Σχολές, ιδιωτικές, δεν είναι πολλά. Αλλά ... σαν Δημόσιο, έπρεπε να είναι δωρεάν» (Συνέντευξη No.2).

Πιστεύω από τη στιγμή που λέγεται «Δημόσιο ΙΕΚ» δεν θα έπρεπε να έχει δίδακτρα. Θα 'πρεπε να ξεκαθαρίζουν απ' την αρχή ότι «δεν μπορούμε να σας προσφέρουμε βασικά πράγματα», δηλαδή τις πρώτες ύλες που χρειάζεται μία Ειδικότητα, και ... αυτό. Άμα υπήρχε διαφάνεια, θα 'ταν όλα πολύ καλύτερα. Γιατί εγώ πήγα στο ΙΕΚ, μου είπαν ότι αυτό κι αυτό κι αυτό, πρέπει να δώσω κάποια χρήματα, okay, τα έδωσα, πάρα πολύ ωραία, εγώ θεωρώ ότι πρέπει να μου δώσουν και κάποιες πρώτες ύλες. Γιατί τα λεφτά που έχω ξοδέψει εγώ για να καλύψω τις ανάγκες της Σχολής, είναι τέσσερις φορές περισσότερα απ' τα δίδακτρα [πλησιάζουν τα 800 Ευρώ] (Συνέντευξη No.3).

Η καταρτιζόμενη η οποία κατάγεται από χώρα εκτός ΕΕ, εμπίπτει στις περιπτώσεις που βάσει Κανονισμού υποχρεούται να καταβάλει 734 Ευρώ/Εξάμηνο και έναντι 367 Ευρώ που καταβάλουν οι υπόλοιποι καταρτιζόμενοι. Παρά το γεγονός ότι έχει γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα και ενώ έχει εδώ παρακολουθήσει όλες τις προηγούμενες βαθμίδες Εκπαίδευσης. Σημειώνει ότι σε Ι.Ε.Κ. άλλου οργανισμού δεν ισχύει κάτι παρόμοιο. Εν προκειμένω:

«Ναι, είχα θέμα εγώ, γιατί ... [...] Εγώ δίνω 734 Ευρώ [...] Γιατί, υποτίθεται, είμαι ξένη, από ... χώρα [γελάει] «εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης» και αναγκάζομαι να δώσω 700 Ευρώ. [...] ...Και ... το ποσό για μένα είναι εξωφρενικό με την έννοια, όχι μόνο επειδή είναι δημόσιο, επειδή υποτίθεται το δίνεις – θα μου πεις εντάξει είναι «ημι-δημόσιο», δε θεωρείται δημόσιο [...]... θεωρώ υποτίθεται δίνεις τα λεφτά για να έχεις κάποιες φωτοτυπίες, κάποιες σημειώσεις και τα λοιπά, τις οποίες επίσης δεν έχουμε και επίσης πρέπει να βάλουμε. Οπότε ... δώρον άδωρον είναι αυτά τα λεφτά, δε ξέρω γιατί τα δίνω, πραγματικά. Αφού είναι δημόσιο. Δεν ξέρω...»<sup>39</sup>

Ακόμη όμως και για τα τυπικά δίδακτρα των 367 Ευρώ/Εξάμηνο, οι περισσότεροι δηλώνουν δυσκολία ή/και αδυναμία καταβολής, γεγονός που δημιουργεί αβεβαιότητα για το αν καταφέρουν να συνεχίσουν ή να ολοκληρώσουν την κατάρτισή τους:

«(...) μου είναι πολύ δύσκολο, ναι. [...] Με δυσκολεύουν τα δίδακτρα. Πάρα πολύ. Ναι.» (Συνέντευξη No.1).

<sup>39</sup> Λόγω της ευαισθησίας των δεδομένων, δεν σημειώνεται η χώρα καταγωγής της συγκεκριμένης καταρτιζόμενης και στην συγκεκριμένη απάντηση δεν σημειώνεται ούτε ο αριθμός της συνέντευξής της, ο οποίος θα παρέπεμπε και σε άλλες απαντήσεις της σχετικά με τα Δ.Ι.Ε.Κ..

«Ε... αυτή τη στιγμή για το επόμενο Εξάμηνο, ναι» (Συνέντευξη No.6).

«(...) εγώ είμαι περίπτωση που με βοηθάει οικονομικά ο πατέρας μου. Αν δεν με βοηθούσε, επειδή είμαι άνεργη, δεν θα μπορούσα καθόλου να φοιτήσω» (Συνέντευξη No.5).

«(...) είχα κάνει τον προϋπολογισμό μου ... (...) τά 'χω βάλει στην άκρη γ' αυτό το λόγο. Εεε... ξέρω άτομα όμως που έχουν σταματήσει γιατί δεν μπορούσαν να τα δώσουν» (Συνέντευξη No.4).

Ακόμη και στην περίπτωση που δεν προβληματίζουν τα δίδακτρα, προβληματίζει το κόστος του Εκπαιδευτικού Υλικού:

«Στα δίδακτρα όχι [δεν αντιμετωπίζω πρόβλημα]. Δηλαδή είναι κάτι σταθερό, είναι κάτι που μου πληρώνουν οι γονείς μου, αλλά είναι όλα τα έξοδα της Σχολής» (Συνέντευξη No.3).

### - Επιταγή Κατάρτισης (Voucher)

Η Επιταγή Κατάρτισης (Voucher) έχει εγκριθεί για τους περισσότερους, αλλά κανείς δεν την έχει ακόμη λάβει. Οι καταρτιζόμενοι δείχνουν την έλλειψη επίσημης πληροφόρησης, δυσκολία στην υποβολή της σχετικής e-αίτησης παρά την βοήθεια από ανθρώπους στα Δ.Ι.Ε.Κ., και αμφισβητούν την τήρηση των κριτηρίων χορήγησης.

«(...) Έχει τελειώσει η χρονιά, ... και δεν ξέρουμε αν ... λένε ότι θα τα πάρουμε τα χρήματα, κανείς δεν ξέρει όμως πότε θα τα πάρουμε (...)» (Συνέντευξη No.1).

«[...] Το Voucher; Θα δούμε αν το πάρουμε ποτέ. [...] ... που θεωρητικά πρέπει να το πάρουν, ...[...] Από 'κει και πέρα μας είχαν πει ότι στο τέλος κάθε Εξαμήνου, θα παίρνουμε τα λεφτά. Έχει τελειώσει το πρώτο Εξάμηνο, τελειώνουμε το δεύτερο και κάποια στιγμή είπαν ότι μέσα στο Καλοκαίρι θα μπει λογικά η μία δόση. Τώρα, η άλλη δόση ή θα μπει τον Οκτώβριο, ή θα μπει κατευθείαν στο επόμενο Εξάμηνο. Δεν ξέρουν ούτε οι ίδιοι επακριβώς τι θα γίνει.[...] Θα μπουν κατευθείαν [στον Τραπεζικό Λογαριασμό] στου ... Δημοσίου» (Συνέντευξη No. 6).

«Όχι, εντάξει [δεν έκανα αίτηση]. Αλλά θα ήτανε ... θα ήτανε καλύτερα άμα .. το έκανα το Voucher. (...) Μας το είπανε μια μέρα πριν» (Συνέντευξη No.7).

«Ναι, έκανα αίτηση.[...] Δεν ήταν ό,τι πιο εύκολο...! Για να κάνω την αίτηση προσωπικά, έκανα ένα μήνα. Γιατί νόμιζα ότι την είχα στείλει ενώ δεν την είχα στείλει, λείπανε κάτι στοιχεία, ψάχναμε να βρω άκρη [...] είναι όμως τα παιδιά που δουλεύουνε εκεί στο Ηλεκτρονικό Σύστημα ... είναι ... εξυπηρετικά. (...) μου είπαν τι έλειπε, κατάφερα το συμπλήρωσα και την έκανα. Αλλά ... είχα ξεκινήσει απ' τους πρώτους ... και έτσι πρόλαβα ... αν και δώσανε μετά παρατάσεις.[...] Ακόμα δεν έχουμε πάρει λεφτά για να ξέρουμε (...)» (Συνέντευξη No.2).

«(...) Με βάση τα κριτήρια ...; Όχι δεν είμαι ευχαριστημένη. [...] Γιατί ... τώρα ... να το θέσω έτσι. Έχω μια φίλη. Η οποία πηγαίνει και αυτή σε δημόσιο ΙΕΚ. Και όταν τα κριτήρια λένε ότι πρέπει να έχεις αυτή την οικονομική κατάσταση ή πρέπει να έχεις ξέρω 'γω, να έχει μία χι αναπηρία κάποιος από τους γονείς κι εσύ δίνεις χαρτιά, τα

οποία ... εν μέρει ισχύουν, αλλά έχεις κι άλλα δέκα σπίτια και τα νοικιάζεις και τα παίρνεις μαύρα, όχι, δεν με ικανοποιεί» (Συνέντευξη No.3).

« (...) εντάξει, ναι, θεωρώ ότι είναι λογικά τα κριτήρια. εεεμ... ίσως θα μπορούσε να είναι και λίγο καλύτερα για ένα άτομο το οποίο ας πούμε είναι άνεργο. Παλιότερα νομίζω ήταν πιο ελαστικά. Τώρα πρέπει να είσαι ... ας πούμε και για τα μειωμένα δίδακτρα, [για να σου εγκριθούν πρέπει να είσαι] άνεργος και ταυτόχρονα ανάπηρος, και ταυτόχρονα πολύτεκνος, και ταυτόχρονα ... όλα αυτά ταυτόχρονα, ας πούμε (...)» (Συνέντευξη No.5).

«(...) Πρέπει λέει να έχεις το εισόδημα του πατέρα σου ξέρω' γω να είναι από 8.000 και κάτω. Τώρα, το άλλο παιδί που έχει 10 [χιλιάδες ετήσιο εισόδημα], το ίδιο πράγμα είναι. Δηλαδή δεν έχει κάποια διαφορά. Δηλαδή αυτό είναι το πρόβλημα το μεγάλο. Δε δίνουνε δηλαδή κάποια ευχέρεια παραπάνω σε κάποια άτομα που ... έχουνε κάποια προβλήματα οικονομικά» (Συνέντευξη No.8).

## - Εκπαιδευτικό Υλικό

Οι πρώτες αντιδράσεις όλων στο σχετικό ερώτημα σκιαγραφούν την κατάσταση:

«*Ναι αλλά αααζουμε θέεεμα, καλύτερα; [...]* “Δεν υπάρχει Εκπαιδευτικό Υλικό”: αυτό αν λέει κάτι...; (Συνέντευξη No.1).

«Δεν έχουμε βιβλία» (Συνέντευξη No.2).

«*Νννναι ....* Η γνώμη μου .... Λοιπόν: βιβλία δεν υπάρχουν, είναι το μόνο σίγουρο, εεε...θα έπρεπε να μας αφήνουν να βγάζουμε φωτοτυπίες, πράγμα το οποίο δεν συμβαίνει...» (Συνέντευξη No.3).

«*Ανύπαρκτο. Πραγματικά.* Δε ξέρουμε ούτε εμείς σα καταρτιζόμενοι την Ύλη, και ουσιαστικά δε ξέρουνε κι αυτοί (...) ... είναι φλού. (Συνέντευξη No.4).

«...βιβλία δεν έχουμε ...[...] Απ' ό,τι μας λένε και οι καθηγητές, και έχω καταλάβει .. (Συνέντευξη No.7)

«Υπάρχει σε αυτό ένα πολύ μεγάλο θέμα, ότι ... πρώτον: δεν έχουνε βιβλία, έχουνε δηλαδή ο κάθε καθηγητής τα δικά του βιβλία έτσι σαν ... για να κάνουνε μάθημα στα παιδιά» (Συνέντευξη No.8)

«Ναι δεν υπάρχουνε βιβλία, δηλαδή εκεί με το ζόρι βγάζουνε και φωτοτυπίες, είναι όμως κάποιοι καθηγητές οι οποίοι νοιάζονται για τα παιδιά που θέλουνε να μάθουνε, οπότε τους βοηθάνε εκείνοι. Δηλαδή αντί να έχουμε, άντε να 'χουμε κάποιες φωτοτυπίες, που θα μας δώσει στους τρεις καθηγητές ο ένας, στο ποσοστό είναι πολύ λίγο. Αλλιώς δεν υπάρχει ... βιβλία και τέτοια, δεν υπάρχουνε.[...] Σημειώσεις, στον πίνακα, τις γράφουμε στα τετράδια .. και αυτό που σας είπα και πριν, είναι ότι μας φέρνουν κάποια φωτοτυπία όταν είναι πάρα πολλά και δεν μπορούμε να τα γράψουμε. Αν και δεν νοιάζονται τόσο πολύ γι' αυτό, οπότε γράφουμε – γράφουμε – γράφουμε» (Συνέντευξη No. 9).

«... εεε ... εντάξει. Βιβλία. Φέτος δεν πήραμε βιβλία.[...] Εντάξει οι καθηγητές μας λέγανε ποια βιβλία ήτανε και όσοι θέλανε πηγαίνανε και αγοράζανε, ε, κατά τ' άλλα

.. σαν βιβλία καλά ήτανε. Δηλαδή για την ειδικότητά μου υπήρχανε πολλά βιβλία και χρήσιμα» (Συνέντευξη Νο.10).

«ε, πλέον δεν υπάρχουν βιβλία ... το Υπουργείο Παιδείας προτίμησε να τα πετάξει αντί να δώσει χρήματα για να τα μεταφέρει.[...] Τα πετάξανε! (Συνέντευξη Νο. 5).

Στο ερώτημα «Γιατί πιστεύετε ότι δίνονται δωρεάν συγγράμματα στους φοιτητές του Πανεπιστημίου και των ΤΕΙ, όπως και στο Σχολείο, αλλά όχι και στους σπουδαστές των ΙΕΚ;», ένας καταρτιζόμενος δήλωσε ότι είχε προσπαθήσει και εκείνος να πάρει απάντηση από τους αρμόδιους και ότι η απάντηση που έλαβε ήταν:

«Γιατί «πάντα έτσι ήταν». Αυτή είναι η απάντηση που πήρα από ... από το ΙΕΚ. [...] Τα ΙΕΚ, ναι. Όταν το ρώτησα ... έπεσα από τα σύννεφα όταν μου είπαν ότι δεν υπάρχει βιβλιογρ... ότι δεν υπάρχουν βιβλία, .. και θυμάμαι μάλιστα ότι το ρώτησ .. η απάντηση ήρθε σαν κεραμίδι στο κεφάλι μου και μου το απάντησε με τέτοια φυσικότητα τότε στην Γραμματεία, εεε..... που έμεινα άφωνος! [...] Ναι, ότι «πάντα έτσι ήταν στα ΙΕΚ», ότι δεν υπάρχουν βιβλία ...θυμάμαι ότι μου το 'πε μ' έναν τέτοιο τρόπο ...τόσο φυσικό, δηλαδή, που ... πραγματικά δεν ξέρω γιατί δεν υπάρχουνε, και δεν μου 'χει δώσει κανείς απάντηση σ' αυτό το θέμα, ...[...] “Πάντα έτσι ήταν”, ναι.”(Συνέντευξη Νο.1).

#### **- Ανυπαρξία Εκπαιδευτικού Υλικού - απαξία των Δ.Ι.Ε.Κ.;**

Οι ίδιοι οι καταρτιζόμενοι και σε σύγκριση με την κατάσταση στα ΑΕΙ/ΤΕΙ αποδίδουν την ανυπαρξία Εκπαιδευτικού Υλικού στην απαξία των Δ.Ι.Ε.Κ. από το Σύστημα. Το Δ.Ι.Ε.Κ., αναφέρουν, «δεν έχει την αναγνωρισιμότητα που θα έπρεπε να έχει στην Ελλάδα». Το Δ.Ι.Ε.Κ. σημειώνουν, «έχει απαξιωθεί απ' το σύστημα πρώτον και σε συνέχεια κι από μας τους ίδιους», «λες και είναι Κλωτσοσκούφι», για «τους αποτυχημένους της ζωής και τους κακούς μαθητές».

«Εντάξει, ίσως ακουστεί λίγο πεσιμιστικό αυτό που θα πω, αλλά είναι ... είναι και λες και είμαστε Κλωτσοσκούφι. Δηλαδή, θα φτάσουμε εκείπέρα, θα πάμε στο ΙΕΚ, θα “μας την πούνε” γιατί πάμε στο ΙΕΚ, και θα μας πούνε ... ας έκανες τώρα τα κουμάντα σου, κι ας είχες τα βιβλία σου. Δηλαδή είναι κάπως έτσι, όλοι ρίχνουν την ευθύνη κάπου αλλού. Και πιστεύω ότι δίνουν βιβλία στα παιδιά στο Πανεπιστήμιο γιατί είναι, υποτίθεται δωρεάν Εκπαίδευση, την οποία παρέχει το Κράτος, και είναι Ειδικότητες στο Πανεπιστήμιο, οι οποίες είναι πιο ... πιο ανεπτυγμένες, να το πω έτσι. Δηλαδή θα μάθουν περισσότερα, θα χρειαστούνε σίγουρα συγγράμματα, είναι καθηγητές οι οποίοι γράφουν τα συγγράμματα, κάπως πρέπει να προωθηθεί όλο αυτό, είναι όλα αυτά. Είναι ότι έκαναν τόσο κόπο να μπουν εκεί μέσα, δε θα πάρουν ένα δωρεάν βιβλίο;; Ε, δε γίνεται...!» (Συνέντευξη Νο.3).

«Τώρα αυτό δεν ξέρω αν έχει να κάνει επειδή είναι το Πανεπιστήμιο, είναι ΑΕΙ και ΤΕΙ, είναι τα πανεπιστήμια οι Σχολές που είναι από τις Πανελλήνιες, είναι μετά το Σχολείο, ίσως το δίνουνε επειδή είναι «Πανεπιστήμιο». Ενώ το ΙΕΚ είναι «Κατάρτιση», πηγαίνει κάποιος εκείπέρα ο οποίος δεν είχε τη δυνατότητα να περάσει εκεί, οπότε ήταν η τελευταία του επιλογή. Ίσως γι' αυτό» (Συνέντευξη Νο. 10).

.«εεεε, δε θεωρώ ότι το Ινστιτούτο το οποίο έχει την ευθύνη των ΙΕΚ έχει αναλάβει σοβαρά τον ρόλο του. εεεεμ, θεωρείται αυτό που λέγαμε παλιά και για τα ΤΕΛ ότι ... πηγαίνουν «οι αποτυχημένοι της ζωής και οι κακοί μαθητές», ας πούμε, να κάνουνε έτσι μια τέχνη, να μάθουνε. [...] Ναι. Και αυτό το βλέπουμε και από τη Γραμματεία, και από τους καθηγητές» (Συνέντευξη Νο. 5).

«Γιατί ίσως ακόμη θεωρείται λίγο υποβιβασμένο [το ΙΕΚ]. [...] Δεεεε ... δεν του δίνουνε τόση βάση. Δεν έχει την αναγνωρισιμότητα που θα έπρεπε να έχει. Στην Ελλάδα» (Συνέντευξη Νο. 6).

«Δεν έχω ιδέα. Προφανώς ... και το σύστημα μόνο του δε θεωρεί τα ΙΕΚ σημαντικά, για να δώσει την αρμόδια ... προσοχή που δίνει στα άλλα ... ΑΕΙ και ΤΕΙ, ας πούμε – εκπαιδευτικά ιδρύματα. Πιθανά. Πιστεύω και γι' αυτό κι εμείς έχουμε την ίδια άποψη, ας πούμε για το ΙΕΚ. Γιατί δε βλέπουμε ... βλέπω ας πούμε ότι ... δεν υπάρχει καθόλου οργάνωση. Καθόλου. [...] Θα το παρατηρήσεις, κι όταν θα πας σε ένα ΙΕΚ, ότι οι περισσότεροι λένε «ε, εντάξει, δεν πέρασα εκεί, και γι' αυτό ήρθα εδώ». Δηλαδή όταν κάναμε τη συζήτηση στις αρχές, ας πούμε ποιος είσαι, γιατί ήρθες, γιατί διάλεξες την Ειδικότητα, ... να γνωριστούμε και τα λοιπά ..., οι περισσότεροι αυτό λέγανε: «προσπάθησα, έδωσα Πανελλαδικές, ε δεν πέρασα εκεί, και αναγκαστικά ήρθα εδώ». Δηλαδή, δε ξέρω, είναι ... εντάξει – αποτύχαμε, ας πάρουμε αυτό τουλάχιστον, ... να τελειώνει η υπόθεση. Ενώ θα μπορούσε να είναι κάτι πιο ... ουσιώδες. Θεωρώ ότι άξιζε να 'ταν πιο ουσιώδες. Με βάση αυτά που θέλει να διδάξει το ΙΕΚ, δηλαδή τουλάχιστον αυτά που θεωρεί σαν Ύλη, που εγώ τα θεωρώ σωστά. Υπάρχουνε δηλαδή πράγματα που κάνουμε στην Ύλη μας, που ... παιδ... ένας φίλος της ... ο αρραβωνιαστικός μιας φίλης μου που ... είναι επίσης [ειδικότητα]. Και λέει ότι δεν τα έχει κάνει στο Πανεπιστήμιο αναλυτικά. Και τα κάνουμε εμείς στο ΙΕΚ, ας πούμε. Και μαθαίνει κι αυτός μαζί με το ΙΕΚ. Δηλαδή, έχει προοπτικές το ΙΕΚ, και έχει απαξιωθεί απ' το σύστημα πρώτον και σε συνέχεια κι από μας τους ίδιους, εντάξει, η αλήθεια είναι, δε δίνουμε, την αρμόδια νομίζω προσοχή, δε το παίρνουμε στα σοβαρά» (Συν. Νο. 4).

#### **- Αποτίμηση παρεχόμενων γνώσεων (ανά ειδικότητα)**

Οι περισσότεροι καταρτιζόμενοι πιστεύουν (ή ελπίζουν) ότι οι γνώσεις που αποκομίζουν θα τους βοηθήσουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς λόγους που υπογραμμίζουν 9/10 ως κριτήριο επιλογής των Δ.Ι.Ε.Κ.. Για την τήρηση της ανωνυμίας και για λόγους που εξηγήθηκαν στην αρχή του κεφαλαίου, οι απαντήσεις παραπέμπουν στην ειδικότητά τους, αλλά όχι και στον αριθμό της συνέντευξής τους.

Ένα κοινό τους σχόλιο αφορά την έννοια της «εξειδίκευσης», στην οποία αποδίδουν όμως διαφορετική βαρύτητα. Η διαφορετική αυτή μετάφραση του όρου «εξειδίκευση» φαίνεται να συσχετίζεται περισσότερο με την ειδικότητα που ο καθένας παρακολουθεί, παρά με την γενικότερη αντίληψη που εκφράζουν ότι τα Δ.Ι.Ε.Κ. είναι γενικά «απαξιωμένα». Η αντίθεση που φαίνεται ανάμεσα στην «απαξία» των Δ.Ι.Ε.Κ. με την αξία που ο καθένας αποδίδει στην ειδικότητα που παρακολουθεί, ίσως να

πρόκειται για έναν δείκτη και «εσωτερικής διαβάθμισης» των Δ.Ι.Ε.Κ.<sup>40</sup> Ενδεικτικά συγκρίνονται εδώ οι απόψεις καταρτιζόμενων από μία «θεωρητική ειδικότητα» (Στέλεχος Διεθνούς Εμπορίου), με μία ειδικότητα «παραϊατρική» (Ιατρικών και Βιολογικών Εργαστηρίων Βιοχημικού και Μικροβιολογικού Εργαστηρίου), μία «τεχνική ειδικότητα» (Μηχανικός Αυτοκινήτων Οχημάτων), και δύο ειδικότητες περισσότερο μικτές (Ειδικός Μηχανογραφημένου Λογιστηρίου και Ενδυματολογίας και Σχεδίου Μόδας):

### **Ειδικός Διεθνούς Εμπορίου:**

«[Από το Δ.Ι.Ε.Κ.] βγαίνεις εξειδικευμένος, και από ό,τι φαίνεται στην εποχή μας,... η εξειδίκευση αρχίζει και ζητείται απ' όλους τους εργοδότες. Κι είναι καλύτερα να ξέρεις κάτι καλά, από το να ξέρεις λίγο απ' όλα».

### **Μηχανικός Αυτοκινήτων Οχημάτων:**

«εεε .... Να έχεις μια γενική όψη των πραγμάτων όταν αύριο μεθαύριο πιάσεις δουλειά σε ένα Συνεργείο όχι βέβαια να είσαι και Τεχνίτης, έτσι; Απλά να ξέρεις τι κάνεις ... εεε .... Να είσαι, να μπορείς να συνεννοηθείς με το π.χ. αφεντικό σου που θα είσαι τότε, που θα σου λέει κάνε αυτό, φέρε το άλλο, φτιάξε εκείνο, θα καταλαβαίνεις τι και πώς. Όχι ότι θα μπορείς από μόνος σου να φτιάξεις ένα μοτέρ. Έχει τις πολύ βασικές γνώσεις [...] Απάνω στην ειδικότητά μου [...] Και αυτά μαθαίνονται και με τον καιρό έτσι; Είναι και θέμα εμπειρίας μετά στη δουλειά. Απλά χρειάζονται και παραπάνω πράγματα.[...].»

### **Ειδικός Μηχανογραφημένου Λογιστηρίου:**

**Καταρτιζόμενος Α:** «Θεωρώ ότι .. δεν είχα την ίδια άποψη για το Πανεπιστήμιο, (...) Δηλαδή ...[στο Πανεπιστήμιο θα] πήγαινα πιο πολύ για να μάθω ... δηλαδή, θέλω να πω ότι για τα ΤΕΙ και τα ΑΕΙ είχα μια τέτοια [άποψη] για επαγγελματική αποκατάσταση, εεε... αλλά ... θεωρούσα ότι θα μάθω εκείπέρα. Ενώ δωτέρα ... εντάξει. Άμα πετύχω, πέτυχα, ας πούμε και είσαι ... θέμα μόρφωσης [...] θεωρώ ότι έχω κενά στις γνώσεις μου που έχω. Δηλαδή αυτό που σου λέω, ότι «κάπου σταματάς». Δε μπορώ να συνεχίσω πέρα απ' αυτό. Ή, δεν έχω την ευθύνη. Κατάλαβες; Πώς να σ' το πώς αλλιώς [...] θα ήθελα να ξέρω με ποιους υπολογισμούς, πώς το βγάζει;»

<sup>40</sup> Δηλαδή, εκτός από την (απ)αξία που αποδίδεται στα Δ.Ι.Ε.Κ. σε σύγκριση με τα ΑΕΙ/ΤΕΙ («εξωτερικά» διαβαθμισμένη αξία που αποδίδεται βάσει του επιπέδου και του είδους της γνώσης, δηλαδή, ακαδημαϊκή/επαγγελματική και εκπαίδευση/κατάρτιση). Αλλά και πέρα και από την διαβάθμισή τους ανάλογα με την περιοχή που φιλοξενεί το κάθε ίδρυμα. Να πρόκειται δηλαδή και για «εσωτερικά», εντός των Δ.Ι.Ε.Κ. διαβαθμισμένη αξία των προσφερόμενων ειδικοτήτων (πιθανά και σε σχέση με την περιοχή που βρίσκονται). Μία ένδειξη μπορεί να είναι η φύση κάθε ειδικότητας (π.χ. θεωρητική, πρακτική ή μικτή), το αντικείμενο κάθε ειδικότητας (γραφείου ή τεχνικό). Πιθανά, επίσης, αυτού του είδους η κατάταξη να αντανακλάται στις διαφορές στους τίτλους των ειδικοτήτων (π.χ. «τεχνικός», «ειδικός», «στέλεχος»).

Η παρατήρηση σημειώνεται ως ενδεικτική για περαιτέρω διερεύνηση, η οποία –μεταξύ άλλων– θα μπορούσε ίσως να ενισχύσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα κάθε ειδικότητας, το οποίο όλοι οι εκπαιδευτές με τους οποίους συζητήσαμε δείχνουν ως σημείο που δυσκολεύει το έργο τους, όπως και η έλλειψη έστω ενός βασικού, προκαταρκτικού Εγχειριδίου για το αντικείμενό τους.

**Καταρτιζόμενος Β:** «Επειδή είναι συγκεκριμένα πράγματα στο ΙΕΚ, δηλαδή ... αν σπουδάσεις Λογιστική, θα μάθεις πράγματα που έχουν σχέση με Λογιστική και τίποτ' άλλο παραπάνω [...] συγκεκριμένα πράγματα που είναι εξειδικευμένα σ' αυτό το πράγμα. Εεε... μ' αυτά τα πράγματα μαθαίνεις ώστε να δουλεύεις πάνω σ' αυτό που θέλεις, να πας σε μια δουλειά, και άμα έχεις τελειώσει για παράδειγμα ένα ΤΕΙ, οτιδήποτε άλλο, μαθαίνεις και παραπάνω πράγματα. Έτσι; Που ... ενδεχομένως μπορεί να μη σου χρειαστούνε. Και (...) στο ΙΕΚ τα μαθαίνεις αυτά. Δηλαδή, παραδείγματος χάρη Δίκαιο ... για μένα, η γνώμη μου, το Δίκαιο ... και ... ένα άλλο μάθημα, δε θα μου χρειαστούνε. (...) Να το κάνω τι. Εντάξει, να ξέρω κάποιους νόμους..., μέχρι εκεί. Αλλά ... μ' αυτά τα μαθήματα που μαθαίνεις, είσαι εξειδικευμένος γι' αυτό που θα κάνεις».

### **Ιατρικών και Βιολογικών Εργαστηρίων Βιοχημικού και Μικροβιολογικού Εργαστηρίου**

«Για τον τομέα μου; [...] Ίσως χρειάζομαι [και άλλες γνώσεις] .. ναι. Ίσως χρειάζομαι και άλλου είδους πάνω στον τομέα μου, να εμβαθύνω περισσότερο. Γιατί ο τομέας είναι κάτι ... είναι σοβαρός. Δηλαδή δεν έχεις ούτε περιθώρια λάθους, ούτε περιθώρια ... δηλαδή δεν μπορείς να κάνεις μια εξέταση, να είναι ο άλλος μια χαρά και 'συ να τους πεις ότι πεθαίνει αύριο, έτσι; Έχεις μεγάλη ευθύνη. Και βάσει αυτού, πρέπει να εμβαθύνεις, να έχεις ... να ξέρεις παραπάνω και πώς να συμπεριφερθείς στον ασθενή, και πώς .. να ξέρεις ας πούμε πιο εύκολα τι σου γίνεται ... όχι μόνο από το ΙΕΚ. Ίσως διαβάσεις ..., ίσως παρακολουθήσεις ένα, κάτι μαθήματα, ένα Εξάμηνο στην Ιατρική ..., κάπως έτσι. Εγώ λέω να το κάνω. Τώρα δεν ξέρω ... θα δω».

### **Ενδυματολογία και Σχέδιο Μόδας:**

**Καταρτιζόμενη Α:** «Θεωρώ ότι είναι μία καλή πρωταρχικού επιπέδου γνώση, η οποία όμως δεν είναι επαρκής. Δηλαδή ... και για τα λεφτά που δίνεις, έχοντας συζητήσει με άτομα από την ίδια Ειδικότητα που έχουν τελειώσει τα προηγούμενα χρόνια, είναι πολύ καλό το επίπεδο, να το πούμε έτσι. Νομίζω όμως ότι μπορεί να είναι καλύτερο, και αυτό που μου λείπει περισσότερο είναι μια μεγαλύτερη θέληση, από τους καθηγητές κυρίως. Δηλαδή, ... [...] Δηλαδή, εντάξει, θα μπορούσα να δεχτώ ότι δεν έχει Σχεδιαστήριο κι ότι φιλοξενούμαι σε ένα σχολικό χώρο ... δεν με πειράζει αυτό ... εντάξει, από τη στιγμή που υπάρχουνε ραπτομηχανές, γιατί μια ραπτομηχανή που κοστίζει 500 Ευρώ, φυσικά δεν θα μπορεί ο καθένας ν' αγοράσει».

**Και Αλλού:** «περίμενα να υπάρχουνε Εργαστήρια, να υπάρχουν Σχεδιαστήρια, ... ακόμα και σαν περιβάλλον, το πιο απλό πράγμα, ρε παιδί μου, να υπάρχει έτσι ... να είναι ένας χώρος πιο καλλιτεχνικός, να υπάρχει μια ... μια αφίσα, να υπάρχουνε ... υπολογιστές, να μπορεί να γίνει μια προβολή, ε, δηλαδή περίμενα να είναι λίγο πιο ... έτσι κοντά στις Ιδιωτικές Σχολές».

**Καταρτιζόμενη Β:** «Πιστεύω ότι θα γίνω “μοδίστρα”. Δηλαδή, εγώ αυτό έχω αποκομίσει. Κι έτσι θέλουν, θέλουν να μας κάνουν να πιστεύουμε.[...] [Και όχι] Στυλίστρια, ό,τι βγάζει αυτός ο τομέας. Ενδυματολόγος σε κάποιο θέατρο, σε κάποια παράσταση, κάπου το οτιδήποτε, δεν ... δεν σ' αφήνουν περιθώρια. Δηλαδή είναι τρία βασικά μαθήματα, κι όλα τ' άλλα είναι λίγο από' δω ... λίγο από' κει ... δηλαδή δε σου ανοίγουν το μυαλό, δε θα σου πούνε ότι έχεις να κάνεις κι αυτό, να το ψάξεις κι από' κει, όχι. *Μοδίστρα* θα βγω. Αυτό έχω αποκομίσει. [...] Ναι. Χρειάζομαι [και άλλες γνώσεις]. Και συγκεκριμένα για την Ειδικότητά μου, πιστεύω ότι θα 'πρεπε να μάθω ένα περιοδικό, διότι είναι κάτι που με αφορά άμεσα...[...] Θα 'πρεπε να ξέρω



πώς στήνεται ένα περιοδικό Μόδας. Να ξέρω πώς θα μπορούσα να βοηθήσω σε μια φωτογράφιση, πώς μπορώ να διαλέξω τα κατάλληλα ρούχα, ή αντίστοιχα σε μία παράσταση».

### - Επαγγελματική Κατάρτιση σε σχολικό περιβάλλον

«Όταν μπήκα δηλαδή και είδα ένα σχολικό περιβάλλον, με το 45λεπτο που κάναμε στο Σχολείο, αυτό λίγο με ξένισε. Εεεμ ... κάποια πράγματα τα βρήκα καλύτερα, δηλαδή ότι, (...), για τα λεφτά που δίνω δε θεωρώ ότι είναι ... η κατάρτιση δεν είναι άσχημη, δεν είναι ότι βγαίνεις τούβλο ας πούμε, δεν, δεν μπορώ να πω κάτι τέτοιο» (Συνέντευξη Νο. 5).

«... δεν ξέρω για άλλα ΙΕΚ, αλλά στο δικό μου συγκεκριμένα, νομίζω ότι με ενοχλεί όλη αυτή η γραφειοκρατία. Δηλαδή είναι ένα συγκεκριμένο άτομο μέσα στο γραφείο, το οποίο θεωρεί ότι μπορεί να κάνει ό,τι νομίζει, είναι ... είναι αυτό που στην Ελλάδα ονομάζουμε «γραφειοκρατία» κι όλη το κράζουνε, είναι όλο αυτό το πράγμα μαζεμένο στο ΙΕΚ. Δηλαδή. Από ένα άτομο να καθυστερήσεις να κάνεις μια αίτηση ή ... θα 'πρεπε να υπάρχει μια κατανόηση και να έρχεται να σου μιλάει ο άλλος λες κι είσαι ενήλικας, όχι λες κι είσαι 5 χρονών. Δεν συμβαίνει αυτό το πράγμα – ψέμα. [...]» (Συνέντευξη Νο.3).

«Θα έκανα το μάθημα πιο ακαδημαϊκό. Με πιο ακαδημαϊκό τρόπο. Όχι τόσο μαθητικό πάλι. [...] Στους καθηγητές θ' άλλαζα ... τον τρόπο που μεταδίδουν το μάθημα..., πώς συμπεριφέρονται στα παιδιά ..., πώς κάποιοι έρχονται για να φεύγουν απ' τη δουλειά τους για να 'ρχονται σ' εμάς να χαλαρώνουνε βασικά. Έχω δηλαδή έναν καθηγητή ο οποίος (...) ... έρχεται, και μας κάνει πολύ σοβαρό μάθημα (...) [...κάποιος άλλος] Δε ξέρω ...! Δε μας κάνει μάθημα. [Τι κάνουμε την ώρα του μαθήματος;] [...]... τίποτα ...! (...) πίνουμε καφέ, και καπνίζουμε. Δε ξέρω ... [...] Να, εχθές γράφαμε το μάθημά του. Μόνο μας έχει δώσει 10 φωτοτυπίες, «η Ύλη σας, οι ερωτήσεις σας, διαβάστε τις». [...] Αυτό [ακατάληπτη λέξη] πιο τυπικοί, γενικά πιο ακαδημαϊκό όλο. Όλο. Και οι καθηγητές, και το μάθημα, και τα παιδιά. πιστεύω ότι τα παιδιά, άμα τους φερθείς, άμα –εμένα- άμα μου φερθείς σαν να είμαι σε κάποιο πιο υψηλόβαθμο, έτσι; Σαν, σαν ΤΕΙ, θα το ανταποδώσω έτσι; Θα φερθώ κι εγώ έτσι. Δηλαδή τώρα μες στην Τάξη «βγες έξω με απουσία» και κάθονται δυο κοπελιές και δυο αγόρια και κάνουν σαν να είναι στο Σχολείο ας πούμε. αυτό. Σαν, σαν σε Σχολείο, πραγματικά. Σαν Σχολείο. [...] Είναι ανάλογα. Αυτό. Άμα ο άλλος σου φερθεί πιο ώριμα, θα τους φερθείς κι εσύ πιο ώριμα. Δηλαδή είχαμε έναν καθηγητή στο Πρώτο Εξάμηνο, πάρα πολύ καλός. Πάρα πολύ καλός ...! Και μας φερόταν παρά πολύ σωστά. Και μες στο μάθημά του δε γινόταν τίποτα [φασαρία κ.λπ.]. Σ' αυτόν που δεν μας κάνει μάθημα γίνεται ... βασικά δεν μας κάνει μάθημα: δεν γίνεται τίποτα. Είναι αυτό που θα δώσεις στον άλλον. Άμα του δώσεις κάτι καλό, θα σου ανταποδώσει το καλό. Εγώ έτσι πιστεύω». **Και άλλου:** Και ο τρόπος που διαχειρίζονται τις απουσίες, μου φαίνεται πολύ κακός, πολύ ... μαθητικός κατά κάποιο τρόπο. Πολύ μαθητικός [βλ. τιμωρητικός]» (Συνέντευξη Νο. 7).

«[...] Θα κρατούσα μερικούς καθηγητές και μερικούς άλλους όχι [...] Θα κρατούσα (...) ... αυτούς που κάνουμε ωραίο μάθημα –δηλαδή, και σε τραβάνε το μάθημά του και μπορείς να μιλήσεις με τον καθηγητή, να πεις κάποια πράγματα, μου αρέσει αυτό το πράγμα δηλαδή. [...] Και ενδοσχ ... και ... πώς το λένε, της κατάρτισης πάνω, και

εκτός. Δηλαδή πολιτικά, οτιδήποτε άλλο θέμα υπάρχει. Δηλαδή να έχουμε μια ... φιλική σχέση. Τώρα, άλλοι καθηγητές, δε μου αρέσει ο τρόπος που συμπεριφέρονται, κάνεις δε κάνεις φασαρία μες στην Τάξη, δε μπορεί να σου πει ο άλλος – σε πληρώνω, έτσι; – δε μπορείς να του πεις του άλλου «βγες έξω και δε θα μπεις και την επόμενη ώρα [ = 2 απουσίες] επειδή δε σε γουστάρω κι επειδή κάνεις φασαρία». Αυτό είναι που ... με βιδώνει και νευριάζω πολύ άσχημα. Αυτό θα άλλαζε. Μερικούς καθηγητές θα τους άλλαζα δηλαδή γι' αυτό το λόγο.[...] [για την συμπεριφορά τους] ... απέναντι στους καταρτιζόμενους, ναι.[...] [Στον τρόπο που γίνεται το μάθημα] [...] Πάλι μερικούς θα άλλαζα και μερικούς όχι (...). Γιατί μερικοί σε τραβάνε να κάνεις αυτό το μάθημα και άλλοι όχι. Με τον τρόπο τους, που μιλάνε, με τη συμπεριφορά τους πάλι μες στην Τάξη, πώς θα μιλήσει στον Καταρτιζόμενο και πώς όχι .. αυτό σε τραβάει» (Συνέντευξη Νο. 8).

«Ίσως λίγο περισσότερη αυστηρότητα σε παιδιά που δεν θέλουν να κάνουν μάθημα και κάνουν φασαρία. Εεε... υπάρχει μεγάλο θέμα, τουλάχιστον στο δικό μας το Τμήμα, σε φασαρία. Δηλαδή, μιλάμε για «**φασαρία**». Βουίζουν τ' αυτιά σου μετά όταν φεύγεις. Και θα 'πρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη αυστηρότητα. Δηλαδή να φεύγουν με απουσίες, δεν πειράζει, ας μείνει κανένας δύο, να το πω έτσι, για να συνειστούν. Γιατί υπάρχουν άνθρωποι που και δουλεύουν κι έρχονται μετά στο ΙΕΚ και φεύγουν μ' ένα κεφάλι καζάνι» (Συνέντευξη Νο. 4).

#### **- Τα Δ.Ι.Ε.Κ. ως Δομή. Διεύθυνση, Γραμματεία, Εκπαιδευτές**

Οι απόψεις των καταρτιζόμενων για την Διεύθυνση, την Γραμματεία, τους Εκπαιδευτές και τον τρόπο που γίνεται κάθε μάθημα ποικίλουν. Επειδή ζητούμενο δεν είναι η στοχοποίηση, τα στοιχεία αυτά αποσιωπούνται. Παρατίθενται ωστόσο διαλογικά οι απόψεις τους, οι οποίες αναφέρονται σε σημαντικές πτυχές της λειτουργίας των Δ.Ι.Ε.Κ., και οι οποίες θεωρούν ότι επιδρούν στην διαδικασία της κατάρτισής τους.

«(...) το σύστημά τους όπως λειτουργούν, δεν είναι κακό. Έχω ακούσει όμως ότι δεν πληρώνουν τους καθηγητές. Παίρνουν τα λεφτά τους μετά από ένα χρόνο, λέει. [...] ... δεν ξέρω πώς λειτουργούν ... [...] Δεν μπορώ να το απαντήσω αυτό, γιατί εμείς ... βλέπουμε αυτά που φαίνονται. Τα άλλα δεν τα ξέρουμε, τι πιέσεις έχουν, τι λεφτά παίρνουν, τι κάνουν...» (Συνέντευξη Νο.2).

«Δεν έχω κάποιο θέμα στο τρόπο που διευθύνεται απ' τους Διευθυντές. [Έχω θέμα] στον τρόπο που από το Κράτος αντιμετωπίζεται [...] Δηλαδή ... το ΙΕΚ θεωρείται πολύ κατώτερο. Αν και είναι κάτι πιο πάνω απ' το Λύκειο, θεωρούμαστε ... πολλές φορές δεν σε "πιάνουν" καν σαν φοιτητή. Εεε..[...] Ακόμη και στο πάσο, έχουμε το σχολικό πάσο. Δεν έχουμε τα δικαιώματα που έχει ένας φοιτητής, αλλά ούτε και τα δικαιώματα που έχει κάποιος που είναι στο Σχολείο» (Συνέντευξη Νο.6).

«Την Διεύθυνση του ΙΕΚ...; [...] Θα σας πω για τον Διευθυντή, με τον οποίο έχω έτσι και περισσότερη επαφή, πιστεύω ότι κάνει καλή δουλειά. Δηλαδή, με τα δεδομένα και με τις δυνατότητες, μ' αυτά που υπάρχουν..., [...] Φαντάζομαι ότι είναι και στα άλλα Τμήματα, και στα άλλα Τμήματα ενδιαφέρεται. Δεν μπορώ να πω ότι υπάρχει κάτι που θα ... ήθελα ν' αλλάξει στην Διεύθυνση. Και κάποια έτσι μικρο ... κάποια πραγματάκια, κάποια θεματάκια τα οποία υπήρχαν και τα οποία του τα ... ανάφερα, τα .... Είχε άμεση, πώς να πω, ανταπόκριση» (Συνέντευξη Νο. 1).

«Δε μ' ενοχλεί ο τρόπος που είναι δομημένο το σύστημα, [...] Είναι ότι (...), δεν υπάρχει συνεννόηση εκεί μέσα. [...] Δεν υπάρχουν προσωπικές σχέσεις, που επίσης το θεωρώ λάθος, δεν λέω να ξέρει (...) τον καθένα με τ' όνομά του, αλλά να ξέρει βασικά πράγματα. Ότι αυτή η Ειδικότητα είναι εκεί. Κι ότι χρειάζεται αυτό, να έρθει στην τάξη να μιλήσει. Μην κάθεται μέσα σ' ένα γραφείο [...] ξέρω ότι θα έρθει για μία ώρα και ότι άμα θέλω εγώ να ζητήσω κάτι, πρέπει να είμαι τη συγκεκριμένη ώρα εκείπέρα. Κι αν εγώ μου τύχει κάτι, πρέπει να περιμένω μια βδομάδα μετά. Δε γίνεται έτσι» (Συνέντευξη No. 3).

«εεε ... θα ήθελα να μην έχουνε την νοοτροπία ... - βέβαια, αυτό, όταν είναι κεντρική η διοίκηση, δηλαδή όταν είναι κάποιοι άνθρωποι, οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί με μετάθεση, γίνεται αυτό το πράγμα -, δηλαδή δεν έχεις έναν φορέα να σε ελέγχει [...] Είναι αυτό από το οποίο γενικότερα πάσχει όλο το Δημόσιο. Και δυστυχώς, δεν το ξεχωρίζω εδώ. Δηλαδή είναι κακοί δημόσιοι υπάλληλοι. Συγκεκριμένα έχουμε περιστατικό, είναι μια κοπέλα με κινητικό πρόβλημα –όχι ανάπηρη, αλλά δεν μπορεί η κοπέλα να ανεβοκατεβαίνει τις σκάλες- γιατί εμείς είμαστε κοντά στα εργαστήριά μας πάντα, και έγινε ένα τεράσαστιο θέμα ! (...) αλλά αντιλαμβάνεσαι, ότι βαριέται ο υπάλληλος να κατέβει να ανοίξει, ρε παιδί μου!! Το καταλαβαίνεις αυτό το πράγμα ...! Εγώ έχω περιστατικό που βαριόταν ο υπάλληλος να μου ανοίξει την Αίθουσα, είχα ξεχάσει το παλτό μου μέσα και τουρτουρίζα απ' το κρύο ... δηλαδή τέτοιου τύπου περιστατικά ας πούμε ...δε θεωρώ ότι κάποιο χαρτί μου που θα το δώσω θα χαθεί, και τα χαρτιά μου πήγανε στο φορέα για το Voucher, δεν γίναν τέτοια προβλήματα, αλλά βλέπεις μια άσχημη συμπεριφορά. Ότι βαριούνται να κουνηθούνε, ρε παιδί μου! Δηλαδή το λέω, το λέω λαϊκά, αυτό μου λέμε μεταξύ μας οι πολίτες όταν συζητάμε: ότι βαριέται να σ' εξυπηρετήσει. Αυτό δε μ' αρέσει. Θα το άλλαζα» (Συνέντευξη No. 5).

«Ναι, αυτό. Δε μ' ενοχλεί όπως είναι δομημένη [η Γραμματεία], και πάλι. Απλά ... θα έπρεπε να υπάρχει συνεννόηση μεταξύ τους. Δεν υπάρχει βασική συνεννόηση μεταξύ τους. Δεν ... είναι αλλού πατάω κι αλλού βρίσκομαι. Θα πάρω εγώ ένα τηλέφωνο να ρωτήσω κάτι, ... και δε θα μου πουν τίποτα. Δηλαδή, είναι αλλού πατάω-αλλού βρίσκομαι. Δε...δε...θέλω να πω κάτι συγκεκριμένο, θα έπρεπε να μιλάνε μεταξύ τους. Και τέλος» (Συνέντευξη No. 3).

«εεε... θα ήθελα, θα ήθελα οι εκπαιδευτές να πληρώνονται. Διότι έχουν προβλήματα με την πληρωμή τους, και αυτό τους κάνει να είναι εεε ... (...) δηλαδή υπάρχουν περιστατικά που ουσιαστικά δεν έχει γίνει καθόλου μάθημα, υπάρχουνε περιστατικά που ουσιαστικά εεε μας έχει πει ξεκάθαρα ότι «εγώ δεν πληρώνομαι αρκετά για να δείξω αυτά που ξέρω» - ξεκάθαρα, μεσ' στη μούρη μας» (Συνέντευξη No. 5).

«... εεε ... απ' τους εκπαιδευτές δεν έχω .... Κανένα θέμα. Δίνουνε το μέγιστο που μπορούνε να δώσουνε. Εεε ... τώρα από 'κει και πέρα είναι και κατά πόσο θες. Δηλαδή, κρατάς σημειώσεις συνέχεια, διαβάσεις, κάνεις, ράνεις, είναι και δικό σου θέμα. Απ' τους εκπαιδευτές είμαι ικανοποιημένος. [...] [Στον τρόπο που γίνεται το μάθημα] Κι εκεί είμαι. Μια χαρά. Δηλαδή θα κάτσουνε, θα σου εξηγήσουνε, ε, δεν κατάλαβα αυτό: ξανά. Δεν κατάλαβα εκείνο: έτσι-έτσι-έτσι. Θα σου δώσουνε παραδείγματα, θα σε βοηθήσουνε. Και πέρα απ' την Ύλη, άμα χρειαστείς κάτι να ρωτήσεις σε βοηθάνε» (Συνέντευξη No. 10).

«Θα είχα ... έναν υπεύθυνο καθηγητή για την κάθε ειδικότητα, που να γνωρίζει την ειδικότητα. Να γνωρίζει πώς να επιλέξει τους καθηγητές. Αυτό λείπει. Ενώ αυτή τη

στιγμή είναι ένας άνθρωπος ο οποίος είναι ... με μετάθεση από τη Δημόσια Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικός, με μία τελείως μα τελείως άσχετη ειδικότητα, δηλαδή μπορεί να είναι Μαθηματικός, ούτε καν Πληροφορική που υπάρχει [που υπάρχει στα Δ.Ι.Ε.Κ.], τελείως άσχετο πράγμα, ο οποίος δεν ξέρει ούτε πώς να επιλέξει το προσωπικό, ... τίποτ' απ' αυτά. Ενώ είχαν γίνει αξιολογήσεις από 'μας, τους μαθητές, δεν ελήφθησαν καθόλου υπόψιν. [...] Νομίζω τους υποχρεώνουν. Δεν νομίζω ότι θα τους ενδιέφερε να πάρουν τέτοια πρωτοβουλία. Νομίζω ότι τους υποχρεώνει ... ο αντίστοιχος φορέας. Δεν πρόκειται να ξανασυμμετάσχω σε τέτοιο πράγμα ... είναι κοροϊδία ...» (Συνέντευξη Νο. 5).

«Ε, κοιτάχτε, θα άλλαζα τον τρόπο σκέψης. Όχι τον τρόπο σκέψης, συγγνώμη. Τον τρόπο που μεταχειρίζονται τους ... μαθητές κι αυτά. [...] Όχι ότι είναι κακοί απέναντί μας. Απλά ... επειδή υπάρχει ναι, και καλά, είναι Καθηγητής, είναι Διευθυντής ξέρω 'γω, αλλιώς, θα έρθει να το παίξει πιο αυστηρός, πιο ... τέτοιος ξέρω 'γω, κι ας μην είναι. Απλώς επειδή είναι μπροστά οι καθηγητές ή υπόλοιπα άτομα, να στο παίξουνε «κάποιου». Ενώ άμα πας πάνω στο Γραφείο ... να είναι πιο χαλαροί. Αυτό, εμένα δε μ' αρέσει. [...] Να είσαι μαζί με τα παιδιά, μαζί με τους καταρτιζόμενους» (Συνέντευξη Νο. 8).

«Η Γραμματεία δε μ' αρέσει καθόλου. Είναι κάτι σνομπαρίες, είναι αγέλαστες, δεν είναι κοντά στον καταρτιζόμενο. Ίσως κάνουν εξαιρέσεις με γνωριμίες, δεν ξέρω. Όχι ότι ... δεν φέρονται άσχημα, αλλά είναι ... να βρω τη λέξη, δεν μπορείς να τους πλησιάσεις. Ε, δεν μ' αρέσει αυτό, θα ήθελα ανθρώπους που να είναι πιο κολλητοί με τα παιδιά. Και ειδικά με τόσο νέα παιδιά!» (Συνέντευξη Νο. 2).

## - Πιστοποίηση

Στην λήψη της Πιστοποίησης στοχεύουν 9/10 καταρτιζόμενους. Ενδεικτικά γιατί:

«... νομίζω ότι η Πιστοποίηση είναι, είναι το χαρτί το οποίο θα μας βοηθήσει ακόμη περισσότερο στο να βρούμε σίγουρα μία δουλειά. Γιατί με το να τελειώσουμε το ΙΕΚ να κάνουμε μόνο την Πρακτική, δηλαδή αυτό νομίζω δεν λέει κάτι. Είναι το χαρτί που να ανοίγει δηλαδή τις πόρτες» (Συνέντευξη Νο.9).

«(...) αν δεν δώσεις για την Πιστοποίηση, δεν υπάρχει νόημα να πηγαίνω. [...] δεν αναγνωρίζεται, δεν υπάρχει πτυχίο. Σου δίνουν ένα χαρτί ότι απλά παρακολούθησες, εεε ... το συγκεκριμένο μάθημα, όχι ότι έχεις το πτυχίο. Οπότε είναι σαν να μην το 'χεις πάρει ποτέ, σαν να μην έκανες τίποτα» (Συνέντευξη Νο. 10).

Μόνο μία καταρτιζόμενη δηλώνει ότι δεν σκοπεύει να απασχοληθεί στο αντικείμενο της ειδικότητάς της, και ότι αναζητά εργασία για μπορέσει να συνεχίσει με σπουδές σε άλλου τύπου ίδρυμα. Οι υπόλοιποι καταρτιζόμενοι πρωτίστως εκδηλώνουν την επιθυμία και την χρεία άμεσης απασχόλησης, είτε είναι άνεργοι, είτε απασχολούνται σε εργασίες που δεν έχουν σχέση με την κατάρτισή τους (αυτήν που λαμβάνουν τώρα ή/και ή και ήδη έχουν). Στο σύνολό τους ως πιθανό εμπόδιο θεωρούν κυρίως την οικονομική κατάσταση της χώρας ή/και των ιδίων.

### 8.3. Σύγκριση απόψεων των καταρτιζόμενων με απόψεις Διευθυντών Δ.Ι.Ε.Κ..

Οι απόψεις Διευθυντών Δ.Ι.Ε.Κ. για τα Δ.Ι.Ε.Κ. προέρχονται από την έρευνα του Διευθυντή Δ.Ι.Ε.Κ. Άμφισσας κ. Καραστάθη (2010), για την οποία εντοπίστηκε μόνο μία έμμεση αναφορά κατά την αναζήτηση στοιχείων στο Διαδίκτυο. Ο κ. Καραστάθης με άκρα προθυμία έθεσε στην διάθεσή μας δεδομένα της έρευνάς του, αμέσως μετά την τηλεφωνική επικοινωνία μαζί του. Όπως ο ίδιος παρουσιάζει την δουλειά του:

«Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα: Σεπτέμβριος 2009 – Μάρτιος 2010. Ο πληθυσμός-στόχος ήταν οι διευθυντές των 114 Ι.Ε.Κ. της Ελλάδας. Κατά την παραπάνω περίοδο αποστάλθηκε ταχυδρομικά το μέσο συλλογής πληροφορίας [ερωτηματολόγιο] αφού πρώτα έγινε τηλεφωνική επικοινωνία και ενημέρωση για την έρευνα με το σύνολο των ατόμων του πληθυσμού στόχου. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν ταχυδρομικά. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 83 ερωτηματολόγια σε σύνολο 114. Το ποσοστό ανταπόκρισης στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα, αφού επεστράφησαν 83 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, δηλαδή ποσοστό 72,8% περίπου επί του συνόλου (...)» (Καραστάθης, 2011. Προσωπική e-επικοινωνία).

Συγκρίνοντας τα δεδομένα από την έρευνα Καραστάθη (2010) με απαντήσεις των καταρτιζόμενων στις συνεντεύξεις, παρατηρούμε ότι μία πλειάδα ζητημάτων σημειώνονται και από τους διευθυντές, και συμφωνούν με τις παρατηρήσεις του Σώματος Ελεγκτών Δημόσιας (Έκθεση Πεπραγμένων 2010). Η διαπίστωση δεν έχει αξιώσεις γενίκευσης. Πιθανολογείται όμως ότι, αν διασταυρωθεί και με τα δεδομένα της μελέτης Σαμαρά (2012), μπορεί ενδεχομένως να αποδώσει μία σφαιρική εικόνα για ζητήματα τα οποία, αν τύχουν της επιμέλειας της Πολιτείας, θα μπορούσαν να ενισχύσουν τα Δ.Ι.Ε.Κ., να βελτιώσουν την λειτουργία και να αυξήσουν την ανταγωνιστικότητά τους.

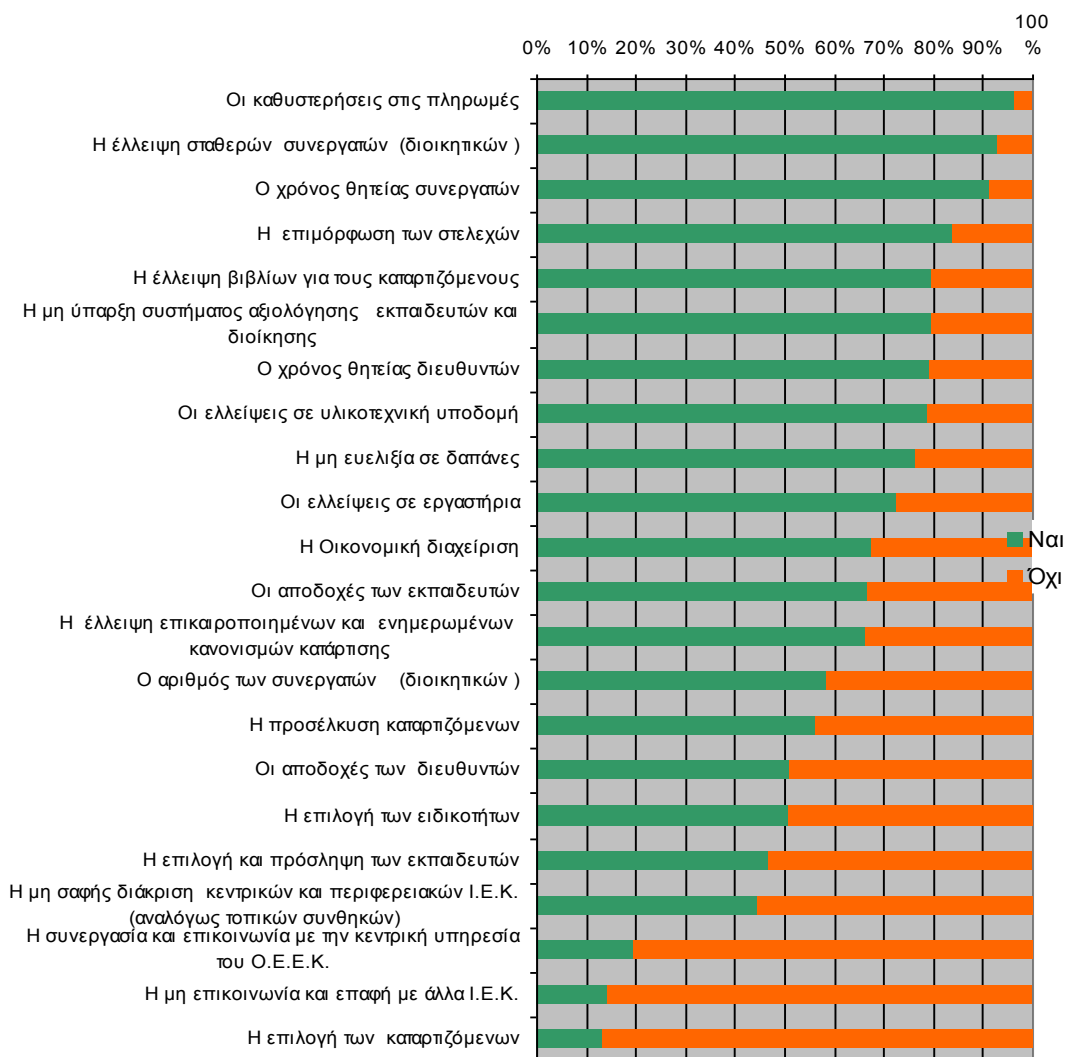
Ο πίνακας που ακολουθεί είναι από την έρευνα του κ. Καραστάθη (2010) στον οποίο συγκεντρώνονται «τα προβλήματα όπως καταγράφονται από τους διευθυντές» και ταξινομημένα «ως προς τις φθίνουσες τιμές των θετικών ποσοστών».

**Πίνακας:** από την αδημοσίευτη έρευνα του Διευθυντή Δ.Ι.Ε.Κ. Αμφισσας (Καραστάθης, 2010)

	Ναι	Όχι
Οι καθυστερήσεις στις πληρωμές	96,4	3,6
Η έλλειψη σταθερών συνεργατών (διοικητικών)	92,8	7,2
Ο χρόνος θητείας συνεργατών	91,5	8,5
Η επιμόρφωση των στελεχών	84	16
Η έλλειψη βιβλίων για τους καταρτιζόμενους	79,5	20,5
Η μη ύπαρξη συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτών και διοίκησης	79,5	20,5
Ο χρόνος θητείας διευθυντών	79,3	20,7
Οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή	79	21
Η μη ευελιξία σε δαπάνες	76,5	23,5
Οι ελλείψεις σε εργαστήρια	72,8	27,2
Η Οικονομική διαχείριση	67,5	32,5
Οι αποδοχές των εκπαιδευτών	66,7	33,3
Η έλλειψη επικαιροποιημένων και ενημερωμένων κανονισμών κατάρτισης	66,3	33,8
Ο αριθμός των συνεργατών (διοικητικών)	58,8	41,3
Η προσέλκυση καταρτιζόμενων	56,3	43,8
Οι αποδοχές των διευθυντών	51,3	48,8
Η επιλογή των ειδικοτήτων	50,6	49,4
Η επιλογή και πρόσληψη των εκπαιδευτών	46,8	53,2
Η μη σαφής διάκριση κεντρικών και περιφερειακών Ι.Ε.Κ. (αναλόγως τοπικών συνθηκών)	44,7	55,3
Η συνεργασία και επικοινωνία με την κεντρική υπηρεσία του Ο.Ε.Ε.Κ.	19,7	80,3
Η μη επικοινωνία και επαφή με άλλα Ι.Ε.Κ.	14,5	85,5
Η επιλογή των καταρτιζόμενων	13,2	86,8

Πίνακας: από την αδημοσίευτη έρευνα του Διευθυντή Δ.Ι.Ε.Κ. Άμφισσας (Καραστάθης, 2010)

### Ποια θεωρούν σοβαρά προβλήματα των Δ.Ι.Ε.Κ. οι διευθυντές



**Παραθέματα από την έρευνα του κ. Καραστάθης (2010), στα οποία εξηγούνται τα προβλήματα που οι διευθυντές σημειώνουν με έμφαση:**

«(...) **Η έλλειψη μονίμων διοικητικών** [υπαλλήλων] και η αναπλήρωσή τους από εκπαιδευτικούς, με ειδικότητες που δεν έχουν συνάφεια με το αντικείμενο εργασίας τους στα Ι.Ε.Κ., είναι ένα σοβαρό πρόβλημα. Το μέγεθος του προβλήματος πολλαπλασιάζεται από το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώνονται για τα νέα τους καθήκοντα, τα οποία μαθαίνουν στην πράξη, αλλά και από το γεγονός ότι η θητεία τους στα Ι.Ε.Κ. είναι μόνο για ένα έτος. Ένας μεγάλος αριθμός από αυτούς δεν συνεχίζει για δεύτερο και πολύ περισσότερο για τρίτο έτος την θητεία του στο Ι.Ε.Κ.. Χάνεται έτσι η αποκτηθείσα εμπειρία και δεν

υπάρχει η απαραίτητη συνέχεια στη λειτουργία του Ι.Ε.Κ.. Επιπλέον σε αρκετά Ι.Ε.Κ., όπως φαίνεται, ο αριθμός των διοικητικών δεν επαρκεί.

**Η έλλειψη βιβλίων για τους καταρτιζόμενους (79,5%)** Ο κανονισμός λειτουργίας προβλέπει ότι ο κάθε εκπαιδευτής συντάσσει σημειώσεις για το μάθημα που διδάσκει. Η ποιότητα των σημειώσεων δεν ελέγχεται και δεν αξιολογείται. Τίθεται έτσι θέμα υποβάθμισης της παρεχόμενης κατάρτισης.

Πέραν αυτού η αναπαραγωγή των σημειώσεων για κάθε καταρτιζόμενο δημιουργεί μια σημαντική δαπάνη για χαρτί, μελάνι, μηχανήματα και εργατοώρες αφού σε κάθε Ι.Ε.Κ. το σύνολο των φωτοτυπιών φτάνει τις δεκάδες χιλιάδες ανά εξάμηνο (...)

**Η μη ύπαρξη συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτών και διοίκησης (79,5%)** Η μη ύπαρξη συστήματος αξιολόγησης δημιουργεί απαξίωση του έργου όλων. Δεν εντοπίζονται κακοί χειρισμοί, λάθη και παραλείψεις με αποτέλεσμα να μην προωθείται η αποτελεσματικότητα του Ι.Ε.Κ..

**Οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή (79%). Οι ελλείψεις σε εργαστήρια (72,8%)** Οι σημαντικές ελλείψεις σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, εξοπλισμό εργαστηρίων, εξοπλισμό γραφείων, βιβλιοθήκες, βάσεις δεδομένων, λογισμικό αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για τη λειτουργία κάποιων ειδικοτήτων, τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην ομαλή λειτουργία του Ι.Ε.Κ.. Πολλά από τα εργαστήρια δεν είναι εκσυγχρονισμένα, λειτουργούν με ξεπερασμένο τεχνολογικό εξοπλισμό και ενώ είναι δυναμικότητας 10-15 ατόμων οι καταρτιζόμενοι φτάνουν ή και ξεπερνούν τους 20.

**Η έλλειψη επικαιροποιημένων και ενημερωμένων κανονισμών κατάρτισης (66,3%)** Οι μη επικαιροποιημένοι κανονισμοί κατάρτισης επηρεάζουν τόσο την πρόσληψη των εκπαιδευτών όσο και την διδασκαλία τους και συνεπώς την ποιότητα της παρεχόμενης κατάρτισης των εκπαιδευόμενων.

Υπάρχουν κανονισμοί κατάρτισης πολλών ειδικοτήτων που δεν αναφέρουν την ακριβή ειδικότητα των εκπαιδευτών που θα πρέπει να διδάξουν τα συγκεκριμένα μαθήματα. (π.χ. οι κανονισμοί κατάρτισης των ειδικοτήτων «Ειδικός Δασικής Προστασίας», «Νοσηλευτικής-Τραυματολογίας» κ.λ.π.)

**Η επιλογή και πρόσληψη των εκπαιδευτών (46,8%)**

Η σύνταξη των πινάκων με τους υποψήφιους εκπαιδευτές και η κατάταξη αυτών κατά αξιολογική σειρά συνιστά ένα από τα προβλήματα των Ι.Ε.Κ. εξαιτίας της μη ύπαρξης αντικειμενικών και μετρήσιμων κριτηρίων επιλογής εκπαιδευτών, της πληθώρας των ειδικοτήτων και των μαθημάτων, των ασαφειών στους κανονισμούς κατάρτισης, της σύγχυσης επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιών. Αποτέλεσμα είναι οι συχνές ενστάσεις και τα παράπονα των υποψηφίων εκπαιδευτών που θέτουν θέμα αναξιοκρατικού συστήματος επιλογής» (Καραστάθης, 2010).

#### **8.4. Η “επιλογή” των Δ.Ι.Ε.Κ. στις εκπαιδευτικές διαδρομές καταρτιζόμενων**

Στην ενότητα αυτήν, σε μορφή αφηγηματική και συνοπτικά, παρουσιάζεται η εκπαιδευτική διαδρομή κάθε καταρτιζόμενου (από το Δημοτικό Σχολείο έως και την επιλογή των Δ.Ι.Ε.Κ.). Η οριζόντια ανάγνωση των δεδομένων έδειξε απόψεις των καταρτιζόμενων για τα ζητήματα που από κοινού τους απασχολούν σχετικά με την λειτουργία των Δ.Ι.Ε.Κ. και την διαδικασία κατάρτισης. Από αυτήν συγκρατήθηκαν



παράγοντες οι οποίοι φαίνεται ότι επέδρασαν στην επιλογή των Δ.Ι.Ε.Κ. και οι οποίοι έχουν συγκρίσιμους παρονομαστές (π.χ. κοινωνική προέλευση, οικονομική κατάσταση, πρόσβαση σε πολιτισμικά κεφάλαια). Στην παρούσα, κάθετη ανάγνωση των δεδομένων, αναδεικνύονται ιδιαίτεροι παράγοντες που επέδρασαν στην εκπαιδευτική διαδρομή κάθε καταρτιζόμενου ξεχωριστά.

#### ▪ Ο Ίκαρος (19 ετών)

Ο Ίκαρος γεννήθηκε και ζει μόνιμα σε νησί του Αιγαίου με τους γονείς του (απόφοιτοι Λυκείου, ιδιωτικοί υπάλληλοι) και τον αδελφό του (μαθητή Γυμνασίου). Αποφοίτησε από Γενικό Λύκειο (Τεχνολογική Κατεύθυνση), είχε εξωσχολική ενίσχυση στα μαθήματα από το Γυμνάσιο, στα σχολεία που φοίτησε και με την οικογένειά του είχε την ευκαιρία για δραστηριότητες, ασχολήθηκε με το Ποδόσφαιρο, και στόχευε στο Πανεπιστήμιο (Μαθηματικό): «Έχω τρέλα, είμαι άρρωστος με τα Μαθηματικά [...] Εγώ εκεί στόχευα. Αρχικά. (...) μ' αρέσει πιο πολύ, μ' αρέσει! Σα .. σαν μάθημα, σα, σαν σκέψη ... μ' αρέσει περισσότερο. Αλλά κι αυτό που κάνω είναι ενδιαφέρον. Έχω δει πράγματα που δε, δε τά 'χω ξαναδεί. Ούτε στο Λύκειο, ούτε πουθενά». Αν δινόταν πρόσβαση στο ΑΕΙ μέσω του ΙΕΚ «(...) Ναι, θα το επιχειρούσα. (...) και λόγω πτυχίου πάλι, κι άλλα: εμπειρίες..., γνώσεις ..., αυτά όλα μαζί. [...] [Είναι] πιο υψηλόβαθμο και σίγουρα αποκτάς παραπάνω γνώσεις, έτσι;». Την σχέση του με το διάβασμα την χαρακτηρίζει «Όχι καλή. Είναι αλήθεια. Δεν είμαι καλός στο διάβασμα - είμαι τεμπέλης - (...) αλλά ό,τι μ' αρέσει, θα το διαβάσω». Και αλλού: «Άμα κάτσω και διαβάσω 5 λεπτά, έχω κουραστεί ας πούμε. Αλλά δε ξέρω. Με Μαθηματικά, με τη Φυσική, μου άρεσαν! Το έκανα ... είχα καλή διάθεση και τό 'κανα. Είχα όρεξη, τα διάβαζα, τα έλυνα (...)». Ίσως όχι τυχαία: «από το σχολείο θυμάμαι έναν *πολύ καλό* Μαθηματικό, στο Γυμνάσιο (...). Πάρα *πολύ* καλός άνθρωπος. Μας έκανε σαν ιδιαίτερα. Άμα δεν είχες, άμα δεν ήξερες κάτι, ερχόταν πάνω σου, (...), μού 'μαθε *πολλά* αυτός, στα Μαθηματικά, *πάρα πολλά*. Αυτός ο άνθρωπος. Ε, κι από φροντιστήρια ... *πέρυσι*». Ωστόσο, αναπάντεχα, δεν έγραψε καλά στις Πανελλήνιες: «Δύσκολα» μπαίνεις σε μια ρουτίνα, έχεις 8 ώρες φροντιστήρια ... Πιο πολύ έβλεπα τον καθηγητή μου που μου έκανε Μαθηματικά, παρά τη μάνα μου, ας πούμε. (...) είναι δύσκολο ... έχει δημιουργηθεί ένα κλίμα που σε αγχώνει, για τις Πανελλήνιες, σε αγχώνει *πάρα πολύ*, σκέφτεσαι ότι «άμα δε γράψω ... δεν ... απέτυχα στη ζωή μου». Θα μπορούσε να εισαχθεί σε ΤΕΙ, αν είχε

καθοδήγηση κατά την συμπλήρωση του Μηχανογραφικού, για το οποίο λέει «τά 'χα ψιλομπερδέψει». Σκοπεύει να δώσει εξετάσεις για Proficiency και για την Πιστοποίηση, και να βρει δουλειά στον τομέα του για να επιστρέψει στον τόπο καταγωγής του.

#### ▪ Ο Αχιλλέας (19 ετών)

Ο Αχιλλέας κατάγεται από νομό όμορο της Αττικής. Ζει εκεί με τον πατέρα του (απόφοιτο Γυμνασίου, ελεύθερο επαγγελματία) και την μητέρα του (απόφοιτη Δημοτικού, οικιακά). Τα δύο κατά πολύ μεγαλύτερα αδέρφια του είναι Κομμώτρια και Μηχανικός Αυτοκινήτων. Μετακόμισε στην Αθήνα για να παρακολουθήσει το Δ.Ι.Ε.Κ. και τα Σαββατοκύριακα επιστρέφει και εργάζεται στον τόπο καταγωγής του. Τον ενδιέφεραν τα αθλήματα και ήθελε να γίνει Φυσικοθεραπευτής. Η μητέρα του επέμενε να κάνει μαθήματα Αρχαίων από το Γυμνάσιο και δεν του επετράπη να παρακολουθήσει Επαγγελματικό Λύκειο ή κάποιο άθλημα. Αντιθέτως, αποφοίτησε από το Γενικό Λύκειο (Κατεύθυνση Θεωρητική). Εξετάστηκε ωστόσο σε αθλήματα για να μπει στην Γυμναστική Ακαδημία και να ειδικευθεί στην Φυσικοθεραπεία. Κατά την διάρκεια της σχολικής του πορείας οι επιδόσεις του ήταν χαμηλές επειδή, όπως ο ίδιος υποστηρίζει, δεν διάβαζε. Ωστόσο, όπως ο ίδιος αναφέρει: «Πάω στην Τρίτη Λυκείου, πάλι άρχισα να διαβάζω συστηματικά, δυόμιση-τρεις ώρες, επειδή ήτανε Τρίτη Λυκείου. Και έλεγα ότι θέλω να περάσω εκεί, εκεί, εκεί. Εεε ... μετά με τη σχέση μου πάλι είχαμε διαφωνίες το 'να, τ' άλλο, είχα πέσει ψυχολογικά κι αυτά, και ... το θέμα στις Πανελλήνιες είναι αυτό: η ψυχολογία. Δηλαδή άμα δεν έχεις ψυχολογία στις Πανελλήνιες ... δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Είναι ένας μεγάλος παράγοντας, που μ' έφερε πολύ πίσω, (...) μου κατέ ... μου κατέστρεψε το μέλλον». Σκοπεύει να δώσει εξετάσεις για Πιστοποίηση και θέλει να βρει «μια σταθερή δουλειά –που είναι λίγο δύσκολο στις μέρες μας», αλλά ευελπιστεί επειδή «... άμα είσαι καλός στη δουλειά σου, πιστεύω ότι βρίσκεις. Και επειδή (...) τα παιδιά του ΙΕΚ τα παίρνουνε με πιο χαμηλούς μισθούς, απ' ότι τα παιδιά του ΤΕΙ, ή του ΑΕΙ, είναι πιο υψηλόμισθοι αυτοί έτσι;». Να συνεχίσει τις σπουδές του ... «Θα το ήθελα ...! Θα το ήθελα. Δηλαδή ... θα ήθελα να περάσω σε ένα ΤΕΙ (...) να κάνω κάποια παραπάνω χρόνια, ώστε να μάθω καλύτερα τη δουλειά». Θα προσανατολιζόταν στην Πληροφορική, η οποία ήταν και η πρώτη κατά σειρά ειδικότητα που δήλωσε στα ΙΕΚ,

αλλά δεν έγινε δεκτός. Μεγαλύτερο εμπόδιο που θα συναντήσει στην επίτευξη των στόχων του θεωρεί τα οικονομικά προβλήματα σε επίπεδο χώρας, αλλά και προσωπικό.

#### ▪ Ο Τηλέμαχος (20 ετών)

Ο Τηλέμαχος ζει με την μητέρα του (απόφοιτη Λυκείου και νυν άνεργη) και τους παππούδες του. Δεν γνώρισε τον πατέρα του και δεν έχει αδέρφια. Ο Τηλέμαχος φοίτησε σε δημόσια σχολεία και αποφοίτησε από Επαγγελματικό Λύκειο. Εκεί ακολούθησε ειδικότητα, για την οποία κάποιος γνωστός τού είχε υποσχεθεί θέση εργασίας σε εταιρεία. Για τον λόγο αυτόν δεν συμμετείχε στις Πανελλήνιες. Αλλά «(...) όταν ήρθε η ώρα να δώσω Πανελλήνιες, η «καλή δουλειά που θα ‘πιανα», είχε κλείσει η εταιρεία αυτή. Οπότε δε μ’ ένοιαζε μετά να πάω στην ίδια ειδικότητα. Ήθελα από τότε να αλλάξω ειδικότητα». Κατά τα σχολικά του χρόνια ασχολήθηκε με αθλήματα, συμμετείχε σε εκδρομές και δραστηριότητες με το Σχολείο. Με την οικογένειά του «εεε .... Λίγα πράγματα. Όπως π.χ. θέατρο αν θα πάω, σε κα’να Μάρκο Σεφερλή και τέτοια ... εντάξει ...». Έκανε ιδιαίτερα μαθήματα αγγλικών επειδή «(...) τη μια χρονιά το σχολείο μου είχε γίνει τη μια βδομάδα πρωί, τη μια βδομάδα απόγευμα κι εκείπέρα δε μπορούσα να παρακολουθήσω φροντιστήριο». Προσφάτως έδωσε εξετάσεις και πήρε το TOEIC σε επίπεδο Lower. Βιβλιοθήκη δεν θυμάται αν υπήρχε στα σχολεία που φοίτησε και στο σπίτι υπάρχουν «(...) ‘ντάξει, τα πολύ βασικά». Η σχέση του με το διάβασμα είναι «μέτρια. Εε, μέτρια. Σε κάτι που ... με ενδιαφέρει όπως της ειδικότητάς μου, όπως κάποια πολύ εξειδ ... εξηζητημένα πράγματα εκεί θα κάτσω να διαβάσω αρκετά, γιατί ... γιατί μου αρέσει και θέλω να έχω πέντε γνώσεις παραπάνω σ’ αυτό που ... είμαι. Τώρα, για κάτι άλλο, όχι, μέτρια πράγματα». Τα χρόνια του Γυμνασίου εργαζόταν τα καλοκαίρια ως Σερβιτόρος, επειδή ήθελε να είναι ανεξάρτητος «όχι ότι χρειάστηκε». Δεν δέχθηκε ποτέ εξωσχολική ενίσχυση στα μαθήματα και στα χρόνια του Λυκείου παράλληλα εργαζόταν. Πιστεύει ωστόσο ότι δεν επέδρασε αυτό στις επιδόσεις του επειδή «ε, όχι, άμα ήθελα ... να διαβάσω, θα έβρισκα σίγουρα χρόνο ή ... οτιδήποτε. Σίγουρα έχει κάποια διαφορά, αλλά όχι ότι άμα ήθελα κάτι καλύτερο δεν θα το ... δεν θα το’ χα άμα προσπαθούσα». Σκοπεύει να πάρει την Πιστοποίηση και στόχος του είναι να ανοίξει την δική του επιχείρηση σε χώρο διαθέσιμο από την οικογένειά του. Δυσκολίες προβλέπει να συναντήσει στην γραφειοκρατία για την έναρξη της επιχείρησης. Είναι σε

αναζήτηση Προγραμμάτων Ενίσχυσης της Νεανικής Επιχειρηματικότητας και αν συνεχίσει την εκπαίδευσή του, θα ήθελε να είναι σε ΙΕΚ, σε ειδικότητα συμπληρωματική αυτής που τώρα παρακολουθεί. Θεωρεί ότι το φύλο του δεν επέδρασε στην πορεία του, αλλά ότι «(...) εεε ... (...) σίγουρα οι γυναίκες έχουνε ένα παραπάνω ... αν θες, είναι ένα συν [...] Γιατί ... τ' αγόρι και να δουλεύει και να κάνει και να ράνει, απλά τα κάνει. Ενώ ... η κοπέλα θ' ακούσει κι απ' τον οποιοδήποτε «ε, το κοριτσάκι σκοτώνεται στη δουλειά, (...) έχει [κατανόηση]... είναι αλλιώς. Το βλέπουνε αλλιώς». Στο Λύκειο δεν είχε πληροφόρηση και καθοδήγηση για τους Κλάδους και τις Ειδικότητες. Ωστόσο, στο ερώτημα «τι θα άλλαζε στην πορεία του» δηλώνει: «εεε ... εντάξει, απλά, όταν είσαι πιο μικρός, δεν έχεις την κατανόηση του τι θέλω να κάνω ή ... τι είναι αυτό που θα κάνω. Δηλαδή, μπορεί να διαλέγεις κάποια ειδικότητα και στο μυαλό σου να είναι αλλιώς [από την πραγματικότητα]. Θα ήθελα απ' την αρχή να ήξερα πώς θα τσουλήσουν τα πράγματα, έτσι ώστε να ασχολιόμουν με ένα αντικείμενο απ' την αρχή».

#### ▪ Η Καλυψώ (20 ετών)

Η Καλυψώ είναι γεννημένη και μεγαλωμένη στην Αττική. Έχει δύο αδέρφια (μαθητής Δημοτικού και απόφοιτη ΙΕΚ). Ο πατέρας της είναι Οδηγός Φορτηγού (απόφοιτος Δημοτικού) και η μητέρα της Ιδιωτική Υπάλληλος (απόφοιτη ΙΕΚ). Ξεκίνησε στην σχολική της ζωή σε ιδιωτικό Δημοτικό, και για λόγους οικονομικούς συνέχισε σε δημόσια Γυμνάσιο-Λύκειο. Δέχθηκε εξωσχολική ενίσχυση στα μαθήματα από την Τρίτη Γυμνασίου και σε όλες τις τάξεις του Λυκείου. Έκανε αγγλικά σε φροντιστήριο και έφτασε στο Lower. Συμμετείχε σε πολλές δραστηριότητες, τόσο με το σχολείο, όσο και με την οικογένειά της. Στα σχολεία που φοίτησε και στο σπίτι βιβλιοθήκη «(...) υπήρχε και υπάρχει, με πολλά βιβλία. Βέβαια εγώ είχα μία κλίση προς τις εγκυκλοπαίδειες που ήτανε ... τις ιατρικές κι αυτά, καθόμουνα και τις διάβαζα περισσότερο». Συμμετείχε δύο φορές στις Πανελλήνιες με στόχο την Μαιευτική. Αν σήμερα της δινόταν η ευκαιρία μετάβασης από το ΙΕΚ σε ΑΕΙ/ΤΕΙ ομολογεί «θα επέλεγα την Μαιευτική, επειδή είναι ... είναι το όνειρό μου! Είναι το επάγγελμα που πιστεύω ότι ... θα πετύχαινα 100%. Με ενδιαφέρει, το αγαπάω ..., αυτό». Σκοπεύει να δώσει εξετάσεις για την Πιστοποίηση και να συνεχίσει με Πρακτική Άσκηση. Θα ήθελε να συνεχίσει στο εξωτερικό σε επίπεδο μεταπτυχιακό. Για την πορεία της υποστηρίζει ότι «Ε, νομίζω το ότι ... πρώτο και κύριο λόγο παίζει η οικογένεια. Δηλαδή μ' έχει, από 'κει μέσα επηρεάζεσαι πάρα πολύ στο τι

θα κάνεις, τι θα ακολουθήσεις .... Μετά έρχεται και το Σχολείο, το οποίο σου διαμορφώνει μία καλύτερη προσωπικότητα και μεγαλώνοντας. Και τέλος νομίζω έρχεται η Κοινωνία, η οποία έρχεται να κορυφώσει την όλη διαμόρφωση». Ποια πιστεύει ότι είναι τα εμπόδια που πιθανά θα συναντήσει; «Νομίζω η ανεργία. Δηλαδή το ότι δεν υπάρχουν θέσεις ανεργίας για κάποιον που αποφοιτεί τώρα, είτε από ένα πανεπιστήμιο, είτε από ένα ΙΕΚ, είτε από οτιδήποτε. Δεν υπάρχουν δηλαδή τόσες θέσεις εργασίας όπως ήταν παλιότερα και όπως παλιότερα να απορροφηθεί ένας νέος σε ένα επάγγελμα».

#### ▪ Η Κλειώ (21 ετών)

Η Κλειώ είναι ελληνικής καταγωγής και μεγαλωμένη στην Αττική από γονείς αποφοίτους Λυκείου. Η κατά δέκα χρόνια μεγαλύτερη αδελφή της εργάζεται σε χώρα της ΕΕ, όπου ολοκλήρωσε ή ολοκληρώνει Διδακτορική Διατριβή. Η Κλειώ ξεκίνησε σε ιδιωτικό Νηπιαγωγείο, πέρασε στο Δημοτικό της γειτονιάς της και συνέχισε σε Μουσικό Σχολείο από το Γυμνάσιο έως και την Δευτέρα Λυκείου. Σε αυτό είχε πλούσιες πολιτιστικές δραστηριότητες, τις οποίες συνήθιζαν και με την οικογένειά της. Τα σχολεία που φοίτησε είχαν βιβλιοθήκες και η ίδια διατηρεί πολύ καλή σχέση με το διάβασμα. Επιδόθηκε σε πλήθος εξωσχολικών δραστηριοτήτων και έκανε ξένες γλώσσες. Τα αγγλικά της έφτασαν στο Proficiency και θα δώσει εξετάσεις για το πρώτο πτυχίο στα ισπανικά. Από το Μουσικό Σχολείο επανήλθε στο σχολείο της γειτονιάς της για την Τρίτη Λυκείου, επειδή οι ώρες που απαιτούσε το φροντιστήριο (μαθήματα Κατεύθυνσης) σε συνδυασμό με τις μετακινήσεις ήταν εξοντωτικές. Σε σύγκριση με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ καθηγητών-μαθητών στο Μουσικό, στο Λύκειο της γειτονιάς της οι σχέσεις ήταν εντελώς απρόσωπες. Δηλώνει ότι την αντιμετώπιζαν υποτιμητικά επειδή ακριβώς προερχόταν από το Μουσικό. Στην Δευτέρα Λυκείου επέλεξε την Θετική Κατεύθυνση, αλλά στην Τρίτη Λυκείου μεταπήδησε στην Τεχνολογική (γνωστοί της έλεγαν ότι «είναι ευκολότερη», και θεώρησε ότι ίσως έτσι περάσει στην Τριτοβάθμια «για να μην απογοητεύσει τους γονείς της»). Για την επιλογή Κατεύθυνσης δεν είχε καμία ενημέρωση: δεν διδάχθηκε το μάθημα του ΣΕΠ στο Μουσικό. Δηλώνει ωστόσο ότι η εκπαιδευτική της πορεία οφείλεται στην επιμονή της μητέρας της να φοιτήσει σε αυτό, και ότι η ίδια σήμερα δεν θα το εγκατέλειπε. Οι Σχολές που προτιμούσε είχαν βάσεις υψηλές: θεώρησε ότι δεν θα τις έφτανε ακόμη και με ενίσχυση, επειδή «είχε αργήσει να ξεκινήσει» τα φροντιστήρια, τα οποία και σταμάτησε

επειδή τα θεωρούσε πλέον άσκοπα. Αν μέσω των ΙΕΚ της παρείχετο η ευκαιρία, θα συνέχιζε τις σπουδές της σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ.

#### ▪ Η Ιφιγένεια (22 ετών)

Η Ιφιγένεια είναι ελληνικής καταγωγής, μεγαλωμένη στην Αττική, από γονείς αποφοίτους Λυκείου (πατέρα Αστυνομικό και μητέρα Νοσηλεύτρια). Ο αδελφός της είναι απόφοιτος Λυκείου. Η Ιφιγένεια εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα. Η μετακίνηση από και προς το ΙΕΚ της δημιουργεί προβλήματα και πολλαπλασιάζει τα έξοδά της, όταν αναγκάζεται να παίρνει ταξί για να μην χάσει το μάθημα. Έχει ήδη ολοκληρώσει μία ειδικότητα σε ΙΕΚ, αλλά έχασε την προθεσμία συμμετοχής στις εξετάσεις Πιστοποίησης: όσοι αποφοίτησαν τότε, έπρεπε να περιμένουν για εξετάσεις το επόμενο έτος και κανείς δεν τους ενημέρωσε εγκαίρως. Σήμερα παρακολουθεί δεύτερη (συναφή με την προηγούμενη) ειδικότητα σε ΙΕΚ, με μειωμένα μαθήματα στα δύο πρώτα Εξάμηνα. Σκοπεύει να δώσει εξετάσεις για την Πιστοποίηση και θα ήθελε να εργαστεί σε Δ.Ι.Ε.Κ.. Παρότι, όπως λέει: «(...) το όνειρό μου είναι να γίνω Φωτογράφος, αν και στην Ελλάδα δεν είναι εφικτό γιατί είμαι και γυναίκα και είναι μείον και δεν είναι κάποιο επάγγελμα που μπορείς (...) να συντηρείς έστω το σπίτι σου. Και Μαθηματικά διότι ... πιστεύω ότι είναι το φόρτε μου». Αν δινόταν πρόσβαση από τα ΙΕΚ σε ΑΕΙ/ΤΕΙ θα το επιχειρούσε «γιατιού ... άλλο να πεις ότι τελείωσες ΙΕΚ και άλλο ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Υπάρχει ακόμη η λογική ότι είναι πολύ ανώτερο». Και «(...) στο ΙΕΚ εξ αρχής είχα πάει για Φωτογραφία και δεύτερη επιλογή μου ήταν το (ειδικότητα) απλά γιατί με πίεςανε να βάλω μια δεύτερη επιλογή». Είχε ξανασυμβεί: η Ιφιγένεια ήθελε να παρακολουθήσει Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο. Ο γονείς της την πίεςαν να φοιτήσει στο Γενικό Λύκειο, στο οποίο ακολούθησε την Τεχνολογική Κατεύθυνση. Αρχικός της στόχος ήταν η Σχολή Φωτογραφίας, αλλά τα απαιτούμενα μαθήματα Σχεδίου ήταν ακριβά, οι γονείς δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν οικονομικά και στράφηκε στην Αστυνομία στην οποία δεν έγινε δεκτή. Στο σπίτι δεν υπήρχε βιβλιοθήκη και, όπως χαρακτηριστικά είπε, η σχέση της με το διάβασμα είναι «Ε ... αντιπάθειας!». Εξωσχολικές δραστηριότητες δεν προσφέρονταν, αλλά έβρισκε τρόπους (εκτός Σχολείου και οικογένειας) να ασχολείται δωρεάν με ό,τι την ενδιέφερε (π.χ. στην Ενορία της). Σταμάτησε τα αγγλικά στην τάξη του Lower και δεν είχε ποτέ εξωσχολική ενίσχυση στα μαθήματα. «Μόνο Πρώτη Λυκείου, επειδή είχαμε έναν απίστευτο Υποδιευθυντή, είχε οργανώσει *α-πίστευτα* την

Ενισχυτική Διδασκαλία. (...) αν μπορούσε να γίνει έτσι η Εκπαίδευση, έτσι όπως έζησα την Πρώτη Λυκείου, θα ήτανε το Τέλειο. Δευτέρα Λυκείου, επειδή υπάρχει η έννοια του Φροντιστηρίου στην Ελλάδα –«αν δεν πας, δεν περνάς»- εεε ... δε μπόρεσε να γίνει πάλι το ίδιο Πρόγραμμα. Κι έτσι μείναμε πολλά παιδιά από την Ενισχυτική Διδασκαλία πίσω. Γιατί είχαμε μάθει σ' αυτούς τους ρυθμούς. Και ξαφνικά, χωρίς βοήθεια, γιατί πολλοί από εμάς δεν πήγαιναν φροντιστήριο, μείναμε πίσω».

#### ▪ Η Αθηνά (31 ετών)

Η Αθηνά κατάγεται από χώρα που δεν είναι μέλος της ΕΕ. Ο πατέρας της είναι απόφοιτος Λυκείου, Ηλεκτροσυγκολλητής, και ζει στην Ελλάδα από την δεκαετία του 1970 «όχι από ανάγκη, επειδή του άρεσε η Ελλάδα». Η απόφοιτη Δευτεροβάθμιας Σχολής μητέρα της ασχολείται με τα οικιακά, ο μικρότερος αδελφός της είναι φοιτητής των ΤΕΙ. Και τα δύο αδέλφια γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Αττική. Η Αθηνά φοίτησε στα σχολεία της γειτονιάς της. Οι γονείς αρχικά μιλούσαν στο σπίτι μόνο την μητρική τους γλώσσα, με αποτέλεσμα να συναντήσει δυσκολίες προσαρμογής στο Σχολείο. Η ίδια λέει ότι έτσι χάθηκε χρόνος που επέδρασε στην πορεία της. Ωστόσο, η μητέρα της επισκεπτόταν συστηματικά με τα δύο αδέλφια όσες βιβλιοθήκες υπήρχαν διαθέσιμες (δημοτικές, ιδρυμάτων κ.λπ.). Σήμερα η Αθηνά διατηρεί «σχέση πάθους» με το διάβασμα και τιμήθηκε με ειδικό βραβείο από την βιβλιοθήκη του Δήμου της, ως ο άνθρωπος «που διάβασε τα περισσότερα βιβλία ever».. Αποφοίτησε από Γενικό/Ενιαίο Λύκειο (Θετική Κατεύθυνση). Εξωσχολική ενίσχυση είχε στην Δευτέρα και Τρίτη Λυκείου. Έκανε αγγλικά σε φροντιστήριο (βρίσκεται στο Advanced και στοχεύει στο Proficiency). Όνειρό της είναι η Τριτοβάθμια. Συμμετείχε 4 φορές στις Πανελλήνιες. Πέρασε τις δύο από αυτές (στην Λάρισα και στην Θεσσαλονίκη), αλλά οικονομικοί λόγοι δεν επιτρέπουν να φοιτήσει σε άλλη πόλη. Σήμερα είναι άνεργη. Ενδιαμέσως εργαζόταν, ολοκλήρωσε την κατάρτιση και έλαβε Πιστοποίηση από ΙΕΚ του ΟΑΕΔ. Στα ΔΙΕΚ στράφηκε επειδή στάθηκε αδύνατο να σπουδάσει σε ΑΕΙ/ΤΕΙ. Εκφράζει το παράπονό της για το ύψος των διδάκτρων που της απαιτούνται: παρότι γεννημένη και μεγαλωμένη στην Ελλάδα, ως μη καταγόμενη από χώρα-μέλος της ΕΕ πληρώνει 734 Ευρώ/Εξάμηνο έναντι των 367 που πληρώνουν οι καταγωγής ελληνικής ή από χώρα-μέλος της ΕΕ. Στο ΙΕΚ του ΟΑΕΔ πλήρωνε όσο όλοι. Εξαιτίας της διαφορετικής της εθνικότητας δηλώνει ότι ενίοτε έτυχε «αρνητικής και θετικής προσοχής». Αρνητικής

ποτέ από καθηγητές της, αλλά από κάποιους συμμαθητές της, και συμπληρώνει «αλλά έκανα και φίλους». Σκοπεύει να πάρει την Πιστοποίηση και από το ΙΕΚ που σήμερα φοιτά, να βρει δουλειά, να μπει στην Τριτοβάθμια. Σκέφτεται μία διττή προσπάθεια: συμμετοχή (για 5<sup>η</sup> φορά) στις Πανελλήνιες –με την ελπίδα να περάσει στην Αθήνα– και αίτηση στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο – με την ελπίδα να κληρωθεί. Εύχεται να υπήρχε «(...) ένας σύνδεσμος μεταξύ ... επιπέδων, αυτό. Πιο ευέλικτος συνδυασμός επιπέδων». Τι θα ήθελε να διατηρήσει από την μέχρι σήμερα διαδρομή της; «Την αποφασιστικότητα ίσως. Το ότι θα πετύχω, με το να βάζω το στόχο και να τον κυνηγώ. Να μην παραιτούμαι, (...)».

#### ▪ Η Ήρα (34 ετών)

Η Ήρα είναι ελληνικής καταγωγής μεγαλωμένη στην Αττική από γονείς αποφοίτους Γυμνασίου. Η μητέρα της ήταν Κομμώτρια και ο πατέρας της Ηλεκτρολόγος. Η αδελφή της δέχτηκε Ανώτατη Εκπαίδευση και η ίδια έλαβε την ειδικότητα της Βρεφονηπιοκόμου-Παιδοκόμου από Τ.Ε.Λ.. Τότε, είχε την δυνατότητα με τον Μέσο Όρο της Βαθμολογίας της να αποπειραθεί την είσοδό της στην Τριτοβάθμια. Σήμερα θα την ενδιέφερε να παρακολουθήσει την ειδικότητά της στο ΤΕΙ. Αλλά, όπως αναφέρει για τότε: «(...) με ενδιέφεραν άλλα πράγματα στη ζωή μου, ήταν τα μυαλά λίγο στα κάγκελα, ήμουνα νέα, δεν το επέλεξα, οπότε έκλεισε αυτό το πράγμα.[...] Ήτανε ... δική μου απόφαση, η οικογένειά μου δεν ασχολήθηκε .. να μου πει πώς και τι και γιατί εεεμ ... αυτό νομίζω όμως ότι οφείλεται στο γεγονός ότι και οι γονείς μου είχαν Τεχνική Εκπαίδευση και ήτανε απλοί άνθρωποι, δεν ήτανε γιατροί, δικηγόροι, να προσδοκούνε ... δεν ξέρω 'γω τι ας πούμε ... Νομίζω ότι αυτό μέτρησε, ότι ... εντάξει, κάνε αυτό, ας πούμε. Που θες». Οι εκτός μαθήματος δραστηριότητες στα σχολεία που φοίτησε ήταν πολύ περιορισμένες. Με την οικογένειά της παρακολουθούσαν παιδικές θεατρικές παραστάσεις και διατηρεί την πολύ καλή σχέση της με το διάβασμα. Τα Μαθηματικά, η Φυσική και η Χημεία δυσκόλευαν την σχολική της πορεία και (ως Βρεφοκόμος-Παιδοκόμος) σήμερα αναγνωρίζει ότι οι γονείς της δεν είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις, ώστε να καταλάβουν ότι χρειαζόταν ενίσχυση από έναν καθηγητή που θα την βοηθούσε να προσεγγίσει αυτά τα μαθήματα. Εργάστηκε επί σειρά ετών σε δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς. Αποφάσισε να εγκαταλείψει το επάγγελμα επειδή την κούρασε ψυχικά η αντίθετη με ό,τι είχε διδαχθεί (αντι)παιδαγωγική πρακτική τους. Στράφηκε στα ΔΙΕΚ για



να αναπροσανατολίσει την εκπαιδευτική/επαγγελματική της σταδιοδρομία. Σκοπεύει να πάρει την Πιστοποίηση επειδή, όπως λέει «(...) νιώθω ανασφάλεια, επειδή την έχω πατήσει παλιότερα στη ζωή μου, νιώθω ανασφάλεια ότι μπορεί να μου χρειαστεί. Δηλαδή μπορεί να μου χρειαστεί ξέρω 'γω για ένα Δημόσιο, μπορεί αργότερα κάτι ν' αλλάξει με τα ΤΕΙ και να μπορέσουνε τα άτομα με την Πιστοποίηση να μπορέσουνε να εισαχθούνε, δηλαδή είναι ένα χαρτί το οποίο θέλω να το έχω».

#### ▪ Ο Οδυσσέας (38 ετών)

Ο Οδυσσέας γεννήθηκε στην ΕΕ από έλληνες μετανάστες αποφοίτους Δημοτικού. Ο/η αδερφός/-ή του είναι απόφοιτος/-η Γυμνασίου. Φοίτησε στην ΕΕ σε ελληνικό Δημοτικό και Λύκειο. Μεσολάβησε το Γυμνάσιο στην Ελλάδα. Δεν είχε εξωσχολικές δραστηριότητες, ενίσχυση στα μαθήματα, διαθέσιμη βιβλιοθήκη. Οι πολιτιστικές δραστηριότητες περιορίζονταν σε αυτές των σχολείων. Στην Δευτέρα Λυκείου αναγκάστηκε να εργαστεί ως Σερβιτόρος, και σταμάτησε το Σχολείο με σκοπό να το εγκαταλείψει. Τον συγκράτησε καθηγήτριά του από το Σχολείο. Για το ζήτημα των σπουδών του δεν είχε καμία καθοδήγηση από την οικογένεια ή το Σχολείο. Παρότι ήθελε να φοιτήσει σε ελληνικό Πανεπιστήμιο, εντέλει φοίτησε σε Επαγγελματική Σχολή στην χώρα που έμενε. Επέτρεψε στην Ελλάδα προ τριετίας, αλλά το Δίπλωμά του δεν αναγνωρίζεται. Είναι άγαμος, διατηρεί βιβλιοθήκη και πολύ καλή σχέση με το διάβασμα. Δηλώνει ότι «(...) το είχα πάντα έτσι καημό να .. να σπουδάσω σε ... Ανώτατο τέλος πάντων Ίδρυμα...». Γι' αυτό στράφηκε στα ΔΙΕΚ, εφόσον διαπίστωσε ότι ήταν εξαιρετικά δύσκολο, δαπανηρό και χρονοβόρο να εισαχθεί στο Τμήμα Φιλολογίας που ήθελε. Πρωτίστως ενδιαφέρθηκε για ιδιωτικά ΙΕΚ, επειδή πιστεύει ότι στην Ελλάδα η ιδιωτική εκπαίδευση είναι πιο «προχωρημένη»-«οργανωμένη». Τον απέτρεψε ο οικονομικός παράγοντας. Η Ειδικότητα που παρακολουθεί είναι η πρώτη επιλογή του. Είναι άνεργος, δυσαρεστημένος με την μη καταβολή της Επιταγής Κατάρτισης, τα δίδακτρα τον δυσκολεύουν, και θεωρεί αβέβαιο αν μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του επόμενου Έτους Κατάρτισης. Στοχεύει στην Πιστοποίηση και στην εύρεση εργασίας. Παρότι θεωρεί την ηλικία του ανασταλτικό παράγοντα για συνέχιση των σπουδών του, αν οι οικονομικές –κυρίως– συνθήκες ήταν ευνοϊκότερες, ίσως επιχειρούσε την είσοδό του στην Σχολή που αρχικώς επιθυμούσε, αλλά μετά την ολοκλήρωση της κατάρτισης στο Δ.Ι.Ε.Κ... Δυνατότερο σημείο των ΔΙΕΚ θεωρεί την

σύντομη διάρκεια σπουδών και την δυνατότητα άμεσης αναζήτησης εξειδικευμένης εργασίας. Σημειώνει ότι είναι η μόνη λύση για όποιον «δεν θέλει ή δεν μπορεί να σπουδάσει». Τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής του διαδρομής αποδίδει στην αδυναμία –λόγω άγνοιας– της οικογένειάς του, να τον ωθήσει/καθοδηγήσει προς την Εκπαίδευση. Υπογραμμίζει ότι όταν ανακοίνωσε ότι σκόπευε να σταματήσει το Σχολείο κανείς από την οικογένειά του δεν προσπάθησε να τον αποτρέψει..

#### ▪ Η Άρτεμις (45 ετών)

Η Άρτεμις είναι ελληνικής καταγωγής, μοναχοπαιδί Στρατιωτικού (Δευτεροβάθμιας Σχολής) και μητέρας αποφοίτου Γυμνασίου (Σχεδιάστρια Μόδας). Όνειρό της ήταν να γίνει Μπαλαρίνα, αλλά ο πατέρας της δεν επέτρεψε μαθήματα χορού. Ξεκίνησε μαθήματα μουσικής (αρμόνιο), αλλά εγκατέλειψε λόγω αρνητικής εμπειρίας στις εξετάσεις. Σταμάτησε τα μαθήματα γερμανικών, αλλά πήρε το Proficiency και έπαιζε σκάκι σε συνοικιακή λέσχη. Οι πολιτιστικές δραστηριότητες στα σχολεία που φοίτησε ήταν πενιχρές και δεν συνηθίζονταν από την οικογένειά της. Ξεκίνησε την σχολική της ζωή σε ένα αυστηρών ηθών ιδιωτικό Δημοτικό. Συνέχισε σε Γυμνάσιο/Λύκειο της γειτονιάς της, με εξετάσεις σε κάθε κλίμακα της Δευτεροβάθμιας. Ακολούθησε το Γενικό Λύκειο και την Θεωρητική Κατεύθυνση, επειδή «ήταν καλή στα Αρχαία». Αν συμμετείχε στις Πανελλήνιες «θα έδινε για Φιλολόγος». Δεν αποπειράθηκε την εισαγωγή της στην Τριτοβάθμια, επειδή για λόγους προσωπικούς ήθελε να εγκατασταθεί στην Αμερική. Την σταμάτησε η μητέρα της. Είχε πολύ υψηλές βαθμολογίες, ενώ δεν είχε ποτέ εξωσχολική ενίσχυση (χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «δεν στοίχιζε πολύ στους γονείς της»). Θέλησε να ακολουθήσει το επάγγελμα της μητέρας της (Σχεδιάστρια Μόδας), αλλά «δεν ήταν καλή στο Σχέδιο». Παρακολούθησε ιδιωτική σχολή Αισθητικής, η οποία –τελικώς– δεν αναγνωριζόταν από το κράτος, γεγονός που δεν της επέτρεψε να απασχοληθεί στο αντικείμενό της. Τώρα, είναι άνεργη. Εργαζόταν στον ιδιωτικό τομέα (τελευταία εργασία: πωλήτρια σε κατάστημα ανδρικών ειδών). Είναι παντρεμένη και δεν έχει παιδιά. Διατηρεί προσωπική βιβλιοθήκη και πολύ καλή σχέση με το διάβασμα. Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια Ψυχολογίας και ξεκίνησε την κατάρτιση στα ΙΕΚ με σκοπό «να μάθει κάτι», να λάβει ειδικότητα. Αν μέσω των Δ.Ι.Ε.Κ. υπήρχε τρόπος, θα ήθελε να συνεχίσει την ειδικότητά της σε ΤΕΙ, παρότι θα την δυσκόλευε το γεγονός ότι είναι παντρεμένη. Διερευνά ήδη τις προϋποθέσεις για να ξεκινήσει δική της επιχείρηση μετά

την Πιστοποίησή της, και με βάση τις γνώσεις που αποκομίζει από το Δ.Ι.Ε.Κ.. Τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής της διαδρομής αποδίδει «στον εαυτό της», επειδή «ήταν όλα δικές της επιλογές». Σε άλλο σημείο της συνέντευξης ανέφερε: «Δεν είχα καμία ... καμία βοήθεια στο να επιλέξω τι θα κάνω. Ήταν καθαρά δικές μου αποφάσεις».

### **8.5. Ανάλυση δεδομένων**

Μία μόνο καταρτιζόμενη δηλώνει ότι την κατάρτιση που λαμβάνει δεν θα την χρησιμοποιήσει επαγγελματικά, (χωρίς να αρνείται ότι ήταν η αρχική της επιδίωξη). Οι υπόλοιποι καταρτιζόμενοι (9/10) συνδέουν την επιλογή των Δ.Ι.Ε.Κ. με την προσδοκία (και χρεία) απασχόλησης και επαγγελματικής αποκατάστασης, αλλά παρατηρούνται επί μέρους διαφορές, οι οποίες φαίνεται εν πρώτοις να σχετίζονται με την ηλικία τους.

Όσοι βρίσκονται ηλικιακά στην δεκαετία των 20, επέλεξαν την συγκεκριμένη ειδικότητα με στόχο την πρώτη εξειδικευμένη απασχόλησή τους ή/και την αυτοαπασχόληση/έναρξη επιχειρηματικής δραστηριότητας (Τηλέμαχος). Με εξαίρεση την Ιφιγένεια (22 ετών), η οποία συνεχίζει και σε δεύτερη ειδικότητα, επειδή θεωρεί ότι θα λειτουργήσει συμπληρωματικά ως προς αυτήν που έχει ήδη λάβει, ώστε να εμπλουτίσει τις γνώσεις της και να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητά της στην αγορά εργασίας. Το ενδεχόμενο αυτό σκέφτεται για το άμεσο μέλλον και ο Τηλέμαχος και ακριβώς για τους ίδιους λόγους. Οι τρεις καταρτιζόμενοι που βρίσκονται ηλικιακά στην δεκαετία των 30 προσπαθούν μέσω των Δ.Ι.Ε.Κ. να αλλάξουν επάγγελμα (Ηρα) ή/και να διευρύνουν το πεδίο στο οποίο μπορούν να αναζητήσουν εργασία με μία ακόμη ειδικότητα (Αθηνά), είτε επειδή κατέχουν Δίπλωμα που δεν αναγνωρίζεται και επιθυμούν να επανεπαιδαγωγούν στην αγορά εργασίας με ευνοϊκότερους όρους (Οδυσσέας). Το τελευταίο ισχύει και για την μόνη εκπρόσωπο της δεκαετίας των 40 (την Άρτεμη), η οποία επίσης κατέχει μη αναγνωρισμένο τίτλο, γεγονός που επί δύο δεκαετίες της αποστέρησε την δυνατότητα να απασχοληθεί στο αντικείμενό της, και την υποχρέωσε να απασχολείται, ως ανειδίκευτη, σε εργασίες που δεν είχαν σχέση με αυτό. Η διαδρομή της Άρτεμης εξαιτίας και της ηλικίας της (45 ετών) ίσως μπορεί να σχετιστεί θετικά με την διαπίστωση της έρευνας των Almquist, Modina Östberga (2010), ότι οι επιδράσεις της εκπαιδευτικής διαδρομής και της επιλογής του πρώτου επαγγέλματος διακρίνονται ακόμη και στην ηλικία των 50.

Εξετάζοντας συλλογικά τις εκπαιδευτικές διαδρομές των καταρτιζόμενων, παρατηρείται ωστόσο ότι, με εξαίρεση τον Τηλέμαχο, τα Δ.Ι.Ε.Κ δεν ήταν η πρώτη επιλογή κανενός άλλου. Οι περισσότεροι αποπειράθηκαν προηγουμένως την εισαγωγή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση και εξακολουθούν να εκφράζουν την επιθυμία να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ΑΕΙ/ΤΕΙ. Το γεγονός ότι διακρίνουν την μεγαλύτερη και ποιοτικά διαφορετική συμβολική αξία που αποδίδεται στην Τριτοβάθμια και την ανάλογα υψηλότερη εμπράγματη ανταποδοτικότητά της έναντι της Μεταδευτεροβάθμιας, αλλά και στα ΑΕΙ/ΤΕΙ έναντι των Δ.Ι.Ε.Κ., και ειδικά επειδή εν πολλοίς και από τους ίδιους αποδίδεται η ίδια αναλογικά αξία, ωθεί στην ψηλάφηση άλλων παραγόντων που επέδρασαν κατά την επιλογή της εκπαιδευτικής τους διαδρομής.

Ο καθορισμός των κοινωνικών «τάξεων» θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά στρώματα που υπάρχουν μέσα σε κάθε «τάξη» και πλήθος παραγόντων, οι οποίοι δεν περιορίζονται στην κοινωνική προέλευση και στην οικονομική κατάσταση (Archer, Hutchings και Ross, 2003). Ωστόσο, το γεγονός ότι και οι δέκα καταρτιζόμενοι προέρχονται από μέσα και χαμηλά κοινωνικά στρώματα, χωρίς υψηλά οικονομικά κεφάλαια, δείχνει ότι η επιλογή των Δ.Ι.Ε.Κ. ίσως και να σχετίζεται θετικά με την κοινωνική προέλευση και την οικονομική κατάσταση των ατόμων και των οικογενειών τους (Bourdieu και Passeron, 1996). Σε κάποιες περιπτώσεις δηλώνεται εξάλλου ξεκάθαρα από τους ίδιους τους καταρτιζόμενους, ότι οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι είναι αυτοί που δεν επιτρέπουν την φοίτηση σε ΑΕΙ/ΤΕΙ (Αθηνά), είτε ότι στάθηκαν αιτία για «να μείνουν οι ίδιοι πίσω» από όσους μπορούσαν να επενδύσουν οικονομικά σε ένα Φροντιστήριο (Ιφιγένεια), για να αυξήσουν τις πιθανότητες εισαγωγής στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό αξίζει να υπογραμμιστεί η ωφέλεια που κρίνει ότι είχε η προαναφερόμενη καταρτιζόμενη ως μαθήτρια της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας από το Πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας στο Σχολείο, και τις αρνητικές συνέπειες που είχε η διακοπή του. Σε ευρύτερο πλαίσιο, παραπέμπει στην ελληνική πραγματικότητα που σημειώνουν και άλλοι καταρτιζόμενοι συνοπτικά και με την φράση «αν δεν πας Φροντιστήριο δεν περνάς στις Πανελλήνιες». Όσοι από τους υπόλοιπους καταρτιζόμενους συμμετείχαν στις Πανελλήνιες (εκτός από την Άρτεμη) και είχαν την οικονομική δυνατότητα, δέχτηκαν για τον λόγο αυτόν εξωσχολική ενίσχυση.

Η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης και οι προσδοκίες των γονέων (Waters και Brooks, 2010; Δημάκη, Καμινιώτη, Κωστάκη, Τσούρτη, Ψαράκης, 2004) φαίνεται πως

ανιχνεύεται και στην εκπαιδευτική διαδρομή των καταρτιζόμενων. Η Ήρα μόνη της επισημαίνει ότι η έλλειψη καθοδήγησης από τους γονείς της αποδίδεται στο γεγονός ότι «δεν μπορούσαν να την προσφέρουν», επειδή ήταν άνθρωποι «απλοί» και με τεχνική εκπαίδευση. Παραπέμπει έτσι η ίδια και άμεσα στην επισήμανση του Jæger (2009), ότι το γονεϊκό πολιτιστικό κεφάλαιο της ακαδημαϊκής γνώσης (βαρύ πολιτιστικό κεφάλαιο) ή της επαγγελματικής γνώσης (ελαφρύ πολιτιστικό κεφάλαιο) φαίνεται να επιδρά ανάλογα στην επιλογή ακαδημαϊκής ή επαγγελματικής διαδρομής περισσότερο και από το οικονομικό κεφάλαιο, (ακόμη και όταν οι οικονομικές ανισότητες αμβλύνονται από το κρατικό προνοιακό σύστημα). Από την άλλη, όμως, η αδελφή της ολοκλήρωσε την Τριτοβάθμια, γεγονός που ίσως συνδέεται με την πρόσβαση σε άλλου είδους πολιτιστικά κεφάλαια που η οικογένεια είχε και πρόσφερε (αναφέρεται π.χ. σε συστηματική παρακολούθηση παιδικών θεατρικών παραστάσεων). Στην Ήρα, ωστόσο, ως μαθήτριας Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου (το οποίο δηλώνει ότι *εθεωρείτο* σχολείο στο οποίο πήγαιναν «οι κακοί μαθητές»), δεν προσφέρθηκε το μάθημα του ΣΕΠ, όπως δεν της προσφέρθηκαν επίσης καθόλου πολιτιστικές δραστηριότητες εκτός μαθήματος στο πλαίσιο του. Παρότι, όπως δείχνουν οι Power, Taylor, Rees και Jones (2009), οι δραστηριότητες αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους λιγότερο «καλούς μαθητές» που διαθέτουν λιγότερους υλικούς και συμβολικούς πόρους.

Η έλλειψη καθοδήγησης κατά την επιλογή πρώτου επαγγέλματος από το Σχολείο (ΣΕΠ) φαίνεται να είναι παράγοντας που επέδρασε στις επιλογές που έγιναν κατά την διάρκεια των εκπαιδευτικών διαδρομών όλων των καταρτιζόμενων. Εδώ ίσως ανιχνεύεται μία έμμεση αναπαραγωγική τάση του Συστήματος, εφόσον οι καταρτιζόμενοι προέρχονται από στρώματα τα οποία κατά τους Archer, Hutchings και Ross (2003) είναι και αυτά που χρειάζονται και την ισχυρότερη καθοδήγηση, και περισσότερες και πολυπλοκότερες πληροφορίες για την εκπαιδευτική τους διαδρομή. Το γεγονός αυτό ίσως συμπληρωματικά να εξηγεί, και γιατί οι καταρτιζόμενοι δείχνουν την τάση να εμπιστεύονται περισσότερο τις εμπειρίες γνωστών τους, όπως δείχνουν και οι συγκεκριμένοι ερευνητές για τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά στρώματα. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι καταρτιζόμενοι συνέδεσαν την αναποτελεσματικότητα του μαθήματος του ΣΕΠ, αφενός μεν με την ανάθεσή του σε μη κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, αφετέρου στην έλλειψη ενδιαφέροντος των

εκπαιδευτικών να το διδάξουν (πιθανά και επειδή ως μάθημα ήταν άσχετο με το αντικείμενό τους).

Από την άλλη μεριά, δίνεται ένα παράδειγμα της εξισωτικής δυνατότητας που –και πάλι μέσω των εκπαιδευτικών- μπορεί να έχει το Σύστημα. Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς που δρουν ως facilitators/διευκολυντές [ή/και εμπνευστές] (Oliver και Kettley, 2010). Για παράδειγμα, ο Οδυσσέας δηλώνει ότι, όταν σκόπευε να εγκαταλείψει το Σχολείο, και ενώ η οικογένειά του δεν έκανε το παραμικρό για να τον εμποδίσει («δεν είπαν τίποτα», αναφέρει ο ίδιος), ήταν μία καθηγήτριά του από το Σχολείο που τον συγκράτησε, και τελικώς ολοκλήρωσε την Ανώτερη Δευτεροβάθμια. Σε άλλη περίπτωση, δεν θα μπορούσε αυτήν την στιγμή να παρακολουθεί Πρόγραμμα Μεταδευτεροβάθμιας Κατάρτισης. Στην περίπτωση του Ίκαρου ήταν ένας καθηγητής του εκτός Σχολείου, εκείνος που έδρασε ως facilitator προτρέποντάς τον να προσπαθήσει να μπει στο Μαθηματικό που ήταν «πέρα από τα καθιερωμένα γι' αυτόν» (Oliver και Kettley, 2010) και παρότι ο ίδιος σημειώνει με ιδιαίτερα μελανά χρώματα «το άγχος των Πανελληνίων».

Η Καλυψώ πάλι, παρότι δεν πέρασε στην Σχολή που ήταν «το όνειρό της», προτρέπεται σταθερά από την μητέρα της να συνεχίσει τις σπουδές της ακόμη και στο εξωτερικό και σε επίπεδο μεταπτυχιακό. Η Αθηνά, παρότι η οικογένειά της και η ίδια δεν διαθέτουν τους οικονομικούς πόρους που να της επιτρέπουν την φοίτηση σε άλλη πόλη, δηλώνει ότι αν θέλει να συνεχίσει τις σπουδές της, είναι επειδή «θα ήθελε αν ήταν δυνατόν να μάθει όλα όσα υπάρχουν». Η φιλομάθεια και η ταυτόχρονη φιλαναγνωσία της, η οποία της επέφερε έως και βραβείο από την Δημοτική Βιβλιοθήκη, φαίνεται να σχετίζεται με την συνήθεια (habitus) που η μητέρα της μετέδωσε, μέσω συστηματικών επισκέψεων σε κάθε διαθέσιμη βιβλιοθήκη («μας πήγαινε από μικρούς σε κάθε Βιβλιοθήκη που υπήρχε, διαβάζαμε, και για ανταμοιβή μας μετά κάναμε picnic», όπως εξήγησε στην συζήτηση μετά την συνέντευξη). Για την Καλυψώ, επειδή δεν γνωρίζουμε ακόμη πώς θα συνεχιστεί η διαδρομή της (είναι 21 ετών), περιοριζόμαστε να πούμε ότι δείχνει τάσεις προς το φαινόμενο στο οποίο η διαδρομή της Αθηνάς (31 ετών) φαίνεται πως ήδη την κατατάσσει: στο «φαινόμενο των ανθεκτικών παιδιών» (Clegg, 2011), τα οποία φαίνεται να τα καταφέρνουν, μεταξύ άλλων, και με την προσφορά «ηθικών κεφαλαίων από τους γονείς». Και πάντως, όλες οι προηγούμενες περιπτώσεις, συμπεριλαμβανομένων όσων έτυχαν την ενίσχυση από κάποιον εκπαιδευτικό που έδρασε

ως facilitator, δείχνουν ότι πιθανά δεν θα τα είχαν καταφέρει να συγκρατηθούν στο Σύστημα και να συνεχίσουν στην Μεταδευτεροβάθμια, όπως η έρευνα της Mullen (2010) έδειξε και η ίδια χαρακτηριστικά σημειώνει. Δηλαδή, «αν δεν υπήρχε ένας εκπαιδευτικός που ενδιαφέρθηκε, ένας προσεκτικός ως συμβουλάτορας ή αποφασισμένος γονιός, ή χωρίς την δική τους παρορμητικότητα».

Η εκπαιδευτική διαδρομή του μόνου καταρτιζόμενου ο οποίος δεν ενδιαφέρθηκε και ούτε ενδιαφέρεται για την Ανώτατη Εκπαίδευση, δείχνει χαρακτηριστικά τα οποία, ανάλογα με την οπτική που θα υιοθετήσει κανείς, θα μπορούσε να την συνδέουν με το «φαινόμενο των ανθεκτικών παιδιών» (αφού συγκρατήθηκε στο Σύστημα παρά την προς το αντίθετο επίδραση μίας σειράς παραγόντων, όπως π.χ. τα χαμηλά –οικονομικά και πολιτιστικά– κεφάλαια, και η εργασία κατά την διάρκεια της σχολικής φοίτησης). Οι ίδιοι παράγοντες θα μπορούσαν ωστόσο να δείχνουν την συγκρότηση μίας κοινωνικής ταυτότητας τέτοιας, της οποίας τα habitus δεν συνάδουν με το institutional habitus. Ασυμβατότητα τέτοια, που κάνει κάποιες επιλογές να φαντάζουν σε άλλους μαθητές «αδιανόητες», σε άλλους «πιθανές» και σε άλλους απλά «φυσική συνέπεια» ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση (Oliver και Kettleby, 2010). Στην περίπτωση αυτήν, η συγκεκριμένη διαδρομή μπορεί να δείχνει ένα «φαινόμενο αυτοαποκλεισμού» (Archer, Hutchings και Ross, 2003), το οποίο η Clegg (2011) αναφέρει ως «αυτό-αναπαραγωγή των ανισοτήτων υπό την μορφή αυτοεκπληρούμενης προφητείας».

Μία διαφορετικού είδους ασυμβατότητα μεταξύ ατομικών/οικογενειακών habitus, και μεταξύ habitus διαφορετικών ιδρυμάτων δείχνει μία άλλη εκπαιδευτική διαδρομή. Η Κλειώ προέρχεται από ένα οικογενειακό περιβάλλον το οποίο την προέτρεπε και της παρείχε την δυνατότητα πρόσβασης σε μία ευρεία γκάμα πολιτισμικού κεφαλαίου στο πλαίσιο μίας φιλελεύθερης παιδαγωγικής αντίληψης και –με όρους Bernstein (1991)- «αόρατης» παιδαγωγικής πρακτικής. Τα οικογενειακά habitus ήταν συμβατά με αυτά του Μουσικού Σχολείου, από το οποίο αξιολογούνταν θετικά και στο οποίο η ίδια ένιωθε αποδεκτή. Η μεταπήδηση στο (συμβατικό) Λύκειο της γειτονιάς της και ο τρόπος που η ίδια περιγράφει ως αρνητική (αν όχι τραυματική) την εμπειρία της, είναι ενδεικτική όχι μόνο της ασυμβατότητας μεταξύ οικογενειακών και ιδρυματικών habitus, αλλά και της διαφοράς στα habitus μεταξύ ιδρυμάτων.

Δίνεται έτσι μία ένδειξη της σημασίας των στρατηγικών που αναπτύσσουν οι οικογένειες κατά την επιλογή σχολείου, η οποία σχετίζεται με την αλληλεπίδραση

οικογενειακού–σχολικού habitus, αλλά και με την διαβάθμιση των σχολείων (Draelantsa και Darchy-Koechlin, 2011; Αλεξανδροπούλου, Αναγνωστόπουλος, Δημητρόπουλος και Χατζηαντωνίου; Bodovski, 2010): σχεδόν όλοι οι καταρτιζόμενοι που ξεκίνησαν την εκπαιδευτική τους διαδρομή σε Ιδιωτικό Σχολείο, δηλώνουν ότι αυτή η επιλογή έγινε γιατί θεωρήθηκε «καλύτερη» από την οικογένεια, θα τους «έδινε καλύτερες βάσεις». Η διακοπή της φοίτησης στο ιδιωτικό αποδίδεται στο κόστος των διδασκτρων στα οποία οι οικογένειες δεν μπορούσαν στην συνέχεια να ανταπεξέλθουν. Μία διαφορετική οπτική δίνει η επιλογή του Ιδιωτικού Δημοτικού στην περίπτωση της Άρτεμης (45 ετών), η οποία δηλώνει ότι έγινε εν πολλοίς επειδή ήταν ένα σχολείο «αυστηρής ηθικής» και – εννοείται, για τότε, «θηλέων». Όπως η εκπαιδευτική της διαδρομή δείχνει, σχετίζεται και με τις αντιλήψεις για την ανατροφή «των κοριτσιών καλών οικογενειών» (ο πατέρας ήταν Στρατιωτικός) που είχε η ελλαδική κοινωνία πριν από 35-40 χρόνια.

Κλείνοντας την ενότητα, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η ανάλυση των δεδομένων περιορίζεται από την έκταση της εργασίας και ότι σε κάθε περίπτωση μπορούν να τύχουν βαθύτερης και εκτενέστερης ανάλυσης, αλλά και διαφορετικής ανάγνωσης. Ενδιαφέροντα συμπεράσματα θα μπορούσε να δώσει για παράδειγμα, η μελέτη των δεδομένων από την οπτική της συγκρότησης διαφορετικών ταυτοτήτων και των τρόπων με τον οποίο αυτές σχετίζονται με τους τρόπους επιλογής, αλλά με και το εύρος των επιλογών (Μονιάρου-Παπακωνσταντίνου, (2009); Moniarou-Papaconstantinou και Tsatsaroni, 2012). Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει και αφήνει αναπάντητα ερωτήματα, ένα επεισόδιο από την εκπαιδευτική διαδρομή του Αχιλλέα: το πόσο καταλυτικά μπορεί να επιδράσει ένα γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στην “συγκυρία” (εν προκειμένω, μία διαπροσωπική σχέση), την οποία ο ίδιος αξιολογεί και χαρακτηρίζει ως

*«έναν μεγάλο παράγοντα, που μ’ έφερε πολύ πίσω, μου κατέστρεψε το μέλλον».*



## Κεφάλαιο 9<sup>ο</sup>

### Συμπεράσματα και συζήτηση

---

Η Κατάρτιση συνδέθηκε παραδοσιακά με την Οικονομία (ως προθάλαμος προετοιμασίας «εργατικού δυναμικού»). Εν συνεχεία αποσυνδέθηκε από την Εκπαίδευση (θεωρούμενης ως πεδίου προετοιμασίας του «ανθρώπινου κεφαλαίου»). Οι συχνές αναφορές στην χρεία ανταπόκρισης των Δ.Ι.Ε.Κ. ως «Ινστιτούτων Κατάρτισης» στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, δεν σημαίνει ότι κατά την εξέτασή τους θα πρέπει να λησμονείται η εκπαιδευτική του διάσταση. Αλλά ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι πιέσεις που δέχονται για την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες της Οικονομίας. Οι πιέσεις αυτές συνδέονται διαχρονικά με πολιτικές διεθνών οργανισμών, αλλά και με Κοινοτικά χρηματοδοτούμενα Προγράμματα. Οι πολιτικές και πρακτικές των διεθνών, υπερεθνικών και εθνικών οργανισμών εμφανίζουν χαρακτήρα διττό: οικονομικό και κοινωνικό. Η αναλογία «κοινωνικού-οικονομικού» σε κάθε περίοδο διαφοροποιείται, και συνήθως συνδέεται με την αντίληψη που προτάσσεται για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση.

Σήμερα και διεθνώς, προτρέπει η αναβάθμιση της συμβολικής αξίας της Επαγγελματικής Κατάρτισης και των Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Το επιχείρημα είναι ότι μπορούν να συμβάλλουν στην υπέρβαση της οικονομικής κρίσης, με την Επαγγελματική Κατάρτιση να λειτουργεί ως μοχλός ανάπτυξης της Οικονομίας, και ως μέσο κοινωνικής ένταξης και προστασίας με την αντιμετώπιση της ανεργίας (ιδιαίτερα της χρόνιας και των νέων ανθρώπων έως 24 ετών).

**Συμπέρασμα πρώτο:** Η ανάλυση της επίσημης ρητορικής επιδέχεται πολλαπλών αναγνώσεων των πολιτικών προθέσεων. Από την άλλη μεριά, η υπέρβαση της (επίσης πολλαπλής) κρίσης· η αντιμετώπιση της ανεργίας, ειδικά της χρόνιας και με ιδιαίτερη ευαισθησία στην νεανική ανεργία· η αποτροπή της επέκτασης της ήδη διαφανόμενης κοινωνικής περιθωριοποίησης, και ειδικά σε νέους ανθρώπους, επιδέχονται μόνο μίας ανάγνωσης: είναι αδήριτες ανάγκες και προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα. Πριν (και ενόσω απλώς συζητάμε για το φαινόμενο) παγιωθεί ο εφιαλτικά εναλλακτικός όρος για τους NEETs. Δηλαδή, *Χαμένη Γενιά*.

**Ερώτημα:** Τα Δ.Ι.Ε.Κ. καλούνται να συνδράμουν. Τους παρέχεται η δυνατότητα;

## 9.1. Τα Δ.Ι.Ε.Κ.

Τα Δ.Ι.Ε.Κ. ιδρύθηκαν το 1992. Αν και όχι απρόσκοπτα, συνεχίζουν αδιάκοπα την λειτουργία τους έως και σήμερα (2012). Κατά τα φαινόμενα, στηριζόμενα εν πολλοίς και εάν όχι περισσότερο, στην εργασία των ανθρώπων μέσα στα ιδρύματα.

Τα Δ.Ι.Ε.Κ. αναφέρονται στον ευρύτερο χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Κ.), συγκεκριμένα στην Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Α.Ε.Κ.), αλλά και στην Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (Σ.Ε.Κ.). Λειτουργούν στην σκιά του όρου “ομπρέλα” Δια Βίου Μάθηση (Δια Βίου Κατάρτιση), αλλά δεν διέπονται από τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ως τέτοια δομή, και βάσει των πολιτικών και πρακτικών που προωθούνται από την Unesco, τον ΟΟΣΑ και την ΕΕ, η αναβάθμιση και βελτίωση της λειτουργίας τους μπορεί να συνδράμει στην υπέρβαση της κρίσης, καθιστώντας τα Δ.Ι.Ε.Κ. μοχλό ανάπτυξης σε επίπεδο εθνικό, αλλά και τοπικό, των Περιφερειών. Σε επίπεδο ατομικό, τα Δ.Ι.Ε.Κ. καλύπτουν ανάγκες όπως η λήψη πρώτης ειδικότητας που οδηγεί στο πρώτο επάγγελμα, η αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων για επανένταξη στην αγορά εργασίας ή/και η αναπροσαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον με ευνοϊκότερους όρους, αλλά και η αλλαγή επαγγελματικής κατεύθυνσης στο πλαίσιο της αυτοανάπτυξης.

Τα Δ.Ι.Ε.Κ. δεν εντάσσονται στην Τυπική Εκπαίδευση και στο Εκπαιδευτικό Σύστημα και είναι «αδιαβάθμητα». Ιστάμενα –αν όχι αιωρούμενα– μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας κλίμακας, συνδέονται θεσμικά μόνο με την Δευτεροβάθμια, και δεν προσφέρουν δίοδο προς στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Κατατάσσονται στην σχετικά νεόκοπη κλίμακα της «Μεταδευτεροβάθμιας-Μη Τριτοβάθμιας» και επιστούν την προσοχή στις πολιτικές που προωθούνται διεθνώς για τα λεγόμενα «paths», τις ευέλικτες διαδρομές που συνδέουν μεταξύ τους διαφορετικές βαθμίδες και μορφές εκπαίδευσης ή/και κατάρτισης. Ως αξιοσημείωτο –αν όχι και παράδοξο- από την 20χρονη θεσμική τους εξέλιξη εδώ συγκρατείται το εξής: ότι κατά το Παρελθόν έχει δοθεί (με διάφορα κριτήρια) η δυνατότητα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια από την Ανώτερη Επαγγελματική Δευτεροβάθμια (και δεν το σημειώνουμε αρνητικά), αλλά ποτέ μέχρι σήμερα δεν έχει δοθεί η ίδια δυνατότητα και στους πιστοποιημένους αποφοίτους των Δ.Ι.Ε.Κ., τα οποία ανήκουν στην Μετα-Δευτεροβάθμια Κατάρτιση.

Προϋπόθεση για την παρακολούθηση των περισσότερων Ειδικοτήτων των Δ.Ι.Ε.Κ. (διάρκειας 4 Εξαμήνων) είναι το Απολυτήριο Λυκείου. Συγκρατούν όμως και ελάχιστες Ειδικότητες (διάρκειας δύο Εξαμήνων) που απευθύνονται σε αποφοίτους Γυμνασίου. Διαφαίνεται έτσι άλλη μία λειτουργία τους: ως φίλτρου συγκράτησης εντός του Συστήματος, εφήβων απόφοιτων της Κατώτερης Δευτεροβάθμιας (15 ετών), οι οποίοι δεν συνέχισαν στην Ανώτερη Δευτεροβάθμια.

Μετά την ολοκλήρωση του κύκλου κατάρτισης αποδίδεται από τα ιδρύματα Βεβαίωση Κατάρτισης. Από τον ΑΣΕΠ και από την ΕΕ (EuroPass) αναγνωρίζεται η Πιστοποίηση Κατάρτισης, η οποία χορηγείται μετά την λήψη της Βεβαίωσης, και κατόπιν εξετάσεων που οργανώνονται σε πανελλαδική κλίμακα και εκτός των ιδρυμάτων. Η Πιστοποίηση των Δ.Ι.Ε.Κ. μπορεί να είναι ένα εφόδιο για τους νέους ανθρώπους για τους οποίους η καθημερινότητα δείχνει ότι έχουν ολοένα μεγαλύτερες τάσεις φυγής από την ελλαδική πραγματικότητα. Μάλιστα, χωρίς να είναι βέβαιο ότι γνωρίζουν τις στατιστικές έρευνες της ΕΕ που προβλέπουν, ότι μέχρι το 2020 θα χαθούν εκατοντάδες χιλιάδες θέσεις εργασίας για ανθρώπους με καθόλου ή χαμηλά τυπικά προσόντα. Οπτική που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την ομφαλοσκοπική εικόνα που κατά κόρον παρουσιάζουν τα ΜΜΕ υπερ-προβάλλοντας τους «ανέργους πτυχιούχους», αγνοώντας τις προαναφερθείσες στατιστικές, αλλά και προσπερνώντας το γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί νέοι άνθρωποι, οι οποίοι δεν είχαν την ευκαιρία ούτε καν να σκεφτούν να επιλέξουν την φοίτηση στην Ανώτατη. Στο σημείο αυτό ερχόμαστε σε μία πτυχή του χαρακτήρα των Δ.Ι.Ε.Κ., ο οποίος –εφόσον ενισχυθούν και βελτιωθούν – μπορεί να λειτουργεί αμβλύνοντας τις ανισότητες.

Κατά τα επόμενα χρόνια θα χαθούν χιλιάδες θέσεις εργασίας για ανθρώπους με καθόλου ή πολύ χαμηλά τυπικά προσόντα. Οι ανισότητες παρότι στηλιτεύονται εξακολουθούν να υφίστανται και δείχνουν σημεία όξυνσης. Γεγονός που ωθεί στο ευλόγως πιθανό συμπέρασμα, ότι θα μειωθούν περισσότερο και τα ήδη χαμηλότερα ποσοστά αντιπροσώπευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των παιδιών που δεν προέρχονται από προνομιούχα στρώματα. Εφόσον τα Δ.Ι.Ε.Κ. συνιστούν την μοναδική εναλλακτική επιλογή σε επίπεδο Μεταδευτεροβάθμιας και στο πλαίσιο του Ε.Σ.Ε.Ε.Κ., αυτό σημαίνει ότι ο εκσυγχρονισμός και η ποιοτική τους αναβάθμιση θα μπορούσε να τα καθιστά μία (για άλλους εναλλακτική και για άλλους μοναδική), αλλά πάντως *ποιοτική* επιλογή για την συνέχιση της εκπαιδευτικής τους διαδρομής μετά την Δευτεροβάθμια.

Αν λάβουμε υπόψη και το γεγονός ότι στα Δ.Ι.Ε.Κ. προσφέρονται και κάποιες ειδικότητες οι οποίες δεν προσφέρονται από ΑΕΙ/ΤΕΙ, τότε, επίσης εύλογα μπορούμε να υποθέσουμε, ότι τα Δ.Ι.Ε.Κ. θα μπορούσαν να καταστούν μία ποιοτική «πρώτη επιλογή».

Το αντικείμενο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα κάθε ειδικότητας που προσφέρουν τα Δ.Ι.Ε.Κ. ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και είναι κοινό με αυτό των Ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ι.Ε.Κ.). Τα Δ.Ι.Ε.Κ. καλούνται να ανταγωνιστούν τα Ι.Ι.Ε.Κ. με όρους άνισους, και ενώ συγχέονται με τα Ι.Ε.Κ. που τελούν υπό την αιγίδα διαφόρων Υπουργείων και Οργανισμών, όπως για παράδειγμα του ΟΑΕΔ., αλλά και με δομές της Δευτεροβάθμιας, όπως τα ΕΠΑ.Λ. (Επαγγελματικά Λύκεια). Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι κάποια Αναλυτικά Προγράμματα είναι πεπαλαιωμένα, όπως και η υλικοτεχνική υποδομή κατά τόπους ιδρυμάτων. Το έργο των εκπαιδευτών δυσκολεύει επιπλέον η ανυπαρξία Εκπαιδευτικού Υλικού. Όπως και οι καταρτιζόμενοι, δεν έχουν στην διάθεσή τους ούτε καν ένα εγχειρίδιο. Τα αμέσως προηγούμενα χρόνια σημειώθηκε επίσης το φαινόμενο οι εκπαιδευτές να μένουν απλήρωτοι για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Από την άλλη μεριά, παρατηρείται το φαινόμενο να στελεχώνουν τα Δ.Ι.Ε.Κ. –όχι μόνο διοικητικά, αλλά και εκπαιδευτικά– εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας, ή, σε κάποια μαθήματα, ακόμη και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έντονο ενδιαφέρον θα είχε η καταγραφή της εμπειρίας τους: τι σημαίνει δηλαδή, το πρωί να διδάσκεις σε παιδιά-μαθητές έως 12 ετών, και το απόγευμα σε ενήλικους ή/και μεσήλικους-καταρτιζόμενους.

Στο πλαίσιο της δικής μας μελέτης, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτών σε θεμελιώδεις αρχές των ιδιαιτεροτήτων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (οι οποίοι είναι και η συντριπτική πλειονότητα της ομάδας-στόχου των Δ.Ι.Ε.Κ.) βιώνεται από τους ίδιους τους καταρτιζόμενους ως παλινδρόμηση της εκπαιδευτικής τους διαδρομής. Δηλαδή, όχι βήμα προς την Μετα-Δευτεροβάθμια, αλλά ως «επιστροφή στο Σχολείο». Η «σχολειοποίηση» εντείνεται απαξιώνοντας τα Δ.Ι.Ε.Κ. από την τυπικά λεγόμενη «συστέγαση» και ουσιαστικά «φιλοξενία τους» σε Σχολικές Μονάδες, στις οποίες συνυπάρχουν με Σχολεία κάθε βαθμίδα. «Φιλοξενία», γιατί παρόλο που στις Σχολικές Επιτροπές συμμετέχουν και οι διευθυντές των Δ.Ι.Ε.Κ., είναι και το ίδιο το σχολικό περιβάλλον που επιβάλλει στην αίσθησή του.

## 9.2. Τα Δ.Ι.Ε.Κ. από την οπτική των καταρτιζόμενων

Τα χαρακτηριστικά των καταρτιζόμενων παρουσιάστηκαν ήδη αναλυτικά. Συγκρατούμε συνοψίζοντας ότι και οι 10 καταρτιζόμενοι που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις προέρχονταν από μέσα και χαμηλά κοινωνικά-οικονομικά στρώματα, ως δείκτη πιθανά θετικής συσχέτισης των στρωμάτων αυτών με την επιλογή των Δ.Ι.Ε.Κ.. Επίσης, ότι από τους περισσότερους καταρτιζόμενους τα Δ.Ι.Ε.Κ. δείχνονται ως δεύτερη επιλογή τους, είτε μετά από απόπειρα εισόδου σε ΑΕΙ.ΤΕΙ, είτε και ως «λύση ανάγκης». Για κάποιους ακόμη και η ειδικότητα που παρακολουθούν δεν ήταν καν «η πρώτη επιλογή της δεύτερης επιλογής τους, ή της λύσης ανάγκης»: επειδή δεν υπήρχαν θέσεις για όλους στις ειδικότητες της πρώτης προτίμησής τους.

Θα περίμενε κανείς ότι αυτό θα τους ωθούσε σε έλλειψη ενδιαφέροντος για την ειδικότητα που παρακολουθούν, ειδικά αφού σχεδόν στο σύνολό τους θεωρούν τα Δ.Ι.Ε.Κ. απαξιωμένα: από το Κράτος και τον υπεύθυνο φορέα, από κάποιους εργαζόμενους στα ιδρύματα, αλλά και από τους ίδιους. Στην τριπλή αυτή απαξίωση δίνουν το εξής σχήμα: τα Δ.Ι.Ε.Κ. απαξιώνονται από το Κράτος και τον αρμόδιο φορέα, απαξιώνονται από τους εργαζόμενους σε αυτά, και εντέλει και από τους ίδιους τους καταρτιζόμενους. Παρά την αρνητική αυτή άποψη, όλοι έδειξαν εξαιρετικό ενδιαφέρον για το αντικείμενό τους, πλην ενός, ο οποίος δηλώνει ότι ο τρόπος που αυτό διδάσκεται υποβιβάζει το αντικείμενό του σε κάτι που δεν συνάδει με ό,τι ο τίτλος της ειδικότητας υπόσχεται και ο ίδιος περίμενε. Καθώς φαίνεται, όχι τυχαία. Πρόκειται για τον καταρτιζόμενο με τα υψηλότερα όλων πολιτισμικά κεφάλαια και σημειώνεται για τον εξής λόγο: επειδή η δυσφορία που εκφράζουν οι καταρτιζόμενοι στο «habitus σχολείου» των Δ.Ι.Ε.Κ., δείχνει ότι ίσως σχετίζεται αναλογικά με το ποσοστό των κατεχόμενων κεφαλαίων. Δείχνει επίσης την επίδραση του ηλικιακού παράγοντα, ο οποίος φαίνεται ότι και αυτός ίσως σχετίζεται αναλογικά με τον βαθμό δυσφορίας στο «habitus σχολείου».

Με δύο λόγια, το institutional habitus των Δ.Ι.Ε.Κ. δείχνει να ταυτίζεται με του Σχολείου και μάλιστα, όπως δείχνουν οι καταρτιζόμενοι, με την τιμωρητική του διάσταση (διαχείριση μέσω του ορίου των απουσιών) και την μέθοδο της μετωπικής διδασκαλίας. Στον αντίποδά του σημειώνουν το «ακαδημαϊκό μάθημα» και την αντιμετώπισή τους «ως ενηλίκων». Επίσης, την αντίθεσή τους στο όριο των επιτρεπόμενων απουσιών, το οποίο φαίνεται να δυσκολεύει τους εργαζόμενους

καταρτιζόμενους, όπως και η ώρα έναρξης των μαθημάτων στις 3 ή 4 το μεσημέρι, η οποία καθιστά αδύνατο τον συνδυασμό πλήρους απασχόλησης και κατάρτισης.

### 9.3. Σύνοψη και συζήτηση

Τα δεδομένα αναδεικνύουν την σοβαρότητα του ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν τα Δ.Ι.Ε.Κ. ως κομβική δομή του Συστήματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης:

- Ως γέφυρα με την Δευτεροβάθμια και προς την Τριτοβάθμια, αλλά και την Δια Βίου Μάθηση
- Ως φίλτρο συγκράτησης εντός του Συστήματος των παιδιών που διαρρέουν μετά το τέλος της υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας, κάτι που συνιστά και έναν από τους βασικούς δείκτες για τον ορισμό των NEETs.
- Ως μοχλός ανάπτυξης της εθνικής οικονομίας και της ανάπτυξης των Περιφερειών, με την συγκρότηση ειδικοτήτων που θα ενισχύσουν την ανταγωνιστικότητα της εθνικής οικονομίας, αλλά και θα καλύπτουν τις ανάγκες κάθε Περιφέρειας.
- Ως δίοδος στην αγορά εργασίας, ειδικά για την αντιμετώπιση της ανεργίας των νέων έως 24 ετών.
- Ως μέσο άμβλυνσης των ήδη οξυνόμενων ανισοτήτων και μείωσης των πιθανοτήτων κοινωνικής περιθωριοποίησης.

Ως πρώτη ανάγκη κρίνεται η συγκρότηση μίας βάσης δεδομένων στην οποία να συλλεχθούν, να υποστούν επεξεργασία και να ταξινομηθούν όλα τα δεδομένα για τα Δ.Ι.Ε.Κ. που βρίσκονται διάσπαρτα. Συμπεριλαμβανομένων ιστοχώρων οι οποίοι έχουν πλέον εγκαταλειφθεί, και η λειτουργία των οποίων φαίνεται ότι και αυτή συμβάλλει στην παραπληροφόρηση των υποψήφιων καταρτιζόμενων. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα πρέπει οι ιστοσελίδες να “κατέβουν” και τα δεδομένα τους –ακόμη και η ίδια ύπαρξή τους – να «εξαφανιστεί», επειδή και αν σήμερα θεωρούνται «περιττά» δεν παύει να είναι πηγές για τους μελλοντικούς Ιστορικούς της Εκπαίδευσης. Όπως και τα αρχεία των ιδρυμάτων που κατά καιρούς έχουν κλείσει, αλλά και του Ο.Ε.Ε.Κ. που καταργήθηκε, τα οποία θα μπορούσαν ήδη να αξιοποιούνται από την Εκπαιδευτική Έρευνα. Σήμερα, για παράδειγμα, το αρχείο ενός από τα Δ.Ι.Ε.Κ. που έχουν κλείσει, εντοπίστηκε να

φυλάσσεται φιλοξενούμενο σε άλλο Δ.Ι.Ε.Κ., γεγονός που οφείλεται αποκλειστικά στην προσωπική φροντίδα του διευθυντή του.

Η καταγραφή του υπάρχοντος και η ανανέωση του πεπαλαιωμένου εξοπλισμού φαίνεται πως τείνει να λάβει τη μορφή του «δεδομένου». Ο εκσυγχρονισμός των διδακτικών μεθόδων και των μεθόδων διδασκαλίας υπογραμμίζεται έντονα και φαίνεται η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτών στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εναλλακτικά, η τήρηση του προηγούμενου ως προϋπόθεσης για την πρόσληψη των εκπαιδευτών στις συγκεκριμένες ειδικότητες. Προέχει βέβαια η διερεύνηση και αποτύπωση των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτών, αλλά και αποσπασμένων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Διοικητική Υποστήριξη των ιδρυμάτων. Σχετική μελέτη δεν εντοπίσαμε.

Σε πρώτη φάση θα ήταν επίσης πολύ χρήσιμο να εκδοθεί ένας σύντομος, σαφής και περιεκτικός Κανονισμός Λειτουργίας, ο οποίος για την κατανόηση του τώρα ισχύοντος σε κάθε ζήτημα, δεν θα παραπέμπει σε προηγούμενα Φ.Ε.Κ. χωρίς να διευκρινίζει τι έχει αλλάξει, αλλά θα περιορίζεται σε αυτό που σήμερα ισχύει. Θα μπορούσαμε να συνεχίσουμε επί μακρόν τον κατάλογο όσων πρέπει και μπορούν να γίνουν για να ενισχυθούν τα Δ.Ι.Ε.Κ. και να βελτιωθεί η λειτουργία τους. Για παράδειγμα, σημειώνοντας την χρεία χαρτογράφησης και απλούστευσης των υπηρεσιών που (πιθανά) λειτουργούν σε συνάρτηση με τα Δ.Ι.Ε.Κ., και της γρήγορης και αποτελεσματικής απορρόφησης κονδυλίων Προγραμμάτων της ΕΕ που αφορούν στην Κατάρτιση, όπως το da Vinci. Την ανάγκη υποστήριξης των καταρτιζόμενων από ένα κέντρο Συμβουλευτικής Κατάρτισης και Σταδιοδρομίας. Την γρήγορη κατανομή των κονδυλίων που έχουν ήδη εγκριθεί στους δικαιούχους, όπως στην περίπτωση του Voucher. Τον έγκαιρο προγραμματισμό για κάθε επόμενο έτος κατάρτισης, ώστε να μην περιορίζεται η περίοδος εγγραφής σε περίοδο ελάχιστων ημερών, που δεν επιτρέπει καν την ανάγνωση των προσφερόμενων ειδικοτήτων (εφόσον καταφέρει κανείς να τις εντοπίσει). Την εύλογη υπόθεση ότι οι δυσκολίες από την έλλειψη Εκπαιδευτικού Υλικού φαίνεται ότι επιδεινώνονται και από την έλλειψη ευελιξίας στην διαχείριση των πάγιων δαπανών από τους διευθυντές, τόση, ώστε να μην είναι δυνατή η έγκαιρη αγορά υλικών για φωτοτυπίες, το κόστος των οποίων βαρύνει εντέλει, και αυτό, στους καταρτιζόμενους.

Κλείνοντας, γυρνάμε στην αρχή: πρόθεσή μας ήταν να μελετήσουμε τα Δ.Ι.Ε.Κ. με στόχο την ενίσχυσή τους και την βελτίωση της λειτουργίας τους. Οι ανάγκες της μελέτης

αυτής απαίτησαν την συνδρομή της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας, και να αλλάξουμε πολλά επίπεδα, οπτικές και βαθμούς εστίασης, ώσπου να φτάσουμε τελικά στα Δ.Ι.Ε.Κ. ως δομή, και στους καταρτιζόμενους ως πρόσωπα.

Υπέρ της Μικροϊστορίας ένα επιχείρημα είναι, ότι οι ατομικές μικροϊστορίες μπορούν να λειτουργήσουν ως «δείκτες μίας κρυμμένης πραγματικότητας». Αν οι εκπαιδευτικές διαδρομές των καταρτιζόμενων, οι λόγοι για τους οποίους επιλέγουν τα Δ.Ι.Ε.Κ. και οι δικές τους απόψεις για τα Δ.Ι.Ε.Κ. μπορέσουν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας να λειτουργήσουν ως δείκτες πτυχών των Δ.Ι.Ε.Κ. που χρήζουν διερεύνησης, τότε θα το θεωρήσουμε ως συνδρομή της.

Αν καταφέρει να διεγείρει την περιέργεια ερευνητών που θα ενσκήψουν στο «ζήτημα Δ.Ι.Ε.Κ.» και τους βοηθήσει να αποφύγουν άσκοπα βήματα και απώλεια χρόνου και κόπου, θα την θεωρήσουμε και χρήσιμη.

Αν κάλυψε ένα μικρό έστω κομμάτι των προσδοκιών των ανθρώπων των Δ.Ι.Ε.Κ. οι οποίοι μας εμπιστεύτηκαν, και μοιράστηκαν μαζί μας εκτός των άλλων και την αίσθησή τους ότι «κανείς δεν ασχολείται μαζί τους», χωρίς να τους απογοητεύσει, θα το θεωρήσουμε το μέγιστο.

Σε κάθε περίπτωση ελπίζουμε να αποτελέσει τμήμα εφελθηρίου για να ξεκινήσει ένας γόνιμος επιστημονικός διάλογος για τα Δ.Ι.Ε.Κ.. Βέβαιο είναι αυτό που τα Δ.Ι.Ε.Κ. δεν χρειάζονται, και όπως το εκφράζει η εμβληματική φράση του αιμνήστου Αλέξη Δημαρά: τα Δ.Ι.Ε.Κ. είναι βέβαιο ότι δεν χρειάζονται άλλη μία «Μεταρρύθμιση που δεν έγινε». Μία επίσης εμβληματική φράση, αυτήν την φορά του Κ.Θ. Δημαρά και πατέρα του προηγούμενου, υπενθυμίζει ότι «το Μέλλον είναι Φαντασία Πιθανή». Οι καταρτιζόμενοι τόνισαν το έλλειμμα Φαντασίας, οράματος για τα Δ.Ι.Ε.Κ.. Αλλά το θετικό πρόσημο στις πιθανότητες να γίνει πραγματικότητα δεν μπορεί να τεθεί μόνο με την συμβολή των εργαζόμενων στα Δ.Ι.Ε.Κ., ούτε μόνο με μελέτες.



## Αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αλεξανδροπούλου, Αναγνωστόπουλος, Δημητρόπουλος, Χατζηαντωνίου. (χ.χρ.). Μελέτη διαχρονικής κοινωνικής-οικονομικής προέλευσης του μαθητικού δυναμικού του Πειραματικού Γυμνασίου και Λυκείου του Πανεπιστήμιου Πατρών από την ίδρυσή του ως σήμερα. : [http://peiramatiko.uom.gr/lykeio/ekdiloseis/10\\_diimerida/PDF/A/alexandropoulou.pdf](http://peiramatiko.uom.gr/lykeio/ekdiloseis/10_diimerida/PDF/A/alexandropoulou.pdf)
- Bernstein, Basil (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις: Ιωσήφ Σολομών. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Bloch, Marc (1994). *Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του Ιστορικού*. Μετάφραση: Κώστας Γαγανάκης. Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα.
- Bourdieu, P. (2007a). *Επιστήμη της επιστήμης και αναστοχασμός. Κύκλος μαθημάτων στο College de France 2000-2001*. Μετάφραση: Θεόδωρος Παραδέλης. Προοίμιο στην ελληνική έκδοση: Νίκος Παναγιωτόπουλος. Πατάκης, Αθήνα.
- Bourdieu, P. (2007b). *Η ανδρική κυριαρχία*. Μετάφραση: Έφη Γιαννοπούλου. Πρόλογος στην ελληνική έκδοση: Νίκος Παναγιωτόπουλος. Πατάκης, Αθήνα.
- Bourdieu, P. (2005). *Για την επιστήμη και τις κοινωνικές χρήσεις της*. Επιστημονική επιμέλεια-επίμετρο: Νίκος Παναγιωτόπουλος. Μετάφραση: Μαρία Θανοπούλου - Εύη Ευαγγελινού. ΕΚΚΕ-Πολύτροπον, Αθήνα.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Μάθημα πάνω στο μάθημα. Κοινωνιολογία και αυτό-κοινωνιοανάλυση*. Μετάφραση: Νίκος Αγκαβανάκης. Πρόλογος: Νίκος Παναγιωτόπουλος. Κοινωνιολογική επιμέλεια: Θάνος Ψυχογιός. Ινστιτούτο του Βιβλίου-Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Bourdieu, P. (1999). *Νόστιμον ήμαρ. Οκτώβριος 1996*. Επιμέλεια-πρόλογος: Νίκος Παναγιωτόπουλος. Φιλολογική επιμέλεια-διορθώσεις: Καίτη Διαμαντάκου. Ινστιτούτο του Βιβλίου-Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Bourdieu P. και Passeron, J.-Cl. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Εισαγωγή: Νίκος Παναγιωτόπουλος. Μετάφραση: Νίκος Παναγιωτόπουλος και Βιδάλη Μαρία. Ινστιτούτο του βιβλίου-Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Cohen Louis, Manion Lawrence, Morisson Keith (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετάφραση: Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρá, Μάνια Φιλιππούλου. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Gellner, Ernest (1992). *Έθνη και εθνικισμός. Συνοδεύεται από το κείμενο «Εθνικισμός και πολιτική στην Ανατολική Ευρώπη»*. Μετάφραση: Δώρα Λαφαζάνη. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Γουβιάς, Διονύσης (2010). Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (1993-2004): ενδείξεις για αντιστροφή των τάσεων μετά την εφαρμογή της «Μεταρρύθμισης Αρσένη». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 132-133: Β'-Γ', σ.99-146.
- Green, Andy (2010). *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους. Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, τη Γαλλία και στις ΗΠΑ*. Επιστημονική επιμέλεια: Π.Γ.Κιμουρτζής. Εισαγωγή-Μετάφραση: Π.Γ.Κιμουρτζής και Γ.Μανιώτη. Gutenberg, Αθήνα.

- Δεμερτζής, Νίκος (1995). Ο εθνικισμός ως ιδεολογία. Στο: *Έθνος-κράτος-εθνικισμός (Επιστημονικό συμπόσιο 21 και 22 Ιανουαρίου 1994)*. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα.
- Δερτιλής, Γιώργος (2006). *Ιστορία του ελληνικού κράτους 1830-1920*. (2 Τόμοι). Έρευνα και επεξεργασία ποσοτικών στοιχείων: Δρ.Αλέξης Φραγκιάδης. Βιβλιογραφική έρευνα: Δρ.Άννα Μανδουλαρά. Τόμος Α΄. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ.Κολλάρου & Σιας Α.Ε., Αθήνα.
- Δερτιλής, Γ.Β.(1998). Πανεπιστήμια και κοινωνική ιεραρχία. Εφ. *Το Βήμα* (11/10/1998).
- Δερτιλής, Γ.Β.(1996). *Αεί παίδες απαίδευτοι; Είκοσι τρία σχόλια περί εθνικισμού, πλούτου και παιδείας*. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Δερτιλής, Γ.Β.(1996). Εκπαίδευση και Ανισότητα. Εφ. *Το Βήμα* (21/07/1996).
- Δημαράς, Αλέξης (2004). *Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος (1830-1909)*. Στο: *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού (1770-2000)*. Εφ. *Τα Νέα*, Αθήνα.
- Δερτιλής, Γ.Β. (1995). «Φαντασία Πιθανή»: ιστορία, απροσδιοριστία και προβλεψιμότητα. Στο: *Νεοελληνική Παιδεία και Κοινωνία. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου αφιερωμένου στη μνήμη του Κ.Θ.Δημαρά*. Όμιλος Μελέτης του Ελληνικού Διαφωτισμού, Αθήνα, σ. 593-640.
- Δημαράς, Αλέξης (επιμ.) (2005). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε. (Τεκμήρια Ιστορίας)*. Τόμοι Α΄ και Β΄. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ.Κολλάρου & Σιας Α.Ε., Αθήνα.
- Dosse, Francois (2000). *Η Ιστορία σε ψίχουλα. Από τα Annales στη «Νέα Ιστορία»*. Μετάφραση από τα γαλλικά: Αγγελική Βλαχοπούλου. Επιμέλεια: Χρήστος Χατζηϊωσήφ. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, ιδρυτική δωρεά Παγκρήτιας Ένωσης Αμερικής, Ηράκλειο Κρήτης.
- Dray, William (2007). *Φιλοσοφία της Ιστορίας*. Μετάφραση Αλέξανδρος Μανωλάκης. Επιστημονική Επιμέλεια Βάσω Κιντή. Εκδόσεις Οκτώ, Αθήνα.
- «Ελλάδα. Επισκόπηση». *Eurypedia. European Encyclopedia on National Educational Systems*,  
Στο:<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/EI1%20C3%A1da%20E%95%CF%80%CE%B9%CF%83%CE%BA%CF%8C%CF%80%CE%B7%CF%83%CE%B7>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008). *Επεξήγηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων για τη Διαβίου Μάθηση*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Heywood, Andrew (2006). *Εισαγωγή στην Πολιτική*. Μετάφραση: Γιώργος Καραμπελιάς. Πόλις, Αθήνα.
- Hobsbawm, Eric (2007). *Παγκοσμιοποίηση, Δημοκρατία και Τρομοκρατία*. Μετάφραση: Νίκος Κούρκουλος. Θεμέλιο, Αθήνα.
- Hobsbawm, Eric (2005). *Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος εικοστός αιώνας 1914-1991*. Μετάφραση: Βασίλης Καπετανγιάννης. Ιστορική Βιβλιοθήκη Θεμέλιο, Αθήνα.
- Hobsbawm, Eric (1997). *Για την Ιστορία*. Μετάφραση Παρασκευάς Ματάλας. Ιστορική Βιβλιοθήκη Θεμέλιο, Αθήνα.
- Υγκερς, Γκέοργκ (1999). *Η Ιστοριογραφία στον Εικοστό Αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*. Μετάφραση: Παρασκευάς Ματάλας. Νεφέλη, Αθήνα.

- Κανονισμός ΕΟΚ (αριθ. 337/75) του Συμβουλίου της 10ης Φεβρουαρίου 1975 περί δημιουργίας Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Καταρτίσεως. (31975R0337).
- Καραστάθης Πέτρος, Βάιου (2010). *Δημόσια ΙΕΚ. Ερευνητική προσέγγιση της υφιστάμενης κατάστασης & προτάσεις αντιμετώπισης των προβλημάτων για την ανάπτυξη ενός νέου μοντέλου λειτουργίας*. Αδημοσίευτο, Άμφισσα.
- Κιμουρτζής, Παναγιώτης (2011). Η φοίτηση στην Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τον Μεσοπόλεμο. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και ο νεαρός Νικόλαος. Στο περ. *Academia* 2011:1. Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης Πανεπιστημίων Πατρών, Πελοποννήσου και Αιγαίου, σ.59-107.
- Κιμουρτζής, Παναγιώτης και Μανδουλαρά, Άννα (2011). Εορτές και τελετές στο ελληνικό βασίλειο (1830-1862) – Συμβολική εξουσία, συγκρότηση κράτους, εκπαιδευτικοί θεσμοί. Στο: *Για μια Ποιητική του Εκπαιδευτικού Πεδίου. Δέκα χρόνια μετά ... χαριστήριο στον Ιωσήφ Σολομών* (2 Τόμοι). Αλεξάνδρεια, Αθήνα, (τόμος Ι), σ. 190-216.
- Κιμουρτζής, Παναγιώτης (2003). Τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια ως πρότυπα : η ελληνική περίπτωση (1837). Στο περ. *Νεύσις*: 12 / Καλοκαίρι 2003.
- Κόκκινος, Γιώργος (1998). *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική & πρακτική. Κοινωνιολογική ανάλυση*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Kymlicka, Will (2005). *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*. Εισαγωγή-Μετάφραση: Γρηγόρης Μολύβας. Πόλις, Αθήνα.
- Κυπριανός, Παντελής (2004), *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Βιβλιόραμα, Αθήνα.
- Λε Γκοφ, Ζακ (1998). *Ιστορία και Μνήμη*. Μετάφραση: Γιάννης Κουμπουρλής. Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα.
- Λε Γκοφ, Ζακ και Νορά, Πιέρ (1988). *Το έργο της Ιστορίας*. Μετάφραση: Κλαίρη Μιτσοτάκη. Εκδόσεις Ράππα, Αθήνα.
- Λιάκος, Αντώνης (2009). *Πώς το Παρελθόν γίνεται Ιστορία*; Εκδόσεις Πόλις, Αθήνα.
- Μαλούτας, Θ. (1992). Συλλογική κατανάλωση: Ανάπτυξη, κρίση και επιπτώσεις στη δομή του αστικού χώρου. Στο: Κωστής Κουτσόπουλος (επιμέλεια). *Ανάπτυξη και σχεδιασμός: διεπιστημονική προσέγγιση*. Τομέας Γεωγραφίας και Περιφερειακού Σχεδιασμού. Τμήμα Αγρονόμων-Τοπογράφων Μηχανικών Ε.Μ.Π. Παπαζήσης, Αθήνα, σ. 390-407.
- Μιχόπουλος Βασίλειος (2009). *Συγκρότηση Συστήματος Διαχείρισης της Παράκτιας Ζώνης της Νοτιοανατολικής Αττικής*. Διπλωματική Εργασία. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.
- Μονιάρου – Παπακωνσταντίνου Βαλεντίνη, (2009). *Η επιστήμη της πληροφόρησης ως τομέας σπουδών: Κοινωνικό-πολιτισμικές επιρροές στις εκπαιδευτικές επιλογές και τις διαδρομές των φοιτητών των τμημάτων Βιβλιοθηκονομίας και Πληροφόρησης*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Μυλωνάς, Θεόδωρος ( 2004). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*.

- Πρόλογος: Viviane Isambert-Jamati. Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής Gutenberg, Αθήνα.
- Οδηγός Σπουδών για μετά το Λύκειο (2001). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Τομέας Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- OECD (2010). *Learning for jobs. Συμπεράσματα κατόπιν Αξιολόγησης σε 17 χώρες*.
- Παναγιωτόπουλος, 2009. Εκπαιδευτικές ανισότητες: Ένα κοινωνικό και επιστημονικό διακύβευμα». Στο Θεόδωρος Β. Θάνος (επιμέλεια-εισαγωγή) (2009). *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας προς τιμήν του Καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη*. Διδασκαλείο Δ.Ε. «Μαρία Αμαριώτου» Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Κρήτη, σ. 33-41.
- Παπαδάκης, Χουρδάκης, Καμέκης (2011). Νέες μορφές κοινωνικές ευπάθειας και προκλήσεις για την Κοινωνική Πολιτική: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training). *Ιστομε* 2011:12, σ. 1-16.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ευφροσύνη-Άλκηστη (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Methodology of qualitative research in social sciences and interviews. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4:1.
- Passeron, J.Cl. (2002), Σαράντα χρόνια μετά. Τι μένει από τους Κληρονόμους και την Αναπαραγωγή;. Επίμετρο στο: Ν. Παναγιωτόπουλος (πρόλογος) (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ*. Νήσος, Αθήνα, σ. 211-263.
- Πεσμαζόγλου, Στέφανος (1994). Ευρωκεντρικές κατασκευές. Στο *Έθνος-Κράτος-Εθνικισμός (Επιστημονικό Συμπόσιο 21 και 22 Ιανουαρίου 1994)*. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα.
- Ράσης, Σπύρος (2004). Ιστορία της Εκπαίδευσης: Μια γνωστική περιοχή σε αναζήτηση ταυτότητας. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: 4/Άνοιξη 2005*.
- Reble, Albert (2005). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Μετάφραση: Θεοφάνης Χατζηστεφανίδης και Σοφία Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη. Παπαδήμα, Αθήνα.
- Σαμαράς, Βασίλης (2012). *Επιλογές εκτός Πανεπιστημίου: Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) – Αναγκαιότητες και Προοπτικές*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Σαρακινιώτη, Α. και Τσατσαρώνη, Α. (2011). Πειθαρχία και Γνώση στην Κοινωνία των Ικανοτήτων. Στο Γιώργος Σταμέλος (επιστημονική επιμέλεια) (2001). *Για μια Ποιητική του Εκπαιδευτικού Πεδίου. Δέκα χρόνια μετά ... χαριστήριο στον Ιωσήφ Σολομών* (2 Τόμοι). Αλεξάνδρεια, Αθήνα, (τόμος Ι) σ. 240-267.
- Σολομών, Ιωσήφ (1992). *Εξουσία και Τάξη στο νεοελληνικό Σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Σταθοπούλου, Μαρία (Ανάδοχος) (2011). *Αξιολόγηση του θεσμού των υποτροφιών των σπουδαστών Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης-Α.Ε.Κ των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης-Ι.Ε.Κ και υποβολή προτάσεων αναβάθμισης του θεσμού με έμφαση στην αριστεία*. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1521>

- Σταμέλος, Γιώργος και Βασιλόπουλος, Ανδρέας (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Μεταίχιμο Επιστήμες, Αθήνα.
- Συριάτου, Αθηνά (2001). Ιστορία και εκπαίδευση στην Ευρώπη από τον 6<sup>ο</sup> ως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Στο: Γκότσης, Γιώργος και Συριάτου, Αθηνά (2001). *Δύο θεσμοί διαμορφωτές του ευρωπαϊκού πολιτισμού*. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Σώμα Ελεγκτών Επιθεωρητών Δημόσιας Διοίκησης (2011). *Έκθεση πεπραγμένων 2010. Ελληνική Δημοκρατία*. Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 52-53.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής Gutenberg, Αθήνα
- Τσαούσης, Δ.Γ. (επιμ.).(1994). Ζητήματα της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην προοπτική μιας σύγχρονης και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Δ.Γ. Τσαούσης (επιμ.) (1994). *Πανεπιστήμιο και Οικονομία στις αναπτυσσόμενες και αναπτυγμένες χώρες. Προβλήματα και προοπτικές*. Μετάφραση: Γ. Σταμέλος. Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής Gutenberg, Αθήνα.
- Τσουκαλάς, Κ., (1998). Κράτος και κοινωνία στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Στο: Τσαούσης Γ.Δ. (επιμ.) (1998). *Όψεις της ελληνικής κοινωνίας του 19<sup>ου</sup> αιώνα*. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ.Κολλάρου & Σιας Α.Ε., Αθήνα.
- Κελπανίδης, Μιχάλης (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κελπανίδης, Μιχάλης (2000). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση. Ισότητα ευκαιριών και ισότητα αποτελεσμάτων: Εκπαίδευση ως ατομικό επίτευγμα ή κοινωνική παροχή*. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Φραγκουδάκη, Άννα (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Παπαζήσης, Αθήνα.

## Ξενόγλωσσες

- Almquista Ylva, Modina Bitte and Östberga Viveca (2010). Childhood Social Status in Society and School: Implications for the Transition to Higher Levels of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 31:1, p. 31–45.
- Archer, L., Hutchings, M. & Ross, A. (2003). *Higher Education and Social Class. Issues of Exclusion and Inclusion*. Routledge, London.
- Autar S. Dhesi (2001). Expectations and Post-School Choice: Some Data from India. *Education + Training*, 43:1, p. 14-24.
- Ball, S. Maguire, M., & Macrae, S. (2000). *Choice, pathways and transitions post-16: New youth, new economies in the global city*. Routledge Falmer, London.
- Bæck, Unn-Doris Karlsen (2010). “We are the Professionals”: a Study of Teachers' views on Parental Involvement in School. *British Journal of Sociology of Education*, 31:3, p.323- 335.
- Bodovski, Katerina (2010). Parental Practices and Educational Achievement: Social Class, Race, and Habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31:2, p.139-156.

- Bourdieu, Pierre & Passerón, Jean-Claud (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Translated from the French by Richard Nice. With a foreword by Tom Bottomore. Preface to the 1990 edition by Pierre Bourdieu. Sage Publications, London-Thousand Oaks –New Delhi.
- Bouzakis Siphis & Koustourakis Gerasimos (2009). Historicity as a legitimizing argument in the case of the Greek educational reforms of 1985 and 1997–1998 in general and technical-vocational education. *History of Education*, 38:2, 283-302.
- Cedefop. *Comparative Analysis. Initial Education and Training (IVET). Background Information and Synthesis of Results*: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET\\_Comparative\\_Analysis\\_08.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET_Comparative_Analysis_08.pdf)
- Clegg, Sue (2011). Cultural Capital and Agency: Connecting Critique and Curriculum in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 32:1, p.93–108.
- Cucchiara, Maia (2008). Re-branding Urban Schools: Urban Revitalization, Social Status, and Marketing Public Schools to the Upper Middle Class. *Journal of Education Policy*, 23: 2, p. 165- 179.
- Draelantsa, Hugues & Darchy-Koechlin, Brigitte (2011). Flaunting one's Academic Pedigree? Self-presentation of Students from Elite French Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 32:1, p.17–34.
- European Commission, 09/09/2008. Employment, Social Affairs & Inclusion. Στο: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=370&langId=en&featuresId=13&furtherFeatures=yes>
- Eurostat *Statistical Book* (2009). Youth in Europe. A Statistical Portrait, p.95-97: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-78-09-920/EN/KS-78-09-920-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-78-09-920/EN/KS-78-09-920-EN.PDF)
- Eurydice (2010). New Skills for New Jobs. Policy initiatives in the field of Education: Short overview of the current situation in Europe. European Commission.
- Heath Sue, Fuller, Alison and Johnston, Brenda (2010). Young People, Social Capital and Network-Based Educational Decision-Making. *British Journal of Sociology of Education*, 31:4, p. 395- 411.
- Jongyoung Kim (2011). Aspiration for Global Cultural Capital in the Stratified Realm of Global Higher Education: Why do Korean Students go to US Graduate Schools?. *British Journal of Sociology of Education*, 32: 1, p. 109–126.
- Leonardo da Vinci for Vocational Training. Στο: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc82\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc82_en.htm)
- Mads Meier Jæger (2009). Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*, Vol. 87, p. 1943-1971.
- Mills Carmen and Gale Trevor (2010). Re-asserting the Place of Context in Explaining Student (under-)Achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 31:6, p.737-753.
- Moniarou-Papaconstantinou Valentini & Tsatsaroni Anna (2012). Educational Trajectories of LIS students: Continuities and Transformations. *Library & Information Science Research*, 34: 3, p.238-246.
- Mullen, Ann L. (2009). Elite Destinations: Pathways to Attending an Ivy League University. *British Journal of Sociology of Education*, 30: 1, p.15-27.
- OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.

- OECD (2009). Learning for Jobs: Summary and Policy Messages. Στο:  
[http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en\\_2649\\_39263238\\_43736957\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_2649_39263238_43736957_1_1_1_1,00.html)
- OECD SG/Press (92) 1992: 1-2. Στο  
<http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=SG/PRESS%2892%291&docLanguage=En>
- Oliver Caroline and Kettley Nigel (2010). Gatekeepers of Facilitators: the Influence of Teacher Habitus on Students; Applications to Elite Universities. *British Journal of Sociology of Education*, 31:6, p. 737-753.
- Pini Barbara, Price Robin and McDonald Paula (2010). Teachers and the Emotional Dimensions of Class in Resource-Affected Rural Australia. *British Journal of Sociology of Education*, 31:1, p. 17- 30.
- Power Sally, Taylor Chris, Rees Gareth, Jones Katie (2009). Out-of-School Learning: Variations in Provision and Participation in Secondary Schools. *Research Papers in Education*, 24:4, p. 439 – 460.
- Power Sally , Whitty Geoff and Edwards Tony (2006). Success Sustained? A Follow-Up Study of the “Destined for success?” cohort. *Research Papers in Education*, 21: 3, p. 235-253.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Stoke on Trent, England: Trentham Books.
- Reay, Diane (2004). “It's all becoming a habitus”: beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25: 4, p. 431-444.
- Rees, G., Fevre, R., Furlong, J., & Gorard, S. (1997). History, place and the learning society: Towards a sociology of lifetime learning. *Journal of Education Policy*, 12(6), 485-498.
- Reinoso, Antonio Olmedo (2008). Middle-Class Families and School Choice: Freedom versus Equity in the Context of a ‘Local Education Market’. *European Education Research Journal*, 7:2, p.176-194.
- Sirnaa K., Tinningbc R. & Rossib T., (2010). Social processes of health and physical education teachers' identity formation: reproducing and changing culture, *British Journal of Sociology of Education* , 31: 1, p. 71–84.
- Uk Department in Education (2011). *Children, Schools and Families Committee – Eight Report, 2009-2010*. House of Commons, Uk.
- Unesco (2001). Unesco Recommendations. Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century.
- Yoon, Ee-Seul and Kalevro, N. Gulson (2010). School Choice in Stratilingual City of Vancouver. *British Journal of Sociology of Education*, 31:6, p. 703-718.
- Waters Johanna and Brooks Rachel (2010). Accidental achievers? International Higher Education, Class Reproduction and Privilege in the Experiences of UK Students Overseas. *British Journal of Sociology of Education*, 31:2, p. 217–228.

### **Φύλλα Εφημερίδος της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ.)**

*Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος*, Αριθμ.10, 26 Μαρτίου 1833, Ναύπλιο.

**1992**

Φ.E.K.A18,14/02/1992  
Φ.E.K.B605,05/10/1992  
Φ.E.K.B455,15/07/1992  
Φ.E.K.B616,12/10/1992  
Φ.E.K.B702,27/11/1992  
Φ.E.K.B610,09/10/1992

**1993**

Φ.E.K.A16,16/02/1993  
Φ.E.K.A109,29/06/1993  
Φ.E.K.B475, 23/07/1993  
Φ.E.K.B62,12/02/1993  
Φ.E.K.A728,21/09/1993

**1994**

Φ.E.K.B792,24/10/1994  
Φ.E.K.A18,16/02/1994  
Φ.E.K.B124,23/02/1994  
Φ.E.K.B593,03/08/1994

**1995**

Φ.E.K.B384,10/05/1995  
Φ.E.K.B787,12/09/1995  
Φ.E.K.B832,03/10/1995  
Φ.E.K.B1026,12/12/1995  
Φ.E.K.B804,14/09/1995

**1996**

Φ.E.K.B384,27/05/1996  
Φ.E.K.A124, 17/06/1996  
Φ.E.K.B88,13/02/1996  
Φ.E.K.B104, 22/02/1996

**1997**

Φ.E.K.B423,26/05/1997  
Φ.E.K.B528,26/06/1997  
Φ.E.K.B557,07/07/1997  
Φ.E.K.B1022,20/11/1997

**1998**

Φ.E.K.B61,04/02/1998  
Φ.E.K.303,26/03/1998  
Φ.E.K.B972,11/09/1998  
Φ.E.K.A220,28/09  
Φ.E.K.B1021,30/09/1998  
Φ.E.K.B1301,31/12/1998  
Φ.E.K.A206,03/09/1998

**1999**

Φ.E.K.A236,08/11/1999  
Φ.E.K.B450,29/04/1999  
Φ.E.K.B460,26/04/1999



Φ.Ε.Κ.Β1,07/01/1999  
Φ.Ε.Κ.Β594,06/05/1999

**2000**

Φ.Ε.Κ.Β780,23/06/2000  
2001

Φ.Ε.Κ.Α156,12/07/2001  
**2002**

Φ.Ε.Κ.Β433,09/04/2002  
Φ.Ε.Κ.Β586,14/05/2002  
Φ.Ε.Κ.Β668,29/05/2002  
Φ.Ε.Κ.Β750,17/06/2002

**2003**

Φ.Ε.Κ.Α258,07/11/2003  
**2004**

Φ.Ε.Κ.Β283,10/02/2004  
**2005**

Φ.Ε.Κ.Β234,22/02/2005  
Φ.Ε.Κ.Β398,20/03/2005  
Φ.Ε.Κ.Β1106,04/08/2005  
Φ.Ε.Κ.Β1593,17/11/2005

**2006**

Φ.Ε.Κ.Β1841,18/12/2006  
Φ.Ε.Κ.Β321,16/03/2006

**2007**

Φ.Ε.Κ.Α130,08/06/2007  
**2008**

Φ.Ε.Κ.Β647,11/04/2008  
**2009**

Φ.Ε.Κ.Β1294,30/06/2009  
Φ.Ε.Κ.Β1294,30/06/2009  
Φ.Ε.Κ.Β2180,02/10/2009

**2010**

Φ.Ε.Κ.Α163,21/09/2010  
Φ.Ε.Κ.1<sup>ο</sup> 222,27/12/2010

Φ.Ε.Κ., Τεύχος Υπαλλήλων Ειδικών Θέσεων και Οργάνων Διοίκησης Φορέων του Δημόσιου Τομέα και Ευρύτερου Δημόσιου Τομέα, Αρ.405,21/12/2010:2613-2614

**2011**

Φ.Ε.Κ. Δεύτερο 725,03/05/2011  
Φ.Ε.Κ. Τεύχος Δεύτερο, Αρ.792,10/05/2011  
Φ.Ε.Κ. Τεύχος Πρώτο, Αρ.118,24/05/2011

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

---

**Οδηγός των προσωπικών ημιδομημένων συνεντεύξεων  
για την καταγραφή  
της εκπαιδευτικής διαδρομής των Καταρτιζόμενων έως την επιλογή των ΔΙΕΚ,  
τις επιδράσεις που δέχθηκαν κατά την λήψη αποφάσεων  
στα διάφορα εκπαιδευτικά στάδια,  
των απόψεών τους για την Κατάρτιση στα ΔΙΕΚ  
και των προσδοκιών τους για το μέλλον**

Όπως εξήγησα και κατά την επίσκεψή μου στο ΙΕΚ που σπουδάζετε, οι προσωπικές συνεντεύξεις πραγματοποιούνται στο πλαίσιο μελέτης για τα ΙΕΚ, που έχει ως τελικό στόχο την βελτίωση της λειτουργίας τους. Απευθυνθήκαμε στους Καταρτιζόμενους, επειδή επιλέξαμε να εξετάσουμε τα ΙΕΚ από την δική σας οπτική γωνία.

Σας διαβεβαιώνω ότι τα προσωπικά σας στοιχεία δεν θα κοινοποιηθούν, και ότι οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην γίνεται φανερή η ταυτότητά σας.

Σε τέτοιους είδους έρευνες η συνέντευξη συνήθως ηχογραφείται, ώστε ο ερευνητής να είναι βέβαιος ότι θα μεταφέρει με ακρίβεια τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Θα σας παρακαλούσα λοιπόν να μου επιτρέψετε να χρησιμοποιήσω το μαγνητόφωνο. Έχετε μήπως αντίρρηση;

---

**Οι απόψεις/επιδράσεις του περιβάλλοντος κατά την επιλογή κατάρτισης σε ΙΕΚ,  
οι προσωπικές απόψεις για τα ΙΕΚ κατά την επιλογή,  
αξιολόγηση του ΙΕΚ μετά την εισαγωγή  
και πιθανά εμπόδια στην ολοκλήρωση της κατάρτισης.**

---

**1. Πώς μάθατε για τα ΙΕΚ και τι σας ενδιέφερε περισσότερο να μάθετε για τα ΙΕΚ πριν κάνετε την αίτησή σας;**

1α. Πριν την αίτησή σας στα ΙΕΚ συζητήσατε με κάποιους για την επιλογή σας αυτήν;

Ποια ήταν η γνώμη τους;

1β. Τι σας λένε σήμερα όσοι γνωρίζουν ότι σπουδάζετε σε ΙΕΚ;

**2. Σκεφτήκατε το ενδεχόμενο να εγγραφείτε σε ιδιωτικό ΙΕΚ; Αν ναι, γιατί; Και γιατί προτιμήσατε το δημόσιο;**

2α. Όταν κάνατε την επιλογή σας και πριν αποφασίσετε για το ΙΕΚ, είχατε σκεφτεί κάποιο άλλο ενδεχόμενο;

**3. Στην αίτηση για τα ΙΕΚ ποιες (και πόσες) Ειδικότητες δηλώσατε και γιατί;**

3α. Η Ειδικότητα που παρακολουθείτε ήταν η πρώτη επιλογή σας;

**4. Για να παρακολουθήσετε την Ειδικότητά σας χρειάστηκε να αλλάξετε πόλη;**

4α. Αν ναι, γιατί; Σας δημιουργήθηκαν κάποιες δυσκολίες εξαιτίας αυτού;

4β. Η μετακίνηση από και προς το ΙΕΚ σας δημιουργεί κάποιο πρόβλημα; Αν ναι, πώς το αντιμετωπίζετε;

**5. Ποια είναι η γνώμη σας για τα δίδακτρα στα ΙΕΚ; Νομίζετε ότι είναι υψηλά ή λογικά;**

5α. Κάνατε αίτηση για voucher; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, είστε ευχαριστημένος/-η από τον τρόπο που χορηγείται;

5β. Αν δεν υπήρχε το voucher θα σας ήταν δύσκολο να ανταποκριθείτε στα δίδακτρα;

**6. Ποια είναι η γνώμη σας για το εκπαιδευτικό υλικό των ΙΕΚ, δηλαδή για τα βιβλία και τα υλικά που χρειάζεται η ειδικότητά σας;**

6α. Γιατί πιστεύετε ότι δίνονται δωρεάν συγγράμματα στους φοιτητές του Πανεπιστημίου και των ΤΕΙ, όπως και στο Σχολείο, αλλά όχι και στους σπουδαστές των ΙΕΚ;

**7. Οι γνώσεις που αποκομίζετε από τα ΙΕΚ σε τι πιστεύετε ότι θα σας ωφελήσουν;**

7α. Πιστεύετε ότι χρειάζεστε και άλλου είδους γνώσεις; Αν ναι, τι είδους;

**8. Εργάζεστε; Αν ναι, πώς συνδυάζετε εργασία και κατάρτιση;**

8α. Δείχνουν οι καθηγητές κατανόηση στους εργαζόμενους; Πώς την εννοείτε και τι επιπτώσεις νομίζετε ότι έχει στο Πρόγραμμα;

8β. Αν είχατε να επιλέξετε μεταξύ εργασίας και κατάρτισης, τι θα επιλέγατε αυτήν την στιγμή και γιατί;

**9. Η άποψη που σήμερα έχετε για τα ΙΕΚ, συμφωνεί ή έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα που είχατε σχηματίσει όταν απλώς ακούγατε ή διαβάζατε γι' αυτά;**

9α. Σήμερα που γνωρίζετε τα ΙΕΚ «από μέσα», θα διαλέγατε ξανά ένα ΙΕΚ; Γιατί;

9β. Είτε σε ΙΕΚ είτε κάπου αλλού, θα διαλέγατε ξανά την ίδια Ειδικότητα;

**10. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα δυνατά σημεία και ποιες οι αδυναμίες των ΙΕΚ;**

10α. Ποια είναι η γνώμη σας για τα εργαστήρια και την πρακτική άσκηση;

10β. Αν είχατε την δυνατότητα, τι θα κρατούσατε ίδιο και τι θα αλλάζατε:

Στην Διεύθυνση;

Στην Γραμματειακή υποστήριξη;

Στους Εκπαιδευτές και στον τρόπο που γίνεται το μάθημα;

---

**Προσδοκίες για το μέλλον**

---

**11. Σκοπεύετε να δώσετε εξετάσεις για την Πιστοποίηση; Ναι ή όχι και γιατί;**

12. Από εκπαιδευτικής και επαγγελματικής άποψης, ποιοι είναι οι στόχοι και οι προτεραιότητές σας αμέσως μετά την αποφοίτησή σας από το ΙΕΚ;

**12α. Σκοπεύετε να αναζητήσετε εργασία σχετική με την Ειδικότητά σας, να ανοίξετε δική σας επιχείρηση, ή να αναλάβετε μία ήδη υπάρχουσα (π.χ. οικογενειακή) επιχείρηση;**

12β. Σκοπεύετε να συνεχίσετε την εκπαίδευσή σας κάπου αλλού;

13γ. Πώς σχεδιάζετε να πετύχετε τους στόχους σας και ποιους συμμάχους θεωρείτε ότι θα έχετε σε αυτήν την προσπάθεια;

13δ. Τι εμπόδια διακρίνετε, τα οποία ίσως δυσκολέψουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές σας προοπτικές;

**13. Γνωρίζετε το Πρόγραμμα da Vinci; Αν ναι, τι γνώμη έχετε γι' αυτό;**

13α. Ναι ή όχι: Θα σας ενδιέφερε η εκπαιδευτική επίσκεψη σε άλλη χώρα που στοχεύει στον εμπλουτισμό των γνώσεών σας σχετικά με την Ειδικότητά σας; Γιατί;

---

#### **Αντιλήψεις για την «ακαδημαϊκή» και «επαγγελματική» κατεύθυνση**

---

**14. Εάν υποθέσουμε ότι από το νέο ακαδημαϊκό έτος ήταν ελεύθερη η είσοδος στα Πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ, δεν υπήρχε κανένα εμπόδιο και μπορούσατε να φοιτήσετε σε οποιαδήποτε Σχολή, ποια Σχολή θα επιλέγατε; Γιατί;**

14α. Θα αφήνατε το ΙΕΚ για να την παρακολουθήσετε; Ναι ή όχι, γιατί;

14β. Αν με κάποιον τρόπο δινόταν πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο από το ΙΕΚ, θα το επιχειρούσατε; Γιατί;

15. Τι θα συμβουλεύατε έναν νέο άνθρωπο που τώρα τελειώνει το Λύκειο; Να φοιτήσει στο Πανεπιστήμιο ή στο ΤΕΙ, ή να επιλέξει κατεύθυνση ένα ΙΕΚ χωρίς να εμπλακεί στις Πανελλήνιες, και γιατί;

**15α. Τι τύπο Λυκείου θα τον συμβουλεύατε να διαλέξει, Γενικό ή Επαγγελματικό, και γιατί;**

---

**Η επίδραση των κοινωνικών, πολιτισμικών, οικογενειακών παραγόντων των πιθανών έμφυλων, φυλετικών και εθνοτικών διαφορών και των στρατηγικών της οικογένειας για την εκπαιδευτική διαδρομή.**

**Η αυτοαντίληψη ως μαθητή,  
η σχολική αξιολόγηση, η εξωσχολική ενίσχυση  
και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως “gatekeepers or facilitators”  
στην εκπαιδευτική πορεία και επιτυχία/αποτυχία των νέων.**

---

**16. Εσείς από ποιον τύπο Λυκείου αποφοιτήσατε και τι Κατεύθυνση ακολουθήσατε;**

16α. Τι προσδοκούσατε από τον συγκεκριμένο τύπο Λυκείου και Κατεύθυνσης;

16β. Η επιλογή Λυκείου ή/και Κατεύθυνσης ήταν απόφαση των γονιών σας, ή η οικογένειά σας θεωρούσε ότι επρόκειτο για μία καθαρά δική σας υπόθεση;

16γ. Ήθελαν οι γονείς σας να ακολουθήσετε την δική τους εκπαίδευση και το δικό τους επάγγελμα, ή σας έλεγαν να κάνετε κάτι διαφορετικό από εκείνους; Τι και γιατί;

**17. Δώσατε εξετάσεις για Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ; Αν ναι, ποια ήταν η Σχολή ή οι Σχολές τής προτίμησή σας και γιατί;**

**18. Είχατε επαρκή πληροφόρηση για κάθε κλάδο, ή νιώθετε ότι περισσότερο επηρεαστήκατε από τις απόψεις ανθρώπων του περιβάλλοντός σας; Από ποιους επηρεαστήκατε περισσότερο και γιατί;**

18α. Θυμάστε κάτι ιδιαίτερο που έλεγε κάποιος καθηγητής/-τρια σε εσάς προσωπικά ως μαθητή/-τρια για το ζήτημα των σπουδών σας;

18β. Υπάρχει γενικότερα κάποιος Δάσκαλος/-α ή Καθηγητής/-τρια που θυμάστε έντονα για οποιονδήποτε λόγο; Γιατί;

**19. Ποιες ήταν οι επιδόσεις σας [βαθμοί] στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, και ποια είναι η δική σας άποψη για τις επιδόσεις σας;**

19α. Υπήρξαν μαθήματα ή Τάξεις τα οποία κινδυνεύσατε να επαναλάβετε ή χρειάστηκε να τα επαναλάβετε στο Γυμνάσιο ή/και στο Λύκειο;

19β. Χρειάστηκε να εργαστείτε κατά την διάρκεια της φοίτησής σας στο Λύκειο ή/και στο Γυμνάσιο; Αν ναι, πώς επέδρασε αυτό στις επιδόσεις σας; Είχατε υποστήριξη από τους καθηγητές;

**20. Στο Γυμνάσιο ή/και στο Λύκειο είχατε εξωσχολική ενίσχυση στα μαθήματα; Πότε και για ποιον λόγο; Αν όχι, γιατί;**

20α. [Αν ναι] - Τι είδους; (φροντιστήριο, ιδιαίτερα μαθήματα, ..) και γιατί;

20β. Μαθήματα ξένων γλωσσών κάνατε; Που, σε ποιες γλώσσες και σε τι επίπεδο έφτασε η κάθε μία;

**21. Σε τι είδους σχολεία φοιτήσατε;**

21α. Γραφήκατε στο σχολείο της γειτονιάς σας, ή επέλεξαν οι γονείς σας κάποιο άλλο σχολείο;

21β. Για ποιον λόγο έγιναν αυτές οι επιλογές;

**22. Στο σπίτι σας και στα σχολεία που φοιτήσατε υπήρχε βιβλιοθήκη; Κάνατε χρήση;**

22α. Ποια θα λέγατε ότι είναι η σχέση σας με το διάβασμα;

**23. Κατά τα σχολικά σας χρόνια ασχοληθήκατε με εξωσχολικές δραστηριότητες, π.χ. αθλήματα, μαθήματα χορού, μουσικής, ζωγραφικής κ.λπ.;**

- Στα σχολεία που φοιτήσατε είχατε άλλες δραστηριότητες εκτός από το μάθημα; (π.χ. κινηματογράφο, θέατρο, συναυλίες, επισκέψεις σε μουσεία/εκθέσεις ζωγραφικής, ταξίδια/εκδρομές;) Αν ναι, ποιες και πόσο συχνά;

- Με την οικογένειά σας συνηθίζατε να κάνετε κάτι από τα προηγούμενα και τι;

**24. Το γεγονός ότι ήσασταν αγόρι/κορίτσι νομίζετε ότι επηρέασε την πορεία σας; Αν ναι, πώς;**

24α. Πιστεύετε ότι υπάρχουν «αντρικά» και «γυναικεία» επαγγέλματα;

24β. Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσαν οι γονείς σας αν τους ανακοινώνατε ότι θέλετε να ακολουθήσετε μία Ειδικότητα «του άλλου φύλου»;

24γ. [Εάν είναι διαφορετικής εθνικότητας] – Κατά πόσο και πώς πιστεύετε ότι επέδρασε στην σχολική σας πορεία η εθνικότητα σας;

**25. Τελικά, τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής σας διαδρομής, όπως μου την περιγράψατε, σε τι τα αποδίδετε; Τι πιστεύετε ότι επηρέασε περισσότερο τις επιλογές που έγιναν κατά την εκπαιδευτική σας διαδρομή;**

**26. Αν μπορούσατε να αλλάξετε κάτι στην μέχρι σήμερα εκπαιδευτική σας πορεία, τι θα αλλάζατε;**

**26α. Τι θα θέλατε να κρατήσετε και να διατηρήσετε;**